

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

Instituto Saber de Ciências Integradas

Revista Científica

71ª Edição | Volume 13
Número 4 | abril/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

71ª Edição | Volume 13 | Número 4 | abril/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.4, v.13, Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, abril, 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	9
- Educação Especial na Educação Infantil: desafios da inclusão e estratégias para a superação de barreiras (Bianca Laryane Lima Costa; Luciana Francisca de Sena; Maria de Lourdes Catellan; Renata Porto de Souza; Vanda Aparecida da Silva)	11
- A importância da afetividade e do professor no desenvolvimento e aprendizagem da criança (Sara Mariza Moura de Carvalho).....	30
- Avaliação em grande escala no Brasil: fundamentos, políticas públicas e implicações para a qualidade da educação (Felipe Stival Harter; Nathaly Servilha Harter).....	45
- Castas morais e inclusão excludente: um modelo analítico da reorganização da exclusão (Clebis Domingos dos Santos Sombra).....	61
- Educação digital na escola pública: desafios da implantação da LDB e da Política Nacional de Educação Digital (Paulo Cesar Perdigão Santos; Rosana Do Socorro Assunção Pompeu; Paloma Akemy Guerreiro Guimarães; Marcelane Aparecida Ferreira)	89
- Literatura infantil e seu papel no desenvolvimento (Adriana Pereira de Souza; Claudia Maria Pereira de Souza).....	104
- Ambientes de aprendizagem e ludicidade: o papel do espaço na construção do conhecimento na Educação Infantil (Adriana Pereira de Souza; Claudia Maria Pereira de Souza)	110
- O envolvimento familiar e o rendimento escolar na Educação Infantil (Adriana Pereira de Souza; Claudia Maria Pereira de Souza).....	116
- Inclusão de alunos com o transtorno do espectro autista (TEA): práticas pedagógicas e desafios no ensino fundamental (Vanda de Almeida Vale; Tereza Cristina Ribeiro).....	122
- A aplicação da teoria das múltiplas inteligências no Ensino Fundamental I: estratégias para o desenvolvimento integral dos alunos (Gisele Franco Rocha Gonçalves; Flávia Denardi Cavallari Surreição; Sandra Cristina	

Gomes Mariano; Silvia Maria Eufrásio Paes de Arruda; Primo Luiz Vidorette)	143
- Metodologias ativas da aprendizagem na educação (Taysa Delarcos de Oliveira; Claudia Regina Delarcos)	160
- O desenvolvimento da educação socioemocional das crianças com TDAH na Educação Infantil: uma revisão da literatura (Ana Bete Martins da Silva; Sandra Karina Mendes do Vale)	177
- Projeto Crescer: apoio à transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II (Andreia Crystiane Baraciol Vitto; Edson de Oliveira; Taysa Delarcos de Oliveira)	197
- A afetividade como alicerce do aprender: metodologias ativas e a mediação docente na Educação Infantil (Ana Aparecida Granzotti; Claudia Costa Matos Gaiotto; Enevania Aparecida Reducino Sgobbi; Micaela Eduarda Pedrobom Rabelo; Patrícia Rodrigues; Priscila da Silva Silvério; Renata Fernanda Granzotti)	204
- Educação e tecnologia: entre a inovação pedagógica e os desafios da equidade digital (Adriana Pereira de Souza; Claudia Maria Pereira de Souza)	232
- Fundamentos da Educação Especial: processos de atenção à diversidade (Lucas Barbosa Doria)	246

EDITORIAL

“A educação não é o enchimento de um balde, mas o acender de uma chama.”
(William Butler Yeats)

Educar não é simplesmente acumular informações, como se o conhecimento pudesse ser depositado de forma passiva em alguém. Pelo contrário, é despertar curiosidades, provocar inquietações e alimentar o desejo de compreender. Quando a educação acende uma chama, ela transforma o aprendizado em algo vivo, dinâmico e significativo, capaz de iluminar caminhos e inspirar novas perguntas. É nesse movimento que o saber deixa de ser algo imposto e passa a ser construído com sentido e entusiasmo.

Cada aluno carrega dentro de si um potencial único, que não floresce por meio da repetição mecânica, mas pela descoberta. O papel do educador, nesse contexto, é o de mediador, alguém que incentiva, orienta e, sobretudo, acredita na capacidade do outro de pensar por si mesmo. Assim, a sala de aula se torna um espaço de diálogo, onde ideias se encontram, se confrontam e se ampliam, fortalecendo a autonomia intelectual e o espírito crítico.

A metáfora da chama também nos lembra que o conhecimento se multiplica quando compartilhado. Uma mente despertada pode acender muitas outras, criando uma rede de aprendizagem que ultrapassa os limites da escola. Esse processo não forma apenas estudantes, mas cidadãos conscientes, capazes de interpretar a realidade, questionar o que está posto e agir de forma responsável na sociedade.

A reflexão de William Butler Yeats nos convida a repensar práticas educacionais que ainda valorizam o acúmulo em detrimento da compreensão. Ensinar é inspirar, é dar sentido, é fazer com que o aprendizado seja uma experiência transformadora. Quando a educação cumpre esse papel, ela deixa marcas duradouras, pois aquilo que nasce como chama interior dificilmente se apaga.

Acreditar nessa perspectiva é reconhecer que a educação vai muito além de conteúdos e avaliações. Trata-se de formar indivíduos capazes de pensar, criar e transformar. Acender uma chama é iniciar um processo que se estende por toda a vida, iluminando escolhas, ampliando horizontes e contribuindo para a construção de um mundo mais consciente e humano.

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

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

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

- Educação Especial na Educação Infantil: desafios da inclusão e estratégias para a superação de barreiras (Bianca Laryane Lima Costa; Luciana Francisca de Sena; Maria de Lourdes Catellan; Renata Porto de Souza; Vanda Aparecida da Silva)

Educação Especial na Educação Infantil: desafios da inclusão e estratégias para a superação de barreiras

Bianca Laryane Lima Costa

Luciana Francisca de Sena

Maria de Lourdes Catellan

Renata Porto de Souza

Vanda Aparecida da Silva

DOI: [10.5281/zenodo.19441691](https://doi.org/10.5281/zenodo.19441691)

RESUMO

A Educação Especial na Educação Infantil constitui um campo essencial para a promoção do desenvolvimento integral de crianças com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), garantindo o direito à aprendizagem desde os primeiros anos de vida. Este artigo tem como objetivo discutir os principais métodos pedagógicos utilizados na educação inclusiva, bem como identificar as barreiras que dificultam sua efetivação e as estratégias de superação no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores da área da educação inclusiva e em documentos oficiais brasileiros. Os resultados apontam que práticas pedagógicas inclusivas, como o uso de metodologias ativas, adaptação curricular, mediação docente e tecnologias assistivas, contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia e participação das crianças. Entretanto, ainda persistem desafios como a falta de formação docente, barreiras atitudinais e limitações estruturais. Conclui-se que a superação dessas dificuldades depende de ações coletivas, formação continuada e compromisso institucional com a inclusão.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Inclusão. Práticas Pedagógicas. Autonomia.

Introdução

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. Nesse contexto, a Educação Especial, na

perspectiva inclusiva, busca assegurar que crianças com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) tenham acesso a um ensino de qualidade, em ambientes que respeitem suas particularidades e promovam sua participação ativa. A inclusão escolar, respaldada por legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelece que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. No entanto, a efetivação da inclusão na Educação Infantil ainda enfrenta diversos desafios, que vão desde práticas pedagógicas inadequadas até barreiras estruturais e atitudinais. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre os métodos utilizados, as dificuldades encontradas e as possibilidades de superação. Assim, este artigo tem como objetivo analisar a Educação Especial na Educação Infantil, destacando os métodos pedagógicos inclusivos, as principais barreiras enfrentadas e as estratégias para sua superação.

1.Desenvolvimento

1.1 Métodos na Educação Especial na Educação Infantil

A Educação Infantil representa a base do desenvolvimento humano, sendo uma etapa essencial para a construção das habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras das crianças. Nesse contexto, a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, assume um papel fundamental ao garantir que crianças com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) tenham acesso a experiências significativas de aprendizagem, respeitando suas particularidades e potencialidades. Para que isso ocorra de forma efetiva, é imprescindível a adoção de métodos pedagógicos inclusivos que considerem o caráter lúdico, interativo e sensorial próprio dessa etapa da educação. O brincar, a exploração do ambiente e a convivência social são elementos centrais na Educação Infantil, pois é por meio dessas experiências que a criança constrói conhecimentos, desenvolve linguagem, estabelece vínculos e

compreende o mundo ao seu redor. Para crianças com NEE, essas vivências tornam-se ainda mais relevantes, uma vez que favorecem a ampliação de suas possibilidades de participação e aprendizagem. Dessa forma, os métodos pedagógicos devem ser planejados de maneira intencional, buscando eliminar barreiras e promover a inclusão de todos os estudantes.

Entre os principais métodos utilizados na Educação Especial na Educação Infantil, destacam-se as metodologias ativas, a adaptação curricular, a mediação pedagógica, o ensino colaborativo e o uso de tecnologias assistivas. Cada um desses elementos contribui, de maneira específica e integrada, para o desenvolvimento integral da criança, promovendo autonomia, participação e aprendizagem significativa. As metodologias ativas ocupam lugar de destaque no contexto inclusivo, pois colocam a criança no centro do processo de aprendizagem. Diferentemente das abordagens tradicionais, nas quais o professor assume papel central como transmissor de conteúdos, as metodologias ativas valorizam a participação, a curiosidade e a iniciativa da criança. Na Educação Infantil, isso se concretiza por meio de atividades lúdicas, jogos, brincadeiras dirigidas, projetos pedagógicos e exploração do ambiente. Essas práticas permitem que a criança experimente, investigue, manipule objetos e interaja com seus pares, construindo conhecimento de forma significativa. Para crianças com NEE, as metodologias ativas possibilitam diferentes formas de participação, respeitando suas limitações e valorizando suas potencialidades. Por exemplo, uma criança com dificuldades de comunicação pode se expressar por meio de gestos, imagens ou objetos, enquanto outra pode participar ativamente de uma atividade sensorial. Assim, o aprendizado deixa de ser padronizado e passa a ser flexível e acessível. Outro método essencial é a adaptação curricular, que consiste em ajustar atividades, materiais, objetivos e estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada criança. Na Educação Infantil, a adaptação curricular não significa simplificar o conteúdo, mas tornar as experiências acessíveis e significativas para todos. Isso pode envolver o uso de materiais concretos, a ampliação do tempo para realização das atividades, a modificação das instruções ou a utilização de diferentes linguagens. A adaptação curricular

permite que a criança com NEE participe das mesmas propostas que os demais colegas, ainda que de maneira diferenciada. Essa abordagem fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para o desenvolvimento da autoestima e da autonomia. Além disso, promove uma visão mais equitativa da educação, na qual as diferenças são respeitadas e valorizadas.

A mediação pedagógica também desempenha um papel central na Educação Especial na Educação Infantil. O professor atua como mediador do processo de aprendizagem, oferecendo apoio, orientação e estímulo conforme as necessidades da criança. Essa mediação deve ser intencional e sensível, considerando o ritmo, os interesses e as características individuais de cada aluno. Uma mediação eficaz envolve observar atentamente a criança, identificar suas potencialidades e dificuldades, e intervir de forma adequada, no momento certo. É importante que o professor incentive a autonomia, evitando realizar tarefas pela criança quando ela é capaz de fazê-las com apoio. Ao mesmo tempo, deve oferecer suporte quando necessário, criando um ambiente seguro e acolhedor para a aprendizagem.

A mediação pedagógica também está relacionada à construção de vínculos afetivos, que são fundamentais na Educação Infantil. Quando a criança se sente acolhida e respeitada, ela se torna mais confiante para explorar, interagir e aprender. Para crianças com NEE, esse vínculo é ainda mais importante, pois contribui para a redução de inseguranças e favorece o desenvolvimento emocional.

O ensino colaborativo é outro método relevante na Educação Especial, especialmente na perspectiva inclusiva. Trata-se da parceria entre o professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que trabalham de forma conjunta no planejamento, na execução e na avaliação das atividades pedagógicas. Essa colaboração permite uma abordagem mais integrada e eficaz, atendendo às necessidades específicas das crianças com NEE. Na Educação Infantil, o ensino colaborativo possibilita a troca de conhecimentos entre os profissionais, enriquecendo as práticas pedagógicas e ampliando as estratégias de intervenção. Além disso, favorece a

continuidade do atendimento, garantindo que as adaptações e os recursos utilizados no AEE sejam incorporados ao cotidiano da sala de aula.

Esse trabalho em equipe também contribui para a construção de uma cultura inclusiva na escola, na qual todos os profissionais se responsabilizam pelo desenvolvimento das crianças. A colaboração entre professores, gestores e demais profissionais fortalece a qualidade do ensino e amplia as possibilidades de inclusão.

O uso de tecnologias assistivas constitui outro elemento fundamental na Educação Especial na Educação Infantil. Essas tecnologias incluem recursos e estratégias que auxiliam na comunicação, na mobilidade, no acesso à informação e na realização de atividades. Entre os exemplos mais comuns estão as pranchas de comunicação, os materiais sensoriais, os recursos visuais, os jogos adaptados e os aplicativos educativos.

Na Educação Infantil, as tecnologias assistivas devem ser utilizadas de forma integrada às atividades pedagógicas, respeitando o contexto e as necessidades das crianças. Esses recursos facilitam a participação e a interação, especialmente para crianças com dificuldades de comunicação ou limitações motoras.

Por exemplo, uma criança não verbal pode utilizar uma prancha de comunicação para expressar seus desejos e necessidades, enquanto outra pode se beneficiar de materiais táteis para compreender conceitos. O uso dessas tecnologias amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento da autonomia.

Além disso, é importante destacar que os métodos pedagógicos inclusivos não devem ser utilizados de forma isolada, mas de maneira articulada e integrada. A combinação de metodologias ativas, adaptação curricular, mediação pedagógica, ensino colaborativo e tecnologias assistivas potencializa os resultados e favorece uma aprendizagem mais significativa.

Outro aspecto relevante é a importância da observação e do planejamento contínuo. O professor deve estar atento às respostas das crianças, avaliando constantemente suas práticas e ajustando-as conforme necessário. A avaliação, nesse contexto, não deve ser vista como um

instrumento de classificação, mas como um processo de acompanhamento do desenvolvimento da criança.

A participação da família também é fundamental no processo educativo. O diálogo entre escola e família permite conhecer melhor a criança, compreender suas necessidades e alinhar estratégias de intervenção. Essa parceria fortalece o desenvolvimento da criança e contribui para a construção de uma educação mais inclusiva.

É importante ressaltar que a implementação desses métodos exige formação continuada dos professores, investimento em recursos e compromisso institucional com a inclusão. A Educação Especial na Educação Infantil não se limita à presença da criança na escola, mas envolve a garantia de condições reais de aprendizagem e participação.

Nesse sentido, a escola deve promover um ambiente acolhedor, acessível e estimulante, no qual todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas. A diversidade deve ser entendida como uma riqueza, e não como um obstáculo, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e inclusivos.

Por fim, os métodos pedagógicos inclusivos na Educação Especial na Educação Infantil têm como principal objetivo promover o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas singularidades e potencializando suas capacidades. Ao garantir o acesso a experiências significativas de aprendizagem, esses métodos contribuem para a construção da autonomia, da identidade e da participação social.

Assim, a Educação Infantil inclusiva não apenas favorece o desenvolvimento das crianças com NEE, mas também enriquece o processo educativo como um todo, promovendo valores como respeito, empatia e cooperação. Trata-se de um caminho essencial para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva, na qual todas as crianças tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

1.2 Barreiras na Educação Inclusiva

Apesar dos avanços significativos nas políticas públicas voltadas à inclusão escolar, a Educação Infantil ainda enfrenta diversos desafios que dificultam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. A presença de crianças com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) nas instituições de ensino regular representa uma conquista importante, mas não garante, por si só, a participação plena e a aprendizagem significativa. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender as barreiras que ainda persistem no cotidiano escolar e que, muitas vezes, limitam o desenvolvimento integral dessas crianças.

As barreiras na Educação Inclusiva podem ser compreendidas como obstáculos que impedem ou dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Essas barreiras não estão apenas relacionadas às condições individuais da criança, mas, principalmente, às características do ambiente escolar, às práticas pedagógicas e às atitudes da comunidade educativa. Assim, a perspectiva inclusiva propõe deslocar o olhar do “problema” do aluno para as limitações do contexto, reconhecendo que é a escola que deve se adaptar para atender à diversidade.

Entre as principais barreiras presentes na Educação Infantil, destacam-se as barreiras atitudinais, pedagógicas, estruturais, relacionadas à formação docente e comunicacionais. Cada uma delas apresenta características específicas, mas todas estão interligadas e impactam diretamente a qualidade da educação oferecida às crianças com NEE.

As barreiras atitudinais constituem um dos principais entraves à inclusão escolar, pois dizem respeito às crenças, valores e atitudes das pessoas em relação à deficiência e à diversidade. Muitas vezes, essas barreiras se manifestam por meio de preconceitos, estigmas e baixa expectativa em relação às capacidades das crianças com NEE. Quando professores, gestores ou até mesmo colegas acreditam que a criança não é capaz de aprender ou participar das atividades, acabam, ainda que de forma inconsciente, limitando suas oportunidades de desenvolvimento.

Na Educação Infantil, essas atitudes podem se refletir em práticas excludentes, como a não inclusão da criança em determinadas atividades, a

superproteção excessiva ou a ausência de estímulos adequados. A resistência à inclusão também pode se manifestar na forma de insegurança por parte dos profissionais, que se sentem despreparados para lidar com a diversidade e, por isso, tendem a evitar situações que exijam adaptações ou mudanças em suas práticas. Dessa forma, as barreiras atitudinais não apenas dificultam a inclusão, mas também perpetuam uma cultura de exclusão que precisa ser superada.

Outro conjunto de obstáculos importantes refere-se às barreiras pedagógicas, que estão relacionadas às práticas de ensino adotadas na sala de aula. Muitas instituições ainda utilizam metodologias tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos e na padronização das atividades, desconsiderando as diferenças individuais dos alunos. Esse modelo de ensino não contempla as necessidades das crianças com NEE, que frequentemente requerem estratégias diferenciadas para aprender.

A falta de planejamento adequado também é um fator relevante nesse contexto. Quando o professor não antecipa as necessidades dos alunos ou não prevê adaptações nas atividades, acaba criando situações em que a criança não consegue participar de forma efetiva. A ausência de adaptação curricular, por sua vez, impede que o conteúdo seja acessível, tornando a aprendizagem limitada ou até mesmo inviável para alguns estudantes.

Na Educação Infantil, onde o aprendizado ocorre por meio de experiências lúdicas e interativas, a ausência de práticas pedagógicas inclusivas pode comprometer significativamente o desenvolvimento da criança. Atividades que não consideram diferentes formas de participação acabam excluindo aqueles que apresentam dificuldades de comunicação, mobilidade ou interação social.

As barreiras estruturais também representam um grande desafio para a inclusão. Muitas escolas ainda não possuem infraestrutura adequada para atender às necessidades das crianças com deficiência. A falta de acessibilidade física, como rampas, corrimãos, banheiros adaptados e mobiliário adequado, dificulta a locomoção e a autonomia dos estudantes.

Além disso, a ausência de recursos didáticos adaptados, como materiais sensoriais, brinquedos acessíveis e tecnologias assistivas, limita as

possibilidades de aprendizagem. Na Educação Infantil, esses recursos são fundamentais, pois o desenvolvimento ocorre por meio da exploração e da interação com o ambiente. Quando a criança não tem acesso a materiais adequados, suas experiências ficam restritas, comprometendo seu desenvolvimento cognitivo e sensorial.

Outro aspecto relevante diz respeito às barreiras relacionadas à formação docente. A inclusão escolar exige que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade e utilizar estratégias pedagógicas diferenciadas. No entanto, muitos profissionais ainda não recebem formação adequada durante a graduação, e as oportunidades de formação continuada nem sempre são suficientes ou acessíveis.

Essa lacuna na formação pode gerar insegurança e dificuldades na prática pedagógica, levando o professor a adotar estratégias inadequadas ou a evitar intervenções mais complexas. Na Educação Infantil, onde o trabalho exige sensibilidade, criatividade e conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, a falta de preparo pode comprometer a qualidade do ensino e a inclusão das crianças com NEE.

Além disso, a ausência de apoio institucional e de trabalho colaborativo entre os profissionais também agrava essa situação. O professor, muitas vezes, se sente sozinho diante dos desafios da inclusão, sem orientação ou suporte adequado. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas que invistam na formação docente e na valorização dos profissionais da educação.

As barreiras comunicacionais constituem outro fator que impacta diretamente a inclusão, especialmente no caso de crianças não verbais ou com transtornos de linguagem. A comunicação é um elemento central no processo educativo, pois é por meio dela que a criança expressa suas necessidades, interage com os colegas e participa das atividades.

Quando não há recursos ou estratégias que facilitem a comunicação, a criança pode se sentir isolada e excluída. A falta de conhecimento sobre comunicação alternativa e aumentativa (CAA), por exemplo, impede que o professor ofereça suporte adequado para que a criança se expresse. Isso pode

gerar frustração, comportamentos inadequados e dificuldades de interação social.

Na Educação Infantil, onde a linguagem está em processo de desenvolvimento, é fundamental que a escola ofereça diferentes formas de comunicação, como imagens, gestos, objetos e recursos visuais. A ausência dessas estratégias constitui uma barreira significativa, que precisa ser superada para garantir a participação de todos.

É importante destacar que essas barreiras não atuam de forma isolada, mas se inter-relacionam, criando um conjunto de obstáculos que dificultam a inclusão. Por exemplo, a falta de formação docente pode contribuir para práticas pedagógicas inadequadas, que, por sua vez, reforçam barreiras atitudinais. Da mesma forma, a ausência de recursos estruturais pode limitar a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a superação das barreiras na Educação Inclusiva exige uma abordagem sistêmica, que envolva mudanças em diferentes níveis. Não basta apenas adaptar atividades ou adquirir recursos; é necessário transformar a cultura escolar, promovendo uma visão mais inclusiva e respeitosa da diversidade.

A escola deve se comprometer com a construção de um ambiente acolhedor, no qual todas as crianças se sintam pertencentes e valorizadas. Isso implica revisar práticas, repensar concepções e investir na formação dos profissionais. A inclusão não deve ser vista como uma obrigação, mas como um princípio fundamental da educação.

Além disso, é fundamental promover o diálogo entre escola, família e comunidade, fortalecendo a rede de apoio às crianças com NEE. A participação da família é essencial para compreender as necessidades da criança e alinhar estratégias de intervenção. Quando há parceria entre escola e família, as possibilidades de desenvolvimento se ampliam significativamente.

Outro aspecto importante é o papel das políticas públicas, que devem garantir recursos, formação e condições adequadas para a implementação da educação inclusiva. Embora haja avanços nesse sentido, ainda é necessário

ampliar investimentos e fortalecer as ações voltadas à inclusão na Educação Infantil.

Por fim, compreender as barreiras na Educação Inclusiva é um passo fundamental para sua superação. Ao identificar os obstáculos presentes no contexto escolar, é possível desenvolver estratégias mais eficazes para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todas as crianças.

A inclusão não se resume à presença física do aluno na sala de aula, mas envolve a construção de um ambiente que favoreça seu desenvolvimento integral. Para isso, é necessário compromisso, sensibilidade e ação coletiva. Somente assim será possível transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo, no qual todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, se desenvolver e participar plenamente da vida escolar.

1.3 Superação das Barreiras

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige mais do que o reconhecimento das barreiras presentes no contexto escolar; requer, sobretudo, a adoção de estratégias eficazes para sua superação. No âmbito da Educação Especial, especialmente na Educação Infantil, esse processo demanda uma abordagem coletiva, contínua e comprometida, envolvendo professores, gestores, família e políticas públicas. A inclusão não se concretiza por ações isoladas, mas por meio de um conjunto articulado de práticas que visam garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todas as crianças, respeitando suas singularidades. A superação das barreiras na educação inclusiva não depende exclusivamente de recursos materiais ou estruturais, embora estes sejam importantes. Ela está profundamente relacionada à transformação de atitudes, concepções e práticas pedagógicas. Nesse sentido, é fundamental compreender que a diversidade não deve ser vista como um problema, mas como uma característica inerente ao processo educativo. A escola inclusiva é aquela que reconhece as diferenças como potencialidades e organiza suas ações para atender a todos os estudantes. Entre as principais estratégias para a superação das barreiras, destaca-se a formação continuada de professores. A atuação docente é um dos pilares da inclusão, pois é o

professor quem, no cotidiano da sala de aula, planeja, executa e avalia as práticas pedagógicas. No entanto, muitos profissionais ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade, especialmente no que diz respeito às necessidades educacionais específicas.

A formação continuada possibilita ao professor ampliar seus conhecimentos, refletir sobre sua prática e desenvolver novas estratégias de ensino. Por meio de cursos, oficinas, estudos e trocas de experiências, o docente pode se apropriar de metodologias inclusivas, compreender melhor as características dos alunos com NEE e aprender a utilizar recursos pedagógicos diferenciados. Além disso, a formação contribui para a mudança de atitudes, promovendo uma visão mais positiva e acolhedora da inclusão. Outro aspecto fundamental é o planejamento pedagógico flexível. Em uma perspectiva inclusiva, o planejamento não pode ser rígido ou padronizado, pois cada criança apresenta formas próprias de aprender, interagir e se desenvolver. Assim, é necessário que o professor organize suas práticas de forma a contemplar diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades. O planejamento flexível envolve a adaptação de atividades, a diversificação de recursos e a definição de objetivos que possam ser alcançados por todos, ainda que de maneiras distintas. Isso significa oferecer múltiplas formas de acesso ao conteúdo, de participação nas atividades e de expressão do conhecimento. Na Educação Infantil, essa flexibilidade é ainda mais importante, pois o aprendizado ocorre por meio de experiências lúdicas, sensoriais e interativas. Ao valorizar as potencialidades das crianças, o planejamento flexível contribui para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e do interesse pela aprendizagem. Ele permite que cada criança participe de forma significativa, sentindo-se capaz e pertencente ao grupo.

A promoção de uma cultura inclusiva é outra estratégia essencial para a superação das barreiras. A inclusão não se limita à sala de aula, mas envolve toda a comunidade escolar. É necessário que a escola como um todo — professores, gestores, funcionários, alunos e famílias — compartilhe valores como respeito, empatia, solidariedade e valorização da diversidade. Uma cultura inclusiva se constrói no cotidiano, por meio de atitudes, práticas e

relações. Isso implica combater preconceitos, desconstruir estigmas e promover o diálogo sobre as diferenças. Na Educação Infantil, esse trabalho é especialmente relevante, pois é nessa fase que as crianças começam a formar suas percepções sobre o outro. Ao vivenciar um ambiente inclusivo, as crianças aprendem a respeitar as diferenças, a colaborar e a conviver de forma harmoniosa. Esse aprendizado vai além do aspecto acadêmico, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa. O investimento em acessibilidade também é fundamental para a superação das barreiras. A acessibilidade não se refere apenas à eliminação de obstáculos físicos, mas envolve a criação de condições que garantam o acesso de todos os espaços, materiais e atividades escolares.

Na Educação Infantil, isso inclui a adequação dos ambientes, como salas de aula, banheiros e áreas de recreação, bem como a disponibilização de mobiliário adaptado e recursos pedagógicos acessíveis. Além disso, é importante considerar a acessibilidade pedagógica e comunicacional, garantindo que as atividades possam ser compreendidas e realizadas por todas as crianças. A presença de materiais sensoriais, brinquedos adaptados, recursos visuais e tecnologias assistivas amplia as possibilidades de aprendizagem e participação. Quando o ambiente é acessível, a criança se torna mais independente e confiante, o que favorece seu desenvolvimento integral. A parceria com a família é outro elemento indispensável no processo de superação das barreiras. A família é a primeira referência da criança e possui um conhecimento profundo sobre suas necessidades, interesses e potencialidades. Quando escola e família trabalham juntas, é possível construir estratégias mais eficazes e coerentes para o desenvolvimento da criança.

O diálogo constante, a troca de informações e o alinhamento de expectativas são fundamentais para essa parceria. A escola deve acolher a família, ouvir suas demandas e orientá-la quanto às práticas pedagógicas. Da mesma forma, a família pode contribuir com informações importantes e apoiar o processo educativo em casa. Essa colaboração fortalece o vínculo entre escola e família, criando uma rede de apoio que beneficia diretamente a

criança. Além disso, contribui para a superação de barreiras atitudinais, promovendo uma visão mais positiva e integrada da inclusão.

O uso de tecnologias assistivas também desempenha um papel significativo na superação das barreiras na Educação Especial. Essas tecnologias compreendem recursos e estratégias que auxiliam na comunicação, na mobilidade, no acesso à informação e na realização de atividades. Na Educação Infantil, as tecnologias assistivas devem ser utilizadas de forma lúdica e integrada ao processo pedagógico. Recursos como pranchas de comunicação, aplicativos educativos, materiais táteis e visuais permitem que a criança participe das atividades e se expresse de diferentes maneiras. Essas ferramentas são especialmente importantes para crianças com dificuldades de comunicação ou limitações motoras, pois ampliam suas possibilidades de interação e aprendizagem. Ao utilizar tecnologias assistivas, o professor promove a inclusão e favorece o desenvolvimento da autonomia. Entretanto, é importante ressaltar que a simples disponibilização de recursos não garante a inclusão. É necessário que os profissionais saibam utilizá-los de forma adequada e que esses recursos estejam integrados ao planejamento pedagógico.

A superação das barreiras na Educação Especial também depende do compromisso das políticas públicas. É fundamental que haja investimento em formação docente, infraestrutura, recursos pedagógicos e apoio especializado. Além disso, é necessário garantir que as políticas sejam efetivamente implementadas e acompanhadas, evitando que fiquem apenas no plano teórico.

Outro ponto importante é o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação. O ensino colaborativo, que envolve a parceria entre o professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), permite uma abordagem mais integrada e eficaz. Essa colaboração possibilita a troca de conhecimentos, o planejamento conjunto e a construção de estratégias mais adequadas às necessidades dos alunos. Além disso, a avaliação contínua das práticas pedagógicas é essencial para a superação das barreiras. O professor deve observar o desenvolvimento das

crianças, identificar dificuldades e ajustar suas estratégias conforme necessário. A avaliação, nesse contexto, não deve ser classificatória, mas formativa, orientando o processo de ensino e aprendizagem. É importante destacar que a superação das barreiras é um processo gradual e contínuo, que exige reflexão, compromisso e disposição para mudanças. Não existem soluções prontas ou universais, pois cada contexto apresenta suas especificidades. No entanto, o princípio da inclusão deve orientar todas as ações, garantindo que nenhuma criança seja excluída.

A mudança de atitudes e concepções é, talvez, o aspecto mais desafiador e, ao mesmo tempo, o mais importante nesse processo. É necessário romper com visões tradicionais que enxergam a deficiência como limitação e passar a reconhecê-la como parte da diversidade humana. Essa mudança implica rever práticas, questionar preconceitos e adotar uma postura mais aberta e acolhedora. Na Educação Infantil, essa transformação é ainda mais significativa, pois as experiências vividas nessa fase influenciam toda a trajetória escolar da criança. Quando a inclusão é efetiva desde os primeiros anos, cria-se uma base sólida para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e das habilidades sociais. Por fim, a superação das barreiras na Educação Especial na Educação Infantil é um desafio que exige o envolvimento de todos os atores do processo educativo. Professores, gestores, famílias e políticas públicas devem atuar de forma articulada, buscando construir uma escola que acolha, respeite e valorize a diversidade. Mais do que garantir o acesso à escola, é preciso assegurar condições reais de aprendizagem e participação. Isso implica transformar práticas, investir em formação, promover a acessibilidade e fortalecer a cultura inclusiva. Somente assim será possível construir uma educação que atenda às necessidades de todas as crianças e contribua para a formação de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva.

Conclusão

A Educação Especial na Educação Infantil, na perspectiva inclusiva, constitui um compromisso ético, social e pedagógico com o desenvolvimento integral de todas as crianças, especialmente aquelas com Necessidades Educacionais Específicas. Ao longo da análise dos métodos, das barreiras e das estratégias de superação, evidencia-se que a inclusão não se resume ao acesso à escola, mas envolve a garantia de condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Os métodos pedagógicos inclusivos, fundamentados no caráter lúdico, interativo e sensorial da Educação Infantil, demonstram grande potencial para promover a autonomia, a socialização e o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Práticas como metodologias ativas, adaptação curricular, mediação docente, ensino colaborativo e uso de tecnologias assistivas contribuem significativamente para a construção de experiências de aprendizagem mais acessíveis e significativas. Entretanto, a presença de barreiras atitudinais, pedagógicas, estruturais, formativas e comunicacionais ainda representa um desafio importante para a efetivação da inclusão. Essas barreiras, muitas vezes invisíveis, limitam as oportunidades das crianças e evidenciam a necessidade de transformação das práticas e concepções educacionais. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender que a dificuldade não está na criança, mas nas limitações do contexto escolar em responder à diversidade. A superação dessas barreiras exige uma ação coletiva, contínua e intencional. A formação continuada de professores, o planejamento pedagógico flexível, a construção de uma cultura inclusiva, o investimento em acessibilidade, a parceria com a família e o uso adequado de tecnologias assistivas são estratégias essenciais para promover uma educação mais equitativa. No entanto, mais do que recursos e técnicas, a inclusão depende de mudanças profundas de atitude, que envolvem o reconhecimento da diversidade como valor e a valorização das potencialidades de cada criança. Dessa forma, a Educação Infantil inclusiva deve ser compreendida como um espaço de acolhimento, respeito e construção de possibilidades, no qual todas as crianças possam aprender, interagir e se desenvolver plenamente. Ao investir em práticas inclusivas desde os primeiros anos, a escola contribui não apenas para o desenvolvimento individual dos

alunos, mas também para a formação de uma sociedade mais justa, democrática e sensível às diferenças.

Assim, conclui-se que a inclusão na Educação Especial não é um objetivo pontual, mas um processo permanente de construção coletiva, que exige compromisso, reflexão e transformação contínua das práticas educativas. Somente por meio desse movimento será possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, na qual nenhuma criança seja deixada para trás.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: ONU, 2006.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

Vygotsky, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Piaget, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

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

Kishimoto, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

Mittler, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Sasaki, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Beyer, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

- A importância da afetividade e do professor no desenvolvimento e aprendizagem da criança (Sara Mariza Moura de Carvalho)

A importância da afetividade e do professor no desenvolvimento e aprendizagem da criança

Sara Mariza Moura de Carvalho²

DOI: [10.5281/zenodo.19441138](https://doi.org/10.5281/zenodo.19441138)

RESUMO

O afeto é uma ferramenta poderosa para cativar e apoiar o desenvolvimento de uma pessoa. Pais e professores precisam compreender o papel essencial da afetividade na vida de uma criança, pois gestos de cuidado e atenção fortalecem a autoestima e criam vínculos significativos que favorecem uma convivência harmoniosa e o aprendizado. Muitas vezes, desafios emocionais ou educativos podem ser enfrentados com atitudes afetuosas, escuta atenta e compreensão. Infelizmente, ainda é comum encontrar crianças emocionalmente negligenciadas, cujas famílias não promovem seu bem-estar nem incentivam seu crescimento. Da mesma forma, alguns professores, apesar de exercerem um papel decisivo na formação das crianças, podem subestimar a importância do amor e da sensibilidade no processo educativo. Reconhecer a afetividade como parte integral da educação é fundamental para a construção de experiências de aprendizagem mais humanas e significativas.

Palavras-chave: Escola. Afetividade. Aprendizagem. Desenvolvimento.

ABSTRACT

Affection is a powerful tool for engaging and supporting a person's development. Parents and teachers need to understand the essential role of affectivity in a child's life, as gestures of care and attention strengthen self-esteem and create meaningful bonds that foster harmonious relationships and learning. Emotional or educational challenges can often be addressed through affectionate attitudes, attentive listening, and understanding. Unfortunately, it is still common to find emotionally neglected children, whose families do not promote their well-being or encourage their growth. Similarly, some teachers, despite playing a decisive role in children's development, may underestimate the importance of love and sensitivity in the educational process. Recognizing affectivity as an integral part of education is fundamental for creating more humane and meaningful learning experiences.

Keywords: School. Affectivity. Learning. Development.

² Professor de Educação Básica I na rede municipal de Araras. e-mail: sara_carvalho2008@hotmail.com

1. Introdução

Nesse contexto, torna-se indispensável também refletir sobre a formação dos professores, que muitas vezes prioriza aspectos técnicos e metodológicos, mas deixa em segundo plano o desenvolvimento de competências socioemocionais. Para que a afetividade seja efetivamente incorporada à prática pedagógica, é necessário que o educador esteja preparado não apenas para ensinar conteúdos, mas também para lidar com emoções — tanto as suas quanto as dos alunos. A formação continuada, nesse sentido, deve incluir reflexões sobre empatia, escuta sensível, mediação de conflitos e construção de vínculos, permitindo que o professor atue de maneira mais humana e consciente em sala de aula.

Além disso, é importante destacar que a afetividade não implica ausência de limites. Pelo contrário, educar com afeto também envolve estabelecer regras claras, promover o respeito mútuo e orientar o comportamento dos alunos de forma firme, porém acolhedora. Crianças precisam de segurança, e essa segurança é construída tanto pelo carinho quanto pela organização e coerência nas atitudes do educador. Um ambiente afetivo não é permissivo, mas sim estruturado com base no diálogo, na compreensão e na responsabilidade compartilhada.

Outro ponto relevante é o papel da escola como instituição na promoção da afetividade. Não basta que apenas o professor, individualmente, adote uma postura acolhedora; é fundamental que toda a comunidade escolar esteja comprometida com essa perspectiva. Projetos pedagógicos que valorizem as relações humanas, práticas colaborativas, atividades que estimulem a empatia e o respeito às diferenças são essenciais para consolidar uma cultura escolar mais sensível e inclusiva. A gestão escolar também desempenha um papel importante ao incentivar essas práticas e ao oferecer suporte aos professores e alunos.

A participação da família, por sua vez, é um elemento indispensável nesse processo. A construção de vínculos afetivos sólidos depende da parceria entre escola e família, baseada no diálogo, na confiança e na corresponsabilidade pela educação da criança. Quando família e escola caminham juntas, torna-se mais fácil compreender as necessidades do aluno e oferecer o suporte necessário para seu desenvolvimento integral. Reuniões, projetos interativos e canais de comunicação abertos contribuem para fortalecer essa relação e garantir que a criança se sinta apoiada em todos os aspectos de sua vida.

É importante considerar também os impactos da afetividade no processo de aprendizagem sob a perspectiva psicológica. Estudos apontam que emoções positivas favorecem a atenção, a memória e a motivação, elementos essenciais para a construção do conhecimento. Quando o aluno se sente seguro e valorizado, seu cérebro se torna mais receptivo à aprendizagem, permitindo maior engajamento e melhor desempenho acadêmico. Por outro lado, emoções negativas, como medo, ansiedade e insegurança, podem bloquear o aprendizado e comprometer o desenvolvimento escolar.

Dessa forma, investir na afetividade não significa apenas melhorar as relações interpessoais, mas também potencializar os resultados educacionais. A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno estabelece conexões entre o conteúdo e sua realidade, e essas conexões são fortalecidas em um ambiente onde há confiança, respeito e valorização das experiências individuais. O professor, ao reconhecer isso, amplia suas possibilidades pedagógicas e contribui para uma educação mais eficiente e transformadora.

Por fim, é fundamental reforçar que a afetividade na educação é um compromisso ético. Em um mundo marcado por desigualdades, conflitos e distanciamentos emocionais, a escola tem a oportunidade de se tornar um espaço de reconstrução de vínculos e de promoção de valores humanos essenciais. Educar com afeto é reconhecer a singularidade de cada criança, respeitar suas emoções e contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes, solidários e preparados para viver em sociedade.

Assim, ao integrar a afetividade às práticas educativas, a escola cumpre seu papel não apenas como transmissora de conhecimentos, mas como formadora de seres humanos completos. A valorização do afeto no processo educativo é, portanto, uma ação transformadora, capaz de impactar positivamente não só a trajetória escolar dos alunos, mas também suas vidas pessoais e sociais, refletindo diretamente na construção de uma sociedade mais justa, empática e humana.

2. Desenvolvimento

Além da presença física, a qualidade das interações entre pais e filhos é determinante para a construção de vínculos afetivos sólidos. O simples ato de ouvir com atenção, valorizar os sentimentos da criança e demonstrar interesse genuíno por suas experiências contribui para que ela se sinta compreendida e aceita. Crianças que crescem em ambientes onde a comunicação é aberta e respeitosa aprendem a confiar em si mesmas, a expressar suas emoções de maneira saudável e a resolver conflitos com empatia. Esse tipo de educação emocional fortalece a capacidade de lidar com frustrações, desafios e mudanças ao longo da vida, proporcionando uma base segura para o aprendizado e o desenvolvimento social.

Outro aspecto fundamental da afetividade familiar é a construção de limites claros e consistentes, aliados a demonstrações de cuidado e valorização. O estabelecimento de regras não deve ser visto como opressivo, mas como um gesto de proteção e orientação que garante à criança segurança e previsibilidade. Quando os pais conseguem equilibrar disciplina com afeto, a criança internaliza normas sociais e aprende a diferenciar o certo do errado sem sentir medo ou rejeição. Esse equilíbrio contribui para que a criança se torne emocionalmente resiliente, capaz de enfrentar situações adversas e desenvolver autonomia, confiança e responsabilidade.

Por fim, a afetividade familiar também se reflete na capacidade da criança de criar vínculos positivos fora de casa, incluindo relações com

colegas, professores e a comunidade. Crianças que recebem amor, atenção e reconhecimento em casa desenvolvem empatia, solidariedade e habilidades sociais, tornando-se mais abertas à colaboração e ao diálogo. Elas carregam consigo a segurança emocional que lhes permite explorar o mundo com curiosidade, participar ativamente do aprendizado e construir relações saudáveis e duradouras. Dessa forma, a família não apenas influencia o presente da criança, mas planta sementes de desenvolvimento que floresceram ao longo de toda a vida, moldando cidadãos conscientes, equilibrados e capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e afetiva.

2.1 O professor como mediador afetivo

Além dos gestos cotidianos, a afetividade se manifesta na atenção que o professor dedica para conhecer cada aluno, compreender suas necessidades e respeitar seu ritmo de aprendizagem. Um educador que valoriza a individualidade de cada criança cria um ambiente inclusivo, no qual todos se sentem vistos e ouvidos. Essa sensibilidade fortalece a autoestima e a motivação, incentivando o aluno a se envolver nas atividades escolares, a superar desafios e a desenvolver autonomia. Quando a criança percebe que o professor se importa genuinamente com seu crescimento, ela passa a confiar mais em si mesma e a acreditar em seu potencial.

Outro aspecto essencial é o papel do professor como modelo de comportamento e referência afetiva. Crianças aprendem observando atitudes e absorvendo exemplos de convivência, respeito e empatia. Um professor que demonstra paciência, escuta ativa e cuidado contribui para que os alunos internalizem valores sociais importantes, como cooperação, solidariedade e responsabilidade emocional. Essa prática fortalece a formação de cidadãos conscientes, capazes de lidar com conflitos, compreender diferenças e construir relações saudáveis no futuro. O ambiente escolar, assim, deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento e passa a ser um local de formação integral, em que aprendizagem e desenvolvimento socioemocional caminham juntos.

Por fim, a afetividade docente também está relacionada à capacidade de transformar momentos de dificuldade em oportunidades de crescimento. Crianças que enfrentam frustrações, insucessos ou desafios emocionais precisam de professores que saibam acolher, orientar e incentivar sem julgamentos. Um elogio sincero, um incentivo em situações de erro ou uma escuta atenta diante de uma dificuldade emocional podem marcar profundamente a vida do aluno, contribuindo para que ele se sinta valorizado e capaz. A afetividade do professor, nesse sentido, não apenas potencializa o aprendizado, mas também promove o desenvolvimento de uma personalidade equilibrada, autoconfiante e resiliente, capaz de enfrentar os desafios da vida dentro e fora da escola.

2.2 A afetividade como facilitadora do aprendizado

Além do reconhecimento e da valorização das conquistas, o afeto na educação também se manifesta na escuta atenta e no cuidado com as emoções da criança. Professores que se mostram disponíveis para compreender os sentimentos, medos e frustrações dos alunos criam um vínculo de confiança que permite a abertura para o aprendizado. Um simples gesto, como perguntar sobre o dia do aluno, ouvir suas preocupações ou reconhecer suas dificuldades, transmite a mensagem de que ele é importante e que suas experiências são valorizadas.

Esse cuidado transforma a sala de aula em um espaço seguro, onde o aluno se sente acolhido e motivado a explorar suas capacidades sem medo de errar ou ser julgado.

Outro ponto relevante é que a afetividade também favorece a inclusão e a cooperação entre os alunos. Quando a criança percebe que o professor trata todos com respeito, empatia e atenção, ela tende a reproduzir essas atitudes em suas interações com os colegas. Assim, cria-se um ambiente de aprendizado colaborativo, no qual a solidariedade e o respeito às diferenças passam a ser valores vivenciados e internalizados.

Esse clima positivo reduz conflitos, melhora o comportamento coletivo e estimula o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tão importantes

quanto os conhecimentos acadêmicos, preparando o aluno para lidar com desafios futuros em diferentes contextos sociais.

A parceria entre família e escola é indispensável nesse processo. Crianças que recebem atenção, afeto e limites consistentes em ambos os ambientes apresentam maior segurança emocional e capacidade de aprendizagem. Pais e professores que dialogam e compartilham informações sobre o desenvolvimento da criança garantem que estratégias pedagógicas e educativas estejam alinhadas, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo uma educação integral. Além disso, a atuação conjunta ajuda a identificar necessidades emocionais, comportamentais ou cognitivas precocemente, permitindo intervenções eficazes que favoreçam o crescimento pleno da criança.

Por fim, é importante reforçar que a afetividade na educação não é apenas uma questão de sensibilidade, mas uma estratégia pedagógica essencial. A construção de vínculos de cuidado, respeito e empatia promove autoestima, autoconfiança e interesse pelo aprendizado, transformando a experiência escolar em algo significativo e duradouro. Crianças que crescem em ambientes afetivos, tanto em casa quanto na escola, tendem a se tornar indivíduos mais equilibrados, resilientes e capazes de contribuir de forma positiva para a sociedade. Assim, o afeto deixa de ser um detalhe ou complemento na educação e se torna o alicerce sobre o qual se constrói o desenvolvimento humano integral. Diante disso, torna-se evidente que o professor, ao assumir o papel de mediador afetivo, precisa desenvolver uma postura reflexiva sobre sua própria prática. Isso implica reconhecer que cada interação em sala de aula carrega um potencial formativo, seja positivo ou negativo.

A forma como o educador responde a um erro, conduz um conflito ou valoriza uma conquista que influencia diretamente a maneira como o aluno percebe a si mesmo e o ambiente escolar. Por isso, a intencionalidade pedagógica deve estar alinhada a atitudes que promovam o respeito, a valorização das diferenças e o fortalecimento da confiança.

Além disso, a construção de um ambiente afetivo exige consistência nas ações do professor. Não basta demonstrar cuidado em momentos pontuais; é necessário que o aluno perceba uma continuidade nas atitudes de acolhimento, respeito e incentivo. Essa constância contribui para a criação de um clima emocional estável, no qual a criança se sente segura para se expressar, participar e aprender. A previsibilidade nas relações também auxilia na redução da ansiedade e na melhoria do comportamento, favorecendo a organização emocional e cognitiva dos estudantes.

Outro aspecto relevante é a importância da linguagem utilizada pelo professor. Palavras têm um impacto significativo no desenvolvimento emocional da criança. Comentários negativos, comparações ou críticas excessivas podem gerar insegurança e desmotivação. Por outro lado, uma comunicação baseada no incentivo, no reconhecimento do esforço e na orientação construtiva fortalece a autoestima e estimula o engajamento. Assim, o uso consciente da linguagem se torna uma ferramenta fundamental na construção de relações afetivas saudáveis no ambiente escolar.

No que diz respeito à afetividade como facilitadora do aprendizado, é importante destacar que o vínculo emocional positivo contribui diretamente para a motivação intrínseca do aluno. Quando a criança se sente acolhida e valorizada, ela desenvolve maior interesse pelas atividades propostas, participando de forma mais ativa e significativa. Esse envolvimento favorece a construção do conhecimento, pois o aprendizado deixa de ser uma obrigação e passa a ser percebido como uma experiência prazerosa e relevante.

Além disso, a afetividade contribui para o desenvolvimento da autonomia. Em um ambiente seguro e acolhedor, o aluno sente-se encorajado a tomar iniciativas, expressar opiniões e buscar soluções para os problemas apresentados. O erro, nesse contexto, deixa de ser visto como fracasso e passa a ser compreendido como parte do processo de aprendizagem. Essa mudança de perspectiva é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de superação.

A afetividade também desempenha um papel importante na regulação emocional, que é fundamental para o processo de aprendizagem. Crianças que

conseguem identificar e lidar com suas emoções apresentam maior capacidade de concentração, persistência e resolução de problemas. O professor, ao auxiliar o aluno nesse processo, contribui não apenas para o desempenho escolar, mas para a formação de habilidades que serão utilizadas ao longo de toda a vida.

Outro ponto que merece destaque é a valorização da diversidade no contexto afetivo. Cada criança possui uma história, uma cultura e uma forma única de se expressar e aprender. Reconhecer e respeitar essas diferenças é essencial para a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor. A afetividade, nesse sentido, se manifesta na capacidade do educador de adaptar suas práticas, promover a equidade e garantir que todos os alunos tenham oportunidades de participação e desenvolvimento.

Por fim, é importante considerar que a afetividade, quando integrada de forma consciente ao processo educativo, contribui para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis e socialmente responsáveis. A escola, ao valorizar as relações humanas e o desenvolvimento emocional, amplia seu papel na sociedade, formando indivíduos capazes de estabelecer vínculos saudáveis, respeitar o próximo e atuar de maneira ética em diferentes contextos.

Dessa maneira, a afetividade consolida-se como um elemento indispensável na educação, não apenas como suporte emocional, mas como um fator determinante para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento integral do aluno. Investir em práticas pedagógicas que valorizem o afeto é, portanto, investir em uma educação mais humana, significativa e transformadora.

3. A escola como espaço de desenvolvimento socioemocional

A escola, além de ser um ambiente de construção do conhecimento acadêmico, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional das crianças. É nesse espaço que muitos alunos vivenciam suas primeiras experiências de convivência coletiva, aprendendo a lidar com diferenças, regras, limites e relações interpessoais. Dessa forma, a instituição escolar torna-se um ambiente privilegiado para a formação de habilidades

emocionais e sociais, que são essenciais para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Nesse contexto, a promoção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo é indispensável. Quando a escola valoriza o respeito, a empatia e o diálogo, cria condições para que os alunos se sintam seguros e pertencentes. Esse sentimento de pertencimento é fundamental para o engajamento nas atividades escolares, pois crianças que se sentem aceitas e valorizadas tendem a participar mais ativamente do processo de aprendizagem. Além disso, um ambiente positivo contribui para a redução de conflitos e para a construção de relações mais saudáveis entre alunos, professores e toda a comunidade escolar.

Outro aspecto relevante é a inserção de práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento socioemocional. Atividades que envolvam trabalho em grupo, resolução de problemas, rodas de conversa e momentos de reflexão permitem que os alunos desenvolvam competências como empatia, cooperação, escuta ativa e respeito às diferenças. Essas habilidades são fundamentais não apenas para o ambiente escolar, mas também para a vida em sociedade, preparando os alunos para lidar com desafios de forma equilibrada e responsável.

A escola também deve atuar na prevenção de problemas emocionais e comportamentais, por meio da observação atenta e do acompanhamento contínuo dos alunos. Professores e gestores, ao identificarem sinais de dificuldades emocionais, podem intervir de maneira sensível e adequada, buscando apoio quando necessário. Essa atuação preventiva contribui para evitar que pequenos problemas se tornem obstáculos maiores no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

Além disso, é importante destacar o papel da gestão escolar na promoção de uma cultura institucional baseada na afetividade. A valorização dos profissionais da educação, o incentivo ao trabalho colaborativo e a criação de espaços de escuta e diálogo fortalecem as relações dentro da escola e refletem diretamente na qualidade do ensino. Uma equipe escolar que trabalha

de forma integrada e harmoniosa consegue oferecer um ambiente mais seguro e acolhedor para os alunos.

Outro ponto essencial é a integração entre práticas pedagógicas e valores humanos. A escola deve promover não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a formação ética dos alunos, incentivando atitudes de respeito, solidariedade e responsabilidade social. Nesse sentido, a afetividade se apresenta como um elemento central, pois é por meio das relações que esses valores são vivenciados e internalizados.

Por fim, é importante compreender que a escola, ao assumir seu papel no desenvolvimento socioemocional, contribui para a formação de indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios da vida contemporânea. Em uma sociedade marcada por mudanças constantes e relações cada vez mais complexas, habilidades como empatia, resiliência e inteligência emocional tornam-se indispensáveis.

Assim, ao consolidar-se como um espaço de acolhimento, respeito e desenvolvimento humano, a escola amplia sua função social e educativa. Investir na dimensão socioemocional é garantir que o processo educativo seja completo, formando não apenas alunos com conhecimentos acadêmicos, mas cidadãos conscientes, equilibrados e capazes de construir uma sociedade mais justa e humana.

3. Considerações finais

Nesse sentido, é importante destacar que a afetividade no processo educativo não ocorre de maneira isolada, mas está diretamente relacionada à construção de uma cultura escolar baseada no respeito, na escuta e na valorização do ser humano. Quando a escola adota práticas que priorizam o bem-estar emocional dos alunos, ela contribui para a formação de um ambiente mais harmonioso, no qual o aprendizado se torna mais significativo e eficiente. A integração entre aspectos cognitivos e emocionais favorece o

desenvolvimento integral da criança, permitindo que ela se reconheça como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Além disso, é fundamental compreender que cada criança possui um ritmo próprio de desenvolvimento, influenciado por suas experiências, contexto familiar e características individuais. O olhar sensível do professor, aliado à afetividade, possibilita a identificação dessas particularidades, permitindo a adaptação das estratégias pedagógicas de forma mais inclusiva. Dessa maneira, o ensino deixa de ser padronizado e passa a considerar as necessidades reais dos alunos, promovendo equidade e garantindo que todos tenham oportunidades de aprender e se desenvolver.

Outro aspecto relevante é o impacto da afetividade na construção da autonomia do aluno. Quando a criança se sente acolhida e valorizada, ela desenvolve maior segurança para tomar decisões, expressar opiniões e participar ativamente das atividades propostas. Esse protagonismo fortalece o senso de responsabilidade e contribui para a formação de indivíduos críticos e conscientes. O professor, nesse contexto, atua como facilitador, incentivando a curiosidade, o questionamento e a busca pelo conhecimento, sempre respeitando os limites e potencialidades de cada aluno.

A afetividade também desempenha um papel essencial na prevenção de conflitos e na promoção de uma convivência saudável no ambiente escolar. Relações baseadas no respeito e na empatia reduzem comportamentos agressivos e favorecem o diálogo como principal ferramenta de resolução de problemas. Ao ensinar, por meio de suas atitudes, a importância de ouvir o outro, respeitar diferenças e agir com solidariedade, o professor contribui para a formação de cidadãos mais preparados para viver em sociedade.

Outro ponto que merece destaque é a importância do reconhecimento no processo educativo. Valorizar o esforço do aluno, e não apenas seus resultados, fortalece sua motivação e autoestima. Pequenas conquistas, quando reconhecidas, tornam-se grandes incentivos para que a criança continue se dedicando e acreditando em seu potencial. Esse reconhecimento deve ser constante e sincero, reforçando a ideia de que o aprendizado é um processo contínuo, construído com persistência e dedicação.

Além disso, a parceria entre escola e família deve ser constantemente fortalecida, uma vez que ambas compartilham a responsabilidade pela formação da criança. A comunicação aberta e o diálogo frequente permitem que professores e responsáveis compreendam melhor as necessidades dos alunos, alinhando práticas educativas e oferecendo suporte adequado. Essa colaboração contribui para a construção de um ambiente mais seguro e acolhedor, tanto dentro quanto fora da escola.

É importante ressaltar também que o educador, ao trabalhar com afetividade, precisa cuidar de sua própria saúde emocional. Lidar diariamente com diferentes realidades, desafios e demandas exige equilíbrio, paciência e preparo emocional. Investir no bem-estar do professor é fundamental para que ele consiga desempenhar seu papel com qualidade, oferecendo aos alunos o suporte afetivo necessário para seu desenvolvimento.

Por fim, a afetividade na educação deve ser entendida como um compromisso contínuo, que envolve sensibilidade, dedicação e responsabilidade. Não se trata apenas de uma prática pedagógica, mas de uma postura ética diante do processo educativo. Ao reconhecer o aluno como um ser humano completo, com emoções, histórias e necessidades próprias, o professor contribui para a construção de uma educação mais humana e transformadora.

Dessa forma, educar com afeto significa ir além dos conteúdos escolares e investir na formação de indivíduos capazes de pensar, sentir e agir de maneira consciente e responsável. É um processo que exige envolvimento, empatia e compromisso, mas que traz como resultado a construção de uma sociedade mais justa, equilibrada e solidária. Assim, a afetividade consolida-se como um dos pilares fundamentais da educação, sendo indispensável para o desenvolvimento pleno da criança e para a construção de um futuro mais humano.

Referências

ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da nossa época.)

CEGALLA, Domingos Paschoal. Dicionário escolar da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CHALITA, Gabriel. Educação: a solução está no afeto. 17. ed. São Paulo: Gente, 2004. CURY, Augusto J. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

REVISTA NOVA ESCOLA. Edição Especial: Grandes pensadores. São Paulo: Abril, n.25, jul. 2009.

TAILLE, Y. de L. ; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

TIBA, I. Quem ama educa. São Paulo: Gente, 2002.

- Avaliação em grande escala no Brasil: fundamentos, políticas públicas e implicações para a qualidade da educação (Felipe Stival Harter; Nathaly Servilha Harter)

Avaliação em grande escala no Brasil: fundamentos, políticas públicas e implicações para a qualidade da educação

Felipe Stival Harter

Nathaly Servilha Harter

DOI: [10.5281/zenodo.19455818](https://doi.org/10.5281/zenodo.19455818)

RESUMO

O presente artigo analisa criticamente a consolidação das avaliações em larga escala no Brasil, considerando seus fundamentos epistemológicos, marcos históricos e articulações com as políticas públicas educacionais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, ancorada na legislação educacional brasileira e em referenciais teóricos da área da avaliação. Discute-se a emergência da cultura avaliativa no contexto das reformas do Estado a partir da década de 1990, com ênfase na incorporação de mecanismos de accountability e na produção de indicadores educacionais. Problematizam-se, ainda, os efeitos dessas avaliações sobre o currículo, a prática docente e a gestão escolar, bem como as desigualdades educacionais evidenciadas pelos resultados. Por fim, analisa-se o papel das avaliações no contexto pós-pandemia, destacando os desafios da recomposição da aprendizagem. Conclui-se que, embora fundamentais para o monitoramento da qualidade educacional, tais avaliações demandam uso crítico, contextualizado e articulado a políticas de equidade.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. SAEB; IDEB. Políticas públicas. Qualidade da educação. Accountability.

ABSTRACT

This article critically analyzes the consolidation of large-scale assessments in Brazil, considering their epistemological foundations, historical development, and articulation with educational public policies. It is a qualitative study, based on bibliographic and documentary research, grounded in Brazilian educational legislation and theoretical references in the field of evaluation. The study discusses the emergence of an evaluative culture in the context of State reforms since the 1990s, with emphasis on accountability mechanisms and the production of educational indicators. It also examines the impacts of these assessments on curriculum organization, teaching practices, and school management, as well as the educational inequalities revealed by the results. Furthermore, it addresses the role of assessment in the post-pandemic context, highlighting the challenges of learning recovery. The study concludes that, although essential for monitoring educational quality, large-scale assessments require critical, contextualized use aligned with equity-oriented policies.

Keywords: Large-scale assessment. SAEB. IDEB. Public policies. Quality of education. Accountability.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação educacional consolidou-se como instrumento estruturante das políticas públicas brasileiras a partir da década de 1990, em um contexto marcado por reformas educacionais alinhadas a transformações econômicas, políticas e sociais de caráter global. Tais reformas foram fortemente influenciadas por organismos internacionais e por uma agenda de modernização do Estado, que passou a valorizar princípios como eficiência, eficácia, transparência e responsabilização na gestão pública. Nesse cenário, a educação passou a ser compreendida não apenas como um direito social, mas também como elemento estratégico para o desenvolvimento econômico e para a inserção competitiva do país no cenário internacional.

A ampliação do acesso à educação básica, especialmente com a universalização do ensino fundamental, representou um avanço significativo na democratização do ensino no Brasil. No entanto, esse processo evidenciou novos desafios relacionados à permanência, à aprendizagem e à equidade educacional. Assim, o foco das políticas educacionais deslocou-se progressivamente da expansão quantitativa para a garantia da qualidade do ensino ofertado, tornando imprescindível a criação de mecanismos sistemáticos de monitoramento e avaliação capazes de produzir diagnósticos consistentes sobre a realidade educacional brasileira.

É nesse contexto que emergem e se consolidam os sistemas de avaliação em larga escala, concebidos como instrumentos técnicos e políticos voltados à mensuração do desempenho dos estudantes e à produção de indicadores educacionais. No Brasil, destacam-se iniciativas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e, posteriormente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que articulam dados

de desempenho escolar a indicadores de fluxo, como aprovação e reprovação. Esses sistemas passaram a desempenhar papel central na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais, oferecendo subsídios para a tomada de decisão por parte de gestores em diferentes níveis federativos.

A institucionalização dessas avaliações trouxe consigo a consolidação de uma cultura de avaliação no campo educacional, marcada pela crescente valorização de dados quantitativos e indicadores de desempenho. Nesse sentido, a avaliação em larga escala deixou de ser apenas um instrumento diagnóstico, passando a assumir funções regulatórias e indutoras de políticas, influenciando diretamente a organização do trabalho pedagógico, o currículo escolar e as práticas docentes. Em muitos casos, os resultados dessas avaliações passaram a ser utilizados como critérios para a definição de metas, distribuição de recursos e implementação de políticas de bonificação, reforçando a lógica da gestão por resultados.

Entretanto, a centralidade atribuída à avaliação em larga escala tem sido objeto de intensos debates acadêmicos e políticos. De um lado, há argumentos que destacam sua relevância para a promoção da transparência, da equidade e da melhoria da qualidade da educação, ao permitir a identificação de desigualdades e a definição de políticas baseadas em evidências. De outro, diversas críticas apontam para os limites e efeitos indesejáveis desses mecanismos, como a redução do currículo às disciplinas avaliadas, o ensino orientado para testes (*teaching to the test*), a padronização das práticas pedagógicas e a desconsideração das especificidades socioculturais dos contextos escolares.

Além disso, questiona-se em que medida esses sistemas de avaliação conseguem, de fato, capturar a complexidade do processo educativo, que envolve dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. A ênfase excessiva em indicadores quantitativos pode obscurecer aspectos qualitativos fundamentais da educação, como a formação crítica dos estudantes, o desenvolvimento da autonomia e a construção de uma cidadania ativa e participativa. Nesse sentido, a avaliação em larga escala deve ser analisada

não apenas como ferramenta técnica, mas como prática social e política, permeada por disputas de concepções sobre qualidade da educação e finalidade da escola.

Diante desse contexto, torna-se fundamental problematizar os fundamentos teóricos que sustentam a avaliação em larga escala, bem como analisar suas implicações para a qualidade da educação brasileira. Compreender os sentidos atribuídos à avaliação, seus usos e seus efeitos são essenciais para a construção de políticas educacionais mais justas, democráticas e comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Assim, o presente artigo tem como objetivo discutir os principais marcos conceituais e políticos da avaliação em larga escala no Brasil, analisando seus fundamentos, sua trajetória histórica e suas implicações para as práticas pedagógicas e para a qualidade da educação. Busca-se, ainda, contribuir para o debate crítico sobre o papel da avaliação nas políticas educacionais contemporâneas, apontando possibilidades e desafios para a construção de uma educação que articule qualidade, equidade e justiça social.

2 FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação educacional expressa, em sua essência, concepções de ensino, aprendizagem e qualidade que orientam as práticas pedagógicas e as políticas educacionais. Longe de ser um instrumento neutro, a avaliação está diretamente vinculada a determinados projetos de educação e de sociedade, refletindo valores, intencionalidades e disputas presentes no campo educacional. Nesse sentido, compreender seus fundamentos implica reconhecer sua dimensão política e ideológica, para além de sua aparente objetividade técnica.

Tradicionalmente, a avaliação pode assumir diferentes funções no processo educativo, destacando-se as dimensões diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica tem como finalidade identificar

conhecimentos prévios, dificuldades e potencialidades dos estudantes, subsidiando o planejamento pedagógico. Já a avaliação formativa ocorre ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, permitindo intervenções pedagógicas contínuas e ajustadas às necessidades educacionais. Por sua vez, a avaliação somativa está voltada à verificação dos resultados ao final de um período, geralmente associada à atribuição de notas, certificação e classificação.

Entretanto, essas funções não se apresentam de forma isolada, mas se articulam e se tensionam no cotidiano escolar, dependendo das concepções que orientam a prática docente e as diretrizes institucionais. Enquanto a perspectiva pedagógica crítica enfatiza o caráter formativo e emancipatório da avaliação — compreendendo-a como instrumento de inclusão, reflexão e transformação —, a lógica gerencial, fortemente influenciada por modelos de administração pública inspirados no setor privado, prioriza a mensuração de resultados, a padronização de indicadores e a eficiência administrativa.

Essa tensão evidencia diferentes entendimentos sobre o papel da escola e do Estado na promoção da qualidade educacional. De um lado, a escola é concebida como espaço de formação integral, comprometida com o desenvolvimento humano, a construção do pensamento crítico e a emancipação dos sujeitos. De outro, ganha força uma visão instrumental da educação, na qual a escola é avaliada principalmente por sua capacidade de produzir resultados mensuráveis, frequentemente reduzidos ao desempenho em testes padronizados.

Nessa perspectiva, a avaliação educacional deve ser compreendida como uma prática social complexa, que transcende a mera mensuração de resultados e envolve dimensões políticas, pedagógicas e culturais. Trata-se de um processo que não apenas mede, mas também produz significados, orienta práticas e influencia decisões em diferentes níveis do sistema educacional. Conforme apontam estudiosos da área, sua função não se restringe à verificação da aprendizagem, mas envolve processos de mediação, regulação e produção de sentidos no contexto escolar, contribuindo para a construção de determinadas concepções de qualidade da educação.

Além disso, a avaliação desempenha papel central na regulação dos sistemas educacionais, especialmente quando articulada a políticas públicas que utilizam seus resultados como base para a definição de metas, distribuição de recursos e implementação de mecanismos de responsabilização. Nesse contexto, a avaliação em larga escala ganha destaque, pois seus resultados passam a orientar políticas educacionais em nível macro, influenciando desde a gestão escolar até as práticas pedagógicas em sala de aula.

Contudo, a centralidade atribuída à avaliação em larga escala suscita importantes questionamentos. Entre eles, destaca-se o risco de redução da complexidade do processo educativo a indicadores quantitativos, desconsiderando aspectos qualitativos fundamentais, como o contexto sociocultural dos estudantes, as condições de trabalho docente e as especificidades das escolas. Ademais, observa-se que o uso intensivo desses instrumentos pode induzir práticas pedagógicas voltadas prioritariamente para o alcance de metas, em detrimento de uma formação mais ampla e significativa.

Dessa forma, torna-se imprescindível analisar criticamente os usos e finalidades das avaliações em larga escala, especialmente quando inseridas em modelos de gestão orientados por resultados. Tal análise deve considerar não apenas os aspectos técnicos desses instrumentos, mas também seus impactos sobre a organização do trabalho pedagógico, a autonomia docente e a construção de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

Assim, discutir os fundamentos da avaliação educacional implica reconhecer suas múltiplas dimensões e problematizar suas implicações no contexto das políticas públicas contemporâneas. Somente a partir de uma abordagem crítica e reflexiva será possível ressignificar a avaliação como instrumento a serviço da aprendizagem e da formação integral dos sujeitos, e não apenas como mecanismo de controle e regulação do sistema educacional.

3 O SAEB E SUA TRAJETÓRIA

Instituído em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica tornou-se o principal instrumento de monitoramento da aprendizagem no Brasil. Avalia competências em Língua Portuguesa e Matemática e aplica questionários contextuais que permitem análises socioeducacionais.

A comparabilidade histórica de seus dados possibilita acompanhamento longitudinal da aprendizagem, embora a centralidade em determinadas áreas suscite debates curriculares.

Além disso, os dados produzidos pelo SAEB têm sido amplamente utilizados na formulação de políticas públicas, influenciando desde a alocação de recursos até a definição de estratégias pedagógicas. No entanto, sua ênfase em avaliações padronizadas levanta debates acerca da possível limitação da diversidade curricular e da redução da complexidade do processo educativo a indicadores quantitativos.

4 O IDEB E A POLÍTICA DE METAS

Criado em 2007, o IDEB combina desempenho e fluxo escolar em indicadores sintéticos. Sua implementação ampliou a transparência dos resultados e fortaleceu o planejamento estratégico nas redes de ensino.

Entretanto, a forte visibilidade do índice pode induzir práticas pedagógicas voltadas prioritariamente para habilidades avaliadas.

Nesse cenário, observa-se o risco de redução da complexidade do processo educativo a indicadores sintéticos, o que pode obscurecer dimensões qualitativas fundamentais da aprendizagem. A centralidade atribuída aos resultados mensuráveis tende a reforçar uma lógica performativa, na qual escolas e professores passam a orientar suas práticas em função de metas e rankings, em detrimento de processos formativos mais amplos.

5 CURRÍCULO, BNCC E PADRONIZAÇÃO

A articulação entre avaliação e currículo no Brasil intensificou-se de maneira significativa com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes da educação básica. Ao definir competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas em cada etapa de ensino, a BNCC passou a orientar não apenas a elaboração dos currículos locais, mas também a construção de matrizes de referência das avaliações em larga escala, reforçando a conexão entre o que se ensina e o que se avalia.

Essa aproximação contribui para a construção de maior coerência sistêmica no âmbito das políticas educacionais, uma vez que alinha objetivos curriculares, práticas pedagógicas e instrumentos avaliativos. Nesse sentido, a BNCC pode ser compreendida como um marco normativo que busca garantir maior equidade no acesso aos conhecimentos considerados fundamentais, reduzindo desigualdades históricas entre diferentes redes e contextos escolares. A padronização de expectativas de aprendizagem, nesse caso, apresenta-se como estratégia para assegurar o direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

Entretanto, esse movimento também suscita importantes debates no campo educacional, especialmente no que se refere às tensões entre padronização e diversidade. A definição de um currículo comum, ainda que flexível em sua implementação, pode resultar na homogeneização de práticas pedagógicas, desconsiderando as especificidades culturais, sociais e regionais que caracterizam a realidade educacional brasileira. Assim, coloca-se o desafio de conciliar diretrizes nacionais com a valorização das identidades locais e das múltiplas formas de ensinar e aprender.

Além disso, a crescente articulação entre BNCC e avaliações em larga escala pode intensificar a tendência de alinhamento das práticas pedagógicas aos conteúdos e habilidades avaliados, reforçando o fenômeno conhecido como ensino orientado para testes. Nesse contexto, há o risco de redução do currículo, com priorização de componentes curriculares mais frequentemente avaliados, em detrimento de áreas igualmente relevantes para a formação

integral dos estudantes, como as artes, a educação física e aspectos socioemocionais.

Outro ponto central desse debate diz respeito à autonomia docente. A padronização curricular, associada a sistemas de avaliação baseados em indicadores de desempenho, pode gerar pressões sobre o trabalho do professor, limitando sua liberdade de escolha quanto às metodologias, conteúdos e estratégias de ensino. No entanto, é importante destacar que a BNCC não deve ser interpretada como um currículo prescritivo e fechado, mas como um referencial que orienta a construção de propostas pedagógicas contextualizadas e significativas.

Dessa forma, a efetivação de um currículo que articule diretrizes nacionais e diversidade pedagógica depende, em grande medida, da capacidade das escolas e dos professores de reinterpretar e ressignificar a BNCC à luz de seus contextos específicos. Isso implica reconhecer o papel ativo dos docentes como sujeitos produtores de currículo, capazes de adaptar, ampliar e enriquecer as orientações oficiais a partir das necessidades e realidades de seus estudantes.

Ademais, a relação entre currículo e avaliação deve ser compreendida de forma crítica e dialógica. Em vez de subordinar o currículo à lógica avaliativa, é necessário construir processos em que a avaliação esteja a serviço da aprendizagem e da formação integral. Para isso, torna-se fundamental promover uma integração equilibrada entre avaliações externas e práticas avaliativas internas, valorizando tanto os indicadores sistêmicos quanto os processos pedagógicos cotidianos.

Por fim, o debate sobre currículo, BNCC e padronização revela a complexidade das políticas educacionais contemporâneas, marcadas pela busca de equilíbrio entre regulação e autonomia, padronização e diversidade, controle e emancipação. Nesse cenário, o desafio consiste em construir práticas educativas que, ao mesmo tempo, garantam direitos de aprendizagem comuns e respeitem a pluralidade de contextos e sujeitos que compõem a educação brasileira.

6 ACCOUNTABILITY E DESIGUALDADES

A accountability envolve transparência e responsabilização. Contudo, a interpretação dos resultados deve considerar desigualdades estruturais. Os indicadores revelam disparidades regionais e socioeconômicas que demandam políticas redistributivas.

Nesse sentido, a accountability educacional deve ser analisada de forma contextualizada, considerando as condições materiais e sociais em que se desenvolvem os processos educativos. A responsabilização baseada exclusivamente em resultados pode desconsiderar desigualdades estruturais, contribuindo para a reprodução de injustiças educacionais, em vez de sua superação.

7 CENÁRIO INTERNACIONAL

A participação do Brasil em avaliações internacionais amplia o debate sobre qualidade educacional e comparabilidade global. Entretanto, parâmetros internacionais devem ser analisados à luz das especificidades nacionais.

Avaliações como o PISA, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm influenciado significativamente as políticas educacionais nacionais. Entretanto, a comparação internacional deve ser realizada com cautela, evitando a adoção acrítica de modelos que não considerem as especificidades do contexto brasileiro.

8 PANDEMIA E RECOMPOSIÇÃO

A pandemia de COVID-19 provocou impactos significativos nos sistemas educacionais em escala global, afetando de maneira profunda os processos de

ensino e aprendizagem. No Brasil, a suspensão das atividades presenciais e a adoção emergencial de estratégias de ensino remoto evidenciaram e, em muitos casos, ampliaram desigualdades educacionais já existentes, especialmente no que se refere ao acesso a recursos tecnológicos e apoio familiar. Como consequência, observou-se um quadro de defasagens de aprendizagem que desafia as políticas educacionais no período pós-pandêmico.

Nesse contexto, a avaliação diagnóstica passou a ocupar lugar central nas estratégias de recomposição das aprendizagens, sendo compreendida como ferramenta essencial para identificar lacunas no desenvolvimento dos estudantes e subsidiar intervenções pedagógicas mais eficazes. Diferentemente de abordagens centradas exclusivamente na verificação de resultados, a avaliação diagnóstica assume função formativa, orientando o planejamento docente e possibilitando a adequação de práticas pedagógicas às necessidades reais dos alunos.

A crise sanitária evidenciou, portanto, a centralidade da avaliação como instrumento de planejamento pedagógico e de gestão educacional. Ao fornecer informações sobre o nível de aprendizagem dos estudantes, a avaliação diagnóstica permite que escolas e redes de ensino organizem ações de recomposição de forma mais estratégica, priorizando habilidades essenciais e promovendo a progressão das aprendizagens. Nesse sentido, sua utilização deve estar articulada a propostas pedagógicas consistentes, que considerem o ritmo de aprendizagem dos estudantes e valorizem processos contínuos de acompanhamento e intervenção.

Paralelamente, às avaliações em larga escala também assumem papel relevante nesse cenário, ao oferecerem uma visão sistêmica dos impactos da pandemia sobre a educação. Seus resultados podem contribuir para a identificação de padrões de desigualdade entre diferentes grupos de estudantes, regiões e redes de ensino, subsidiando a formulação de políticas públicas mais equitativas. No entanto, é fundamental que esses instrumentos sejam utilizados de maneira contextualizada e crítica, evitando interpretações simplificadas ou reducionistas dos dados.

Cabe destacar que, para que as avaliações em larga escala contribuam efetivamente para a recomposição das aprendizagens, é necessário que estejam articuladas a políticas de apoio às escolas, investimentos em formação docente e melhoria das condições de ensino. A simples produção de indicadores não garante a superação das defasagens educacionais; é preciso que os resultados sejam apropriados pelos profissionais da educação e convertidos em ações pedagógicas concretas.

Além disso, o contexto pós-pandêmico exige a construção de abordagens avaliativas mais sensíveis às dimensões socioemocionais dos estudantes, uma vez que a pandemia também impactou aspectos relacionados ao bem-estar, à motivação e ao engajamento escolar. Dessa forma, a avaliação deve ser compreendida de maneira ampliada, incorporando múltiplas dimensões do processo educativo e contribuindo para a formação integral dos sujeitos.

Diante desse cenário, a recomposição das aprendizagens coloca-se como um dos principais desafios das políticas educacionais contemporâneas. Nesse processo, a avaliação — especialmente em sua dimensão diagnóstica e formativa — desempenha papel estratégico, desde que orientada por princípios pedagógicos que priorizem a equidade, a inclusão e o direito à aprendizagem. Assim, mais do que medir perdas, a avaliação deve contribuir para a reconstrução de trajetórias educacionais, promovendo oportunidades reais de aprendizagem para todos os estudantes.

9 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A apropriação crítica dos resultados avaliativos constitui elemento fundamental para o fortalecimento do planejamento escolar e para a consolidação de práticas de gestão democrática. Quando compreendidos de forma contextualizada, os dados provenientes das avaliações — especialmente aquelas em larga escala — podem subsidiar reflexões coletivas no interior da

escola, contribuindo para a identificação de desafios, potencialidades e necessidades específicas dos estudantes.

Nesse sentido, a avaliação deixa de ser apenas um mecanismo de controle externo e passa a configurar-se como instrumento formativo, capaz de orientar o trabalho pedagógico e promover melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Para isso, é imprescindível que os resultados sejam analisados à luz do contexto escolar, considerando fatores como condições socioeconômicas dos estudantes, infraestrutura da escola, formação docente e especificidades territoriais. Tal abordagem evita interpretações reducionistas e possibilita uma leitura mais justa e abrangente da realidade educacional.

A utilização pedagógica dos resultados das avaliações requer, ainda, a construção de espaços coletivos de reflexão no âmbito escolar, como reuniões pedagógicas, conselhos de classe e processos de formação continuada. Esses espaços favorecem o diálogo entre professores, gestores e demais profissionais da educação, promovendo a troca de experiências e a elaboração conjunta de estratégias de intervenção. Assim, a análise dos dados avaliativos torna-se parte integrante da cultura escolar, fortalecendo práticas colaborativas e a corresponsabilização pelos processos educativos.

Além disso, é fundamental que a avaliação externa estabeleça um diálogo efetivo com as práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. A articulação entre avaliação externa e avaliação formativa interna permite uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem, combinando dados quantitativos com observações qualitativas. Enquanto as avaliações externas oferecem uma visão sistêmica e comparativa, as avaliações realizadas pelos professores possibilitam o acompanhamento contínuo e individualizado dos estudantes, favorecendo intervenções pedagógicas mais precisas.

Entretanto, essa articulação não ocorre de forma automática e exige intencionalidade pedagógica, formação adequada dos profissionais da educação e condições institucionais que favoreçam o uso pedagógico dos dados. Sem esses elementos, há o risco de que as avaliações externas sejam

percebidas apenas como exigências burocráticas, distantes da realidade da sala de aula e pouco relevantes para o processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de preservar a autonomia docente frente às pressões por resultados. Embora os indicadores educacionais possam contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica, sua utilização não deve resultar na padronização excessiva do ensino ou na limitação da criatividade e da liberdade pedagógica dos professores. Ao contrário, a avaliação deve ser entendida como ferramenta de apoio à prática docente, e não como instrumento de controle ou responsabilização individual.

Por fim, destaca-se que a construção de uma cultura avaliativa comprometida com a aprendizagem requer a integração entre diferentes níveis do sistema educacional, envolvendo políticas públicas, gestão escolar e práticas pedagógicas. Nesse processo, a avaliação deve assumir um caráter dialógico, participativo e formativo, contribuindo para a promoção de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Assim, as implicações pedagógicas da avaliação em larga escala dependem, em grande medida, da forma como seus resultados são apropriados e utilizados no contexto escolar. Quando orientada por princípios críticos e democráticos, a avaliação pode tornar-se um importante instrumento de transformação das práticas educativas, favorecendo a construção de uma escola mais justa, inclusiva e comprometida com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

10 GESTÃO EDUCACIONAL E USO DOS DADOS

A utilização dos dados provenientes das avaliações em larga escala constitui um dos principais desafios para a gestão educacional contemporânea. Mais do que produzir indicadores, é fundamental que gestores e professores desenvolvam competências para interpretar e utilizar essas informações de forma pedagógica.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações em grande escala constituem instrumentos relevantes para o monitoramento da qualidade educacional. Sua efetividade depende do uso crítico dos dados e da articulação com políticas de equidade e justiça social.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação educacional: políticas e práticas. Campinas: Autores Associados, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008.

- Castas morais e inclusão excludente: um modelo analítico da reorganização da exclusão (Clebis Domingos dos Santos Sombra)

Castas morais e inclusão excludente: um modelo analítico da reorganização da exclusão

Clebis Domingos dos Santos Sombra³

DOI: [10.5281/zenodo.19455373](https://doi.org/10.5281/zenodo.19455373)

RESUMO

Este estudo analisa o fenômeno da “inclusão excludente” como um processo discursivo e político por meio do qual linguagens de reconhecimento, justiça e inclusão podem ser instrumentalizadas para excluir. Parte-se da hipótese de que determinados discursos, sob condições específicas de seletividade narrativa, moralização das relações e distribuição desigual da legitimidade pública, contribuem para a formação do que este trabalho denomina como castas morais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-analítica, fundamentada em revisão bibliográfica e na construção de um modelo interpretativo próprio. O estudo articula contribuições de Pierre Bourdieu e Michel Foucault no campo do poder e do discurso, de Hannah Arendt quanto à responsabilidade, ao julgamento e à crise do pensamento, além das análises de Louis Althusser, Zygmunt Bauman, Herbert Marcuse e Arthur Schopenhauer, com vistas à formulação de um modelo analítico estruturado em cinco etapas: seleção parcial da realidade, amplificação moral e emocional, culpabilização coletiva, hierarquização da legitimidade discursiva e exclusão simbólica sob linguagem inclusiva. Argumenta-se que, nesse processo, o debate público tende a deslocar-se da avaliação argumentativa para a classificação moral dos sujeitos, produzindo formas sofisticadas de interdição discursiva, desigualdade de reconhecimento e seletividade ética. Conclui-se que a inclusão excludente não constitui uma anomalia periférica, mas um padrão recorrente de reorganização simbólica da exclusão, cuja compreensão exige uma abordagem crítica das relações entre linguagem, poder, moralidade e pertencimento no espaço público contemporâneo.

Palavras-chave: Inclusão excludente. Gramática dominante. Castas morais. Violência simbólica.

ABSTRACT:

This study analyzes the phenomenon of “exclusionary inclusion” as a discursive and political process through which languages of recognition, justice and inclusion can be instrumentalized to exclude. It is based on the hypothesis that certain discourses, under specific conditions of

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS.

narrative selectivity, moralization of relationships and unequal distribution of public legitimacy, contribute to the formation of what this work calls moral castes. Methodologically, this is a qualitative research of a theoretical-analytical nature, based on a bibliographical review and the construction of its own interpretative model. The study articulates contributions from Pierre Bourdieu and Michel Foucault in the field of power and discourse, from Hannah Arendt regarding responsibility, judgment and the crisis of thought, in addition to the analyzes of Louis Althusser, Zygmunt Bauman, Herbert Marcuse and Arthur Schopenhauer, with a view to formulating an analytical model structured in five stages: partial selection of reality, moral and emotional amplification, collective blame, hierarchization of discursive legitimacy and symbolic exclusion under language inclusive. It is argued that, in this process, public debate tends to shift from argumentative evaluation to the moral classification of subjects, producing sophisticated forms of discursive interdiction, inequality of recognition and ethical selectivity. It is concluded that exclusionary inclusion does not constitute a peripheral anomaly, but a recurring pattern of symbolic reorganization of exclusion, whose understanding requires a critical approach to the relationships between language, power, morality and belonging in contemporary public space.

Keywords: Exclusionary inclusion. Dominant grammar. Moral castes. Symbolic violence.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o discurso da inclusão tem ocupado posição central nos debates sociais, políticos e educacionais, sendo amplamente associado à promoção da justiça, da equidade e do reconhecimento de direitos. Em diferentes contextos, a inclusão é apresentada como resposta a desigualdades históricas e como instrumento de integração de grupos socialmente marginalizados (Garcia, 2025).

No entanto, autores e pesquisadores como Hannah Arendt (2013), Herbert Marcuse (2013), Louis Althusser (1985), entre outros, apontam para o fato de que a centralidade desse discurso não impede que ele seja, em determinadas circunstâncias, apropriado e instrumentalizado por estruturas de poder, produzindo efeitos que contradizem seus próprios pressupostos normativos.

O ponto relevante apontado pelos autores citados é que a associação quase automática entre inclusão e emancipação nem sempre se sustenta na prática social. Em determinados contextos, discursos inclusivos podem ser apropriados por estruturas de poder, resultando em contradições nas quais a

prática de incluir acaba por normalizar, vigiar ou marginalizar os indivíduos que deveria acolher.

Essa instrumentalização das massas, a partir dos espaços controlados pelo sistema, mormente denominados por Louis Althusser (1985) de Aparelhos Ideológicos do Estado – AIE, transforma o discurso inclusivo em um mecanismo de governamentalidade, muitas vezes associado a um controle biopolítico que atende a interesses de um determinado grupo, uma oligarquia, em vez da emancipação real dos sujeitos (Pagni, 2017).

Nesse sentido, observa-se que determinados processos maniqueístas⁴, ao mobilizarem narrativas seletivas de sofrimento e mecanismos de responsabilização coletiva, podem contribuir para a intensificação de antagonismos sociais, mediante a formação e mobilização de sujeitos que operam, a partir dos aparelhos ideológicos do Estado, a divisão entre “nós” e “eles”. Tal lógica, recorrente em contextos de polarização política, é frequentemente utilizada para mobilizar apoio, deslegitimar opositores e enquadrá-los como ameaças morais ou inimigos públicos, fragmentando a alteridade e corroendo as bases do debate democrático.

Tais dinâmicas frequentemente se apoiam, seletivamente, em determinados recortes parciais da realidade, amplificados por apelos emocionais e moralizantes, que tendem a simplificar a complexidade histórica e social em esquemas binários de vítimas e culpados. Como resultado, emergem formas de hierarquização moral e simbólica entre grupos, nas quais a legitimidade social passa a ser distribuída de maneira desigual, com base em critérios identitários, enquadramentos históricos seletivos e regimes diferenciados de reconhecimento (Foucault, 2014; Bourdieu, 1998).

A hipótese, aqui apresentada, de que processos discursivos, ainda que abordem temas relevantes, ao mobilizarem narrativas seletivas de sofrimento e mecanismos de responsabilização coletiva, intensificam antagonismos sociais, encontra respaldo em estudos sobre análise do discurso, polarização política e conflitos sociais (Arendt, 1989). Tais abordagens indicam que a linguagem não

⁴ baseiam-se na visão de mundo dualista estabelecida pelo profeta Mani (séc. III), que divide a realidade em duas forças opostas e inconciliáveis: o bem (luz) e o mal (trevas/matéria). Simplifica conflitos complexos, rotulando lados como “bom” ou “mau”, “certo” ou “errado”, sem nuances.

apenas expressa tensões já existentes, mas, participa ativamente da produção de identidades antagônicas, da delimitação de fronteiras simbólicas e da legitimação de formas seletivas de reconhecimento e exclusão.

A articulação entre o discurso manipulador e a ascensão de regimes autoritários reside, para Arendt (1989), na criação de narrativas seletivas que suplantam a verdade dos fatos por ficções políticas divisivas. Ao instrumentalizar apenas os sofrimentos úteis à sua causa, esse mecanismo impõe uma opressão que transcende a esfera pública. Sob a ótica de Fanon (2008), essa dinâmica gera uma alienação psíquica em que o excluído, ao introjetar a perspectiva do opressor, padece de uma identidade fragmentada e desumanizada.

Nesse cenário, torna-se imperativo recorrer a Axel Honneth (2009), cujas pesquisas apontam que a autêntica inclusão social exige o reconhecimento mútuo nas dimensões do direito e da solidariedade. Sob essa perspectiva, a criação de hierarquias discursivas que determinam quem detém a legitimidade da fala configura, em última análise, uma forma de desrespeito moral que fragmenta o tecido social e inviabiliza a paz comum.

Essa fragmentação é agravada pelo que Hannah Arendt (2013) observou em *Eichmann em Jerusalém*, o maior perigo para a inclusão não é a maldade inerente, mas a incapacidade de pensar. Ao abdicar do pensamento crítico, o indivíduo deixa de julgar a situação concreta e passa, como ilustrado por Schopenhauer (2017) em *A Arte de Ter Razão*, a utilizar estratégias *ad personam*. Nesse estágio, o debate abandona o objeto em questão para atacar o interlocutor, de modo que o 'outro' deixa de ser um par e converte-se em um mero rótulo.

O efeito desse método é – caso o desejo de inclusão seja autêntico – diametralmente oposto ao pretendido. Tal dinâmica gera fenômenos complexos, como a “Identificação com o Agressor”, conceito da psicanálise de Sándor Ferenczi (1992) e Anna Freud (2006), ou a “Hospedagem do Opressor” descrita por Paulo Freire (2011). Nesse processo, o indivíduo supostamente “liberto” por uma ideologia acaba por introjetar as práticas autoritárias que combatia, tornando-se um vigilante rigoroso da ortodoxia discursiva e atacando

qualquer interlocutor que não se submeta às normas gramaticais ou ideológicas do grupo.

É por essa razão que Hannah Arendt (1989), em sua análise rigorosa e contextualizada, critica a noção de responsabilidade coletiva. Para a autora, a tendência de culpar um grupo inteiro acaba por anular o julgamento individual, diluindo a agência do sujeito. Arendt defende que a responsabilidade é estritamente pessoal, alertando que o “não-pensar” – a renúncia à capacidade de julgar por si mesmo – é o que permite que indivíduos cumpram ordens ou aceitem narrativas que culminam na maldade coletiva.

Neste contexto, o regime oferece respostas prontas, o indivíduo para de confrontar a realidade e passa a repetir fórmulas. Para não ser a vítima, assume a mentalidade dominante. Ele passa a ver o mundo com os olhos do “líder”. Como ele não está mais “pensando” (no sentido arendtiano), ele não consegue debater ideias. Resta-lhe apenas o ataque *ad personam*, passando a rotular o outro como “inimigo do povo”, “traidor” ou “inferior”, para desumanizá-lo.

Para Arendt (1989), o antagonismo social extremo é fruto da eliminação da pluralidade, a característica de que somos todos diferentes, mas iguais na esfera pública. Ao impor uma narrativa única e culpar um coletivo, elimina-se o espaço para o diálogo e a convivência. O uso de narrativas simplificadas que responsabilizam “inimigos” coletivos permite que indivíduos comuns participem de antagonismos intensos sem pensar nas consequências, um processo descrito pela autora como a banalidade do mal.

É nesse contexto que se insere o problema central deste estudo: em que medida o discurso da inclusão, ao ser instrumentalizado pelos Aparelhos Ideológicos do Estado – AIE (Althusser, 1985), opera por meio da interpelação do sujeito? Nessa dinâmica, a ideologia não apenas se impõe, mas convence o indivíduo de que seu papel é o de vigilante de uma nova norma, funcionando não como ampliação da participação, mas como dispositivo de exclusão simbólica. Parte-se da hipótese de que a inclusão pode assumir um caráter paradoxal, reorganizando a exclusão sob o manto de novas justificativas morais e discursivas.

Nessa dinâmica, observa-se a constituição do que este estudo denomina como castas morais. Trata-se de uma distribuição desigual de capital simbólico (Bourdieu, 1989), que estabelece uma hierarquia de legitimidade ética no espaço social. Nesse arranjo, determinados grupos passam a ocupar posições de superioridade moral presumida, enquanto outros são estigmatizados por meio de categorias pejorativas e convertidos em sujeitos discursivamente culpabilizados ou deslegitimados.

Para investigar essa hipótese, propõe-se um modelo analítico estruturado em etapas que permitem decodificar a transição da construção narrativa aos seus efeitos sociais. O modelo busca evidenciar como a seleção arbitrária de eventos, a imposição de culpabilidade coletiva e a moralização das relações contribuem para a produção de antagonismos, mesmo quando tais práticas estão ancoradas em discursos que se reivindicam inclusivos.

Do ponto de vista teórico, o estudo estabelece um diálogo transversal entre a sociologia e a filosofia social, mobilizando as contribuições de Pierre Bourdieu sobre o poder simbólico e Michel Foucault (2014) acerca da produtividade do discurso; as análises de Louis Althusser e Herbert Marcuse sobre a interpelação ideológica e a tolerância repressiva; e as reflexões de Hannah Arendt e Zygmunt Bauman sobre a crise do pensamento e a produção de 'outsiders'.

Somam-se a este escopo as táticas de deslegitimação discursiva de Arthur Schopenhauer, oferecendo, em conjunto, o suporte conceitual para investigar como sistemas de classificação operam como dispositivos de exclusão, mesmo quando revestidos de uma intencionalidade emancipatória.

A relevância deste trabalho reside na oferta de uma lente crítica sobre o uso contemporâneo das narrativas sociais, iluminando as contradições dos discursos de inclusão. Ao evidenciar que tais dinâmicas não são exclusivas de um espectro ideológico ou período histórico, mas constituem padrões recorrentes na experiência humana, o estudo propõe uma reflexão rigorosa sobre a responsabilidade ética do discurso e seus impactos na produção de pertencimento ou fragmentação social.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-analítica, fundamentada na revisão bibliográfica e na construção de um modelo interpretativo original. Longe de pretender esgotar o tema, o objetivo é consolidar uma estrutura conceitual que permita problematizar os fenômenos de interdição e hierarquização nas dinâmicas sociais contemporâneas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Discurso e poder: contribuições de Michael Foucault (2014)

A relação entre discurso e poder constitui um dos eixos centrais para a compreensão das dinâmicas sociais contemporâneas. Para Foucault, o discurso não deve ser entendido meramente como um instrumento de comunicação, mas como um elemento constitutivo das próprias relações de poder. Ele participa ativamente da construção do mundo social, definindo o que pode ser dito, pensado e reconhecido como verdade (GARRÉ; VIEIRA, 2021).

Conforme observam Garré e Vieira (2021), em análise à obra “A Ordem do Discurso” de Michael Foucault (2014), a produção discursiva nas sociedades humanas é atravessada por procedimentos de seleção e controle. Tais mecanismos visam domesticar o discurso e selecionar quais sujeitos detêm a legitimidade para pronunciá-lo, sob a égide de uma suposta originalidade ou busca por significações ocultas.

Não é sem causa que Michael Foucault, ao longo de suas pesquisas e obras, aponta para inúmeros mecanismos discursivos de controle, motivo pelo qual Diego Trujillo et al (2021, p. 14), comentando sobre a “rede de instituições de vigilância e de correção que perpassa toda a sociedade” destacam que “[...] essa sociedade, a que Foucault chama de sociedade disciplinar, vive na idade da ortopedia social, pois essa virtualidade a que se fez referência caminha conjuntamente com determinadas formas de controle”.

Complementando essa perspectiva, Ketzer (2020) indica que, para Foucault, o poder se exerce de maneira difusa, atravessando práticas, saberes e linguagens. Esse fenômeno manifesta-se na criação de “tabus” e no

silenciamento de vozes, estabelecendo segredos estratégicos com a finalidade de controle social. Assim, determinados discursos, ao se legitimarem como regimes de verdade, passam a exercer uma função normativa que orienta comportamentos e delimita identidades.

Como advertem Carvalho, Silva e Oliveira (2023), essa necessidade de hierarquizar o valor e as capacidades dos indivíduos expandiu-se para além das instituições disciplinares tradicionais, mantendo o foco no controle e na vigilância. No contexto deste estudo, a abordagem foucaultiana permite analisar como discursos de inclusão podem ser mobilizados como dispositivos de poder, produzindo efeitos que vão além da integração e contribuindo para a cristalização de antagonismos e hierarquias simbólicas.

2.2. Violência simbólica e legitimação da exclusão em Pierre Bourdieu

A noção de violência simbólica, desenvolvida por Pierre Bourdieu, oferece uma contribuição essencial para a compreensão dos mecanismos sutis de reprodução das desigualdades. Diferentemente da coerção física, a violência simbólica opera de maneira invisível e naturalizada, exercida por meio de sistemas de significação e práticas culturais que legitimam hierarquias sociais (Duhau; Brandão, 2017).

Conforme apontam Duhau e Brandão (2017), essa forma de poder caracteriza-se pela capacidade de impor classificações que são reconhecidas como legítimas tanto por dominantes quanto por dominados. Assim, as estruturas de dominação mantêm-se pela internalização de categorias que organizam a percepção da realidade social. Para Bourdieu, o poder simbólico atua como um instrumento de construção da realidade.

Para Pierre Bourdieu (1989):

Esses [sistemas simbólicos] impõem ou legitimam uma dominação, além de contribuírem para assegurar a influência de uma classe sobre a outra (violência simbólica), contribuindo assim para aquilo que Max Weber (1999) chamou de “domesticação dos dominados” (apud Duhau; Brandão, 2017).

A construção da realidade, apontada por Pierre Bourdieu (1989) e citada na pesquisa de Duhau e Brandão (2017), é estabelecida no discurso que

norteia o poder simbólico, e divide a sociedade por meio de uma hierarquização moral dos atores. Frequentemente, esse processo de formação de castas morais – decorrente de estratégias de inclusão excludente – parte de instituições que deveriam, em tese, mediar o conflito social.

Conforme aponta Silva (2024), o sistema pedagógico muitas vezes exerce uma violência simbólica que subjuga o estudante a padrões éticos arbitrários da classe dominante. Ao introjetar essa “gramática moral” de forma compulsória, o indivíduo passa a atuar como um vigilante da ortodoxia vigente, reagindo com hostilidade a qualquer perspectiva que desvie da verdade imposta pela estrutura de poder.

Aplicado ao fenômeno apontado por Pierre Bourdieu aqui estudado, o conceito de violência simbólica permite compreender como discursos que se reivindicam inclusivos podem, simultaneamente, reforçar hierarquias ao estabelecer critérios implícitos de legitimidade que apenas alguns grupos conseguem atender, produzindo novas formas de exclusão sob o manto do reconhecimento.

2.3. Modernidade e produção de “outsiders” em Zygmunt Bauman (1999)

As reflexões de Zygmunt Bauman (1999) sobre a modernidade oferecem elementos cruciais para a compreensão da produção social da exclusão. Para o autor, os processos modernos de organização não apenas integram indivíduos, mas produzem sistematicamente categorias de rejeição, criando o que ele denomina como “refúgio humano” – grupos sentenciados à superfluidade funcional e moral.

Conforme observam Vieira e Mesquita (2026), essa produção de resíduos humanos alcança sujeitos que, por não atenderem aos imperativos de consumo, acabam “inimaginados” e excluídos. No entanto, contraditoriamente, são esses mesmos indivíduos que suportam os maiores impactos sistêmicos, ou seja:

[...] sofrem com os impactos ocasionados pelos resíduos e/ou rejeitos gerados. Seja como um refúgio e/ou hospedeiro desse sistema

parasitário, os sujeitos que não pertencem a classe mais abastada da sociedade tendem a ser culpabilizados pelos fracassos e dilemas enfrentados na atualidade [...] (Vieira; Mesquita, 2026, p. 7).

Essa fabricação de *outsiders* opera por meio de uma hierarquização moral. Através de uma gramática que define o “puro” e o “impuro”, os refugos humanos são empurrados para uma casta moral inferior, tornando-se figuras cuja exclusão é apresentada como necessária para a manutenção da ordem. Convertem-se, assim, em “hilotas modernos”, sujeitos destituídos de direitos simbólicos, cujas injustiças sofridas são frequentemente justificadas em nome do bem comum.

Bauman (1999) argumenta que a modernidade, em sua busca obsessiva por classificação e controle, gera inevitavelmente fronteiras. Para Almeida e Vaz (2025), eventos extremos como o Holocausto não foram rupturas da ordem, mas o resultado do “impecável e indiscutível império” desta, uma tentativa radical de eliminar a ambivalência da vida humana em prol de uma perfeição artificial.

No âmbito deste estudo, a perspectiva de Bauman (1999) evidencia que a produção de *outsiders* não é um erro de percurso, mas uma engrenagem constitutiva das dinâmicas sociais. Essa lógica é intensificada por discursos que, sob o manto da inclusão, operam uma seletividade perversa, reforçando mecanismos de exclusão contra aqueles que não se enquadram no design projetado pela ortodoxia vigente.

2.4. Tolerância repressiva e seletividade moral em Herbert Marcuse

A crítica de Herbert Marcuse à noção de tolerância liberal oferece uma chave interpretativa fundamental para compreender a seletividade dos discursos contemporâneos. Marcuse (1965) argumenta que, em sociedades industriais avançadas, a tolerância pode assumir um caráter repressivo ao proteger o *status quo* sob o manto de uma falsa neutralidade, permitindo a hegemonia de certas ideias enquanto deslegitima vozes dissonantes.

Segundo Marcuse, a tolerância ilimitada acaba por servir à dominação, pois não distingue entre discursos emancipatórios e discursos de opressão. Nesse cenário, a liberdade de expressão é instrumentalizada para a

manutenção da alienação, mediada pelos mecanismos da Indústria Cultural. Conforme destaca Ceará (2018), há uma simbiose entre manipulação e o estabelecimento de uma falsa tolerância:

[...] as forças que cooptam o esforço humano para a propagação cada vez mais hegemônica da técnica e tecnologia se encontram tanto no trabalho alienado que o indivíduo estabelece como seu ofício, como também nos mais diversos componentes da indústria cultural” (Ceará, Matheus, 2018, p. 35).

Em sua pesquisa, Ceará (2018) aponta para o mecanismo pelo qual a tolerância repressiva, descrita por Herbert Marcuse (1965), estabelece-se e é assimilada, gerando alienação. A Indústria Cultural – um conceito forjado por Adorno e Horkheimer – atua como o braço logístico dessa tolerância, padronizando as representações artísticas e políticas em prol da produção em massa.

Todavia, essa dinâmica estende-se a toda a sociedade por meio de outros poderosos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), como a mídia e a escola, não promovendo o pluralismo real, mas estabelecendo limites implícitos sobre o que é considerado “aceitável” no debate público. O resultado é a marginalização de grupos não por coerção direta, mas por meio de uma interdição simbólica de suas vozes.

No contexto da “inclusão excludente”, a noção de tolerância repressiva revela o paradoxo central deste estudo: discursos que se apresentam como inclusivos operam de maneira seletiva, silenciando perspectivas rotuladas como “inadequadas”. Assim, a tolerância deixa de ser um valor ético de acolhimento para tornar-se um filtro ideológico que reforça hierarquias morais e valida a exclusão de quem não se submete à gramática dominante.

2.5. Dialética erística e deslegitimação *ad personam* em Arthur Schopenhauer

A dinâmica de exclusão discursiva encontra em Schopenhauer um instrumental técnico relevante para a compreensão do embate retórico em sua dimensão pragmática, bem como para a análise do estabelecimento de uma gramática dominante. Em sua obra *A Arte de Ter Razão*, Schopenhauer

descreve a dialética erística não como a busca pela verdade, mas como a técnica de vencer uma disputa independentemente da validade objetiva dos argumentos (Oliveira, 2023).

Neste estudo, a erística é interpretada como mecanismo compatível com os AIE, na medida em que contribui para a estabilização de uma gramática dominante que condiciona quem detém legitimidade discursiva. Nesse cenário, a exclusão tende a operar por meio das “regras do jogo” discursivo às quais os sujeitos são pressionados a aderir para obter reconhecimento e aceitabilidade social. Aqueles que não dominam essa gramática, ou que a ela resistem, podem ser progressivamente estigmatizados como sujeitos morais ou simbolicamente inadequados.

No processo de constituição de castas morais, o recurso ao estratagema *ad personam* ocupa papel relevante, na medida em que desloca o foco do debate do conteúdo argumentativo para a desqualificação ética do interlocutor. Essa dinâmica pode ser reforçada por fórmulas simbólicas e slogans historicamente legitimados, como *Liberté, Égalité, Fraternité* ou “Ordem e Progresso”, que, embora portadores de forte densidade normativa, também podem ser reapropriados em contextos específicos como dispositivos de neutralização do dissenso.

Diferentemente do argumento *ad hominem*, que busca contradições nas afirmações do adversário, o ataque *ad personam* abandona o objeto do debate para desqualificar o interlocutor enquanto sujeito ético. Essa transição do debate de ideias para a “interdição do sujeito” constitui um mecanismo prático de produção de rótulos, no qual a legitimidade da fala passa a ser condicionada à pureza presumida do emissor, e não à consistência de seu argumento.

Nesse sentido, a contribuição de Schopenhauer revela-se essencial para compreender como o estabelecimento de hierarquias e castas morais determina quem detém o direito de fala e quem é progressivamente silenciado no espaço público. Tal dinâmica permite identificar como a incapacidade de pensar e a interpelação ideológica podem materializar-se em táticas de interdição discursiva. Nesses contextos, o discurso supostamente inclusivo passa a mobilizar expedientes erísticos para operar a exclusão simbólica,

convertendo o outro em um rótulo pejorativo e desumanizando-o antes mesmo que sua fala seja efetivamente considerada.

A articulação desses aportes teóricos revela que a “inclusão excludente” não constitui apenas uma contradição prática, mas um mecanismo sofisticado de reorganização simbólica da exclusão. Contudo, para que essa hipótese não seja interpretada de forma genérica ou impressionista, torna-se necessário delimitar com maior precisão as categorias analíticas mobilizadas neste estudo, bem como explicitar as cautelas metodológicas que orientam sua utilização.

3. DELIMITAÇÃO CONCEITUAL E NOTA METODOLÓGICA

3.1. O que se entende por “castas morais”?

O conceito de *castas morais*, proposto neste estudo, não se refere a castas no sentido clássico, jurídico ou hereditário, tal como encontrado em determinadas formações histórico-sociais. Trata-se, antes de tudo, de uma categoria analítica de natureza simbólico-discursiva, destinada a descrever processos de hierarquização moral que se estabelecem no interior do espaço público contemporâneo.

Nesse sentido, “castas morais” designa a constituição de posições assimétricas de legitimidade ética e discursiva, nas quais certos sujeitos ou grupos passam a ser percebidos como intrinsecamente mais autorizados a falar, interpretar, acusar ou representar a verdade moral de determinado contexto social. Em contrapartida, outros grupos são progressivamente deslocados para zonas de suspeição, inferiorização simbólica ou desqualificação prévia.

Essa hierarquização não se funda, necessariamente, em critérios jurídicos ou formais, mas em mecanismos difusos de reconhecimento seletivo, nos quais atributos identitários, narrativas históricas parciais, performances discursivas e adesões ideológicas passam a operar como marcadores de “pureza”, “consciência” ou “legitimidade”. Nessas circunstâncias, a posição

ocupada pelo sujeito no debate público tende a preceder a avaliação objetiva de seus argumentos.

A expressão, portanto, busca nomear um fenômeno em que o valor da fala é deslocado do conteúdo argumentativo para a posição moral presumida do enunciador. Tal deslocamento produz uma ordem simbólica na qual a escuta pública se torna seletiva, e a crítica dirigida a determinados grupos é aceita como legítima, enquanto a mesma crítica, quando emitida por outros sujeitos, é imediatamente desqualificada como ilegítima, ofensiva ou estruturalmente suspeita.

A utilidade heurística do conceito reside justamente em permitir a leitura de formas contemporâneas de exclusão que já não operam, predominantemente, pela interdição explícita, mas por meio da estratificação moral da legitimidade discursiva. Assim, as “castas morais” não são entendidas como entidades fixas, mas como efeitos dinâmicos de regimes de classificação, continuamente produzidos, reforçados e disputados no interior das relações sociais.

3.2. Nota metodológica: entre crítica social e generalização indevida.

A abordagem parte do pressuposto de que categorias críticas, ao serem mobilizadas na análise de fenômenos sociais, exigem delimitação rigorosa de escopo, sob pena de se converterem em generalizações indevidas ou em fórmulas de denúncia indiscriminada. Por essa razão, este estudo não sustenta que todo discurso de inclusão seja, em si, excludente, nem que toda política de reconhecimento implique, necessariamente, reorganização simbólica da exclusão.

O objetivo analítico consiste, mais modestamente e com maior rigor, em identificar condições específicas sob as quais discursos inclusivos podem ser instrumentalizados por estruturas de poder, instituições ou coletivos sociais, produzindo efeitos contrários à ampliação do pluralismo e do reconhecimento mútuo. Em outras palavras, o foco não está na negação da inclusão como valor normativo, mas na investigação de suas possíveis distorções operacionais.

Nesse sentido, o presente artigo trabalha com categorias como “gramática dominante”, “castas morais” e “inclusão excludente” não como descrições totalizantes da realidade social, mas como ferramentas interpretativas de caráter crítico, úteis para a análise de contextos nos quais a linguagem passa a funcionar menos como mediação democrática e mais como filtro moral de pertencimento e exclusão.

Essa precaução metodológica é particularmente relevante em um cenário marcado por elevada polarização política e por disputas simbólicas intensas, nas quais a crítica a determinados dispositivos de poder pode ser apressadamente interpretada como rejeição ao valor ético da justiça social ou da inclusão. Ao contrário, o que se busca aqui é justamente preservar a densidade ética da inclusão, distinguindo-a de suas apropriações instrumentais, seletivas ou performáticas.

Desse modo, a crítica desenvolvida neste estudo não se dirige a sujeitos, grupos ou causas específicas em si mesmas, mas a formas de funcionamento discursivo que podem emergir em diferentes contextos históricos, ideológicos e institucionais. Tal escolha metodológica visa assegurar que a análise permaneça no campo da inteligibilidade crítica, evitando tanto o reducionismo militante quanto a neutralização acrítica dos conflitos sociais.

3.3. Estruturas de poder e seletividade: uma observação sobre o uso do termo “oligarquia”.

No presente estudo, o uso eventual de expressões como “oligarquia”, “grupo dominante” ou “estrutura hegemônica” não deve ser compreendido em sentido conspiratório, personalista ou estritamente institucional. Tais expressões são mobilizadas em seu valor analítico mais amplo, isto é, para designar arranjos relativamente estáveis de concentração de poder simbólico, político, cultural ou discursivo, capazes de influenciar os critérios de visibilidade, legitimidade e aceitabilidade no espaço público.

Sob essa perspectiva, a noção de “oligarquia” não se restringe a elites econômicas ou a agentes formalmente investidos de autoridade, mas pode incluir coalizões difusas de poder, compostas por instituições, discursos

legitimados, mediadores culturais, operadores simbólicos e dispositivos normativos que, articulados entre si, condicionam os regimes de reconhecimento social. Trata-se, portanto, menos da identificação de sujeitos específicos e mais da análise de formas de concentração e administração da legitimidade.

A opção por essa linguagem decorre da compreensão de que a exclusão contemporânea frequentemente não se realiza apenas pela força direta ou pela proibição explícita, mas por mecanismos mais sutis de curadoria moral do aceitável. Em tais contextos, certos grupos ou posições conseguem definir quais dores serão reconhecidas, quais memórias serão publicamente autorizadas, quais vozes serão investidas de credibilidade e quais discursos serão previamente marcados como ilegítimos.

Ainda assim, para evitar leituras reducionistas, importa frisar que este artigo não atribui tais processos a uma entidade única, centralizada ou monolítica. Ao contrário, reconhece-se que as dinâmicas de exclusão simbólica tendem a operar de maneira capilar, relacional e institucionalmente distribuída, conforme sugerem as contribuições de Foucault (2014), Bourdieu (1989) e Althusser (1985). Assim, o foco da análise recai menos sobre “quem controla tudo” e mais sobre como determinados regimes de classificação e autoridade se estabilizam e se reproduzem no interior da vida social.

Essa distinção é importante porque permite preservar a densidade crítica da análise sem incorrer em simplificações personalistas. O interesse deste estudo, portanto, não está em imputar causalidade absoluta a um suposto centro oculto de comando, mas em compreender como certas formações discursivas, ao se institucionalizarem, passam a exercer efeitos excludentes, mesmo quando se apresentam sob a linguagem da inclusão, da justiça ou do reconhecimento.

Uma vez delimitadas as categorias centrais e explicitadas as precauções metodológicas que orientam esta análise, torna-se possível deslocar a discussão do plano estritamente conceitual para a formulação de um esquema interpretativo mais sistemático. Nessa direção, o capítulo seguinte apresenta um modelo analítico da inclusão excludente, organizado em etapas, com vistas

a demonstrar como processos de seleção narrativa, moralização das relações, distribuição desigual da legitimidade discursiva e interdição simbólica podem articular-se na reorganização contemporânea da exclusão.

4. PROPOSIÇÃO DE UM MODELO ANALÍTICO DA INCLUSÃO EXCLUDENTE

A partir da articulação teórica desenvolvida nas seções anteriores e das delimitações conceituais e metodológicas já estabelecidas, propõe-se, neste capítulo, um modelo analítico da *inclusão excludente*. O objetivo não é formular uma tipologia rígida ou universalizante, mas oferecer um esquema interpretativo capaz de auxiliar na leitura de contextos nos quais discursos de reconhecimento, justiça ou inclusão passam a operar como dispositivos de hierarquização moral, seletividade simbólica e exclusão discursiva.

O modelo, aqui sugerido, parte do pressuposto de que a exclusão contemporânea nem sempre se manifesta por meio da proibição explícita, da violência direta ou da marginalização formal. Em muitos casos, ela se reorganiza sob formas mais sofisticadas e legitimadas, funcionando por meio da produção seletiva de visibilidade, da moralização assimétrica das relações, da distribuição desigual da credibilidade pública e da interdição simbólica de sujeitos e argumentos. Nesse sentido, a inclusão excludente pode ser compreendida como um processo em etapas, no qual determinados discursos se apresentam como emancipatórios, mas produzem efeitos de fechamento, vigilância e estratificação moral.

Para fins analíticos, propõe-se a identificação de cinco movimentos articulados, que não precisam ocorrer sempre de forma linear ou isolada, mas que tendem a se reforçar mutuamente no interior das dinâmicas sociais observadas.

4.1. Primeira etapa: seleção parcial da realidade

A primeira etapa do modelo consiste na seleção parcial da realidade. Todo discurso social, político ou institucional opera a partir de recortes, enquadramentos e escolhas narrativas. No entanto, em contextos de inclusão excludente, essa seleção deixa de ser apenas uma condição inevitável da linguagem e passa a funcionar como mecanismo estratégico de construção de legitimidade moral.

Nesse processo, certos fatos, memórias, sofrimentos ou experiências históricas são destacados como centrais, enquanto outros são minimizados, silenciados ou excluídos do campo da inteligibilidade pública. Não se trata, portanto, apenas de enfatizar determinados aspectos da realidade, mas de instituir uma economia seletiva da visibilidade, na qual algumas dores adquirem reconhecimento ampliado e outras permanecem socialmente opacas.

Essa seleção narrativa não é neutra. Ela opera como base para a construção de fronteiras simbólicas entre sujeitos reconhecíveis e sujeitos dispensáveis, entre experiências autorizadas e experiências suspeitas. Ao definir quais histórias merecem atenção e quais podem ser ignoradas, o discurso estabelece as condições iniciais para a distribuição desigual da empatia, da credibilidade e da legitimidade pública.

No contexto deste estudo, essa etapa é fundamental porque constitui o ponto de partida da reorganização simbólica da exclusão: antes de interditar diretamente o outro, é preciso primeiro definir quais partes da realidade serão consideradas relevantes e quais serão descartadas como moralmente secundárias, inconvenientes ou politicamente inoportunas.

4.2. Segunda etapa: amplificação moral e emocional

A segunda etapa consiste na amplificação moral e emocional dos recortes narrativos previamente selecionados. Uma vez definidos os acontecimentos, sujeitos ou experiências que serão elevados à centralidade discursiva, opera-se um processo de intensificação simbólica, por meio do qual esses elementos passam a ser investidos de forte carga afetiva e moralizante.

Nesse estágio, a linguagem deixa de apenas descrever a realidade e passa a organizá-la em termos de urgência ética, pureza moral, inocência

presumida e indignação legítima. O sofrimento reconhecido é elevado à condição de fundamento absoluto de autoridade simbólica, e a crítica ao enquadramento estabelecido passa a ser facilmente percebida como insensibilidade, cumplicidade ou ameaça moral.

A amplificação moral e emocional não é, em si, ilegítima. Toda vida social envolve afetos, disputas de sentido e mobilização de sensibilidades coletivas. O problema emerge quando essa intensificação simbólica deixa de abrir espaço para a complexidade e passa a funcionar como mecanismo de blindagem interpretativa, dificultando o contraditório e tornando suspeita qualquer tentativa de nuance, ponderação ou recontextualização.

Nesse ponto, a crítica racional tende a ser substituída por uma lógica de adesão afetiva. O que está em jogo já não é apenas a análise do problema, mas a demonstração pública de alinhamento moral com a gramática dominante. Assim, a emoção, em vez de contribuir para a ampliação da sensibilidade ética, pode converter-se em instrumento de pressão conformadora, funcionando como etapa decisiva na consolidação da inclusão excludente.

4.3. Terceira etapa: culpabilização coletiva e simplificação antagonista

A terceira etapa do modelo é a culpabilização coletiva, frequentemente acompanhada pela simplificação antagonista das relações sociais. Uma vez que a realidade foi seletivamente enquadrada e moralmente intensificada, torna-se possível atribuir responsabilidade ampliada a grupos, posições ou identidades inteiras, independentemente da complexidade concreta das trajetórias individuais.

Nesse processo, o debate público tende a abandonar distinções entre responsabilidade individual, participação estrutural, herança histórica e agência moral concreta, substituindo-as por esquemas mais simples e funcionalmente eficazes de identificação entre “culpados” e “inocentes”, “conscientes” e “alienados”, “aliados” e “inimigos”. Trata-se de um movimento que favorece a inteligibilidade imediata do conflito, mas ao custo da redução drástica da complexidade social.

Essa etapa é particularmente perigosa porque permite a consolidação de fronteiras morais rígidas, nas quais a pertença a determinados grupos passa a operar como índice suficiente de legitimidade ou suspeição. Nessa lógica, o indivíduo deixa de ser avaliado prioritariamente por seus atos, argumentos ou escolhas concretas, passando a ser interpretado a partir de sua localização presumida em um mapa moral previamente estruturado.

A culpabilização coletiva, tal como discutido anteriormente a partir de Arendt, representa um ponto de inflexão importante no processo da inclusão excludente. É nesse momento que o reconhecimento deixa de funcionar como ampliação do campo de justiça e passa a operar como instrumento de redistribuição seletiva da culpa, produzindo antagonismos duradouros e tornando mais provável a emergência de mecanismos de exclusão legitimados em nome da reparação, da consciência histórica ou da pureza ética.

4.4. Quarta etapa: hierarquização da legitimidade discursiva

A quarta etapa corresponde à hierarquização da legitimidade discursiva, momento em que o processo deixa de operar apenas no nível dos conteúdos e passa a atingir diretamente a estrutura da fala pública. Aqui, o problema já não diz respeito apenas ao que pode ser dito, mas, sobretudo, a quem pode dizer, em quais condições, com qual grau de credibilidade e sob quais limites de aceitabilidade.

Nesse estágio, consolidam-se as chamadas *castas morais*: posições assimétricas de autorização simbólica em que determinados sujeitos ou grupos passam a ser investidos de legitimidade ampliada para nomear a realidade, interpretar conflitos, denunciar opressões e definir os critérios do aceitável. Em contrapartida, outros passam a ocupar lugares de fala previamente fragilizados, suspeitos ou condicionados.

A consequência direta do processo é a substituição progressiva do debate argumentativo por um regime de credibilidade hierarquizada, no qual a validade da fala depende menos de sua coerência interna e mais da posição moral presumida do enunciador. A escuta pública torna-se, assim, seletiva: certas vozes são recebidas com presunção de legitimidade, enquanto outras

precisam, antes mesmo de serem ouvidas, justificar sua própria existência discursiva.

É precisamente nesse ponto que a inclusão excludente se torna mais sofisticada, pois passa a operar não por exclusão formal, mas por desigualdade estrutural de inteligibilidade e reconhecimento. A interdição já não precisa ser absoluta; basta que certos sujeitos sejam continuamente empurrados para zonas de menor credibilidade, menor escuta e maior vulnerabilidade simbólica.

4.5. Quinta etapa: exclusão simbólica sob linguagem inclusiva

A quinta e última etapa consiste na consolidação da exclusão simbólica sob linguagem inclusiva. Aqui, o processo atinge seu grau máximo de eficácia, precisamente porque já não se apresenta como exclusão, mas como forma moralmente legitimada de proteção, reparação, cuidado ou justiça.

Nesse estágio, mecanismos de silenciamento, deslegitimação, estigmatização e marginalização passam a ser operacionalizados sob o vocabulário da sensibilidade ética e do compromisso com o bem comum. A exclusão torna-se mais difícil de ser reconhecida justamente porque passa a se expressar sob formas socialmente valorizadas, revestidas de legitimidade moral e, muitas vezes, institucionalmente respaldadas.

Essa é a lógica paradoxal que sustenta a noção de inclusão excludente: não se trata de uma negação frontal do ideal de inclusão, mas de sua reconfiguração instrumental em chave seletiva. O discurso continua afirmando abertura, pluralismo e reconhecimento; no entanto, na prática, passa a operar filtros morais, critérios assimétricos de aceitabilidade e mecanismos de interdição que reorganizam a exclusão sob novas justificativas.

O resultado é a formação de um espaço público aparentemente sensível à justiça, mas progressivamente menos capaz de acolher dissenso, pluralidade real e confronto argumentativo genuíno. Em vez de ampliar a convivência democrática, a linguagem da inclusão pode, em determinadas condições, converter-se em tecnologia de vigilância simbólica, classificação moral e contenção discursiva.

4.6. Síntese interpretativa do modelo

O modelo analítico aqui proposto permite compreender a inclusão excludente não como um evento isolado ou uma anomalia pontual, mas como um processo relacional e cumulativo, cuja eficácia depende da articulação entre enquadramento narrativo, intensificação moral, culpabilização ampliada, hierarquização da fala e exclusão legitimada.

Mais do que uma sequência fechada, trata-se de um circuito interpretativo útil para a leitura de contextos nos quais a linguagem pública deixa de operar prioritariamente como espaço de mediação e passa a funcionar como mecanismo de classificação ética e controle. Sua principal contribuição reside em tornar visíveis processos que, justamente por se apresentarem sob signos positivos – inclusão, justiça, reconhecimento, cuidado –, tendem a escapar da crítica imediata.

Do ponto de vista analítico, a utilidade do modelo está em oferecer uma ferramenta conceitual capaz de ser aplicada, em pesquisas futuras, a diferentes campos de investigação, como políticas educacionais, discursos midiáticos, práticas institucionais, ambientes digitais e disputas de reconhecimento no espaço público. Sua função, portanto, não é encerrar o debate, mas abrir um campo mais preciso de observação crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar o fenômeno da “inclusão excludente” como um processo discursivo e político capaz de reorganizar a exclusão sob o manto de princípios emancipatórios. A partir do diálogo entre diferentes tradições da sociologia e da filosofia social, foi possível demonstrar que a linguagem, longe de operar apenas como meio de comunicação, constitui um elemento central na produção, legitimação e reprodução de hierarquias simbólicas.

A análise evidenciou que a inclusão, embora permaneça como valor normativo relevante, pode assumir, em determinadas condições, um caráter

paradoxal, funcionando como mecanismo de seletividade moral, distribuição desigual de legitimidade e interdição discursiva. Nesse contexto, a noção de *castas morais* mostrou-se útil para descrever a formação de posições assimétricas de autoridade simbólica, nas quais o valor da fala passa a depender menos da consistência argumentativa e mais da posição moral presumida do enunciador.

Como principal contribuição do estudo, propôs-se um modelo analítico da inclusão excludente estruturado em cinco etapas: seleção parcial da realidade, amplificação moral e emocional, culpabilização coletiva, hierarquização da legitimidade discursiva e exclusão simbólica sob linguagem inclusiva. Esse modelo permite compreender a exclusão não apenas como ausência de inclusão, mas como um processo ativo de reorganização simbólica que opera no interior da própria linguagem do reconhecimento.

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui para o aprofundamento das discussões sobre discurso, poder e moralidade, ao articular categorias clássicas – como violência simbólica, interpelação ideológica e produção de outsiders – a uma proposta interpretativa própria. Do ponto de vista analítico, oferece uma ferramenta que pode ser aplicada à investigação de fenômenos contemporâneos em diferentes campos, como políticas educacionais, discursos midiáticos, dinâmicas institucionais e interações em ambientes digitais.

Por fim, reconhece-se que este trabalho não esgota a complexidade do tema, mas abre possibilidades para investigações futuras, especialmente no que diz respeito à aplicação empírica do modelo proposto. Nesse sentido, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas que explorem, em contextos específicos, como a linguagem da inclusão pode ser mobilizada na produção de exclusões legitimadas, contribuindo para uma compreensão mais crítica das dinâmicas contemporâneas de reconhecimento e pertencimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F; VAZ, A. [2025]. **Educação crítica e modernidade líquida: Bauman leitor de Adorno.** Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v20/1809-4309-praxis-20-e24664.pdf>.
Acesso em: 28 mar. 2026.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado (AIE).** Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo.** Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal.** Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência.** Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neo-liberal.** Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

CEARÁ, M. [2018]. **A crítica de Herbert Marcuse à racionalidade técnica na sociedade industrial avançada.** Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/24521/3/CriticaHerbertMarcuse.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2026.

DUHAU; BRANDÃO. [2017]. **Ele no pescoço**: A violência simbólica de Pierre Bourdieu e o uso de coleira por parte das mulheres durante o carnaval.

Disponível em:

[https://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/revista_hegemonia_22/Rodrigo%20Duhau%20e%20lolanda%20Bezerra%20\(5\).pdf](https://www.unieuro.edu.br/sitenovo/revistas/revista_hegemonia_22/Rodrigo%20Duhau%20e%20lolanda%20Bezerra%20(5).pdf). Acesso em: 27 mar. 2026.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERENCZI, Sándor. Confusão de línguas entre os adultos e a criança. *In*: FERENCZI, Sándor. **Escritos psicanalíticos escolhidos**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 42ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREUD, Anna. **O ego e os mecanismos de defesa**. Tradução de Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GARCIA, R. [2025]. **Educação inclusiva como consenso político nas disputas do campo da educação especial**. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/VgXQMtT5D9zrGj9rnrkVzzJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2026.

GARRÉ, B; VIEIRA, A. [2021]. **Mobilizando ferramentas conceituais da análise do discurso em Michel Foucault**. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v21n1/1984-7114-ctp-21-01-00025.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2026.

KETZER, E. [2020]. **O Método de Michel Foucault e a linguagem da psicanálise**. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/wxPnnDRwyCTfhPTWtkVLjRS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2026.

OLIVEIRA, A. [2023]. **Querer ter razão: vontade e intelecto na Dialética erística de Schopenhauer**. Disponível em:

https://revistas.usp.br/filosofiaalema/pt_BR/article/view/196848/200943. Acesso em: 29 mar. 2026.

PAGNI, Pedro. **A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: doi.org. Acesso em: 25 mar. 2026.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

SILVA, S. [2024]. **A violência escolar simbólica na visão de Pierre Bourdieu**. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/4489/3141>. Acesso em: 27 mar. 2026.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de ter razão: 38 estratégias**. Tradução de Milton Camargo Mota. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TRUJILLO; LEMOS; REIS JÚNIOR; OLIVEIRA. [2021]. **Subjetividade e espaço: análises com Michel Foucault**. Disponível em:

<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v16n1/10.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2026.

VIEIRA, M.; MESQUITA, N. [2026]. O (a)bordar da perspectiva baumaniana pelas mãos da Educação Ambiental crítica na formação de professores de Química. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/qn/a/6qSYYZMCybtXcnRrn9SWkjH/?format=pdf&lang=pt>
. Acesso em: 28 mar. 2026.

- Educação digital na escola pública: desafios da implantação da LDB e da Política Nacional de Educação Digital (Paulo Cesar Perdigão Santos; Rosana Do Socorro Assunção Pompeu; Paloma Akemy Guerreiro Guimarães; Marcelane Aparecida Ferreira)

Educação digital na escola pública: desafios da implantação da LDB e da Política Nacional de Educação Digital

Paulo Cesar Perdigão Santos

Rosana Do Socorro Assunção Pompeu

Paloma Akemy Guerreiro Guimarães

Marcelane Aparecida Ferreira

DOI: [10.5281/zenodo.19455588](https://doi.org/10.5281/zenodo.19455588)

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais tem provocado transformações significativas nas formas de comunicação, produção de conhecimento e organização da sociedade contemporânea. Nesse contexto, a educação assume papel central na preparação dos estudantes para atuar de forma crítica e participativa na cultura digital. O presente artigo tem como objetivo analisar a inserção da educação digital na legislação educacional brasileira, com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Política Nacional de Educação Digital (PNED). A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, baseada na análise de legislação educacional, documentos oficiais e produções acadêmicas sobre tecnologias na educação. Os resultados indicam que a inclusão da educação digital na legislação brasileira representa um avanço importante para a democratização do acesso às tecnologias e para o desenvolvimento de competências digitais no contexto escolar. Entretanto, persistem desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, à formação docente e às desigualdades sociais que influenciam o acesso aos recursos digitais. Conclui-se que a consolidação da educação digital nas escolas públicas depende da articulação entre políticas públicas, investimento em infraestrutura e formação continuada de professores, de modo a garantir uma educação inclusiva, crítica e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Educação digital; LDB; Política educacional; Tecnologias educacionais; Cultura digital.

1 Introdução

A presença das tecnologias digitais tem redefinido as formas de interação social, produção de conhecimento e acesso à informação na

sociedade contemporânea. Com o avanço da internet, das plataformas digitais e das redes de comunicação, as práticas sociais passaram a ser mediadas por tecnologias que influenciam diretamente a forma como os indivíduos aprendem, se comunicam e participam da vida social. Esse processo de transformação tecnológica está diretamente relacionado à expansão da chamada cultura digital, caracterizada pela produção colaborativa de informações, pela conectividade em rede e pela circulação constante de conteúdos em diferentes plataformas digitais. Nesse cenário, a informação passa a ser produzida e compartilhada de forma dinâmica, exigindo dos indivíduos novas habilidades relacionadas à interpretação crítica de conteúdos, à comunicação digital e à participação ativa em ambientes virtuais.

Nesse cenário, a escola assume papel fundamental na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo digital e utilizar as tecnologias de forma ética e responsável. A educação não pode permanecer alheia às transformações tecnológicas que marcam o século XXI, sendo necessário incorporar novas práticas pedagógicas que dialoguem com a cultura digital e com as experiências dos estudantes. A incorporação dessas práticas pedagógicas exige uma mudança na forma como o ensino é organizado, valorizando metodologias que estimulem a participação ativa dos estudantes, a colaboração e a produção de conhecimento em ambientes digitais. Dessa forma, a educação digital passa a ser compreendida como um componente essencial da formação contemporânea, contribuindo para o desenvolvimento de competências necessárias à participação cidadã na sociedade da informação.

No Brasil, a incorporação das tecnologias na educação tem sido progressivamente discutida no âmbito das políticas públicas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996, estabelece os princípios fundamentais da educação brasileira e reconhece a importância da utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem.

Mais recentemente, a criação da Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533/2023, ampliou o debate sobre a

integração das tecnologias no sistema educacional brasileiro. Essa política tem como objetivo promover o desenvolvimento da educação digital no país, incentivando o acesso às tecnologias, a formação de competências digitais e a inclusão da cultura digital no contexto escolar.

A PNED surge em um contexto marcado por profundas transformações sociais e tecnológicas, nas quais a educação precisa responder às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada. Ao mesmo tempo, a política busca reduzir desigualdades no acesso às tecnologias, garantindo que estudantes da rede pública também tenham oportunidades de desenvolver habilidades relacionadas ao letramento digital.

Apesar dos avanços normativos, a implementação da educação digital nas escolas públicas brasileiras enfrenta diversos desafios, entre eles a precariedade da infraestrutura tecnológica, a necessidade de formação docente e as desigualdades socioeconômicas que limitam o acesso aos recursos digitais.

Diante desse cenário, surge a seguinte questão de pesquisa: quais são os desafios para a implementação da educação digital nas escolas públicas brasileiras a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Política Nacional de Educação Digital?

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar a relação entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Digital, destacando suas contribuições e desafios para a consolidação da educação digital no contexto das escolas públicas brasileiras.

2 Revisão de Literatura

Tecnologias digitais e transformação da educação

O desenvolvimento tecnológico nas últimas décadas tem provocado profundas mudanças na organização da sociedade e na forma como o conhecimento é produzido e compartilhado. A chamada sociedade da informação, caracterizada pela circulação intensa de dados e informações por

meio de redes digitais, exige que os indivíduos desenvolvam novas competências relacionadas ao uso das tecnologias.

Segundo Castells (2013), a sociedade contemporânea estrutura-se a partir de redes de informação que conectam pessoas, instituições e sistemas em escala global. Nesse contexto, o domínio das tecnologias digitais torna-se elemento fundamental para a participação social, econômica e cultural.

A organização social baseada em redes digitais amplia significativamente as possibilidades de comunicação e de produção de conhecimento, permitindo que indivíduos e instituições interajam de forma mais rápida e dinâmica. No campo educacional, essa realidade impõe novos desafios às instituições de ensino, que precisam adaptar suas práticas pedagógicas para dialogar com os processos de aprendizagem que ocorrem em ambientes digitais.

No campo educacional, as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem, permitindo novas formas de interação entre professores e estudantes. Kenski (2012) destaca que as tecnologias não devem ser compreendidas apenas como ferramentas, mas como elementos que transformam as formas de ensinar e aprender. Nesse sentido, a integração das tecnologias digitais no processo educativo possibilita o desenvolvimento de metodologias mais flexíveis e interativas, capazes de promover maior engajamento dos estudantes. Ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas colaborativas e recursos multimídia ampliam as possibilidades de construção do conhecimento, favorecendo processos educativos mais dinâmicos e participativos.

Nesse sentido, a escola precisa repensar suas práticas pedagógicas para incorporar as potencialidades da cultura digital. Moran (2015) argumenta que o uso pedagógico das tecnologias pode favorecer metodologias mais participativas e colaborativas, estimulando o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

Entretanto, a simples presença de tecnologias no ambiente escolar não garante mudanças significativas no processo educativo. Valente (2014) ressalta que o uso pedagógico das tecnologias depende da formação docente e da

capacidade dos professores de integrar esses recursos de forma crítica e significativa às práticas pedagógicas.

Educação digital e legislação educacional

As políticas públicas educacionais desempenham papel fundamental na promoção da inclusão digital e na democratização do acesso às tecnologias. No Brasil, a legislação educacional tem incorporado progressivamente a dimensão tecnológica no processo educativo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece os princípios gerais da educação brasileira e orienta a organização do sistema educacional. Embora a LDB tenha sido criada em um contexto anterior à expansão da internet, suas diretrizes possibilitam a incorporação de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem.

A recente criação da Política Nacional de Educação Digital representa um marco importante no fortalecimento das políticas públicas voltadas à integração das tecnologias na educação. Essa política busca promover o acesso às tecnologias digitais, incentivar a formação de competências digitais e fortalecer a cultura digital nas instituições de ensino.

De acordo com a legislação, a educação digital envolve o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao letramento digital, à criação de conteúdos, à comunicação, à colaboração e à resolução de problemas utilizando recursos tecnológicos.

Nesse sentido, a educação digital não se limita ao uso de equipamentos tecnológicos, mas envolve a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente as tecnologias e utilizá-las de forma responsável e ética.

Desafios da educação digital na escola pública

Apesar dos avanços nas políticas educacionais, a implementação da educação digital nas escolas públicas brasileiras ainda enfrenta diversos desafios. Um dos principais obstáculos refere-se às desigualdades no acesso à infraestrutura tecnológica.

Muitas escolas públicas ainda enfrentam dificuldades relacionadas à conectividade, à disponibilidade de equipamentos e à manutenção dos

recursos tecnológicos. Essas limitações dificultam a integração das tecnologias no processo educativo e comprometem a efetividade das políticas públicas.

Outro desafio importante refere-se à formação de professores. Para que as tecnologias sejam utilizadas de forma pedagógica, é necessário que os docentes desenvolvam competências digitais que lhes permitam planejar atividades inovadoras e integrar os recursos tecnológicos ao currículo escolar.

Nesse contexto, a formação continuada de professores torna-se elemento essencial para a consolidação da educação digital nas escolas públicas. A capacitação docente deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também reflexões pedagógicas sobre o uso das tecnologias no processo educativo.

3 Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A abordagem qualitativa busca compreender fenômenos sociais e educacionais a partir da interpretação de significados, contextos e relações presentes na realidade investigada, permitindo uma análise mais aprofundada dos processos educacionais (MINAYO, 2001).

No que se refere aos procedimentos metodológicos, o estudo utiliza pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica consiste na análise de produções acadêmicas já publicadas, como livros, artigos científicos e teses, que contribuem para a construção do referencial teórico do estudo (GIL, 2008). Esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador compreender o estado do conhecimento sobre determinado tema, identificando conceitos, abordagens teóricas e debates presentes na literatura especializada.

A pesquisa documental, por sua vez, baseia-se na análise de documentos oficiais e registros institucionais que ainda não receberam tratamento analítico aprofundado ou que podem ser reinterpretados a partir de novos enfoques de investigação (LAKATOS; MARCONI, 2010). Nesse sentido, foram analisados documentos legais que tratam da educação digital no Brasil,

com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e para a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023).

Além da análise documental, foram consultadas obras acadêmicas que discutem a relação entre tecnologias digitais, educação e políticas públicas educacionais, com o objetivo de compreender os fundamentos teóricos que sustentam a integração das tecnologias no contexto educacional.

Para a interpretação dos dados, utilizou-se uma abordagem analítica e interpretativa, buscando identificar categorias relacionadas à educação digital, políticas públicas educacionais e uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Esse procedimento aproxima-se dos princípios da análise de conteúdo, que permite examinar documentos e textos de forma sistemática, identificando significados e relações presentes nos materiais analisados (BARDIN, 2016).

Assim, a metodologia adotada possibilitou compreender como a legislação educacional brasileira tem incorporado a educação digital e quais são os principais desafios para a efetiva implementação dessas políticas no contexto das escolas públicas.

4 Resultados

A análise dos documentos legais e da literatura especializada evidenciou que a inclusão da educação digital na legislação educacional brasileira representa um avanço significativo na promoção da inclusão digital e no fortalecimento da cultura digital nas instituições de ensino. A presença das tecnologias no contexto educacional tem sido apontada por diversos autores como um elemento fundamental para a inovação pedagógica e para a construção de novas formas de aprendizagem (KENSKI, 2012; MORAN, 2015).

Observou-se também que a consolidação da educação digital nas escolas públicas depende da articulação entre diferentes dimensões do sistema educacional, incluindo infraestrutura tecnológica, formação docente e

planejamento pedagógico. A ausência de qualquer um desses elementos pode comprometer a efetividade das políticas educacionais voltadas à integração das tecnologias no ambiente escolar.

Entre os principais resultados observados destaca-se o reconhecimento da educação digital como elemento essencial para a formação integral dos estudantes, bem como a ampliação de políticas públicas voltadas à democratização do acesso às tecnologias digitais no ambiente escolar. Nesse sentido, a legislação educacional brasileira tem buscado acompanhar as transformações sociais e tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea, marcada pela crescente presença da cultura digital (BRASIL, 1996; BRASIL, 2023).

Outro resultado relevante refere-se ao reconhecimento de que o desenvolvimento de competências digitais deve ocorrer de forma integrada ao currículo escolar. Isso significa que o uso das tecnologias não deve ser restrito a disciplinas específicas ou a atividades pontuais, mas incorporado de forma transversal às diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a construção de aprendizagens contextualizadas e interdisciplinares.

A Política Nacional de Educação Digital estabelece diretrizes para o desenvolvimento de competências relacionadas ao letramento digital, à produção de conteúdos digitais, à comunicação e à colaboração em ambientes virtuais, aspectos considerados essenciais para a formação cidadã e profissional no século XXI (BRASIL, 2023). Segundo Valente (2014), o desenvolvimento dessas competências permite que os estudantes não sejam apenas consumidores de tecnologia, mas também produtores de conhecimento no ambiente digital.

Outro aspecto relevante refere-se ao compromisso do Estado em garantir conectividade às instituições públicas de ensino, possibilitando o acesso à internet de alta velocidade e a utilização de recursos digitais no processo educativo. A ampliação do acesso à conectividade representa um passo importante para a redução das desigualdades educacionais e para a inclusão digital de estudantes e professores (MORAN, 2015).

Entretanto, a análise também revelou desafios relacionados à implementação dessas políticas, especialmente no que se refere à infraestrutura tecnológica das escolas públicas e à necessidade de formação docente para o uso pedagógico das tecnologias. De acordo com Kenski (2012), a simples disponibilização de equipamentos tecnológicos não garante inovação no processo educativo, sendo fundamental investir na formação continuada dos professores para que as tecnologias sejam utilizadas de forma crítica e pedagógica.

5 Discussão

Os resultados indicam que a educação digital ocupa uma posição estratégica nas políticas educacionais contemporâneas. A incorporação das tecnologias no sistema educacional brasileiro reflete a necessidade de preparar os estudantes para uma sociedade cada vez mais marcada pela presença das tecnologias digitais e pela circulação intensa de informações em ambientes virtuais. Nesse cenário evidencia que a educação precisa assumir papel ativo na formação de cidadãos capazes de compreender criticamente os processos tecnológicos que estruturam a sociedade contemporânea. A escola deixa de ser apenas espaço de transmissão de conteúdos e passa a atuar como ambiente de construção coletiva de conhecimentos, no qual estudantes e professores interagem por meio de diferentes linguagens e recursos digitais. Nesse contexto, a educação precisa acompanhar as transformações sociais e tecnológicas, incorporando novas práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de competências digitais e críticas nos estudantes (MORAN, 2015; KENSKI, 2012).

A inserção da educação digital na legislação educacional brasileira, especialmente por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Política Nacional de Educação Digital, demonstra o reconhecimento da importância das tecnologias no processo educativo. Essas políticas públicas buscam ampliar o acesso às ferramentas digitais e incentivar práticas

pedagógicas que integrem os recursos tecnológicos ao ensino, contribuindo para a construção de uma cultura digital nas escolas (BRASIL, 1996; BRASIL, 2023).

No entanto, a efetividade dessas políticas depende da capacidade das instituições educacionais de integrar as tecnologias ao currículo escolar e às práticas pedagógicas. A presença de equipamentos tecnológicos nas escolas, por si só, não garante melhorias no processo de ensino e aprendizagem. É necessário que haja planejamento pedagógico e estratégias de ensino que favoreçam o uso significativo dessas ferramentas no contexto educativo (VALENTE, 2014).

Nesse processo, o professor desempenha papel fundamental como mediador da aprendizagem e orientador do uso crítico das tecnologias. A mediação pedagógica torna-se ainda mais relevante em contextos marcados pela abundância de informações disponíveis na internet. O professor assume a função de orientar os estudantes na seleção, interpretação e produção de conteúdos digitais, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Dessa forma, o uso pedagógico das tecnologias digitais deve ser acompanhado de estratégias educativas que estimulem a reflexão, a colaboração e a construção significativa do conhecimento. De acordo com Moran (2015), o docente deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como facilitador da construção do conhecimento, orientando os estudantes na seleção, análise e produção de informações em ambientes digitais.

A formação docente torna-se, portanto, um elemento central para a consolidação da educação digital nas escolas. Professores preparados para utilizar recursos tecnológicos de forma pedagógica podem contribuir para a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, colaborativos e significativos. Kenski (2012) destaca que a formação continuada dos professores é essencial para que as tecnologias sejam incorporadas de forma crítica e reflexiva no processo educativo.

Além disso, é necessário considerar as desigualdades sociais que influenciam o acesso às tecnologias. Embora as políticas públicas busquem

ampliar a conectividade nas escolas, ainda existem desafios relacionados à infraestrutura tecnológica e às condições de acesso dos estudantes fora do ambiente escolar. Nesse sentido, a inclusão digital deve ser compreendida como parte do direito à educação, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades de desenvolver competências digitais e participar de forma ativa da sociedade contemporânea (CASTELLS, 2003).

Dessa forma, a implementação da educação digital exige não apenas investimentos em infraestrutura tecnológica, mas também políticas educacionais voltadas à formação docente, à inovação pedagógica e à redução das desigualdades no acesso às tecnologias.

6 Considerações Finais

A análise da legislação educacional brasileira evidencia avanços significativos na incorporação das tecnologias digitais no processo educativo. Entretanto, é importante reconhecer que a consolidação da educação digital nas escolas públicas depende de um conjunto articulado de ações que envolvem políticas públicas, gestão educacional e formação docente. A integração das tecnologias ao processo educativo exige planejamento pedagógico, investimento em infraestrutura e desenvolvimento de competências digitais que permitam aos professores utilizar esses recursos de forma crítica e significativa. A inclusão da educação digital na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a criação da Política Nacional de Educação Digital representam importantes marcos no reconhecimento da necessidade de integrar as tecnologias ao contexto escolar, considerando as transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea.

Nesse cenário, observa-se que a educação digital passa a ocupar um papel estratégico na formação dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de competências relacionadas ao letramento digital, à produção de conhecimentos em ambientes virtuais, à comunicação e à colaboração mediadas por tecnologias. Dessa forma, promover a educação

digital significa também ampliar as oportunidades de participação social e de acesso ao conhecimento, garantindo que estudantes da rede pública tenham condições de desenvolver habilidades necessárias para atuar em uma sociedade cada vez mais digitalizada. A escola, portanto, assume responsabilidade central na construção de uma educação que articule inovação tecnológica, inclusão social e formação cidadã. Essas competências tornam-se fundamentais para que os estudantes possam atuar de forma crítica, responsável e participativa em uma sociedade cada vez mais conectada e marcada pela circulação de informações em diferentes plataformas digitais.

Contudo, embora os avanços legislativos representem um passo importante, a efetiva consolidação da educação digital nas escolas públicas brasileiras ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se as limitações relacionadas à infraestrutura tecnológica das instituições de ensino, às dificuldades de acesso à internet em algumas regiões do país e à necessidade de formação docente voltada para o uso pedagógico das tecnologias digitais. Tais desafios evidenciam que a implementação das políticas públicas educacionais exige não apenas a criação de diretrizes legais, mas também investimentos contínuos que garantam condições adequadas para que essas políticas se concretizem no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à importância da formação continuada dos professores. O docente assume papel central no processo de integração das tecnologias ao ensino, atuando como mediador do conhecimento e orientador do uso crítico e responsável das ferramentas digitais. Nesse sentido, a formação docente deve contemplar não apenas o domínio técnico das tecnologias, mas também a reflexão sobre suas potencialidades pedagógicas e sobre as possibilidades de promover aprendizagens mais significativas e colaborativas por meio de recursos digitais.

Além disso, é fundamental considerar que a inclusão digital está diretamente relacionada ao direito à educação e à redução das desigualdades sociais. Garantir que todos os estudantes tenham acesso às tecnologias e às competências digitais necessárias para participar da sociedade contemporânea constitui um desafio que envolve não apenas o sistema educacional, mas

também políticas públicas voltadas à inclusão social e ao desenvolvimento tecnológico do país.

Dessa forma, conclui-se que a educação digital deve ser compreendida como parte essencial do processo educativo no século XXI. Mais do que a simples utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, trata-se de promover uma educação que dialogue com a realidade dos estudantes, estimule o pensamento crítico, favoreça a autonomia e contribua para a formação de cidadãos capazes de compreender, utilizar e transformar o mundo digital em que vivem.

Assim, espera-se que as políticas públicas educacionais continuem avançando na promoção da educação digital, garantindo condições para que as tecnologias sejam utilizadas de maneira pedagógica, inclusiva e transformadora no contexto das escolas brasileiras.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. *Institui a Política Nacional de Educação Digital*. Brasília: Presidência da República, 2023.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papyrus, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Campinas: Papirus, 2015.

VALENTE, José Armando. *Tecnologias digitais na educação*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2014.

VALENTE, José Armando. *Tecnologias e educação: o papel do professor*. Campinas: UNICAMP, 2014.

- Literatura infantil e seu papel no desenvolvimento (Adriana Pereira de Souza; Claudia Maria Pereira de Souza)

Literatura infantil e seu papel no desenvolvimento

Adriana Pereira de Souza⁵

Claudia Maria Pereira de Souza⁶

DOI: [10.5281/zenodo.19598435](https://doi.org/10.5281/zenodo.19598435)

RESUMO

A literatura infantil constitui importante instrumento no processo de desenvolvimento integral da criança. Ao proporcionar experiências estéticas e simbólicas, os textos literários contribuem para a ampliação da linguagem, para o fortalecimento da imaginação e para a construção de valores sociais. Este artigo tem como objetivo analisar o papel da literatura infantil no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, destacando sua relevância na formação do leitor e na constituição da identidade. A pesquisa é de natureza bibliográfica e fundamenta-se em estudos de teóricos da educação e da literatura infantil. Conclui-se que o contato sistemático com obras literárias desde a infância favorece aprendizagens significativas e contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e participativos na sociedade.

Palavras-chave: Literatura infantil. Desenvolvimento infantil. Formação leitora. Aprendizagem. Identidade.

Introdução

A infância é uma fase essencial para o desenvolvimento humano, pois nela se estruturam competências cognitivas, emocionais e sociais que influenciarão toda a vida do indivíduo. Nesse contexto, a literatura infantil assume papel relevante, não apenas como recurso pedagógico, mas como expressão artística capaz de estimular a imaginação, promover reflexões e ampliar a compreensão do mundo.

⁵ dripereira79@gmail.com

⁶ claudiamariapereiradesouza@gmail.com

O reconhecimento da literatura voltada ao público infantil consolidou-se a partir da valorização da infância como etapa específica da vida. No Brasil, autores como Monteiro Lobato contribuíram significativamente para a formação de uma tradição literária infantil, ao produzir narrativas que dialogam com o universo da criança e estimulam o pensamento crítico e criativo.

Além do entretenimento, o texto literário possibilita experiências simbólicas que auxiliam na construção da identidade e na elaboração de sentimentos. Assim, compreender o papel da literatura infantil no desenvolvimento torna-se fundamental para educadores e famílias que desejam promover uma formação integral.

Além disso, a literatura infantil deve ser compreendida como um direito cultural da criança, pois possibilita o acesso a bens simbólicos fundamentais para sua formação. O contato com textos literários amplia o repertório cultural e contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética, aspecto essencial na constituição do sujeito. Conforme destaca Zilberman (1998), a presença da literatura na escola não deve restringir-se a fins pedagógicos utilitaristas, mas precisa garantir a experiência estética e o prazer da leitura como elementos formadores.

Outro aspecto relevante refere-se à função social da literatura infantil na construção da identidade cultural. Ao apresentar narrativas que dialogam com diferentes contextos históricos e sociais, o texto literário favorece o reconhecimento da diversidade e fortalece o sentimento de pertencimento. De acordo com Coelho (2003), a literatura infantil desempenha papel formador ao contribuir para a organização da visão de mundo da criança, possibilitando que ela compreenda sua realidade e amplie sua percepção sobre o outro e sobre a sociedade em que está inserida.

2. Literatura infantil e desenvolvimento cognitivo

A literatura infantil exerce influência direta no desenvolvimento cognitivo da criança, especialmente no que se refere à linguagem e à construção do

pensamento. Ao ouvir ou ler histórias, a criança amplia seu vocabulário, desenvolve habilidades de interpretação e fortalece a capacidade de concentração e memória.

Segundo Lev Vygotsky, o desenvolvimento ocorre por meio da interação social e da mediação cultural. Nesse sentido, a leitura compartilhada entre adulto e criança torna-se prática fundamental, pois possibilita a construção coletiva de significados. O livro funciona como mediador entre a criança e o mundo simbólico, ampliando suas experiências para além do cotidiano imediato.

Além disso, a literatura estimula a imaginação e a criatividade. Ao acompanhar narrativas fictícias, a criança exercita a capacidade de criar imagens mentais, antecipar acontecimentos e formular hipóteses. Essas habilidades são essenciais para o desempenho escolar e para a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento.

A leitura literária também favorece o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao interpretar personagens e situações, a criança aprende a analisar comportamentos, identificar conflitos e refletir sobre diferentes pontos de vista, construindo autonomia intelectual.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre literatura e desenvolvimento da competência interpretativa. A leitura de textos literários exige que a criança vá além da compreensão literal, estimulando inferências, antecipações e interpretações implícitas. Esse processo amplia a capacidade de análise e favorece o desenvolvimento da compreensão leitora em níveis mais profundos, aspecto considerado essencial na formação escolar (ZILBERMAN, 1998).

A literatura infantil também contribui para a construção do pensamento reflexivo ao apresentar múltiplas perspectivas dentro de uma mesma narrativa. Ao entrar em contato com diferentes pontos de vista e conflitos, a criança aprende a considerar diversas possibilidades de interpretação da realidade. Sob a perspectiva sociocultural do desenvolvimento, essa ampliação de significados ocorre por meio da interação com os textos e com o mediador da leitura, fortalecendo processos mentais superiores (VYGOTSKY, 1984).

Além disso, o contato sistemático com obras literárias favorece o desenvolvimento da autonomia leitora. Quando a criança tem acesso a diferentes gêneros e estilos narrativos, amplia seu repertório cultural e constrói gradualmente preferências e critérios próprios de escolha.

Conforme destaca Coelho (2003), a literatura infantil desempenha papel estruturante na formação do leitor, pois contribui para a organização do pensamento e para o amadurecimento intelectual, consolidando hábitos de leitura que impactam positivamente toda a trajetória escolar.

3. Literatura infantil e desenvolvimento emocional e social

No campo emocional, a literatura infantil oferece espaço seguro para a vivência simbólica de sentimentos. Por meio das histórias, a criança entra em contato com emoções como medo, alegria, insegurança, coragem e frustração. Essa experiência contribui para o reconhecimento e a organização das próprias emoções.

De acordo com Bruno Bettelheim, os contos de fadas desempenham papel importante na formação psíquica infantil, pois permitem que conflitos internos sejam elaborados simbolicamente. Ao identificar-se com os personagens, a criança encontra formas de compreender suas angústias e desenvolver estratégias para enfrentá-las.

No aspecto social, a literatura promove a empatia e o respeito à diversidade. Ao conhecer diferentes culturas, contextos e modos de vida, a criança amplia sua visão de mundo e desenvolve atitudes de tolerância e solidariedade. A leitura compartilhada na escola ou na família fortalece vínculos afetivos e estimula o diálogo.

A literatura infantil, portanto, contribui para a formação ética e cidadã, pois possibilita reflexões sobre valores, justiça, convivência e responsabilidade. O contato com obras diversificadas auxilia na construção de uma identidade mais consciente e aberta às diferenças.

Conclusão

A literatura infantil desempenha papel essencial no desenvolvimento integral da criança, atuando nos aspectos cognitivo, emocional e social. Ao estimular a linguagem, a imaginação e o pensamento crítico, os textos literários contribuem para aprendizagens significativas e duradouras.

Além disso, ao possibilitar a vivência simbólica de sentimentos e a reflexão sobre valores, a literatura favorece o amadurecimento emocional e a construção da empatia. O contato contínuo com livros desde a primeira infância fortalece o hábito da leitura e amplia o repertório cultural.

Dessa forma, a literatura infantil não deve ser vista apenas como instrumento pedagógico, mas como direito cultural da criança e elemento fundamental para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e participativos na sociedade.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2003.

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 1975.

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

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1998.

- Ambientes de aprendizagem e ludicidade: o papel do espaço na construção do conhecimento na Educação Infantil (Adriana Pereira de Souza; Claudia Maria Pereira de Souza)

Ambientes de aprendizagem e ludicidade: o papel do espaço na construção do conhecimento na Educação Infantil

Adriana Pereira de Souza⁷

Claudia Maria Pereira de Souza⁸

DOI: [10.5281/zenodo.19595919](https://doi.org/10.5281/zenodo.19595919)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância dos ambientes de aprendizagem e da ludicidade na educação infantil, destacando o papel do espaço na construção do conhecimento. Considerando que a criança aprende por meio da interação com o meio, torna-se fundamental a organização de espaços educativos que estimulem a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento integral. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada em autores que discutem a relação entre ambiente, ludicidade e aprendizagem. Os resultados indicam que ambientes bem planejados favorecem a autonomia, a socialização e a aprendizagem significativa das crianças. No entanto, ainda existem desafios relacionados à estrutura física das escolas, à formação docente e à disponibilidade de recursos pedagógicos. Conclui-se que o espaço educativo, aliado ao lúdico, constitui um elemento essencial para promover experiências de aprendizagem mais eficazes na educação infantil.

Palavras-chave: Ambientes de aprendizagem. Ludicidade. Educação infantil. Espaço educativo. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação infantil representa a primeira etapa da educação básica e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. É nesse período que se constroem as bases cognitivas, sociais e emocionais que irão influenciar toda a trajetória escolar.

⁷ dripereira79@gmail.com

⁸ claudiamariapereiradesouza@gmail.com

Nesse contexto, o ambiente escolar assume uma função que vai além de um simples espaço físico, passando a ser considerado um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem. A forma como esse espaço é organizado interfere diretamente nas experiências vivenciadas pelas crianças.

A criança aprende por meio da interação com o meio em que está inserida, explorando objetos, espaços e relações sociais. Dessa forma, o ambiente deve ser planejado de modo a favorecer essas interações e estimular o desenvolvimento.

Além disso, a ludicidade ocupa um lugar central na educação infantil, pois o brincar é uma das principais formas de expressão e aprendizagem da criança. Por meio das atividades lúdicas, ela constrói conhecimentos de forma espontânea e significativa.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, pois possibilita a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da imaginação e a socialização.

Dessa maneira, a integração entre ambientes de aprendizagem e ludicidade torna-se fundamental para promover experiências educativas mais completas e significativas.

A organização do espaço deve considerar aspectos como acessibilidade, segurança, diversidade de materiais e possibilidades de interação, criando um ambiente que estimule a curiosidade e a autonomia.

Entretanto, muitas instituições ainda enfrentam dificuldades para estruturar ambientes adequados, seja por falta de recursos, seja pela ausência de formação específica dos professores.

De acordo com Horn (2004), o espaço na educação infantil deve ser organizado de forma intencional, sendo planejado como parte integrante da prática pedagógica.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar o papel dos ambientes de aprendizagem e da ludicidade na construção do conhecimento na educação infantil, destacando seus benefícios e os desafios presentes nesse contexto.

A importância dos ambientes de aprendizagem e da ludicidade

Os ambientes de aprendizagem na educação infantil desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, uma vez que o espaço escolar influencia diretamente suas experiências, interações e formas de aprender. Nessa etapa da educação, o aprendizado ocorre de maneira integrada ao meio, sendo o ambiente um elemento essencial no processo educativo.

Quando organizados de forma intencional, os espaços educativos favorecem a curiosidade, a exploração e a autonomia das crianças. Ambientes que oferecem materiais acessíveis, variados e adequados à faixa etária estimulam a participação ativa, permitindo que a criança manipule objetos, experimente situações e desenvolva diferentes habilidades.

A ludicidade, por sua vez, é um dos principais elementos que potencializam a aprendizagem na educação infantil. O brincar não deve ser entendido apenas como recreação, mas como uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Kishimoto (2011), o lúdico possibilita a construção do conhecimento de forma significativa, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Além disso, as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da criatividade, permitindo que a criança atribua significados às suas experiências.

Outro aspecto importante refere-se à autonomia, que é estimulada quando a criança tem liberdade para explorar o ambiente e escolher suas atividades, tornando-se protagonista do seu processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais, sendo o ambiente um fator determinante nesse processo.

Assim, espaços que favorecem a interação e a cooperação contribuem para a construção coletiva do conhecimento.

Portanto, ambientes bem-organizados e ricos em estímulos, aliados à ludicidade, são essenciais para promover uma aprendizagem significativa na educação infantil.

Desafios na organização dos espaços educativos na educação infantil

Apesar da importância dos ambientes de aprendizagem, existem diversos desafios relacionados à sua organização nas instituições de ensino.

Um dos principais desafios está relacionado à falta de infraestrutura adequada, especialmente em escolas públicas, onde os espaços são limitados e pouco equipados.

Segundo Horn (2004), o ambiente deve ser planejado de forma intencional, mas essa organização nem sempre é possível devido às condições estruturais das instituições.

Outro desafio refere-se à formação dos professores, que muitas vezes não recebem orientação suficiente para utilizar o espaço como recurso pedagógico.

Além disso, a escassez de materiais pedagógicos dificulta a criação de ambientes ricos em estímulos, comprometendo o desenvolvimento das crianças.

Outro ponto relevante é a dificuldade em equilibrar organização e liberdade, pois ambientes muito rígidos podem limitar a criatividade, enquanto espaços desorganizados prejudicam o aprendizado.

De acordo com Oliveira (2011), o ambiente deve ser estruturado de forma flexível, permitindo adaptações conforme as necessidades das crianças.

Além disso, ainda há desafios relacionados à valorização do lúdico, que em alguns contextos é visto como secundário no processo educativo.

Dessa forma, torna-se necessário investir na formação docente e na melhoria das condições das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas, conclui-se que os ambientes de aprendizagem e a ludicidade desempenham papel essencial na educação infantil.

O espaço educativo, quando bem-organizado, contribui para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a autonomia, a socialização e a aprendizagem significativa.

A ludicidade, por meio do brincar, torna o processo educativo mais dinâmico, atrativo e eficaz.

No entanto, ainda existem desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente e à valorização das práticas lúdicas.

Assim, é fundamental que o ambiente escolar seja planejado de forma intencional e pedagógica.

Conclui-se que investir em espaços educativos adequados e na ludicidade é essencial para garantir uma educação infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS

HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

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

**- O envolvimento familiar e o rendimento escolar na Educação Infantil
(Adriana Pereira de Souza; Claudia Maria Pereira de Souza)**

O envolvimento familiar e o rendimento escolar na Educação Infantil

Adriana Pereira de Souza⁹

Claudia Maria Pereira de Souza¹⁰

DOI: [10.5281/zenodo.19595344](https://doi.org/10.5281/zenodo.19595344)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relação entre o envolvimento familiar e o rendimento escolar na educação infantil, destacando a importância da participação da família no processo de aprendizagem das crianças. A pesquisa, de caráter bibliográfico, fundamenta-se em autores que discutem a influência do contexto familiar no desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Observa-se que a participação ativa da família contribui significativamente para o desempenho escolar, promovendo maior interesse, segurança e motivação nas crianças. No entanto, também são identificados desafios, como a ausência dos responsáveis na vida escolar e as dificuldades socioeconômicas. Conclui-se que a parceria entre escola e família é essencial para o desenvolvimento integral da criança e para a melhoria do rendimento escolar na educação infantil.

Palavras-chave: Envolvimento familiar. Rendimento escolar. Educação infantil. Aprendizagem. Família e escola.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma fase essencial para o desenvolvimento da criança, sendo responsável pela construção das bases cognitivas, sociais e emocionais. Nesse período, a aprendizagem ocorre de forma intensa e significativa.

O processo educativo não se limita ao ambiente escolar, sendo influenciado também pelo contexto familiar no qual a criança está inserida. A

⁹ dripereira79@gmail.com

¹⁰ claudiamariapereiradesouza@gmail.com

família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e no desempenho escolar.

A participação dos pais ou responsáveis na vida escolar contribui para o fortalecimento do vínculo da criança com a aprendizagem, favorecendo seu desenvolvimento.

Além disso, o envolvimento familiar proporciona maior segurança emocional, o que influencia diretamente o comportamento e o rendimento da criança na escola.

Segundo Libâneo (2001), a educação é um processo que envolve diferentes agentes, sendo a família e a escola fundamentais nesse contexto.

Quando há uma relação de parceria entre família e escola, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais eficaz e significativo.

Entretanto, nem todas as famílias conseguem acompanhar de forma ativa a vida escolar das crianças, o que pode impactar negativamente seu desempenho.

Fatores como jornada de trabalho, falta de escolaridade e dificuldades socioeconômicas podem dificultar essa participação.

De acordo com Paro (2007), a ausência da família no acompanhamento escolar pode comprometer o desenvolvimento da criança e seu rendimento acadêmico.

Dessa forma, torna-se necessário compreender a importância do envolvimento familiar e sua relação com o rendimento escolar na educação infantil.

A importância do envolvimento familiar no processo de aprendizagem

O envolvimento familiar no processo educativo é um dos fatores mais relevantes para o desenvolvimento da criança na educação infantil. A presença ativa dos pais ou responsáveis contribui para a construção de uma base sólida de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Quando a família acompanha a vida escolar da criança, demonstrando interesse por suas atividades, ocorre um fortalecimento do vínculo com a aprendizagem. Esse acompanhamento pode ocorrer por meio de atitudes simples, como participar de reuniões escolares, auxiliar nas atividades e incentivar o estudo.

Além disso, o apoio familiar contribui para o desenvolvimento da autoestima e da confiança da criança, aspectos fundamentais para o sucesso escolar. Crianças que se sentem apoiadas tendem a apresentar maior motivação e interesse pelas atividades propostas.

Segundo Libâneo (2001), a participação da família no processo educativo favorece a construção de valores, hábitos e atitudes que refletem diretamente no desempenho escolar.

Outro aspecto importante é a comunicação entre família e escola, que possibilita a troca de informações sobre o desenvolvimento da criança, permitindo intervenções mais eficazes quando necessário.

De acordo com Vygotsky (2007), o aprendizado ocorre por meio das interações sociais, sendo a família um dos primeiros e mais importantes contextos de aprendizagem da criança.

Além disso, o ambiente familiar pode estimular práticas que complementam o aprendizado escolar, como a leitura, o diálogo e a valorização do conhecimento.

Portanto, o envolvimento familiar é essencial para promover uma aprendizagem significativa e contribuir para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil.

Desafios e impactos da ausência do envolvimento familiar no rendimento escolar

Apesar da importância do envolvimento familiar, muitos desafios dificultam a participação ativa dos responsáveis na vida escolar das crianças. Um dos principais fatores está relacionado às condições socioeconômicas das

famílias, que muitas vezes precisam priorizar o trabalho em detrimento do acompanhamento escolar.

A falta de tempo dos pais ou responsáveis pode resultar em uma participação limitada nas atividades escolares, o que impacta diretamente o rendimento da criança. Além disso, a baixa escolaridade de alguns responsáveis pode dificultar o acompanhamento das atividades pedagógicas.

Segundo Paro (2007), a ausência da família no contexto escolar pode comprometer o desenvolvimento da criança, refletindo em dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento.

Outro desafio refere-se à falta de comunicação entre escola e família. Quando não há diálogo, torna-se mais difícil identificar dificuldades e buscar soluções conjuntas.

Além disso, a desvalorização da educação por parte de algumas famílias pode influenciar negativamente a motivação da criança, levando à falta de interesse pelas atividades escolares.

A ausência de acompanhamento também pode gerar insegurança emocional, afetando o comportamento da criança em sala de aula e sua relação com o aprendizado.

De acordo com Libâneo (2001), a parceria entre escola e família é essencial para o sucesso educativo, sendo necessário que ambas atuem de forma integrada.

Dessa forma, é fundamental que a escola desenvolva estratégias para aproximar a família, promovendo ações que incentivem sua participação no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas, conclui-se que o envolvimento familiar desempenha um papel fundamental no rendimento escolar na educação infantil.

A participação ativa da família contribui para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo sua aprendizagem e seu desempenho escolar. Além disso, o apoio familiar promove segurança emocional, motivação e interesse pelas atividades escolares.

No entanto, existem desafios que dificultam essa participação, como fatores socioeconômicos e a falta de tempo dos responsáveis.

Dessa forma, é essencial fortalecer a parceria entre escola e família, buscando estratégias que incentivem o envolvimento dos responsáveis.

Conclui-se que a integração entre família e escola é indispensável para garantir uma educação infantil de qualidade e um melhor rendimento escolar.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2007.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

- Inclusão de alunos com o transtorno do espectro autista (TEA): práticas pedagógicas e desafios no ensino fundamental (Vanda de Almeida Vale; Tereza Cristina Ribeiro)

Inclusão de alunos com o transtorno do espectro autista (TEA): práticas pedagógicas e desafios no ensino fundamental

Vanda de Almeida Vale¹¹

Tereza Cristina Ribeiro¹²

DOI: [10.5281/zenodo.19598849](https://doi.org/10.5281/zenodo.19598849)

RESUMO

Esta pesquisa trata de práticas pedagógicas como forma de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental, com o objetivo de mapear a produção científica recente sobre práticas pedagógicas inclusivas, identificar subtemas, áreas e locais de produção, e as conjugações teóricas e metodológicas que se destacam nos textos, nos últimos cinco anos 2021 - 2025. A metodologia empregada foi revisão de literatura (Echer, 2001; Bento, 2012), que analisou periódicos que integram a biblioteca eletrônica (Scientific Electronic Library Online) e teses e dissertações publicadas no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Os resultados demonstram uma distribuição equitativa dos primeiros estudos entre as bases de dados SCIELO e BDTD, com três registros (60%) provenientes da SCIELO e dois (40%) da BDTD, enfatizam subtemas como "políticas públicas educacionais", "formação docente" e "desafios socioemocionais". As pesquisas abordam desde o uso de gamificação e teorias de aprendizagem significativa até a implementação de Planos Educacionais Individualizados (PEI) e a formação docente. Os resultados apontam avanços no engajamento e na motivação dos alunos, mas também revelam lacunas significativas relacionadas à infraestrutura, formação de professores e suporte institucional. Concluímos que, embora o arcabouço teórico e as experiências pedagógicas bem-sucedidas apontem caminhos promissores, a inclusão de alunos com TEA depende urgentemente de ações estruturais e sistêmicas. É imperativo que políticas públicas invistam em formação docente crítica e permanente, em recursos tecnológicos e de acessibilidade, e na promoção de colaboração efetiva entre escola, família e comunidade.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Transtorno do espectro autista. Ensino fundamental. Práticas pedagógicas. Formação docente.

¹¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS;

Pós graduada em educação especial com ênfase em inclusão pela Fibrá. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Unisa/Universidade de Santo Amaro. E-mail: van1968da@gmail.com

¹² Doutora em Ciências Sociais/UFBA. Mestre em História Social/PUC-SP. Especialista em História da Amazônia/UFPA. Graduada em História/UFPA. Atualmente Bolsista de Pós-Doutorado no PPGE/ICSA/UFPA. E-mail: cristapuia@yahoo.com.br

ABSTRAT

This research deals with pedagogical practices as a way of including students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in elementary education, with the objective of mapping recent scientific production on inclusive pedagogical practices, identifying subthemes, areas and places of production, and the theoretical and methodological combinations that stand out in the texts, in the last five years 2021 - 2025. The methodology used was a literature review (Echer, 2001; Bento, 2012), which analyzed journals that are part of the electronic library (Scientific Electronic Library Online) and theses and dissertations published at the Brazilian Institute of Information in Science and Technology. The results demonstrate an equitable distribution of early studies between the SCIELO and BDTD databases, with three records (60%) from SCIELO and two (40%) from BDTD. They emphasize subtopics such as "public education policies," "teacher training," and "socioemotional challenges." The research addresses topics ranging from the use of gamification and meaningful learning theories to the implementation of Individualized Educational Plans (IEPs) and teacher training. The results indicate progress in student engagement and motivation, but also reveal significant gaps related to infrastructure, teacher training, and institutional support. We conclude that, although the theoretical framework and successful pedagogical experiences point to promising paths, the inclusion of students with ASD urgently requires structural and systemic actions. It is imperative that public policies invest in critical and ongoing teacher training, technological and accessibility resources, and the promotion of effective collaboration between schools, families, and the community.

Keywords: School inclusion. Autism spectrum disorder. Elementary education. Pedagogical practices. Teacher training.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental constitui-se como um dos desafios mais relevantes e, ao mesmo tempo, enriquecedores da contemporaneidade educacional. Essa prática representa um compromisso ético-social com a equidade, visando assegurar o direito à educação de todos os alunos, respeitando suas singularidades e promovendo o seu pleno desenvolvimento. Dubet (1994), diz que a crescente valorização da diversidade como princípio estruturante da educação tem impulsionado o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas, ancoradas em políticas públicas, estudos empíricos e demandas sociais emergentes.

A literatura revisada aponta que a inclusão de alunos com TEA exige mais do que adaptações físicas e curriculares: é necessário promover

mudanças de paradigma que valorizem a singularidade de cada estudante. Subtemas relevantes como a formação docente, o uso de tecnologias assistivas, a promoção de interações sociais e a gestão escolar inclusiva evidenciam a complexidade do fenômeno. Dados do INEP (2021), revelam que muitos professores brasileiros relatam sentir necessidade moderada ou elevada de formação para lidar com alunos com TEA, reforçando a importância de políticas públicas de formação inicial e continuada.

As bases teóricas que fundamentam este debate são diversas e robustas. A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (2001) destaca a mediação docente e o papel das interações sociais na aprendizagem, enquanto Paulo Freire enfatiza o diálogo e a emancipação como pilares de uma pedagogia crítica e inclusiva. Contribuições contemporâneas, como as de Mantoan (2008), reforçam a inclusão como processo de transformação social. Já Dubet (1994) problematiza a desigualdade de oportunidades, tema fundamental no debate inclusivo. A Declaração de Salamanca (1994) permanece como referência normativa internacional, reafirmando os princípios de equidade e acessibilidade na educação.

Estudos como os de Lopes (2022), Medeiros (2020), recentes análises sobre professoras na rede pública de Belém, oferecem um panorama plural e contextualizado sobre os desafios enfrentados pelos educadores. As metodologias empregadas nesses trabalhos desde análises estatísticas com SPSS até estudos de caso e revisões bibliográficas contribuem para um entendimento abrangente e humanizado do tema.

Este artigo tem por objetivo, mapear a produção científica recente sobre práticas pedagógicas inclusivas, identificar subtemas, áreas e locais de produção, e as conjugações teóricas e metodológicas que se destacam nos textos, nos últimos cinco anos 2021 – 2025. Dessa forma, esta investigação pretende iluminar as múltiplas dimensões que envolvem a inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental, ressaltando que o êxito desse processo requer ação conjunta entre professores, famílias, gestores e políticas públicas. Mais do que uma exigência legal, a inclusão deve ser compreendida como uma

construção social e ética, capaz de transformar a escola em um espaço de acolhimento, diálogo e aprendizagem mútua. Este trabalho busca, portanto, fomentar um debate crítico e propositivo, evidenciando uma produção de literatura de alta qualidade.

METODOLOGIA

Este estudo apresenta uma revisão da literatura com enfoque qualitativo. A pesquisa, conforme sugerido por Campos et al. (2023), permite uma certa flexibilidade, adaptando-se ao longo do processo investigativo. Minayo (2009) define uma pesquisa qualitativa em três etapas: fase exploratória, coleta de dados em campo e análise e tratamento das informações coletadas.

A investigação se baseou em trabalhos encontrados em bases de dados como a BDTD e o SCIELO, com o objetivo de reunir publicações no período de 2021 a 2025. Foram selecionados estudos que se relacionassem ao tema proposto, utilizando critérios de inclusão que exigiam que os trabalhos estivessem em português, dentro do intervalo de datas estipulado e nas plataformas escolhidas. As palavras-chave utilizadas foram: “inclusão escolar”, “transtorno do espectro autista”, “ensino fundamental”, “práticas pedagógicas” e “formação docente”.

No SCIELO, aplicou-se o operador AND e utilizou-se aspas ao buscar as palavras-chave, garantindo assim que todas as expressões fossem consideradas na pesquisa. A definição dos critérios de busca e a escolha das duas plataformas visaram localizar o maior número possível de estudos relacionados à temática da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a perspectiva da teoria histórico-cultural. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), optou-se pela busca avançada, inserindo as palavras-chave em “todos os campos” e selecionando “todos os termos” para assegurar a correspondência desejada.

Ao todo, foram identificados 84 estudos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, cinco trabalhos foram selecionados para uma análise

aprofundada, que envolveu a leitura e a filtragem dos artigos, proporcionando uma visão geral das publicações. Os estudos foram organizados em um quadro que apresenta o local de publicação, subtemas abordados, principais pesquisas sobre o tema, metodologias utilizadas, resultados obtidos e lacunas identificadas. A análise foi realizada de forma clara e objetiva, com o intuito de facilitar a compreensão do leitor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Quadro 1 apresenta a primeira parte dos resultados do levantamento, destacando os locais de pesquisa, os primeiros estudos sobre o tema e os subtemas abordados por cada trabalho. Observa-se que os estudos sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) evoluíram desde as primeiras descrições clínicas até abordagens educacionais inclusivas.

Pesquisas nas bases SCIELO e BDTD destacam a importância de estratégias pedagógicas, formação docente e políticas públicas para a inclusão. Temas como dupla excepcionalidade, plano educacional individualizado (PEI) e trabalho colaborativo entre escola e família emergem como centrais para promover uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Quadro 1 – Resultados do levantamento – parte 1

Locais de pesquisa	Primeiros estudos	Subtemas
SCIELO	George Still (1902), descreveu crianças com agitação e impulsividade. Posteriormente, Barkley e Murphy (2008) categorizaram o transtorno em subtipos clínicos	Estratégias pedagógicas; Inclusão e aprendizagem significativa; discute características do TDAH; Práticas educacionais eficazes e a importância da tecnologia na educação.

BDTD	Baum et al. (2014), Foley-Nicpon et al. (2017) e Renzulli destacaram a complexidade da dupla excepcionalidade.	Dupla excepcionalidade; políticas públicas educacionais; formação docente; atendimento educacional especializado e desafios socioemocionais
SCIELO	O Estudo de Rutter e Bartak (1973), sobre o Tratamento Educacional Especial para Crianças Autistas. Mesibov (1990), sobre modelo TEACCH	Definição e características do TEA. Legislação e políticas públicas de inclusão. Desafios da inclusão escolar. Papel do professor, da família e da equipe multiprofissional. Formação e capacitação docente. Estratégias pedagógicas e recursos educacionais. Diagnóstico e instrumentos de avaliação.
SCIELO	James G. Meskill (1982), argumentou que o fracasso na implementação do PEI não era simplesmente por incompetência individual, mas devido a um conflito fundamental	Inclusão educacional de alunos com TEA no contexto brasileiro. Plano Educacional Individualizado (PEI) como ferramenta pedagógica. Trabalho colaborativo entre professores, família e equipe multiprofissional. Dimensões do trabalho colaborativo. Implementação do PEI.
BDTD	O termo "autismo" foi cunhado em 1906 por Plouller, mas popularizado por Bleuler em 1911. · Os primeiros estudos sistemáticos sobre autismo iniciaram em 1943, com Leo Kanner.	Características do TEA: baseadas no DSM-V, níveis de gravidade, desafios sensoriais, comunicacionais e sociais. Inclusão escolar na Educação Infantil: importância do ambiente, mediação, interação social e papel da família. Formação de professores: inicial, continuada e políticas públicas. Legislação e políticas públicas: leis federais, estaduais e municipais sobre inclusão e TEA. Metodologia e análise de dados: perfil dos professores, formação, percepções sobre inclusão.

Fonte: elaborado pelas autoras

O Quadro 2 apresenta a segunda parte dos resultados do levantamento, destacando as principais teorias e autores, metodologias, resultados e lacunas presentes nos trabalhos analisados. As pesquisas abordam desde o uso de gamificação e teorias de aprendizagem significativa até a implementação de Planos Educacionais Individualizados (PEI) e a formação docente. Os resultados apontam avanços no engajamento e na motivação dos alunos, mas

também revelam lacunas significativas relacionadas à infraestrutura, formação de professores e suporte institucional. A análise desses elementos é fundamental para orientar políticas educacionais e práticas pedagógicas mais efetivas e inclusivas.

Quadro 2 – Resultados do levantamento – parte 2

Teorias/autores	Metodologias	Resultados e lacunas
Abordagens pedagógicas lúdicas Luckesi, (2014); Huizinga, (2014) e conceitos de gamificação Prensky, (2010); Martins e Giraffa, (2015).	Pesquisa qualitativa com abordagem bibliográfica e de campo, questionários semiestruturados análise de conteúdo de Bardin.	Os resultados indicaram que a gamificação aumenta o engajamento e a motivação de alunos com TDAH, mas a falta de recursos tecnológicos em escolas públicas limita sua aplicação. Lacunas incluem a carência de políticas públicas para investimento em infraestrutura e a necessidade de maior formação docente. O ebook desenvolvido foi considerado inovador, porém sua viabilidade prática depende de melhorias estruturais e apoio governamental.
Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Engenharia Didática de Artigue.	Abordagem qualitativa, com caráter exploratório e experimental.	Dificuldades dos alunos com TDAH; Falta de formação docente; Eficácia de metodologias ativas; Importância da articulação entre escola e família, necessidade de um ambiente adaptado e colaborativo para promover a inclusão.
Schwartzman (2017): deficiência intelectual e habilidades especiais em autistas. Mantoan (2015): defende mudança de paradigma educacional para uma escola inclusiva. Klein & Hattge (2010): inclusão como prática democrática e justa.	Abordagem quali-quantitativa. Pesquisa de campo com aplicação de formulário via Google Forms. Análise de conteúdo e semântica para perguntas abertas; estatística descritiva para fechadas. Realizada durante a pandemia de COVID-19.	90% dos professores já trabalharam com alunos TEA. 60% têm dificuldade em planejar aulas; 40% em usar recursos especiais. 60% acreditam na inclusão; 40% criticam a falta de preparo da escola. 60% nunca fizeram curso específico sobre TEA. Sugestões: mais formação, recursos, professor auxiliar, apoio familiar. Lacunas do trabalho: Amostra pequena e localizada em uma única escola. Dados qualitativos superficiais; falta profundidade nas análises. Não há vozes dos alunos ou famílias. Pouca discussão sobre interseccionalidade. Limitações metodológicas devido ao formato online e pandemia. Carência de propostas concretas para superar as barreiras

Casarin (2008): importância da articulação entre família e escola.		identificadas.
Trabalho colaborativo: Friend e Cook (1990), Damiani (2008), Mendes et al. (2011). PEI: Tannús-Valadão (2010), Yell et al. (2016), Bray e Russel (2018). Inclusão e autismo: Schmidt (2013), Nunes et al. (2013), Camargo et al. (2020). Dimensões da colaboração: Baseadas em Appley e Winder (1977), Hord (1986), De Bevoise (1986).	Pesquisa qualitativa, estudo de caso instrumental (Gil, 2002; Alves-Mazzotti, 2006). Instrumentos: Escala de Trabalho Colaborativo (Costa, 2016), quadro de Capacidades e Dificuldades do Aluno (adaptado de Goepel, 2009), inventário de Habilidades Escolares (Pletsch, 2009), diário de campo.	Aumento nas pontuações de todas as 8 dimensões após a implementação do PEI. Dimensão "objetivos em comum" teve o maior crescimento. Baixa participação de alguns membros na avaliação pedagógica; apoio administrativo foi a dimensão com menor avanço. Elaborado com 22 metas abrangendo áreas cognitivas, comportamentais, sociais e motoras. Participação ativa da mãe foi um ponto positivo. Lacunas do Trabalho: Amostra limitada. Redução no número de participantes. Dificuldades operacionais. Falta de investigação sobre o impacto do PEI no desempenho acadêmico do aluno. Necessidade de estudos em larga escala para validar os resultados e generalizar as conclusões.
Paulo Freire: formação docente, prática reflexiva, educação como prática da liberdade. Lev Vygotsky: mediação, desenvolvimento cultural, compensação da deficiência por meio da interação social.	Abordagem qualitativa, descritiva e exploratória. Análise de conteúdo (Bardin). Entrevistas semiestruturadas com 20 professores de Educação Infantil de Foz do Iguaçu que atuaram com alunos com TEA em 2019. Análise documental: leis, planos municipais e nacionais, projetos	Formação insuficiente para lidar com TEA; pouca abordagem na graduação, superficial, desvinculada da prática. Perfil dos professores: variado em idade e experiência; maioria com especialização, mas ainda despreparada para inclusão. Políticas públicas: avanços legais, mas implementação deficiente; falta de investimento em formação e infraestrutura. Necessidade de adaptações curriculares, mediação qualificada, trabalho colaborativo e suporte multiprofissional. Lacunas Identificadas: Falta de formação específica sobre TEA na grade curricular dos cursos de Pedagogia, carência de formações continuadas profundas, contínuas e práticas, pouca articulação entre teoria e prática nas formações oferecidas. Necessidade

	político-pedagógicos.	de maior investimento em infraestrutura, recursos e suporte especializado.
--	-----------------------	--

Fonte: elaborado pelas autoras

Primeiros estudos, locais onde o tema é mais pesquisado e os subtemas associados

Com base na análise do Quadro 1, verifica-se uma distribuição equitativa dos primeiros estudos entre as bases de dados SCIELO e BDTD, com três registros (60%) provenientes da SCIELO e dois (40%) da BDTD. Os primeiros estudos mapeados, como os de George Still (1902) sobre o que posteriormente se caracterizaria como TDAH e os de Leo Kanner (1943) sobre autismo, foram recuperados predominantemente na base SCIELO, que se concentra em periódicos científicos consolidados. Essa base apresenta subtemas diretamente ligados à prática educacional, como "estratégias pedagógicas", "inclusão e aprendizagem significativa" e "práticas educacionais eficazes" para o TDAH, e "estratégias pedagógicas", "formação docente" e "legislação" para o TEA.

Por outro lado, a base BDTD, especializada em dissertações e teses, demonstra um foco emergente e crítico na "dupla excepcionalidade", com base nos trabalhos de autores como Baum et al. (2014) e Foley-Nicpon et al. (2017). Esses estudos, mais recentes, ampliam a discussão para além das características clínicas, abordando a interseção entre altas habilidades/superdotação e transtornos de neurodesenvolvimento, e enfatizam subtemas como "políticas públicas educacionais", "formação docente" e "desafios socioemocionais". A presença desses temas na BDTD reflete a produção acadêmica nacional que busca aprofundar questões contextuais e aplicadas da inclusão.

A evolução histórica do conceito é marcante. As observações pioneiras de Still, que descreveu crianças com agitação e impulsividade, foram posteriormente sistematizadas por Barkley e Murphy (2008) na categorização de subtipos clínicos do TDAH, fundamentando as discussões atuais sobre

melhores práticas em sala de aula. Da mesma forma, os estudos seminais de Kanner sobre autismo abriram caminho para pesquisas sobre intervenções estruturadas, como o modelo TEACCH de Mesibov (1990), cujos princípios ainda influenciam profundamente as estratégias pedagógicas contemporâneas para o TEA (Mesibov ; Shea, 2010). Esse é um marcador importante, de como se expressa a dinâmica da produção do conhecimento científico, a partir do desenvolvimento da pesquisa de campo e analítica.

No contexto brasileiro, a implementação prática dessas teorias é frequentemente analisada através da lente do Plano Educacional Individualizado (PEI), um tema recorrente nos estudos da SCIELO. Autores como Meskill (1982) já argumentavam que as falhas na implementação não se deviam à incompetência individual, mas a conflitos estruturais, uma visão que ressoa com os atuais desafios de capacitação docente e trabalho colaborativo descritos no quadro. Essa perspectiva é crucial, pois, como afirma Renzulli (2012), a efetividade de qualquer política de inclusão está intrinsecamente ligada à qualidade da formação dos educadores e à criação de sistemas de apoio robustos.

Portanto, a interligação entre os autores clássicos e os contemporâneos, recuperados nas duas bases, revela um campo de conhecimento em constante refinamento. Os estudos iniciais forneceram a base nosológica, ou seja, de classificação das doenças e suas características, enquanto as pesquisas recentes, especialmente as nacionais da BDTD, criticam e expandem essas fundações, focando na complexidade do indivíduo na escola e na urgência de políticas públicas eficazes. Essa síntese demonstra que o avanço no campo depende do diálogo contínuo entre a caracterização clínica histórica e as inovações pedagógicas e políticas contextuais atuais.

Principais teorias, metodologias, resultados e lacunas

As teorias e autores apresentados no quadro 2 refletem um arcabouço teórico diversificado, que inclui desde abordagens lúdicas e gamificação de

Luckesi (2014) e Prensky, (2010) até a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e a Engenharia Didática de Artigue. Nota-se também a forte presença de autores que defendem a inclusão como um imperativo ético e democrático, como Mantoan (2015) e Schwartzman (2017). Essas referências teóricas sustentam a ideia de que a educação inclusiva requer não apenas adaptações metodológicas, mas uma transformação profunda na cultura escolar e nas políticas públicas.

Essas bases teóricas dialogam com autores consagrados como Paulo Freire, para quem a educação é uma prática de liberdade, permeada pela reflexão crítica (1996), Vygotsky (1997), que enfatiza a mediação e o desenvolvimento cultural como centrais para a compensação de deficiências. Além disso, as contribuições recentes sobre gamificação e inclusão, como as de Martins e Giraffa (2015), reforçam a necessidade de inovação pedagógica aliada à criticidade. Esses diálogos mostram que, embora haja avanços conceituais, a implementação prática ainda esbarra em obstáculos estruturais e formativos.

Quanto às metodologias, predominam abordagens qualitativas e quali-quantitativas, com uso de questionários, entrevistas semiestruturadas, análise de conteúdo e estudos de caso. Destaca-se a aplicação de instrumentos como a Escala de Trabalho Colaborativo e inventários de habilidades, além da análise documental de leis e projetos pedagógicos. No entanto, a maioria dos estudos sofre com limitações amostrais, como no caso de Schwartzman (2017), que trabalhou com uma amostra restrita e localizada, ou com a superficialidade na análise de dados qualitativos, como apontado no mesmo estudo.

Essas escolhas metodológicas podem ser contextualizadas à luz de autores como Gil (2002), para quem a pesquisa qualitativa é fundamental para compreender fenômenos complexos como a inclusão escolar. No entanto, a carência de abordagens mistas mais robustas e a pouca participação de estudantes e famílias nas pesquisas – como criticado por Casarin (2008) – limitam a profundidade das análises. A realização de pesquisas durante a pandemia, com restrições metodológicas impostas pelo formato remoto,

também é um fator que merece reflexão crítica, conforme apontado por Klein e Hattge (2010).

Os resultados indicam que intervenções como a gamificação e o PEI têm impacto positivo no engajamento e no desenvolvimento de alunos com TEA e TDAH. Por exemplo, 90% dos professores no estudo de Schwartzman (2017) já trabalharam com alunos TEA, mas 60% relataram dificuldades no planejamento de aulas. Além disso, 40% dos docentes não se sentiam aptos a usar recursos especiais, e 60% nunca fizeram cursos específicos sobre o tema. Esses dados evidenciam uma grave defasagem na formação docente e na estrutura oferecida pelas escolas.

Esses resultados ecoam as preocupações de autores como Damiani (2008) e Friend e Cook (1990), que defendem o trabalho colaborativo e a formação continuada como pilares da inclusão. No entanto, as lacunas identificadas – como a falta de investimento em infraestrutura, a carência de propostas concretas e a pouca articulação entre teoria e prática – mostram que ainda há um longo caminho a percorrer. Como afirma Tannús-Valadão (2010), a efetividade do PEI depende não apenas da elaboração de metas, mas do envolvimento de toda a comunidade escolar e do suporte institucional consistente.

Pensando na historicidade das pesquisas e conceitos sobre o tema, se observou que no século XIX, a abordagem era predominantemente assistencialista, centrada na ideia de “cura” ou “reabilitação”, com pouca ênfase nos direitos educacionais ou inclusão social, onde foram criadas instituições como o Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto de Surdos-Mudos, por exemplo. Essas iniciativas marcaram o início da atenção formal às necessidades educacionais de pessoas com deficiência. No entanto, destaca Sasaki (2002) e Mittler (2003), que somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Declaração de Salamanca, em 1994, a inclusão escolar passou a ser reconhecida como um direito universal, legitimando avanços teóricos e práticos nesse campo.

Nos últimos anos, investigações mais aprofundadas, como aquelas analisadas em artigos e dissertações encontradas na BDTD e demais bases,

ampliaram o escopo das pesquisas, abordando transtornos específicos como o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os estudos pioneiros sobre o TEA remontam a 1943, com as observações de Leo Kanner, e evoluíram para práticas pedagógicas inclusivas voltadas a contextos diversos, como a Educação Infantil e a Educação do Campo.

Essa trajetória Ferrari (2007), revela a transição de um modelo assistencialista para uma perspectiva centrada nos direitos humanos, embora os primeiros estudos ainda apresentem abordagens fragmentadas, muitas vezes limitadas pela escassez de recursos e pela desconexão com políticas públicas estruturantes.

A inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental brasileiro baseia-se em um arcabouço teórico sólido, composto por epistemologias clássicas e contemporâneas que oferecem subsídios tanto para a compreensão das necessidades desses estudantes quanto para a formulação de estratégias pedagógicas inclusivas. Estes referenciais não apenas legitimam a inclusão como um direito fundamental, como também oferecem fundamentos práticos para sua efetivação em contextos escolares diversos.

Entre os pilares dessa base teórica está a teoria sociocultural de Vygotsky (2007), cujo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) destaca a importância da mediação e das interações sociais no processo de aprendizagem. Segundo o autor, “o que a criança consegue fazer hoje com apoio, será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 2007, p. 87). Essa premissa é especialmente relevante no caso de estudantes com TEA, que frequentemente enfrentam desafios na comunicação e na socialização, esses desafios podem ser minimizados através de intervenções didáticas mediadas, que promovem a internalização de comportamentos e rotinas.

Em estudos de campo, nota-se que o uso contínuo de rotinas visuais permite que estudantes com dificuldades de organização e antecipação de tarefas desenvolvam autonomia progressiva, reduzindo a necessidade de pistas externas. Lopes (2022) relata em Santa Maria (RS), que docentes estruturaram atividades colaborativas que promoveram o desenvolvimento de habilidades sociais em estudantes com TEA, a partir de interações entre pares.

Complementando essa visão, Paulo Freire (2005) propõe uma pedagogia crítica que valoriza o diálogo como instrumento de emancipação. Para ele, “educar é um ato de amor, um ato de coragem” (Freire, 2005, p. 39), posicionando a inclusão como um processo coletivo de construção do conhecimento, em que o aluno com TEA é agente ativo. Tal interpretação do “amor” não está associada a um ato apenas devocional, mas sim a ideia de um poder impulsionador que contribui para modificar a realidade. O amor transforma.

No mesmo sentido, Mantoan (2008, p. 23) afirma que “a inclusão escolar não é uma questão de adaptação do aluno ao sistema, mas de transformação do sistema para acolher todos”. Essa concepção desafia a escola a rever seus currículos e metodologias, privilegiando práticas pedagógicas flexíveis e personalizadas. Em Toledo (PR), por exemplo, professores têm adaptado materiais didáticos com imagens e linguagem simplificada, de modo a permitir que alunos com TEA participem das mesmas atividades que os demais colegas, respeitando suas especificidades. Esta prática reforça a perspectiva de Mantoan de que a diversidade, longe de ser um obstáculo, constitui um recurso pedagógico essencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo mapear a produção científica recente (2021-2025) sobre práticas pedagógicas inclusivas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental, identificando subtemas, locais de produção e as conjugações teórico-metodológicas que predominam nos estudos. A análise revelou que a pesquisa na área está distribuída de forma equilibrada entre periódicos científicos (SCIELO) e trabalhos acadêmicos (BDTD), com destaque para subtemas como políticas públicas educacionais, formação docente, desafios socioemocionais e a implementação de Planos Educacionais Individualizados (PEI). Os resultados apontam que estratégias como a gamificação, a aprendizagem significativa e o trabalho colaborativo

demonstram eficácia no engajamento e no desenvolvimento discente, corroborando teorias consolidadas de Vygotsky, Freire e Mantoan.

Contudo, os achados também evidenciaram lacunas significativas que impedem a plena efetivação da inclusão. A carência de infraestrutura adequada, a escassa formação inicial e continuada de professores — com 60% dos docentes relatando nunca terem feito um curso específico sobre TEA — e a insuficiência de suporte institucional e multiprofissional emergem como obstáculos centrais. Além disso, notou-se uma limitação metodológica recorrente nos estudos, como amostras reduzidas, a superficialidade na análise qualitativa e a falta de participação direta de estudantes e famílias nas pesquisas, o que restringe a profundidade e a aplicabilidade das conclusões.

Diante disso, conclui-se que, embora o arcabouço teórico e as experiências pedagógicas bem-sucedidas apontem caminhos promissores, a inclusão de alunos com TEA depende urgentemente de ações estruturais e sistêmicas. É imperativo que políticas públicas invistam em formação docente crítica e permanente, em recursos tecnológicos e de acessibilidade, e na promoção de colaboração efetiva entre escola, família e comunidade. Somente com esse suporte integrado será possível transformar o princípio da inclusão em uma prática educacional verdadeiramente equitativa e transformadora.

A inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental é um processo multifacetado, que demanda não apenas boa vontade institucional, mas o fortalecimento de políticas públicas, programas de formação docente, ações interdisciplinares e o envolvimento da comunidade escolar como um todo. A superação das lacunas identificadas exige um compromisso político, ético e pedagógico com a construção de uma escola verdadeiramente democrática, equitativa e humanizadora.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Williana et al. **TDAH no ambiente escolar: desafios e estratégias para inclusão utilizando a gamificação**. 2025.

BARKLEY, R. A.; MURPHY, K. R. **Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Clinical Workbook**. 3rd. ed. New York: The Guilford Press, 2008.

BAUM, S. M.; SCHADER, R. M.; OWEN, S. V. **To be gifted and learning disabled: strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more**. Waco: Prufrock Press, 2014.

CASARIN, S. **Relação família-escola: contribuições para a inclusão escolar**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

COSTA, Daniel Da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. **Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo**. Revista Brasileira de Educação, v. 28, p. e280098, 2023.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. DOI: 10.1590/S0104-40602008000100013

DOS SANTOS, Ana Alice Sousa et al. **Inclusão de Alunos com Autismo no Ensino Regular: Análise em uma Escola de Ensino Fundamental**. 2022.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Paris: Seuil, 1994.

FERRARI, Pierre. **Autismo infantil: o que é e como tratar**. São Paulo: Paulinas, 2007.

FOLEY-NICPON, M.; ASSOULINE, S. G.; SIECK, B. **The Social and Emotional Development of Twice-Exceptional Children**. In: PFEIFFER, S. I. (Ed.). *Handbook of Giftedness in Children*. Springer, Cham, 2017. p. 193-213. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_11. Acesso em: 24 maio 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEND, M.; COOK, L. **Interactions: collaboration skills for school professionals**. New York: Longman, 1990.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INEP. **Microdados da Prova Brasil/SAEB**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

LOPES, Carlos Markus. **Práticas pedagógicas para alunos com TEA: um estudo em Santa Maria-RS**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/24474>. Acesso em: mar. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo**: Summus, 2008.

MEDEIROS, Ronise Ventura. **Inclusão escolar de alunos com deficiência visual: uma análise a partir da prática docente**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/25341>. Acesso em: mar. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos**. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 35, p. 35-46, 2010.

MESIBOV, G. B.; SHEA, V. **The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice**. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 40, n. 5, p. 570–579, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0901-6>. Acesso em: 24 maio 2025.

RENZULLI, J. S. **Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach**. Gifted

Child Quarterly, v. 56, n. 3, p. 150–159, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>. Acesso em: 24 maio 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SOUTO, Waleska Karinne Soares Coutinho. **Superdotação e TDAH: práticas educacionais inclusivas de atendimento a estudantes do Ensino Fundamental e Médio**. 2023.

STILL, G. F. **The Goulstonian Lectures on Some Abnormal Psychological Conditions in Children**. The Lancet, v. 159, n. 4102, p. 1008–1012, 1902.

SUASSUNA, Daniela da Silva. **Percepção de professores sobre práticas pedagógicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação do Campo da Paraíba**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31723>. Acesso em: 2025.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Plano Educacional Individualizado: uma proposta de operacionalização**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 16, n. 2, p. 223-240, 2010. DOI: 10.1590/S1413-65382010000200006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**: conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 jun. 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. DOI: 10.2307/1421833

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

- A aplicação da teoria das múltiplas inteligências no Ensino Fundamental I: estratégias para o desenvolvimento integral dos alunos (Gisele Franco Rocha Gonçalves; Flávia Denardi Cavallari Surreição; Sandra Cristina Gomes Mariano; Silvia Maria Eufrásio Paes de Arruda; Primo Luiz Vidorette)

A aplicação da teoria das múltiplas inteligências no Ensino Fundamental I: estratégias para o desenvolvimento integral dos alunos

Gisele Franco Rocha Gonçalves

Flávia Denardi Cavallari Surreição

Sandra Cristina Gomes Mariano

Silvia Maria Eufrásio Paes de Arruda

Primo Luiz Vidorette

DOI: [10.5281/zenodo.19599140](https://doi.org/10.5281/zenodo.19599140)

RESUMO

A Teoria das Múltiplas Inteligências, proposta por Howard Gardner, apresenta uma concepção ampliada de inteligência humana, superando a visão tradicional centrada apenas em habilidades lógico-matemáticas e linguísticas. Este artigo tem como objetivo analisar a aplicação dessa teoria no Ensino Fundamental I, destacando estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em autores que discutem a temática no contexto educacional. Os resultados evidenciam que a valorização das diferentes inteligências contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas, motivadoras e eficazes, possibilitando o reconhecimento das potencialidades individuais dos estudantes. Conclui-se que a adoção de estratégias diversificadas, alinhadas à teoria de Gardner, promove uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

Palavras-chave: Inteligências múltiplas. Ensino Fundamental I. Aprendizagem. Prática pedagógica. Desenvolvimento integral.

ABSTRACT

The Theory of Multiple Intelligences, proposed by Howard Gardner, presents an expanded conception of human intelligence, overcoming the traditional view centered only on logical-mathematical and linguistic abilities. This article aims to analyze the application of this theory in Elementary Education, highlighting pedagogical strategies that favor the integral development of students. This is a qualitative, bibliographic research based on authors who discuss the theme in the educational context. The results show that valuing different intelligences contributes to more inclusive, motivating, and effective pedagogical practices. It

is concluded that adopting diversified strategies aligned with Gardner's theory promotes meaningful learning and the cognitive, social, and emotional development of students.

Keywords: Multiple intelligences. Elementary school. Learning. Teaching practice. Integral development.

1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem sido desafiada a responder de maneira efetiva à crescente diversidade presente nas salas de aula, especialmente no Ensino Fundamental I, etapa fundamental para a consolidação das bases cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes. Nesse contexto, torna-se imprescindível a adoção de abordagens pedagógicas que reconheçam as singularidades dos alunos e promovam práticas educativas mais inclusivas e equitativas, capazes de contemplar diferentes formas de aprendizagem.

Durante muito tempo, a concepção de inteligência esteve associada a uma perspectiva unidimensional, centrada predominantemente nas habilidades lógico-matemáticas e linguísticas, frequentemente mensuradas por meio de testes padronizados. Tal visão reducionista contribuiu para a valorização de determinados perfis de estudantes em detrimento de outros, desconsiderando a complexidade do desenvolvimento humano. Em contraposição a esse paradigma, a Teoria das Múltiplas Inteligências, proposta por Howard Gardner na década de 1980, introduz uma compreensão ampliada do conceito de inteligência, concebendo-a como um conjunto de competências distintas que se manifestam em diferentes contextos e formas de atuação.

Sob essa perspectiva, a inteligência passa a ser entendida como a capacidade de resolver problemas e produzir conhecimentos relevantes em contextos culturais específicos, o que implica reconhecer e valorizar múltiplas habilidades, como as de natureza artística, corporal, interpessoal e intrapessoal, entre outras. Tal abordagem contribui para a ressignificação das

práticas pedagógicas, ao incentivar a diversificação das estratégias de ensino e a valorização das potencialidades individuais dos estudantes.

No âmbito do Ensino Fundamental I, a aplicação da Teoria das Múltiplas Inteligências apresenta-se como uma possibilidade significativa para a promoção de um ensino mais dinâmico, participativo e centrado no aluno. Ao considerar os diferentes estilos de aprendizagem, o professor amplia as oportunidades de desenvolvimento integral, favorecendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também o fortalecimento de competências socioemocionais essenciais para a formação cidadã.

Diante do exposto, o presente estudo busca responder à seguinte questão norteadora: como a Teoria das Múltiplas Inteligências pode ser aplicada no Ensino Fundamental I de modo a promover o desenvolvimento integral dos alunos?

O objetivo geral consiste em analisar a aplicação da referida teoria no contexto escolar. Como objetivos específicos, pretende-se: a) compreender os fundamentos teóricos da Teoria das Múltiplas Inteligências; b) identificar estratégias pedagógicas que possibilitem sua implementação no Ensino Fundamental I; e c) discutir suas contribuições para o desenvolvimento integral dos estudantes no contexto educacional contemporâneo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Teoria das Múltiplas Inteligências

A Teoria das Múltiplas Inteligências rompe com a ideia de inteligência única ao propor que os indivíduos possuem diferentes tipos de habilidades cognitivas. Inicialmente, Gardner identificou sete inteligências, posteriormente ampliadas para oito, incluindo: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

Segundo estudos, essa teoria permite compreender que cada indivíduo aprende de maneira singular, valorizando suas potencialidades e estilos de aprendizagem.

De acordo com Albino e Barros (2021), a teoria contribui para a educação ao reconhecer a diversidade de habilidades dos alunos, favorecendo práticas pedagógicas mais inclusivas. Nesse sentido, “as inteligências múltiplas possibilitam a ampliação das formas de ensinar e aprender” (ALBINO; BARROS, 2021, p. 5).

Além disso, Gardner define inteligência como a capacidade de resolver problemas e criar produtos relevantes para um determinado contexto cultural, ampliando sua aplicação no campo educacional.

2.2 A Teoria no contexto do Ensino Fundamental I

No Ensino Fundamental I, os alunos encontram-se em fase de desenvolvimento intenso, o que exige práticas pedagógicas diversificadas. A aplicação da TMI nesse contexto permite reconhecer as diferenças individuais e promover uma aprendizagem mais significativa.

Pesquisas indicam que a utilização dessa teoria na educação básica tem crescido, embora ainda existam desafios na sua implementação prática.

De acordo com Bach Junior e Martins (2022), a teoria impacta positivamente o desenvolvimento infantil, pois possibilita a criação de experiências de aprendizagem mais dinâmicas e contextualizadas. O aprimoramento das múltiplas inteligências no Ensino Fundamental I exige uma prática pedagógica intencional, planejada e centrada no aluno. Nesse sentido, o professor deve atuar como mediador do conhecimento, promovendo experiências de aprendizagem que estimulem diferentes habilidades cognitivas. De acordo com Gardner (1995), o desenvolvimento das inteligências ocorre quando o indivíduo é exposto a situações desafiadoras e significativas, o que reforça a importância de um ambiente escolar rico em estímulos diversos.

Uma das formas mais eficazes de desenvolver as múltiplas inteligências é por meio da diversificação metodológica. Atividades que envolvam música,

artes visuais, jogos, movimento corporal, resolução de problemas e interação social permitem que os alunos explorem suas potencialidades de maneira mais ampla. Conforme destaca Antunes (2014), o uso de estratégias variadas favorece a aprendizagem significativa, pois atende aos diferentes estilos de aprendizagem presentes na sala de aula. Assim, o ensino deixa de ser padronizado e passa a valorizar as individualidades dos estudantes.

Outro aspecto relevante é a organização de projetos interdisciplinares, que possibilitam a integração de diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento simultâneo de várias inteligências, como a linguística, lógico-matemática e espacial, além de estimular a criatividade e o pensamento crítico. Segundo Moran (2015), a aprendizagem baseada em projetos favorece o protagonismo do aluno, tornando-o mais ativo e responsável pelo próprio processo de aprendizagem.

Além disso, o uso de recursos tecnológicos pode potencializar o desenvolvimento das múltiplas inteligências. Ferramentas digitais, jogos educativos e plataformas interativas oferecem novas possibilidades de ensino, permitindo que os alunos aprendam de forma dinâmica e personalizada. Nesse contexto, a tecnologia atua como um recurso facilitador, ampliando as formas de acesso ao conhecimento e estimulando diferentes competências.

A avaliação também desempenha um papel fundamental nesse processo. Para aprimorar as múltiplas inteligências, é necessário adotar práticas avaliativas diversificadas, que considerem não apenas o desempenho acadêmico tradicional, mas também habilidades como criatividade, cooperação e expressão pessoal. De acordo com Hoffmann (2011), a avaliação deve ser contínua e formativa, permitindo acompanhar o desenvolvimento integral do aluno e identificar suas potencialidades. Assim, o professor deixa de atuar como mero transmissor de conteúdo e passa a ser mediador do conhecimento, promovendo atividades que atendam às diferentes inteligências dos alunos.

Por fim, destaca-se a importância da formação continuada dos professores para a efetiva aplicação da Teoria das Múltiplas Inteligências. O educador precisa compreender profundamente os fundamentos da teoria e saber como traduzi-los em práticas pedagógicas concretas. Dessa forma, será

possível promover um ensino mais inclusivo, equitativo e alinhado às necessidades dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento integral no contexto do Ensino Fundamental I.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e com objetivo exploratório-descritivo. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender, interpretar e analisar concepções teóricas relacionadas à Teoria das Múltiplas Inteligências e suas implicações no contexto educacional, especialmente no Ensino Fundamental I. De acordo com Antônio Carlos Gil (2008), a pesquisa qualitativa possibilita uma análise mais aprofundada dos fenômenos sociais, considerando suas particularidades e significados.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações e teses. Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador ter contato direto com produções acadêmicas consolidadas, contribuindo para a construção do referencial teórico e a ampliação da compreensão sobre o tema investigado. Conforme Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica constitui-se como etapa fundamental de qualquer estudo científico, pois oferece suporte teórico e metodológico para a análise do problema.

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio da consulta a bases de dados acadêmicas, como periódicos científicos, bibliotecas digitais e repositórios institucionais, priorizando publicações relevantes sobre a Teoria das Múltiplas Inteligências, proposta por Howard Gardner, bem como estudos que abordam sua aplicação na educação básica. Foram selecionados materiais publicados, preferencialmente, nas últimas décadas, sem desconsiderar obras clássicas indispensáveis à compreensão do tema.

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2011), que consiste em um conjunto de procedimentos sistemáticos de descrição e interpretação das informações. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória dos materiais selecionados, seguida de uma leitura analítica, com o objetivo de identificar categorias temáticas relacionadas à aplicação da teoria no contexto escolar. Posteriormente, procedeu-se à interpretação crítica dos dados, buscando evidenciar contribuições, possibilidades e desafios para a prática pedagógica no Ensino Fundamental I.

Ressalta-se que, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não houve necessidade de submissão a comitê de ética em pesquisa, uma vez que não envolveu a participação direta de seres humanos. Contudo, foram respeitados os princípios éticos da pesquisa científica, garantindo a devida citação dos autores consultados e a fidedignidade das informações apresentadas.

A análise dos dados foi realizada por meio de leitura crítica e interpretação dos textos, buscando identificar contribuições relevantes para a prática pedagógica no Ensino Fundamental I.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que a aplicação da Teoria das Múltiplas Inteligências contribui significativamente para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente ao favorecer práticas pedagógicas mais inclusivas e diversificadas. Ao considerar que os indivíduos possuem diferentes formas de aprender e expressar conhecimentos, essa abordagem amplia as possibilidades metodológicas no contexto escolar, promovendo maior engajamento dos alunos e valorizando suas potencialidades individuais. Nesse sentido, a proposta desenvolvida por Howard Gardner rompe com modelos tradicionais centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos e no predomínio das habilidades linguísticas e lógico-matemáticas.

Os estudos lidos e analisados indicam que a incorporação dessa teoria no Ensino Fundamental I possibilita ao docente planejar atividades que contemplem múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e criativos. Estratégias como o uso de recursos lúdicos, atividades artísticas, trabalhos em grupo, resolução de problemas e experiências práticas favorecem a participação ativa dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Além disso, a diversificação das práticas pedagógicas contribui para a identificação de diferentes talentos, muitas vezes não reconhecidos em abordagens tradicionais de ensino.

Outro aspecto relevante refere-se à promoção da inclusão educacional. Ao reconhecer que cada aluno possui um perfil único de inteligências, a prática pedagógica fundamentada nessa teoria tende a reduzir processos de exclusão e rotulação, frequentemente associados ao baixo desempenho em avaliações padronizadas. Dessa forma, amplia-se a compreensão sobre o sucesso escolar, que passa a ser visto de maneira mais abrangente, considerando diferentes formas de aprender e se desenvolver. Tal perspectiva está alinhada às concepções contemporâneas de educação inclusiva, que defendem a valorização da diversidade no ambiente escolar.

Adicionalmente, a literatura aponta que a aplicação da Teoria das Múltiplas Inteligências exige do professor uma postura reflexiva e um planejamento pedagógico mais intencional e flexível. Não se trata apenas de diversificar atividades, mas de compreender os objetivos educacionais e selecionar estratégias coerentes com o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, a formação docente contínua torna-se um elemento essencial para a efetiva implementação dessa abordagem, uma vez que possibilita ao professor ampliar seu repertório metodológico e adaptar suas práticas às necessidades da turma.

Entretanto, também foram identificados desafios relacionados à aplicação da teoria no cotidiano escolar, como a limitação de recursos, a rigidez curricular e a falta de formação específica dos professores. Tais fatores podem dificultar a adoção de práticas inovadoras, exigindo esforços institucionais para

a promoção de uma educação mais alinhada às demandas contemporâneas. Apesar dessas dificuldades, os resultados apontam que a Teoria das Múltiplas Inteligências constitui uma importante referência teórica para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e eficazes.

Dessa forma, observa-se que a utilização dessa abordagem no Ensino Fundamental I contribui não apenas para a melhoria do desempenho acadêmico, mas também para o desenvolvimento integral dos alunos, fortalecendo habilidades essenciais para a vida em sociedade. A valorização das múltiplas formas de inteligência favorece a construção de um ambiente educacional mais democrático, no qual todos os estudantes têm a oportunidade de aprender e se desenvolver de acordo com suas potencialidades.

4.1 Estratégias pedagógicas baseadas na teoria

Entre as principais estratégias identificadas, destacam-se:

Uso de atividades diversificadas: jogos, música, dramatizações e atividades práticas que estimulem diferentes inteligências;

Aprendizagem colaborativa: desenvolvimento das inteligências interpessoal e intrapessoal;

Projetos interdisciplinares: integração de conteúdos com diferentes abordagens;

Uso de tecnologias educacionais: recursos digitais que favorecem múltiplas formas de aprendizagem;

Avaliação diversificada: superando modelos tradicionais e considerando diferentes habilidades dos alunos.

Essas estratégias tornam o ensino mais dinâmico e significativo, promovendo maior engajamento dos alunos.

Para ampliar a aplicação da Teoria das Múltiplas Inteligências no Ensino Fundamental I, é possível adotar estratégias pedagógicas inovadoras que estimulem os alunos de maneira lúdica e participativa. Uma proposta eficaz é a utilização de **estações de aprendizagem**, nas quais a sala é organizada em diferentes espaços temáticos. Cada estação pode explorar uma inteligência

específica, como desafios de lógica, atividades artísticas, construção com materiais concretos ou leitura criativa. Os alunos circulam entre as estações, vivenciando experiências variadas que favorecem o desenvolvimento de múltiplas habilidades.

Outra estratégia interessante consiste na aplicação de **jogos de rotação de papéis**, em que os estudantes assumem diferentes funções dentro de uma atividade coletiva. Por exemplo, em uma proposta de resolução de problemas, um aluno pode ser o mediador, outro o registrador, outro o observador e outro o apresentador. Essa dinâmica estimula as inteligências interpessoal e intrapessoal, além de desenvolver habilidades de comunicação, liderança e cooperação.

Os **jogos simbólicos e dramatizações** também são altamente eficazes. A criação de pequenas encenações, simulações de situações do cotidiano ou histórias inventadas pelos próprios alunos permite o desenvolvimento da inteligência linguística, corporal e emocional. Nessas atividades, os estudantes podem explorar expressões, emoções e narrativas, fortalecendo a criatividade e a autonomia.

Outra proposta consiste na utilização de **desafios investigativos**, nos quais os alunos são instigados a resolver problemas práticos relacionados ao seu contexto. Atividades como “missões” ou “caça ao tesouro pedagógica” podem envolver pistas matemáticas, enigmas linguísticos e observações do ambiente, estimulando diferentes inteligências de forma integrada. Essa abordagem promove o pensamento crítico e a curiosidade científica.

Além disso, as **dinâmicas de construção coletiva**, como a criação de maquetes, murais colaborativos ou protótipos com materiais recicláveis, favorecem o desenvolvimento das inteligências espacial e corporal-cinestésica. Essas atividades incentivam o trabalho em equipe e a resolução de problemas de forma prática, aproximando o aprendizado da realidade dos alunos.

Por fim, a inserção de **momentos de reflexão guiada**, como rodas de conversa ou diários de aprendizagem, contribui para o desenvolvimento da inteligência intrapessoal. Nessas atividades, os alunos são convidados a refletir

sobre o que aprenderam, suas dificuldades e conquistas, promovendo o autoconhecimento e a autonomia no processo de aprendizagem.

Essas estratégias, quando planejadas de forma intencional, tornam o ambiente escolar mais dinâmico, inclusivo e significativo, possibilitando que cada aluno desenvolva suas potencialidades de maneira integral.

4.2 Contribuições para o desenvolvimento integral

A aplicação da Teoria das Múltiplas Inteligências no Ensino Fundamental I contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral dos alunos, ao considerar o indivíduo em sua totalidade — cognitiva, emocional, social e física. Diferentemente de abordagens tradicionais, que priorizam apenas determinadas habilidades acadêmicas, essa perspectiva amplia as possibilidades de aprendizagem e valoriza diferentes formas de expressão do conhecimento.

No âmbito cognitivo, a teoria favorece o desenvolvimento de diversas capacidades intelectuais, permitindo que os alunos compreendam os conteúdos por múltiplas vias. Ao explorar diferentes estratégias de ensino, o estudante não apenas memoriza informações, mas constrói significados, estabelece relações e desenvolve o pensamento crítico. Isso resulta em uma aprendizagem mais sólida e duradoura, uma vez que respeita o ritmo e o estilo de cada aluno.

No aspecto socioemocional, o reconhecimento das diferentes inteligências contribui para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança. Quando o aluno percebe que suas habilidades são valorizadas, mesmo que não estejam ligadas ao desempenho acadêmico tradicional, ele se sente mais motivado e engajado. Além disso, atividades que envolvem cooperação e trabalho em grupo estimulam o desenvolvimento da empatia, do respeito às diferenças e da capacidade de lidar com emoções.

Outro ponto relevante refere-se ao desenvolvimento social. A valorização das inteligências interpessoal e intrapessoal favorece a construção de relações mais saudáveis no ambiente escolar. Os alunos aprendem a trabalhar em

equipe, a ouvir o outro, a resolver conflitos e a se posicionar de forma assertiva. Essas competências são fundamentais não apenas para o contexto escolar, mas também para a vida em sociedade.

No campo da criatividade, a teoria incentiva a exploração de novas ideias, a experimentação e a resolução de problemas de maneira inovadora. Ao proporcionar atividades diversificadas, o professor estimula o pensamento criativo e a capacidade de adaptação, habilidades essenciais no mundo contemporâneo. A criatividade, nesse sentido, deixa de ser vista como um talento restrito e passa a ser compreendida como uma competência que pode ser desenvolvida.

Além disso, a abordagem contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Ao serem incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem, tomar decisões e refletir sobre suas próprias experiências, os estudantes tornam-se mais responsáveis por seu aprendizado. Essa autonomia é fundamental para a formação de sujeitos críticos, capazes de agir de forma consciente e independente.

Por fim, destaca-se que o desenvolvimento integral promovido pela Teoria das Múltiplas Inteligências está alinhado com as demandas da educação contemporânea, que busca formar indivíduos completos, preparados não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para os desafios da vida pessoal e social. Dessa forma, sua aplicação no Ensino Fundamental I representa um avanço significativo na construção de uma educação mais inclusiva, humanizada e eficaz.

A aplicação da teoria favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando aspectos:

Cognitivos: ampliação das formas de aprendizagem;

Sociais: desenvolvimento da empatia e cooperação;

Emocionais: fortalecimento da autoestima;

Criativos: estímulo à criatividade e inovação.

Segundo Herrera et al. (2025), a teoria promove uma educação mais equitativa e participativa, ao valorizar diferentes habilidades.

4.3 Desafios na aplicação da teoria

A transposição da teoria para a prática constitui um dos principais desafios no campo educacional. Os referenciais teóricos oferecem bases fundamentais para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, porém sua efetivação no cotidiano revela-se complexa. Nesse sentido, conforme aponta Freire (1996), não há prática educativa neutra, sendo necessário que o educador desenvolva uma postura crítica diante da realidade.

Um dos principais entraves refere-se à distância entre o contexto idealizado pelas teorias e a realidade concreta. Muitas propostas pedagógicas são elaboradas a partir de pressupostos generalizantes, desconsiderando as particularidades dos contextos escolares. De acordo com Libâneo (2013), a prática docente exige constante mediação entre teoria e realidade, não podendo ser reduzida à aplicação mecânica de conceitos. Assim, compreende-se que a atuação profissional demanda interpretação e adaptação dos conhecimentos teóricos.

Além disso, a formação docente apresenta-se como um fator determinante nesse processo. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos ao longo da experiência profissional, articulando conhecimentos acadêmicos e práticas cotidianas. Dessa forma, a ausência de formação continuada pode comprometer a compreensão adequada das teorias e sua aplicação efetiva.

Outro desafio significativo diz respeito à resistência à mudança. A introdução de novas abordagens pedagógicas frequentemente encontra obstáculos institucionais e culturais. Nesse sentido, Freire (1996, p. 25) afirma que *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”*. Essa perspectiva exige uma mudança de postura do educador, o que nem sempre ocorre de maneira imediata.

Ademais, a escassez de recursos materiais e estruturais interfere diretamente na implementação das teorias. Muitas propostas pedagógicas pressupõem condições ideais que não correspondem à realidade das escolas.

Libâneo (2013) destaca que a organização do trabalho pedagógico depende de condições objetivas que favoreçam o desenvolvimento das práticas educativas.

Por fim, a complexidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo constitui um fator essencial a ser considerado. Conforme Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, o que implica reconhecer a diversidade de ritmos e necessidades dos alunos. Nessa perspectiva, a aplicação da teoria exige sensibilidade e flexibilidade por parte do educador.

Diante do exposto, verifica-se que a relação entre teoria e prática é dinâmica e desafiadora, exigindo reflexão crítica, adaptação e constante reconstrução do conhecimento. Como afirma Tardif (2014), a prática docente é um espaço de produção de saberes, e não apenas de aplicação de teorias.

Apesar das contribuições, alguns desafios são apontados:

- falta de formação docente adequada;
- dificuldades na adaptação curricular;
- interpretações simplificadas da teoria.

Esses fatores indicam a necessidade de políticas educacionais que incentivem a formação continuada dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria das Múltiplas Inteligências representa uma importante contribuição para a educação, especialmente no Ensino Fundamental I, ao reconhecer a diversidade de habilidades dos alunos.

Sua aplicação possibilita práticas pedagógicas mais inclusivas, dinâmicas e eficazes, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, sua efetividade depende da formação docente e da adequação das práticas escolares.

Conclui-se que a adoção dessa abordagem contribui para uma educação mais humanizada, centrada no aluno e em suas potencialidades, sendo fundamental para atender às demandas da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Letícia Moreira de Souza; BARROS, Sarah Gonçalves. A teoria das inteligências múltiplas de Gardner e sua contribuição para a educação. *Revista Educação e Cultura em Debate*, 2021.

BACH JUNIOR, Jonas; MARTINS, Tiago Caetano. Inteligências múltiplas na prática escolar. *Revista EDUCA*, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5942>. Acesso em: 13 abr. 2026.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERRERA, Rogger Maurício Silva et al. Teoria das inteligências múltiplas: implicações educacionais. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

MATOS, Nicolas Bernardo; ZANOTELLO, Marcelo. A teoria das inteligências múltiplas e o processo de ensino-aprendizagem. *Educação: Teoria e Prática*, 2020.

SANTOS, Raquel Alves. Construção de conteúdos digitais interativos a partir da teoria das inteligências múltiplas. *EaD & Tecnologias Digitais*, 2017.

SILVA, Luiz Carlos Rodrigues da. Teoria das inteligências múltiplas e avaliação escolar. *Revista Internacional de Inclusão*, 2018.

SOUZA, Gleyson Miranda; SITKO, Camila Maria. A teoria das inteligências múltiplas no processo de ensino-aprendizagem. *Scientia Plena*, 2022.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- Metodologias ativas da aprendizagem na educação (Taysa Delarcos de Oliveira; Claudia Regina Delarcos)

Metodologias ativas da aprendizagem na educação

Taysa Delarcos de Oliveira

Claudia Regina Delarcos

DOI: [10.5281/zenodo.19599451](https://doi.org/10.5281/zenodo.19599451)

RESUMO

O educador precisa desde o início de sua formação compreender a importância da ludicidade para os seus educandos, percebendo que essas práticas ajudam a criança a ser desenvolvida de forma coerente e solidária, ajuda no raciocínio e na forma de relacionamento com os colegas, família e sociedade. De modo que no percurso do curso de Pedagogia e as interações com as ações pedagógicas nas instituições escolares. Foi possível perceber que a criança nesse ano escolar tem a oportunidade de acesso à internet e que modo direto ou indireto, vêm perdendo o contato direto com as brincadeiras e com o lúdico, mesmo em contextos escolares. Assim, acreditamos que o lúdico e as brincadeiras são ferramentas indispensáveis ao desenvolvimento da criança em processo de alfabetização e letramento.

Palavras Chaves: Alfabetização. Letramento. Ludicidade.

ABSTRACT

The educator needs from the beginning of his education to understand the importance of playfulness for his students, realizing that these practices help the child to develop in a coherent and solidary way, helps in reasoning and in the form of relationship with colleagues, family and society. So that in the course of the Pedagogy course and the interactions with pedagogical actions in school institutions. It was possible to notice that the child in this school year has the opportunity to access the internet and that direct or indirect way, they are losing direct contact with games and play, even in school contexts. Thus, we believe that playfulness and play are indispensable tools for the development of children in the process of literacy and literacy.

Keywords: Literacy. Literacy. Playfulness.

INTRODUÇÃO

Hoje quem mais tem acesso às brincadeiras antigas, são as crianças dos bairros distantes, das periferias. Já as crianças dos centros das cidades têm acesso mais aos brinquedos eletrônicos até mesmo pela situação econômica e cultural.

De acordo com Klisys (*apud* Arnais & Machado 2012, p. 09), “os brinquedos e jogos trazem a história e a engenhosidade que a humanidade levou anos para construir”. Quando a criança está de posse de um brinquedo ou toma parte de um jogo, ela tem possibilidade de apropriar-se da cultura produzida por sua geração e por gerações anteriores a ela.

Por meio do brinquedo educativo, o pedagógico aparece justaposto ao lúdico passando a ser visto como um objeto sério e não um objeto que as crianças usam para divertir e ocupar o tempo.

A conduta lúdica da criança apresenta por meio do jogo/brincadeira oferece oportunidade para experimentar comportamentos que em situações normais não seriam possíveis.

Aponta a potencialidade da brincadeira para a descoberta de regras e para a aquisição da linguagem.

Nunes e Silveira apontam que:

A escola deve incentivar a realização de atividades que favoreçam intercâmbio grupais, que abranjam as dimensões motora, afetiva e intelectual, favorecendo o desenvolvimento da pessoa. Também precisa estar atento à individualidade de cada aluno, para que eles possam construir e/ou afirmar suas identidades. Como a própria concepção Walloniana de desenvolvimento define, o sujeito passa por um processo de socialização que deve permitir sua individuação, pois a partir da interação com o outro vai se tornando diferente dele, e construindo sua singularidade (NUNES & SILVEIRA, 2011, p.55).

É, portanto, uma prática de autoconhecimento e de convivência. Um trabalho com a reutilização de materiais para a construção de brinquedos pode contribuir para estabelecer um diálogo entre produção cultural da comunidade e a escola.

APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO

Dentro da alfabetização e do letramento o educador, pode buscar por técnicas que incentivem e faça com que o educando compreenda o uso social da escrita, percebendo a importância da alfabetização para sua vida na sociedade letrada.

Desse modo, é necessário entender que o sentido da palavra alfabetização ao longo do tempo não era mais suficiente para abarcar toda a complexidade do ato de ler e escrever em uma sociedade letrada.

O que levou a um processo de amadurecimento da concepção de alfabetizar na contemporaneidade, de forma que:

Em um primeiro momento, essa visibilidade traduziu-se ou em uma adjetivação da palavra alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes. A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura ou a escrita estejam envolvidas (SOARES, 2005, pg.55).

Ressaltamos assim, que num primeiro momento apresentou-se o significado da palavra alfabetização e a sua importância, assim, conscientizando as pessoas da importância da alfabetização e letramento para a sociedade de modo geral, ampliando-se a compreensão e o processo em ela ocorre.

Segundo Santos (2011) alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, para aprender a ler e escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, ele não só precisa saber o que é a escrita, mas também de que forma a ela representa graficamente a linguagem.

Assim, compreende-se que quando a criança desde muito cedo tem acesso à alfabetização junto com a ludicidade seja na escola ou na

comunidade onde vive ela consegue ter uma formação humana como sujeito solidário, crítico, participativo em sua comunidade.

A alfabetização e letramento não é somente aprender a ler e escrever corretamente, mas também compreender o que se deseja transmitir através da escrita, sabendo compreender a ideia de outros indivíduos e a sua própria.

A atividade lúdica desenvolve na criança várias habilidades tais como a atenção, memorização, imaginação, enfim, os asp. No Brasil inúmeros são as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização e letramento de crianças, jovens e adultos, considerando a escola como a instituição oficial responsável pelo ensino da leitura e da escrita.

Nesse contexto, pesquisas demonstram que esse espaço de aprendizagem tem convivido com desafios que perpassam pela compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita, métodos e metodologias, bem como as facetas sociais enfrentadas pelas escolas, professores e alunos.

Dessa forma, entendemos por a alfabetização e letramento os processos que perpassam por aprender e compreender tudo o que se escreve e o que se fala, conseguindo compreender o sentido das palavras, nos contextos sociais em que são utilizadas.

Assim, as diferentes práticas de alfabetização vivenciadas ao longo da nossa história estariam relacionadas a mudanças de naturezas didática e pedagógica no ensino da leitura e da escrita, decorrentes de diferentes aspectos – desenvolvimento científico em diferentes áreas, contexto socioeconômico, organização escolar, desenvolvimento tecnológico, mudanças pedagógicas e concepção de professores.

Nesse contexto, a discussão sobre currículo envolve diferentes aspectos, tais como os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, bem como as transformações que se deseja proporcionar aos educandos, os valores e as identidades que se pretende construir (Brasil, 2011).

Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.

Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) com os concluintes do terceiro ano do ensino fundamental.

No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do pacto para sua efetiva implementação.

O PACTO contribui para a formação de professores em serviço, que atende diretamente os alunos em processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.

Apresentando como premissa a inovação na prática pedagógica docente que perpassa pela compreensão do processo de alfabetização e letramento ligados diretamente com o contexto social e cultural.

Atividades diversificadas, tais como: observar como seus alunos desenvolvem as atividades em sala de aula; analisar suas produções escritas; observar como leem palavras, frases ou textos curtos em diferentes situações; entrevistar ou conversar informalmente com os alunos; propor testes. Para investigar as aquisições dos alunos em relação a escrita, o professor poderá desenvolver em atividades específicas (SOARES, 2005, pg.88).

De acordo com Soares (2005), o PACTO tem como metodologia, a coleta de dados, realizou-se através dos estudos documentais sobre o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e através da realização das práticas pedagógicas em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

O PACTO conscientiza as pessoas de forma geral, sobre a importância da alfabetização e do letramento para a sociedade, o dano pessoal que a falta de conhecimento acarreta para a vida das pessoas.

O docente tem a função de incentivar e compreender a necessidade dos alunos, qual é o ponto forte e o ponto fraco que cada aluno possui, assim trabalhando em cima do mesmo, para poder suprir as necessidades de cada um.

Nessa perspectiva de busca de compreender o espaço de investigação corroboramos dos pensamentos de Vieira (2009), quando afirma que a pesquisa qualitativa precisa debruçar-se sobre os depoimentos dos sujeitos

envolvidos, das impressões e características dos espaços investigados, bem como aos discursos e aos significados que permeia as falas dos sujeitos envolvidos.

Assim, de acordo com Vieira (2009) pesquisa qualitativa não é generalizável, mas exploratória, no sentido de buscar conhecimento para uma questão sobre a qual as informações disponíveis são, ainda, insuficientes.

Alfabetização e Letramento e o Ensino Fundamental de Nove Anos

Conforme a promulgação da Lei Federal 11.274 de 06 de fevereiro do ano de 2006, tornou obrigatória a oferta de “Nove Anos de Ensino Fundamental” para todas as escolas do país, tendo entre seus objetivos a melhoria deste nível de escolaridade, considerando a expansão das vagas como condição fundamental para a garantia do direito à educação.

No âmbito das práticas pedagógicas a instituição educativa tornar-se ela mesma expressão ou não desse direito, ou seja, para que esse direito se cumpra, torna-se necessário o acesso das crianças às instituições educativas e sua permanência nela, consolidando-se como direito ao conhecimento, à formação integral do ser humano e à participação no processo de construção de novos conhecimentos (BRASIL, 2006).

Assim, com a implantação do ensino fundamental (EF) de nove anos, não só tornou obrigatória a oferta de ensino, como tornou obrigatório o ingresso de todas as crianças de seis anos de idade nas instituições públicas, tornando um grande desafio para as próprias crianças como para os responsáveis pela sua efetivação: professores e demais profissionais da educação, gestores dos sistemas e das escolas, pesquisadores.

Tais desafios vão desde a adequação de espaços físicos, garantia de materialidade adequada, adaptação dos instrumentos de registro, das normatizações; mas, sobretudo se relacionam à perspectiva pedagógica.

A esse respeito, o MEC (2011) argumenta:

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam

conteúdo da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino (BRASIL, 2011, p.8).

Desse modo, vale ressaltar que todo o desafio passado pela criança durante o Ensino Fundamental de nove anos, são todos baseados nos tributários da concepção de criança a partir da qual se constroem os pilares da ação educativa.

Assim, uma prática educativa de qualidade exige, portanto, que se considere a criança como eixo do processo e considere as diferentes dimensões de sua formação. Tendo também como base a concepção de infância que se encontra subjacente às práticas e ações educativas.

Neste sentido o Ensino fundamental de nove anos veio para incluir as crianças de seis anos de idade, uma vez que a implementação dessa política requer orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem (SANTOS, 2005, pg. 15)

Uma vez que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que as crianças aprendam mais e de maneira mais prazerosa.

Ressaltamos assim, que o para que o Ensino Fundamental de nove anos atenda às necessidades formativas da criança de seis anos, faz-se necessário que se efetive proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos das crianças que estão ingressando no ensino de fundamental de nove.

Assim, a ampliação do ensino fundamental para nove anos pode ser revelado a partir das afirmações que se preocupam com observância do direito à infância, entendendo esta fase como uma etapa específica em que a ludicidade, a brincadeira, o jogo, a interação com a cultura e tantos outros aspectos sejam considerados na ambiência escolar, sobretudo em sala de aula. nos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos.

No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses três primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. E também a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação das crianças do ensino fundamental.

É importante ressaltar que a entrada da criança com seis anos de idade no ensino fundamental implica numa busca mais avançada na aprendizagem, onde professores junto com a escola necessitam percorrer barreiras, caminhos positivos a ser alcançado na área da alfabetização, principalmente pelo fato de que a alfabetização do aluno deverá acontecer nos três primeiros anos do ensino fundamental.

De acordo com (BRASIL, 2006: pag. 53) “A avaliação, constituída como um momento necessário de construção de conhecimentos assumirá forma processual, gradual, cumulativa e diagnóstica, sendo redimensionada ação pedagógica”.

Portanto o processo de alfabetização é fundamental, considerando-se que esse processo não se inicia somente aos seis ou sete anos de idade, pois, em vários casos, inicia-se bem antes, fato bastante relacionado à presença e ao uso da língua escrita no ambiente da criança.

De acordo como escreve Lukesi, (2003, p. 200):

[...] obviamente, a obrigatoriedade legal não assegura que todas as crianças em idade escolar tenham acesso à educação e possam concluir o ciclo obrigatório. De igual forma, o aumento da escolarização obrigatória não se traduz, necessariamente, em melhoria de qualidade do ensino.

Portanto o Ensino Fundamental de nove anos vem assegurar que todas as crianças vêm a ter um tempo de ensino, mas longo de boa qualidade e oportunidade de aprender novos conhecimentos para sua formação como cidadão.

Então a proposta do (EF9) é fazer com que aos seis anos de idade a criança esteja no primeiro ano do ensino fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos.

Como podemos ver atualmente o Governo vem fazendo grandes investimentos na formação continuada dos professores, entre estes destacamos o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, o qual poderá contribuir para que todas as crianças brasileiras não só antecipem seu ingresso ao ensino fundamental, mas que este tempo realmente traga resultados mais positivos para o ensino das crianças enquanto educando.

Segundo Arnais e Machado (2012) etimologicamente, a palavra “lúdico”, vem do *latim ludus*, da qual são formadas as palavras aludir, iludir, ludibriar, eludir, prelúdio, referindo-se originalmente ao brincar.

Mas não é qualquer forma de brincar é um estado de espírito de brincadeira, em que a criança é envolvida em um processo de apropriação da cultura produzida pela sociedade ao longo da história.

Para Santos (2002), a palavra ludicidade, proveniente do latim, assume diversas dimensões é originalmente reservada para as brincadeiras verbais, como charadas, enigmas, piadas entre outros.

A atividade lúdica tem papel fundamental para o desenvolvimento das crianças, principalmente na fase inicial, onde se inicia a formação do caráter de cada um.

Onde se aprende brincando, são passados conceitos de moral e boa índole através da arte de brincar.

Os professores consideram que tais atividades propiciam desafogo de dificuldades emocionais e sentimentos agressivos, fortalecendo entre outras coisas a autoestima e a segurança.

De acordo com Klisys (*apud* Arnais & Machado 2012, p.9), “os brinquedos e jogos trazem a história e a engenhosidade que a humanidade levou anos para construir”. Assim, quando a criança está de posse de um brinquedo ou toma parte de um jogo, ela tem possibilidade de apropriar-se da cultura produzida por sua geração e por gerações anteriores a ela.

A conduta lúdica da criança apresentada por meio do jogo/brincadeira oferece oportunidade para experimentar comportamentos que em situações normais não seriam possíveis. Aponta a potencialidade da brincadeira para a descoberta de regras e para a aquisição da linguagem (SANTOS, 2011, pg. 35).

Desse modo, a importância do brincar no processo de aprendizagem apresentando detalhadamente quais os motivos que levam ensinar brincando, quais as vantagens e desvantagens que podem trazer para a vida das crianças e adolescentes são ações pedagógicas que devem permear a concepção e prática do alfabetizador contemporâneo.

Pois, aprender brincando além de ser mais divertido faz com que superando assim a visão de alfabetização ao ato de decorar e/ou memorizar, que foi a vanguarda da concepção de alfabetização que imperou em nosso meio educacional por anos.

Assim, arte do brincar nos primeiros anos de vida das crianças, muda todo o seu desenvolvimento, ou seja, é uma ferramenta que contribui na formação corporal, afetivo e cognitivo, por ter uma característica lúdica se torna fonte de significação das situações vivenciadas, sendo assim deixando as atividades mais atrativa o que favorece o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.

Vasconcelos (2015, pag.15) diz que:

[...] a arte do brincar é de suma importância, principalmente na creche e na pré-escola, no entanto, usa-se várias táticas para incrementar o aprendizado, a cultura é uma delas, onde as crianças aprendem sobre as culturas alheias e a sua própria cultura, assim aprendendo a respeitar ambas.

Entretanto, o mais extraordinário que isso é decidir quais os objetivos que se almeja conseguir, para que esta ação seja, de fato, importante o ensinar e o brincar, de forma a interceder atos na zona de desenvolvimento proximal sendo uma maneira sensata de promover o crescimento do indivíduo.

Desse modo, acreditamos que é através do jogo, do brincar, as crianças passam suas fantasias, seus pensamentos, seus desejos, suas experiências, mais que na verdade, é um mundo de fantasias, como um conto de fadas, onde tudo é possível, tudo acontece, tudo se transforma, e eles fazem parte desse mundo, conseguindo dirigir seus pensamentos e desejos para a concretização dos seus sonhos (RAU, 2006, pg. 36).

Desde o início dos tempos, as pessoas utilizam-se dessa fase da vida para passarem os seus conhecimentos através da arte de brincar, aonde as crianças conseguem aprender o que é ser adulto.

Aprendendo desenvolver as atividades lúdicas onde a mesma contribui para pessoa memorizar fatos e favorecer em testes intelectuais.

METODOLOGIA ATIVAS DA APRENDIZAGEM

Elas são metodologias nas quais o aluno é o protagonista central, enquanto os professores são mediadores ou facilitadores do processo. O professor e o livro didático não são mais os meios exclusivos do saber em sala de aula (Pereira, 2012).

O aluno é instigado a participar da aula, por trabalhos em grupo ou discussão de problemas. Ele é assim retirado de *Acta Scientiae*, v.20, n.2, mar./abr. 2018:158 uma posição cômoda, puramente receptora de informações, para um contexto em que poderá desenvolver novas competências, se tornando o centro do processo de ensino- aprendizagem (Borges & Alencar, 2014).

Mitre et al. (2008) destacam algumas destas: a iniciativa, a criatividade, a criticidade reexiba, a capacidade de autoavaliação, cooperação para se trabalhar em equipe, responsabilidade, ética e a sensibilidade na assistência.

O ensino através de projetos e da solução de problemas podem ser considerados exemplos de metodologias ativas (Barbosa & Moura, 2013). O aluno é desatado a realizar tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação.

Assim, Bonwell e Eison (1991) de nem essas estratégias de aprendizagem como aquelas em que ao mesmo tempo em que o aluno faz alguma coisa, ele pensa sobre as coisas que está fazendo.

Tornar os alunos responsáveis pela própria aprendizagem implica que eles deverão desempenhar uma série de tarefas. Woods (1994) elenca as seguintes:

- a) explorar o Problema, levantar hipóteses, identificar e elaborar as questões de investigação;
- b) tentar solucionar o problema com o que se sabe;
- c) identificar o que não se sabe e o que é preciso saber para solucionar o problema;
- d) priorizar as necessidades de aprendizagem, estabelecer metas e objetivos de aprendizagem e alocar recursos de modo, a saber, o que, quanto e quando é esperado e, para a equipe, determinar as tarefas individuais;
- e) planejar, delegar responsabilidades para o estudo autônomo da equipe;
- f) compartilhar o novo conhecimento para que todos os membros aprendam os conhecimentos pesquisados pela equipe;

Segundo Barbosa e Moura (2013), a aprendizagem ativa ocorre por meio da interação do aluno com o assunto estudado, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo passivamente.

Aplicar os aprendizados em contextos diferentes daqueles em que foram obtidos exigirá mais do que simples decoração ou solução mecânica de exercícios.

Exigirá o domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio e capacidades de análise e abstração (Micotti, 1999). Ao realizar tais reflexões, o aluno terá uma maior clareza sobre o conteúdo.

Futuramente, esse conhecimento construído não precisará ser retomado, apenas lembrado (Zabala, 2001). Além da educação básica, essas metodologias têm sido amplamente divulgadas em universidades do exterior e implantadas em instituições do Brasil (Pereira, 2012).

A sua utilização induz a que os alunos se interessem mais pelas aulas, pois por meio dessa abordagem, sua curiosidade é despertada devido à utilização de situações de seu cotidiano, trazendo novas descobertas construídas a partir de informações já disponíveis ao aluno (Borges & Alencar, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje ser professor é um desafio grande seja por falta de valorização do profissional em decorrência do baixo salário e estrutura física em que atua no espaço escolar, seja pelas facetas sociais vivenciada pelas crianças em díade escolar, ou seja, pelo avanço da modernidade que o mundo se encontra.

Nesse contexto, a formação inicial e continuada são elementos indispensáveis no processo de desenvolvimento da docência, para que o mesmo possa pesquisar inovar, aperfeiçoar e melhorar a sua prática pedagógica.

Assim, a formação continuada é tida como uma dimensão da formação do professor que o ajuda no processo de se tornar pesquisador de sua própria prática.

Nesse contexto, a sua sala de aula e seus alunos são elementos de pesquisa, isto é, conhecer e estudar o seu aluno, buscar saber como a criança pensa e aprende os conhecimentos que sua realidade trás, para atuar com qualidade no contexto escolar.

Estar aberto ao novo, em que se precisa compreender que ele encontrará seres humanos em diferentes estágios de formação e desenvolvimento, cada um com o seu tempo e sua particularidade.

Que encontrará várias situações em sala de aula como a: indisciplina, o desânimo, falta de interesse, de compromisso e responsabilidade.

Tudo isso ocorrerá principalmente se as aulas não estiverem de acordo com a realidade da criança, se ela não for atrativa, contagiosa.

O educador da atualidade precisa romper com essa perigosa zona de conforto em que ele se cerca e perceber que está formando sujeitos de uma nova geração, uma geração mais ativa, mais audaciosa.

A alfabetização e o letramento juntamente com a ludicidade ajudam o novo educador a melhorar a sua prática pedagógica e sair da rotina, é preciso ele se entregar a esse prazer que é brincar ensinando e aprendendo.

Tem de despertar nas crianças, ou melhor, resgatar aquilo que foi perdido com o avanço da tecnologia.

Quando o letramento está acompanhado de princípios pedagógicos, étnicos e morais a criança começa a ser reconhecida como sujeito e não apenas como um corpo que está em movimento.

Ela compreende que seu corpo faz parte da sua vida e que é importante para o seu desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e emocional.

Consegue idealizar com clareza o corpo perfeito do “corpo perfeito” imposto pela sociedade principalmente pela mídia.

É preciso ter em mente e isso desde criança que o corpo de cada indivíduo é importante para ele não importando a sua aparência física ou estética.

Que esse corpo tem sentimento, necessidades, percepções e possui uma beleza e característica única.

Devemos perceber que o corpo assume um papel importante, como elemento fundamental ao processo de aprendizagem.

Ele é o nosso referencial da vida, pois é através dele que estamos presentes no mundo, no meio da sociedade.

BIBLIOGRAFIA

BARDIN, L. B. A criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria – modos de fazer. Rio de Janeiro: Enelivros, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 2006, volume: 1 e 2.

BRASIL. Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020. Brasília: MEC/SEF, 2011.

CERVO, D. Escola e democracia. São Paulo: autores associados, 2007.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. Alfabetizar letrando: Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

HERBRAD, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARCIA, J.N. Manual das dificuldades de aprendizagem – Linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LIBÂNEO, V. Manual de Observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LUKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 2003.

RAU, M, C, T, D. O lúdico na prática pedagógica do professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas, Curitiba, Ibpex, 2006.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2011.

SANTOS C. M. dos. Levando o jogo a sério. Presença Pedagógica. v.4, 2002.

SOARES, C.R. Alfabetização e Letramento na infância BOLETIM 09, Ministério da Educação, JUNHO 2005

VASCONCELOS, M. C. MONOGRAFIA - A importância do brincar no processo de ensino aprendizagem na educação infantil. 2015

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

- O desenvolvimento da educação socioemocional das crianças com TDAH na Educação Infantil: uma revisão da literatura (Ana Bete Martins da Silva; Sandra Karina Mendes do Vale)

O desenvolvimento da educação socioemocional das crianças com TDAH na Educação Infantil: uma revisão da literatura

Ana Bete Martins da Silva¹³

Sandra Karina Mendes do Vale¹⁴

DOI: [10.5281/zenodo.19615152](https://doi.org/10.5281/zenodo.19615152)

RESUMO

Este estudo sobre o desenvolvimento da educação socioemocional das crianças com TDAH na Educação Infantil é uma revisão de literatura, cujo objetivo é pesquisar em artigos científicos, o que os pesquisadores falam sobre o tema em questão, considerando a contribuição para o acervo acadêmico e respondendo a questões como a importância desse tipo de educação para crianças com TDAH, entre outros. Dessa forma buscou-se desenvolver um trabalho que pudesse definir a educação socioemocional, suas competências e habilidades, capazes de contribuir na formação de estudantes com diversas especialidades, por meio do autoconhecimento, autorregulação, relacionamento pessoal / habilidades de relacionamentos, consciência social e tomadas de decisões responsáveis. Os resultados encontrados demonstram que a educação socioemocional pode proporcionar uma vida mais saudável para as crianças com TDAH, que aprendem a expressar e controlar suas emoções e comportamentos.

Palavras-chave: Educação. Socioemocional. Crianças. TDAH. Habilidades. Competências.

ABSTRACT

This study on the development of the socio-emotional education of children with ADHD in Early Childhood Education is a literature review, whose objective is to research in scientific articles, what researchers say about the topic in question, considering the contribution to the academic collection and answering questions such as the importance of this type of education for children with ADHD, among others. In this way, it was sought to develop a work that could define socio-emotional education, its competencies and skills, capable of contributing to the formation of

¹³ Mestranda do Curso de Ciências em Educação, da Faculdade de Ciências Sociais Interamericana/Fisc, 2025. Email: anabetemartina@gmail.com

¹⁴ Orientadora do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, pela Faculdade de Ciências Sociais Interamericana/Fisc, 2025.

students with various specialties, through self-knowledge, self-regulation, personal relationship / relationship skills, social awareness and responsible decision-making. The results found demonstrate that social-emotional education can provide a healthier life for children with ADHD, who learn to express and control their emotions and behaviors.

WORD-KEYS: Education. Socio-emotional. Children. ADHD. Skills. Skills.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da educação socioemocional de crianças com TDAH na Educação Infantil, faz parte da preocupação, em razão do entendimento de que a educação deve fazer parte da vida da pessoa, de forma integral, a fim de que possa se desenvolver como um ser social e emocional, diante de uma sociedade cada vez mais exclusivista. Isto porque, “a primeira infância é marcada pelo desenvolvimento de habilidades importantes, que acompanharão a criança e servirão de base para o seu crescimento saudável” (Roberto *et al*, 2023, p.3). E, embora os aspectos cognitivos e motores serem de suma importância, os aspectos socioemocionais têm suas relevâncias na formação da criança.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o desenvolvimento da educação socioemocional deve aprender as seguintes habilidades: “Autoconhecimento; Gestão dos pensamentos e emoções; Consciência social; habilidades de relacionamento; tomada de decisão responsável” (Roberto *et al*, 2023, p.4). Dessa forma, para a BNCC as escolas devem desenvolver a educação socioemocional, além do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, a fim de que as crianças aprendam a lidar com suas próprias emoções.

“As habilidades socioemocionais aplicadas no ambiente escolar são fortes aliadas na prevenção dos transtornos de saúde mental em crianças e adolescentes” (Roberto *et al*, 2023, p.4). No caso, as pessoas com TDAH têm como sintomas “a tríade que o fundamenta, já seria por si só um fator de dificuldade para que se cumpram as expectativas de desenvolvimento da criança na Educação Infantil (Lima e Coelho, 2018, p.3). Ou seja, uma criança

com Transtorno de Déficit de Atenção e Imperatividade (TDAH) não consegue ter atenção, é imperativos e impulsivo.

Dessa forma, este estudo busca, por meio de uma revisão da literatura, desenvolver uma análise de dez artigos sobre o tema em questão, a fim de deixar o contributo para o acervo acadêmico, além de servir como base informativa aos professores e família, sobre a necessidade do desenvolvimento da educação socioemocional na escola, para crianças da Educação Infantil, tendo como foco as crianças com TDAH.

Os objetivos desta pesquisa é desenvolver uma revisão da literatura do tema em questão, com a finalidade de contribuir no acervo bibliográfico científico, para ampliação do estudo envolvendo a educação socioemocional com crianças cm TDAH, na educação infantil. Especificamente, analisar a importância da educação socioemocional para crianças com TDAH; investigar as metodologias para atendimento às crianças com TDAH na educação infantil; observar como docentes atuam diante do trabalho pedagógico com esses alunos; descrever quais estratégias são utilizadas para desenvolver a educação socioemocional das crianças, para que possam aprender, reconhecer, entender, se expressar, regular suas emoções e interagir com os outros.

O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE CRIANÇAS COM TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a composição deste item buscou-se pesquisar alguns artigos na internet, em plataformas e revistas científicas, entre 2017 e 2024, dos quais, em pesquisas de campo, bibliográficas, revisão de literatura, dissertação de mestrado, que desenvolvem o tema em questão. Sendo que, dois desses estudos ocorreram na Região Nordeste do país, um em Portugal, um da Região Sul e os demais na Região Sudeste. Foram separados em itens de acordo com cada assunto abordados por eles, em que 04 (quatro) deles foram designados para o item 1 e 6 (seis) para o item 2 deste artigo.

Sendo assim, Colagrossil; Vassimon (2017), em seus estudos bibliográficos realizados em 2017, mais precisamente em São Paulo, mostram que cerca de 14 milhões de crianças entre 4 e 6 anos viviam em situação de vulnerabilidade no país. Fato esse que colocaria um índice muito alta de problemas emocionais e intelectuais, em relação ao acesso à educação e outros direitos básicos. Para essas autoras, isso leva a uma violência sem precedentes, desde a falta de compreensão até *bullying*.

“Esta realidade tem um impacto enorme na formação das crianças” (Colagrossil; Vassimon, 2017, p.18). Dessa forma, é necessário que se possibilite uma forma de fazer com que essas crianças possam ser atendidas com muita responsabilidade, desde o pré-natal de suas mães, potencializando que possa haver uma vida mais saudável em todos os sentidos. Por esta razão, cabe mencionar que “nos primeiros anos de vida, o cérebro se desenvolve em uma velocidade muito rápida e as primeiras experiências vividas serão a base para a construção do conhecimento e da emoção” (Idem, p.18).

A busca pelo atendimento socioemocional das crianças desde cedo, pode ser importante para que elas possam ter uma vida adulta mais saudável do ponto de vista integral, diminuindo os perigos, de comportamentos errôneos, como, “os índices de criminalidade e de evasão escolar, a taxa de gravidez na adolescência” (Colagrossil; Vassimon, 2017, p.19). Sendo importante para a aquisição de habilidades e competências socioemocionais, que vão ajudar no desenvolvimento da pessoa.

As habilidades e competências socioemocionais são retratados no gráfico abaixo desenvolvido citado por Colagrossil, Vassimon (2017, p.19):

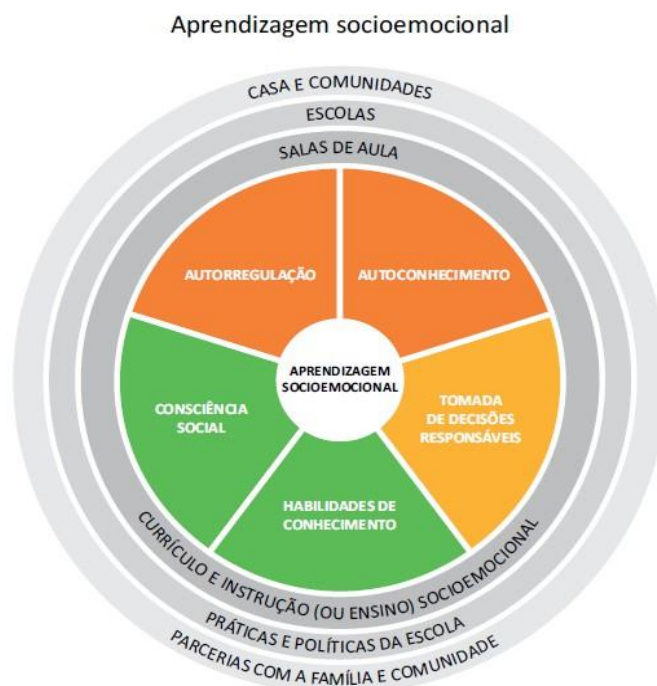
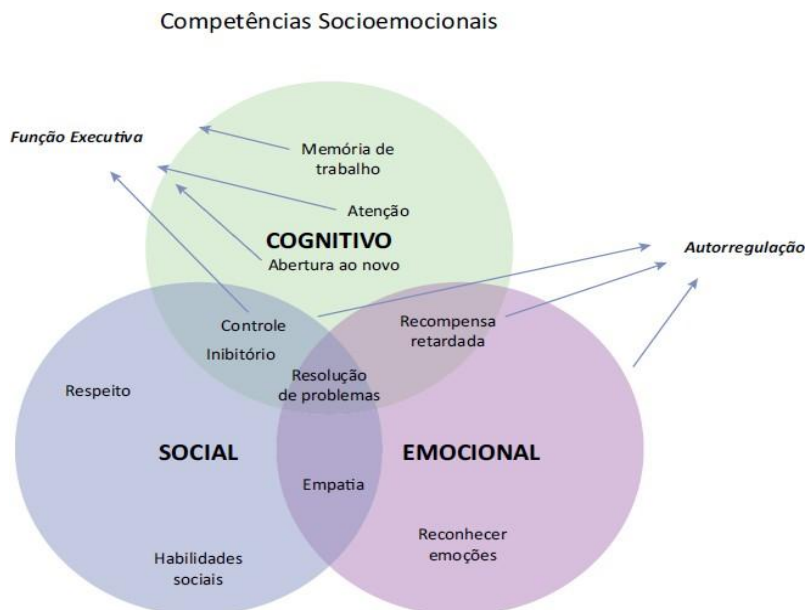


Gráfico 1. CASEL -*The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*

Ou seja, nesse gráfico se encontram as principais habilidades da educação socioemocional, que são: autoconhecimento, autorregulação, relacionamento pessoal / habilidades de relacionamentos, consciência social e tomadas de decisões responsáveis. Essas habilidades que devem ser encontradas não só na escola, dentro da sala de aula, mas na família e comunidade onde a criança se insere. Fazem parte da aprendizagem socioemocional, a necessidade de que o currículo, a prática escolar, as políticas educacionais, sejam parte integrante de uma só realidade, incluindo a família e a comunidade, como parceiras para o bem-estar do aluno.

Quanto as competências sociais Colagrossil, Vassimon (2017, p.20), descrevem através de um gráfico o seguinte:



São as seguintes: cognitivo, social e emocional. Todos pendendo para as relações executivas e autorreguladoras. Fica subentendido que os fatores socioambientais, interligados aos biológicos e de relação, em ambientes nada saudáveis, podem gerar problemas ao desenvolvimento socioemocional das crianças, por este motivo que a importância do “desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças é fundamental para o seu sucesso dentro e fora da escola” (Colagrossi, Vassimon, 2017, p.21), que vão contribuir no entendimento infantil de suas próprias atitudes, nas atenções e relacionamentos interpessoais.

Tal qual as autoras acima, Motta; Romani (2019, p.50), ao mencionar o assunto desenvolvimento da educação socioemocional asseveram a importância desse tipo de educação, com vista a aquisição de habilidades para “reconhecer e gerenciar emoções, desenvolver cuidado e preocupação com outros, estabelecer relações positivas, tomar decisões responsáveis e manejar situações desafiadoras de forma eficaz”. Isto é, tudo isso visando “autoconsciência; autocontrole; consciência social; habilidades sociais e tomada de decisão responsável” (Idem, p.50). Isso tudo, tendo como objetivo melhorar o desempenho acadêmico da criança com problemas socioemocionais.

Para Pinheiro (2022, p.2), “a aprendizagem socioemocional tem um papel fulcral na educação e no desenvolvimento humano”. Trata-se, pois de opiniões iguais sobre o assunto, em que as crianças e adultos podem fazer uso desse conhecimento como forma de “desenvolver identidades saudáveis, gerir emoções, atingir objetivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações saudáveis e tomar decisões responsáveis e cuidadosas” (Idem, p.2).

Segundo Pinheiro (2022, p.4), na Educação Infantil a “compreensão das emoções [...] facilita as relações entre pares, criando empatia pelo outro”. Portanto, se os alunos pequenos conseguirem compreender as emoções que emanam de si e dos outros, poderão ter melhores comportamentos. Pois, ao saberem entender suas emoções, as crianças podem iniciar uma espécie de regulação do estado emocional, como raiva, por exemplo, assumindo grande relevância na interação social, dentro e fora da escola.

Dessa forma, para Pinheiro (2022, p.5), é preciso que as crianças aprendam expressões relacionadas as emoções, para poder compreendê-las e executá-las, e nada melhor do que na Educação Infantil, onde “as crianças já conhecem os rótulos das emoções e, assim, também é neste período que aprofundam o seu conhecimento relativamente às mesmas”. Logo, cabe mencionar que, “a linguagem emocional é um recurso essencial para a compreensão das emoções por parte das crianças” (Idem, p.5), isso, porque, a linguagem apreendida na família e na escola, fazem com que se criem oportunidades de assimilação de conhecimentos.

A expressão emocional de uma criança ocorre também durante as interações sociais, então, as crianças devem expressar suas emoções de maneira clara, para que as pessoas saibam o que está sentido. “A expressividade emocional de cada criança está, então, relacionada com a frequência, a intensidade e a duração das emoções” (Pinheiro, 2022, p.7). Isso leva a uma constatação, segundo a autora, que as crianças que expressam mais alegrias do que raivas são consideradas mais amáveis. Dessa maneira, é preciso, pois, conhecer as emoções das crianças, para melhor interagir com

elas, por isso a educação socioemocional, para poder melhorar esses pequenos problemas emocionais do dia a dia escolar.

Conforme Brilhante *et al* (2024, p.11), “a educação socioemocional traz uma ampla gama de benefícios para os alunos, que vão além do contexto escolar e se refletem em suas vidas pessoais e profissionais”. Para esses autores, os alunos que recebem educação socioemocional vão ser aqueles que vão mais se desenvolver diante dos desafios de uma sociedade exclusivista, já que vão saber como autorregular suas emoções e se adaptar em ambientes e situações que lhes causam estresses.

Isso permite que uma maior probabilidade de redução dos riscos de uma cidade urbana, como, uso de drogas, violências entre outros, melhorando sobremaneira os relacionamentos interpessoais, seja na família ou na escola. “Alunos que são capazes de entender e expressar suas próprias emoções tendem a estabelecer vínculos mais saudáveis com colegas e professores, criando um ambiente escolar mais acolhedor e colaborativo” (Brilhante *et al*, 2024, p.11). Tendo ainda como impacto positivo a performance acadêmica, que é de suma importância para sua formação futura.

Dessa forma, contrapondo a uma educação tradicionalista, a educação socioemocional pode promover habilidades como: “empatia, colaboração, comunicação eficaz e resolução de problemas” (Brilhante *et al*, 2024, p.12). Pode-se dizer que a educação socioemocional pode transformar uma criança ou um adulto mais responsável, consciente e pronto para ajudar na construção de uma sociedade justa, contra a desigualdade social.

A construção de uma educação socioemocional perpassa pela necessidade de que se incluam ações voltadas para educação, dentre “círculos de diálogo, meditação, práticas de atenção e debates sobre temas relacionados à saúde emocional e ao bem-estar, outra estratégia importante é integrar a educação socioemocional ao currículo escolar de forma transversal” (Brilhante *et al*, 2024, p.13). É preciso, pois, que várias disciplinas sejam incluídas, com atividades escolares, projetos, que envolvam não só a escola, mas a família também. Pois, “ao criar uma cultura escolar que valorize e promova o desenvolvimento integral dos alunos, a educação socioemocional pode se

tornar uma parte essencial do projeto educativo de qualquer escola” (Idem, p.13).

Cabe ressaltar que, para o desenvolvimento de uma educação socioemocional, mesmo demonstrando tantos benefícios, sua implementação deve envolver vários desafios, como as resistências de alguns educadores, que por terem formação tradicional, deve considerar esse tipo de educação, como sendo uma distração para o repasse dos conteúdos obrigatórios. É preciso, pois, defender a necessidade desse tipo de educação, uma vez que, é preciso “que o professor conheça o contexto em que a criança se insere, pois, assim, terá mais compreensão e saberá inter-relacionar o desenvolvimento do saber gerir o afetivo, cognitivo e o motor mutuamente” (Brilhante *et al*, 2024, p.14), para assim, poder realmente estimular seu aluno a aprender.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE CRIANÇAS COM TDAH NAS EDUCAÇÃO INFANTIL

Para o estudo das competências socioemocionais das crianças com TDAH na educação infantil buscou-se mais 06 (seis) artigos, com datas entre 2017 a 2023, tendo sido 03 (dois) na Região Nordeste, 02 (dois) no Sudeste e 01 (um) no Sul do país. Porém, todos eles visam somente um foco de pesquisa, as competências socioemocionais de crianças com TDAH e outros distúrbios cognitivos.

Segundo Marin *et al* (2017, p.93), que desenvolveram uma revisão literária, para que se compreenda “o conceito de competência socioemocional, é imprescindível entender o construto inteligência emocional”. Mesmo que a ideia de inteligência tenha sido iniciada com a avaliação do quociente intelectual (QI), a emoção passou a ser fundamental “para a construção dos processos cognitivos” (Idem, p.93), dos seres humanos, pois com a teoria de inteligências múltiplas houve a compreensão de que o conhecimento humano seria composto por diversas facetas.

Alguns estudiosos “defenderam que a inteligência está vinculada a capacidade de resolução de problemas, uma vez que o indivíduo pode receber e modificar a informação a partir do nível de compreensão de si e dos outros” (Marin *et al*, 2017, p.93). A partir daí iniciou-se o reconhecimento e valorização das emoções, como parte importante das tomadas de decisões e comportamentos humanos, associada a habilidades sociais, como parte de conjuntos de comportamentos que irão ajudar no desempenho socioemocional do sujeito social.

Cabe mencionar que, “o uso do termo socioemocional associado às habilidades se refere àquelas que se formam através do desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas” (Marin *et al*, 2017, p.94). No entanto, essas habilidades de relações sociais são modificadas de acordo com o meio ambiente social dos sujeitos que se relacionam, por isso a necessidade de haver uma espécie de intervenção específica, de acordo com cada caso, com a finalidade de melhorar essa relação, assim como as habilidades socioemocionais, para que haja um bom desempenho entre as pessoas.

Silva (2019, p.13), em sua dissertação de mestrado, onde desenvolveu uma pesquisa de campo, explica que “o desenvolvimento socioemocional infantil pode ser entendido como um processo de interdependência entre as competências sociais e competências emocionais”. Quanto se trata do emocional é necessário haver uma autorregulação, para que ocorra uma transformação na conduta da criança, conforme a necessidade inerente ao meio ambiente onde ela vive. Isso, porque, “a autorregulação emocional envolve a capacidade de reconhecer e regular com sucesso as próprias emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam o comportamento” (Idem, p.13). O que pode influenciar positivamente no comportamento das crianças com determinadas síndromes.

Cabe ressaltar que “o desenvolvimento socioemocional infantil depende das experiências do ambiente externo (Silva, 2019, p.20). Nesse interim, surge o papel da família, como primeira fase de socialização, por esta razão, a criança deve estar num ambiente que possa propiciar e incentivar as habilidades de influenciar e ser influenciada, especialmente no que se refere as suas emoções.

Por isso a importância de uma criança conviver num ambiente propício, onde a habilidades da família possa influenciar positivamente os comportamentos dos filhos.

Canettieri, Parahyba; Santos (2021), por meio de uma pesquisa documental, ressaltam os resultados da pesquisa, que mesmo tendo sido realizada com alunos do Ensino Médio, podem demonstrar os reflexos da necessidade da educação socioemocional, que já vige há alguns anos na base da legislação educacional, tendo suas raízes na Constituição Federal de 1988, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), define o termo competência como sendo a concentração dos “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” Idem, p.11), então, as autoras explicam que as habilidades socioemocionais se inserem nessas competências.

De acordo com os resultados encontrados na pesquisa, as autoras citadas afirmam que “não há no documento uma definição ou referência teórica de emoção, habilidades sociais e suas características, mas há, como descrito acima, o momento em que se espera desenvolvê-las ou que elas compareçam no educando (Canettieri, Parahyba; Santos, 2021, p.13). Portanto, trabalhar com o desenvolvimento socioemocional dos alunos, ainda não sendo desenvolvida para atender aos cotidianos problemas que se encontram no dia a dia da escola, pois na BNCC, não consta nada sobre nortear currículo para isso, nem tampouco, como proceder numa situação com alunos, com TDAH, por exemplo. Então, as equipes educativas devem elaborar seus próprios programas para trabalhar com a educação socioemocional.

Os estudos de Abrahão; Elias (2021, p.681) foram realizados por meio de uma revisão de literatura, em que trabalham as habilidades socioemocionais de alunos com TDAH, mais nomeadamente, que se trata de um Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, cujas características são especificamente “as dificuldades com atenção, controle de impulsividade, e comportamento hiperativo em relação à maioria dos indivíduos da mesma idade e sexo”. As

estimativas das autoras é que esse transtorno “esteja presente em 6 a 9 % da população, sendo que em 40-80% das crianças, a desordem permanece na adolescência” (Idem, p.681).

“O TDAH na infância tem sido associado com mecanismos anormais na área cerebral parassimpática, envolvidos na regulação emocional” (Abrahão; Elias, 2021, p.681). Contudo, os sintomas desse transtorno em algumas crianças não se manifestam do mesmo jeito, pois existem três tipos específicos, como: tipo predominantemente desatento, tipo predominantemente hiperativo/impulsivo ou tipo combinado (Idem, p.681), por esta razão, diagnóstico do TDAH é necessário uma equipe multidisciplinar.

As crianças com TDAH, conforme apontam as autoras, quando entram em contato com outras crianças, em geral são rejeitadas, em razão de seus comportamentos socioemocional, tendo os estudos revelado que existe determinado estigma, que eleva o grau de exclusão dessas crianças, em relação as suas habilidades sociais, em função de problemas de externalização e internalização e autocontrole (Abrahão; Elias, 2021, p.682). Logo, as crianças com TDAH, “costumam apresentar déficits nas funções executivas, prejuízos na regulação emocional e nas HS, requerendo assim intervenções que visem sistematicamente a manutenção adequada desses fatores”.

Lopes *et al*, (2022, p.27), desenvolveram um estudo de observação sistematizada de comportamentos, para definir que “as competências socioemocionais são características individuais que se traduzem na forma como as pessoas se comportam, pensam e sentem, ou seja, são formas próprias e muito singulares de compreender e agir sobre o mundo”. Esses são comportamentos oriundos de aspectos biológicos e ambientais, podendo ser adquirido nas socializações formais e informais. Isto é na escola, na família e na comunidade onde vivem.

Para esses mesmos autores, “existem diversas formas de organizar e classificar as competências socioemocionais em taxonomias ou modelos” (Lopes *et al*, 2022, p.27). Assim sendo, as competências socioemocionais são expressas de maneiras individuais, em razão dos aspectos biológicos e histórias de vidas, por isso são especiais.

Pode-se dizer que não existem pessoas com problemas socioemocionais que sejam iguais, pois alguns são extrovertidos, outros mais curiosos, dentre outros comportamentos, que levam a uma forma peculiar de se relacionar com os outros ou com o mundo. diferentes formas. “O desenvolvimento socioemocional, por sua vez, auxilia a construção de novos repertórios, que podem ser mobilizados diante de diferentes situações e desafios, dentro ou fora da escola” (Lopes *et al*, 2022, p.29).

É por esta razão que as capacidades “socioemocionais podem ser compreendidas como uma caixa de ferramentas, em que se empregarão diferentes competências e de diferentes formas conforme elas sejam úteis e necessárias para cada contexto” (Lopes *et al*, 2022, p.29-30), conseqüentemente para cada pessoa. Como exemplo tem-se um aluno introvertido, mas que não se abala quando necessita interagir com as pessoas, isso só será possível se ele uma educação socioemocional, para que possa desenvolver competências que vão contribuir para seu comportamento individual.

Sendo, portanto, conveniente ressaltar que, “as competências desenvolvidas atuam como ferramentas que instrumentalizam o estudante, de acordo com o que fizer sentido para si” (Lopes *et al*, 2022, p.30). Por isso, a resolução dos problemas do dia a dia, dependem da quantidade dos instrumentos utilizados para isso, sendo que, o aluno não necessita fazer uso dessas “ferramentas o tempo todo, mas, ao desenvolver competências socioemocionais, adiciona novas ferramentas à sua caixa, e poderá utilizá-las estrategicamente” (Idem, p.30).

De acordo com Lopes *et al* (2022, p.31), “o desenvolvimento socioemocional deve considerar a criança em sua individualidade enquanto busca desenvolver novas habilidades que estejam conectadas às suas necessidades”; contudo, esse desenvolvimento se altera de acordo com a fase e o contexto em que a criança está inserida. Por esta razão, é necessário que se conheça “os aspectos teóricos do desenvolvimento socioemocional” (Idem, p.31), isso posto, para que se promova uma aprendizagem com significados reais, por meio de competências e habilidades específicas, que estejam em

sintonia com destaques científicos potencializadores das ações e transformações, não só no contexto educacional, da sala de aula, mas, que possa ir além do currículo escolar.

Assim sendo, cabe mencionar que segundo os citados autores “desenvolver competências socioemocionais é essencial para a vida e para transpor os desafios do século XXI” (Lopes *et al*, 2022, p.31). São vários os estudos que demonstram ser o desenvolvimento propositado das competências socioemocionais, importantes para a obtenção de benefícios, oriundos de resultados positivos de vida, dentro e fora da escola, em vários os aspectos acadêmicos das crianças, como frequência, saúde mental, aprendizado, entre outros.

Importante mencionar, que “as competências socioemocionais continuam se desenvolvendo ao longo de toda a vida e auxiliam as pessoas a lidarem de forma bem-sucedida com seus desafios e experiências” (Lopes *et al*, 2022, p.33), como *status* profissional e renda na vida adulta. Contudo, se faz necessários acompanhar o desenvolvimento do ser humano, em cada etapa, em razão das diferentes fases que acompanham as capacidades cognitivas e necessidades das crianças, especialmente as com TDAH.

O estudo de Guimarães e Silva (2023) é um estudo de caso, de um menino com TDAH e TOD¹⁵, que foi escolhido durante sua consulta no CAPS¹⁶ no município, pertencente a Bahia. Nessa pesquisa os autores tinham como objetivo compreender as múltiplas versões da criança com comportamentos externalizantes no dia a dia de sua comunidade. Cabe explicar que “os chamados comportamentos externalizantes ganham destaque em estudos contemporâneos sobre saúde mental na infância e adolescência devido à sua elevada relação com a produção de queixas” (Guimarães e Silva, 2023, p. 2), queixas essas, advindas do ambiente escolar da criança.

Os autores ressaltam que o presente “termo comportamentos externalizantes surgiu na década de 1960 nos EUA com estudos multidisciplinares coordenados pelo psiquiatra Thomas Achenbach” (Guimarães

¹⁵ Transtorno Opositivo Desafiador.

¹⁶ Centro de Atenção Psicossocial.

e Silva, 2023, p.2). Os estudos apontam ainda que, “reações impulsivas e que propiciam conflitos com o ambiente, como inquietude, desobediência, desatenção, agressividade, contestação, provocação, ruptura de regras etc., ficam classificadas como comportamentos externalizantes” (idem, p.2).

O aluno foi avaliado a partir de técnicas que observação comportamentos repetitivos e persistentes, como base para o TDAH, que aliado ao TOD foram considerados comportamentos externalizantes. Todavia, “a produção sócio-histórica da categoria conceitual comportamentos externalizantes como problema de saúde mental se dá de forma bastante imbricada com a categoria infância, também constituída em processos sócio-históricos” (Guimarães e Silva, 2023, p.2).

Para os mesmos autores, o silêncio que muitas crianças desenvolvem, em função de seus comportamentos externalizantes, como TDAH e TOD, por exemplo, vem crescendo de forma vertiginosa na sociedade, fazendo com que elas rompam com as relações sociais, sendo, por isso, consideradas de comportamentos conflituantes. Isso continua sendo um transtorno para as crianças que sofrem caladas, “as crianças têm suas queixas sobre os comportamentos dos adultos muitas vezes silenciadas” (Guimarães e Silva, 2023, p.13); enquanto isso, os adultos buscam legitimar os comportamentos infantis em instituições especializadas, para saúde mental.

Diante disso, os pais e responsáveis vendo suas crianças com determinados comportamentos, não buscam compreender que não se trata de problemas voltados a rebeldia, mas de sintomas de alguns transtornos que levam elas a se comportarem diferente do padrão social. Entra nessa questão a importância do desenvolvimento da educação socioemocional, como base para que as crianças possam se desenvolver sem os problemas cotidianos de comportamentos externalizantes, porque vai receber apoio emocional, tanto dos educadores, quanto dos colegas, assim como da própria família.

DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS

Os resultados deste estudo apontaram que as crianças da Educação Infantil com TDAH necessitam do desenvolvimento da educação socioemocional, como parte do processo de ensino e aprendizagem, pois são pessoas que apresentam alguns transtornos de comportamentos, oriundos tanto de aspectos biológicos, quanto do meio ambiente onde vivem.

Esses transtornos não devem ser considerados como um problema de comportamento, mas como um fato a ser observado com muita atenção e carinho, tendo em vista que, o desenvolvimento socioemocional infantil, pode ser observado a partir da união entre as competências sociais e emocionais, por isso a necessidade da autorregulação.

A educação socioemocional, portanto, termina sendo essencial para o desenvolvimento integral infantil, com a finalidade da aquisição de determinadas habilidades e competências, para o bem-estar emocional dessas crianças, sobretudo no início da Educação Básica, que vai ser o caminho inicial e uma formação adulta. E, isso, não só para esse benefício, mas como forma de melhoramento das relações interpessoais, dentro e fora da escola.

Ou seja, ao construir uma educação socioemocional, sobretudo na Educação Infantil, constroem-se também as competências socioemocionais que podem ajudar a criança com comportamentos distintos dos demais, no desenvolvimento do ajustamento social e emocional, que vai ser importante para a aquisição de competências socioemocionais, para uma vida saudável e interrelacional com os demais colegas e familiares.

De modo geral é preciso pois, que se perceba e entenda a emoção da criança, pois, ao reconhecer essa emoção, haverá a oportunidade de familiaridade ou aprendizado com ela, com isso, haverá também uma comunicação da experiência do adulto. É preciso, pois, ouvir com empatia, corroborando com os sentimentos dessa pessoa, a fim de contribuir para encontrar as palavras certas, e assim, poder identificar a emoção que ela está sentindo naquele momento, todavia, se faz necessário impor alguns limites e do mesmo modo, ajudar a criança a resolver suas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou desenvolver a educação emocional para crianças com TDAH na Educação Infantil, tendo como intuito que a pessoa possa compreender suas próprias emoções, fazendo uso delas com responsabilidade. Por esta razão, se faz necessário que a educação possa contribuir para que o aluno se sinta incluído e possa verbalizar de forma adequada os seus sentimentos, ao invés de demonstrá-lo por meio de comportamentos adversos.

A educação socioemocional também pode contribuir em situações fora da escola, na comunidade e na família, porque a criança passa a aprender a se relacionar com as pessoas e ser compreendido em suas dificuldades. É necessário, portanto, que dentro do ambiente escolar se um lugar de apoio e acolhimento, para que a criança se sinta abraçada.

Tanto a escola, quanto a família deve ser um lugar de escuta, proximidade, com a finalidade de trabalhar as emoções das crianças, o que vai favorecer um ambiente onde se possa trabalhar as emoções e aquisição de habilidades, que vão diretamente a aprendizagem de competências capazes de permitir a identificação das emoções presentes, para em seguida haver a prática do autocuidado de si e do outro, ou seja do controle das emoções.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Anaísa Leal B; ELIAS, Luciana Carla dos S. **Habilidades Sociais em Crianças com TDAH: uma revisão de literatura**. Contextos Clínicos, v. 14, n. 2, mai./ago. 2021. Artigo disponível no site: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid>. Acesso em abril de 2025.

BRILHANTE, Ingrid L. da C; FRANÇA, Thaisnara S; LEANDRO NETO, João; RODRIGUES, Tayrone de A; DUARTE, Francisco R. **A Educação Socioemocional e seu Impacto no Desenvolvimento Integral das Crianças**. Volume 2, ano 2024. Artigo disponível no Site:

<https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/240516638.pdf>. Acesso em abril de 2025.

CANETTIERI, Marina K; PARANAHYBA, Jordana de Castro B; SANTOS, Soraya Vieira. **Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula.** Educ. Form., Fortaleza, v. 6, n. 2, e4406, maio/ago. 2021. Disponível no site: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7879478.pdf>. Acesso em abril de 2025.

COLAGROSSIL, Ana Luiza R; VASSIMON. Geórgia. **A Aprendizagem Socioemocional pode Transformar a Educação Infantil no Brasil.** Revista Construção Psicopedagógica, 2017, 25 (26): 17-23. Disponível no site: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542017000100003. Acesso em abril de 2025.

GUIMARÃES, André; SILVA, Luís Augusto V. da. **Práticas Cotidianas Constituindo Múltiplas Versões da Criança com Comportamentos Externalizantes: um Estudo de Caso.** Psicol. Soc. 35, 2023. Disponível no site: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/3Hdj6N4h4T5f4LL5kyczKLz/?lang=pt> Acesso em abril de 2025.

LOPES, Bruna C; TEIXEIRA, Karen C; HAMBURG, Sheila; PERES, Alexandre; PRIMI, Ricardo. Competências socioemocionais e a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: ZUANAZZI, Ana Carolina; ALVES, Gisele (Orgs). **Competências socioemocionais e emocionais da criança dos anos iniciais do ensino fundamental** [livro eletrônico] 1. ed. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2022.

LIMA, Cristina Bruno de; COELHO, Cristina Lúcia M. **Educação Infantil e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: as implicações do transtorno nas relações escolares e no processo de aprendizagem – um caso peculiar.** Disponível no site:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_M D1_SA10_ID3134_17092018023718.pdf. Acesso em abril de 2025.

MARIN, Ângela H; SILVA, Cecília T. da; ANDRADE, Érica Izabel. D; BERNARDES, Jade; FAVA, Débora Cristina. **Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados.** Revista Brasileira de Terapias Cognitivas 2017•13(2)•pp.92-103.

MOTTA, Pierra Cerveira; ROMANI, Patrícia Fasolo. **A Educação Socioemocional e suas Implicações no Contexto Escolar: uma Revisão De Literatura.** Psic. da Ed., São Paulo, 49, 2º sem. De 2019, pp. 49-56. Disponível no site: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-35202019000200006. Acesso em abril de 2025.

PINHEIRO, Gabriela Pires. **O Desenvolvimento Socioemocional na Educação Pré-Escolar.** Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portugal, Escola Superior de Educação. Politécnico de Coimbra. 2022. Disponível no site: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/43958/1/GABRIELA_PINHEIRO.pdf. Acesso em abril de 2025.

ROBERTO, Tiago M.L; SANTOS, Kleisla B dos; SILVA, Luma M. O. de; ARAÚJO FILHO, Gerardo M. de; ARAÚJO, Bruno P. de, OLIVEIRA, Elimeire A. de; LOPES, Ricardo D; LONGO, Glauce. S. **As habilidades socioemocionais na educação infantil e sua influência na saúde mental.** Contribuciones a Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v.16, n.11, p. 26698-26713, 2023. Disponível no site: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/download/3129/2119/9042>. Acesso em abril de 2025.

SILVA, Juliane Lima P. da. **Relações familiares e desenvolvimento socioemocional infantil em contextos de vulnerabilidade social.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Ciências da Saúde. Programa de pós-graduação em Saúde da Criança e do Adolescente. Recife: 2019. Disponível no site: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33787>. Acesso em abril de 2025.

- Projeto Crescer: apoio à transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II (Andreia Crystiane Baraciol Vitto; Edson de Oliveira; Taysa Delarcos de Oliveira)

Projeto Crescer: apoio à transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II

Andreia Crystiane Baraciol Vitto

Edson de Oliveira

Taysa Delarcos de Oliveira

DOI: [10.5281/zenodo.19615371](https://doi.org/10.5281/zenodo.19615371)

RESUMO

O presente artigo apresenta o Projeto CreSER, uma proposta pedagógica voltada ao acompanhamento de estudantes em transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II. Considerando as mudanças cognitivas, emocionais e sociais características da adolescência, o projeto busca promover o desenvolvimento socioemocional, a autonomia e a adaptação à nova rotina escolar. Fundamenta-se em referenciais teóricos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Vygotsky e Piaget. A metodologia envolve rodas de conversa, palestras e atividades interdisciplinares. Espera-se reduzir a ansiedade dos estudantes e contribuir para uma experiência escolar mais saudável.

Palavras-chave: Adolescência. Transição escolar. Desenvolvimento socioemocional. Educação básica. Autonomia.

INTRODUÇÃO

Hernandez e Ventura (1998) entendem os projetos de trabalho como uma forma de integrar os diferentes saberes escolares, adotando uma visão de conhecimento que é ampla e interconectada. Essa abordagem permite desenvolver estratégias para organizar o conhecimento, levando em conta as informações coletadas e a abrangência da investigação, com o objetivo de solucionar o problema proposto.

O ensino baseado em projetos contribui de forma significativa para a construção de ideias, permitindo transformar a teoria em prática. Dessa

maneira, possibilita o desenvolvimento de atividades que favorecem uma relação mais participativa entre professor e aluno, promovendo a troca de conhecimentos entre ambos.

A transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II representa um momento significativo na trajetória escolar dos estudantes. Essa mudança coincide com o início da adolescência, período marcado por transformações físicas, emocionais e sociais. A BNCC destaca a importância do desenvolvimento integral do estudante (BRASIL, 2018).

JUSTIFICATIVA

Os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, estão em uma fase de transição vital marcada por mudanças significativas nos aspectos cognitivos, físicos e emocionais. A adolescência é a fase de transição entre a infância e a idade adulta e deve ser compreendida, analisada e acompanhada de forma profunda à orientar esses alunos a encontrar seu lugar no mundo. Segundo Piaget (1976), o desenvolvimento ocorre por estágios, sendo que nessa fase emerge o pensamento formal. Vygotsky (1998) enfatiza a importância das interações sociais na aprendizagem. A BNCC reforça o desenvolvimento de competências socioemocionais. Caminhando junto a tudo isso as transformações fisiológicas ligadas à puberdade e maturação sexual também influenciam na construção deste indivíduo único e complexo e é importante que a escola compreenda os desafios enfrentados por eles e consiga de alguma maneira ensiná-los a lidar com essas emoções de maneira saudável.

“Toda mudança de ciclo gera expectativa, ansiedade e insegurança, não só das crianças, mas dos pais também. Por isso é essencial acompanhar esse momento e dar suporte aos alunos e famílias para que essa passagem ocorra da forma mais natural e tranquila possível”, diz Eunice Tedesco, Coordenadora do Ensino Fundamental do Colégio Mater Amabilis.

É nesse período que acontecem as grandes mudanças na vida dos alunos, pois estão deixando a infância e entrando na adolescência, quando lhes é exigida maior maturidade e capacidade de organização. Além disso, eles passam a ter contato com diferentes educadores e o conteúdo se torna mais fragmentado (específico).

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Ajudar os alunos a se adaptarem à nova rotina escolar; promovendo a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e social, desenvolvendo a autonomia, bem como reduzir a ansiedade e as expectativas em relação a essa nova etapa.

Objetivos Específicos

- Possibilitar a adaptação dos alunos à nova rotina escolar;
- Desenvolver as habilidades socioemocionais;
- Tornar a transição uma experiência positiva;
- Estimular a autonomia dos alunos;
- Amenizar a ansiedade e expectativa em relação a nova etapa;
- Proporcionar vivências para que a criança tenha experiências significativas promovendo assim a eficiência no ensino aprendizagem.

METODOLOGIA

O projeto será desenvolvido por meio de rodas de conversa, palestras e debates. A abordagem é sociointeracionista e construtivista.

Desenvolvimento do Projeto

O projeto será baseado em rodas de conversas, palestras e diálogos com diferentes profissionais, abordando temas relevantes para idade.

Desenvolver ações de combate aos principais causadores de ansiedade e depressão na adolescência: timidez, baixa autoestima, isolamento social, vício em tecnologia e bullying; tais como palestras com especialistas, diálogo, debates e rodas de conversa entre professores e alunos, abordando temas como: autoconhecimento; autocontrole; empatia, resiliência, comportamentos pró sociais, mudanças corporais e comportamentais; promovendo a escuta ativa, permitindo que os adolescentes expressem suas emoções e preocupações sem julgamento.

Recursos Necessários

Humanos

Profissionais de diferentes áreas e contextos (professores, psicólogos, assistente social, advogados, enfermeira, entre outros).

Materiais

Quaisquer materiais necessários para o desenvolvimento das ações, como tv, computador, som, entre outros.

6. Cronograma

DATA	TEMA	PROFISSIONAL
Maio	Bullying	OAB (advogados)
Junho	Competências socioemocionais	Psicólogo
Julho	Uso excessivo da tecnologia	Parceria (pais/professores)

Agosto	Mudanças biológicas	Enfermeira/psicóloga
Setembro	Autonomia responsabilidade	x Professores

Avaliação

O projeto será avaliado por meio de:

- Participação dos alunos nas atividades propostas.
- Feedback das famílias e parceiros.

Considerações Finais

O presente Projeto foi pensado e desenvolvido pensando no difícil processo de transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, uma vez que a escola acompanha esse processo e tem enfrentado grandes desafios. Desafios estes que perpassam as paredes das salas de aula influenciando a convivência social dos educandos no âmbito escolar.

Esperamos com o desenvolvimento deste projeto conseguir compreender e orientar estes educandos de forma a guiá-los de maneira assertiva neste caminho de insegurança, autocrítica e autoconhecimento chamado adolescência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
 PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
 VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- A afetividade como alicerce do aprender: metodologias ativas e a mediação docente na Educação Infantil (Ana Aparecida Granzotti; Claudia Costa Matos Gaiotto; Enevania Aparecida Reducino Sgobbi; Micaela Eduarda Pedro bom Rabelo; Patrícia Rodrigues; Priscila da Silva Silvério; Renata Fernanda Granzotti)

A afetividade como alicerce do aprender: metodologias ativas e a mediação docente na Educação Infantil

Ana Aparecida Granzotti

Claudia Costa Matos Gaiotto

Enevania Aparecida Reducino Sgobbi

Micaela Eduarda Pedrobom Rabelo

Patrícia Rodrigues

Priscila da Silva Silvério

Renata Fernanda Granzotti

DOI: [10.5281/zenodo.19634409](https://doi.org/10.5281/zenodo.19634409)

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar a afetividade como a base que sustenta o aprender, ao passo que os objetivos específicos são caracterizar a Educação Infantil e a afetividade no contexto da escola, assim como a conexão entre a afetividade e o aprender, de acordo com especialistas consagrados – Emmi Pikler, David Ausubel, Henri Wallon, Jean Piaget, Paulo Freire e Lev Vygotsky - e, ainda, a conexão entre as metodologias ativas e a mediação docente. A metodologia adotada é a revisão sistemática de literatura de caráter qualitativo. A justificativa para este estudo é o fato de os processos de aprendizagem não acontecerem de modo isolado, mas serem atravessados pela afetividade. De modo geral, a afetividade envolve a habilidade de criar laços e relações baseadas no respeito e na empatia. Na escola, a afetividade faz com que os estudantes se sintam valorizados e incentivados a aprender. Observou-se que a afetividade é fundamental para o aprendizado, pois sem ela o estudante não consegue aprender de maneira eficaz. Além disso, a afetividade está sempre presente na Educação Infantil, tanto na rotina quanto no brincar, por exemplo, fortalecendo os laços sociais criados na escola com colegas da mesma faixa etária e com adultos, como os professores. Com as metodologias ativas e a mediação docente, o estudante da Educação Infantil é inserido em um ambiente escolar que valoriza sua trajetória de vida, reconhece seus limites e incentiva seu potencial, tudo isso com o apoio da afetividade. No entanto, o tema não se esgota aqui, pois é muito complexo para ser abordado em um único estudo.

Palavras-chave: Afetividade. Educação Infantil. Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

A afetividade envolve a capacidade de conectar vínculos positivos e estabelecer relações de respeito e empatia, associada de maneira direta à maneira como os sujeitos se percebem e realizam interações no processo de aprendizagem. Em termos de contexto escolar, ela se manifesta em práticas de valorização da escuta, do diálogo e da valorização das experiências discentes, permitindo que os discentes se sintam reconhecidos e motivados a aprender. Tal olhar mais sensível para a dimensão emocional da educação rompe com modelos tradicionais de ensino, centrados apenas na cognição, abrindo caminhos para práticas pedagógicas que se revelam mais humanizadas (OLIVEIRA, 2025).

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a afetividade como a base que sustenta o aprender. Como objetivos específicos estão caracterizar a Educação Infantil e a afetividade no contexto da escola, bem como a conexão entre a afetividade e o aprender, segundo especialistas consagrados e, ainda, a conexão entre as metodologias ativas e a mediação docente.

A metodologia adotada é a de revisão de literatura. A feitura deste trabalho foi conduzida por uma revisão sistemática da literatura de teor qualitativo, para a reunião e análise crítica da produção disponível do tema abordado. A referida revisão representa uma rigorosa abordagem para a síntese do conteúdo acumulado, conforme critérios definidos previamente (PEREIRA; BACHION, 2006). Foram consultadas bases de dados eletrônicas, utilizando os seguintes descritores: “afetividade”, “Educação Infantil” e “metodologias ativas”. Os critérios de inclusão foram os seguintes: textos em língua portuguesa e publicações recentes disponibilizadas na internet. Foram excluídas resenhas e revistas sem respaldo acadêmico e cujos dados coletados não fossem de relevância e confiabilidade. Após a leitura do material relacionado foi desenvolvido o trabalho.

Justifica-se este estudo porque os processos de aprendizagem não acontecem isoladamente, mas são atravessados pela afetividade. Assim, torna-se relevante investigar o ensino com afetividade e espera-se com este trabalho uma melhor compreensão da afetividade como alicerce do aprender,

respaldada pelas metodologias ativas e a mediação docente na Educação Infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, para Gauto e Silva (2022) divide-se da seguinte forma: inicialmente, da faixa dos 0 aos 3 anos e, depois, dos 4 aos 5 anos de idade. Todavia, para que ocorra o bom desenvolvimento infantil, as duas divisões demandam o cuidado minucioso e o olhar sensível para com essas crianças. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual descreve a Educação Infantil, subdivide essa parte inicial em duas.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, contidos na BNCC, estão organizados nas três respectivas faixas etárias: desde bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), passando pelas crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e finalizando com as denominadas crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2018).

Todas as crianças precisam receber proteção e cuidado nos seus primeiros anos de existência. O desenvolvimento integral da primeira infância acontece com a oferta de experiências educacionais e sociais valiosas oriundas do apoio à criança e atendimento às suas necessidades, em um ambiente marcado pela segurança e pela positividade (GAUTO; SILVA, 2022). Percebe-se, pelas características que são conferidas à Educação Infantil, de precisar haver oferta de cuidado e proteção com sensibilidade para o desenvolvimento integral discente, que a afetividade deve ser o alicerce do aprender.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a instituição de Educação Infantil, em geral, é o primeiro vínculo social da criança fora do ambiente da família. Por isso, o sentimento de pertencimento a alguém (inicialmente familiar), construído no primeiro ano de existência, não abandona a criança de modo abrupto quando a mesma vai para

a escola. Entrementes, outros vínculos são elaborados e a criança estabelecerá conexões com outras crianças e também com adultos. Para tal, o trabalho desenvolvido nos primeiros anos na Educação Infantil, portanto, o período da creche, deve ser desenvolvido de forma compartilhada com a família (BRASIL, 2010). A afetividade, estabelecida pelo vínculo social da família, prossegue na escola, com a formação de novo vínculo social da criança com seus colegas e professores.

Para Castro (2025) a Educação Infantil é a etapa de ensino ofertada em creches e em pré-escolas quando existem condições espaciais e pedagógicas que atendam as necessidades de aprendizagem do aluno. A dimensão do cuidado e da educação envolvidos nesta etapa fortalece a marca de identidade das creches e pré-escolas, conferindo a mesmas características que a diferem tanto da família quanto da escola do Ensino Fundamental.

Na rotina que compreende a Educação Infantil, o brincar deve ser interpretado como eixo estruturante da prática pedagógica, ou seja, como algo importante, e não como uma pausa entre atividades consideradas “sérias” ou, ainda, como uma recompensa que surge quando as tarefas terminam. O brincar é uma linguagem fundante da infância, através da qual a criança se expressa, constrói experiências, elabora sentidos acerca do mundo e interage com o outro. Essa concepção do brincar demanda uma mudança de paradigma no planejamento educativo, considerando-se não apenas a inserção do brincar no âmbito educacional, pois o brincar precisa organizar o tempo, os espaços e as interações (MACHADO; SOUTO, 2025). Compreende-se que o brincar também envolve afetividade, afetividade essa que gera aprendizagem.

A AFETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

O ser humano, na verdade, não possui em sua constituição, ao nascer, tudo o que futuramente o fará ser identificado como o referido ser. Em termos biológicos e fisiológicos, o desenvolvimento intrauterino precisa ser complementado pelo desenvolvimento fora do corpo materno.

Depois do nascimento, todos passam por um tipo de gestação que dura, aproximadamente, de zero a seis anos, como um desenvolvimento embriológico do lado de fora do útero materno. As estruturas biofisiológicas são bem mais desenvolvidas e complexas do que as dos animais irracionais, embora não possam ser consideradas como as de seres humanos. Pode-se compreender, pois, que o indivíduo insere-se na posição entre o animal irracional e o racional (o ser humano, de fato). O núcleo de formação do ser é o sistema sensório-motor, capaz de estabelecer conexões entre os sujeitos e o meio, gerando, deste modo, a elaboração de uma consciência. Nesse processo, através da educação, são geradas crianças de zero a seis anos, as quais são auxiliadas na estruturação das categorias de pensamento (categorias das funções intelectuais, isto é, das funções reguladoras, implicativas e explicativas, correspondentes às relações, valores, classe, número, espaço, causalidade e tempo). Desse modo, educar seria conduzir ou criar condições para a viabilização do desenvolvimento das estruturas da inteligência necessárias ao estabelecimento de uma relação de interação e adaptação infantil com o mundo em seu aspecto lógico e afetivo (SALTINI, 2022). Através da educação, poder-se-ia orientar o infante para o seu desenvolvimento, continuamente, tanto em se tratando do campo da lógica, quanto da afetividade. No entanto, para o desenvolvimento da própria atividade, a criança precisa estar em um ambiente onde encontre afeto.

De acordo com as pesquisas de Machado, Mouzinho Filho e Oliveira (2025), o afeto situado no contexto escolar não pode ser considerado um elemento secundário. Ele é primordial, inclusive para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Sem a presença da afetividade, a aprendizagem pode se estagnar. É interessante notar que, por vezes, a questão do conteúdo é levada em consideração de forma expressiva, eclipsando a relevância do afeto, quando se fala em aprendizagem.

O espaço escolar é, acima de tudo, um local que promove o crescimento da criança em suas dimensões emocionais, sociais e cognitivas, e não apenas um ambiente para a transmissão de conteúdos acadêmicos. A ausência de afeto em um ambiente escolar pode ter um impacto negativo nos estudantes. A

carência afetiva, que se manifesta de várias formas, é um dos fatores que afetam diretamente o processo de aprendizagem e crescimento das crianças e pode ter efeitos significativos no desenvolvimento integral de cada aluno (MARTUCHELLI; BARROS, 2025).

A afetividade nas interações pedagógicas não deve ser vista como um elemento adicional às experiências do pequeno aluno, mas como um componente fundamental, pois proporciona segurança emocional, incentiva a construção da autonomia e potencializa a aprendizagem (GOMES, 2025). O que une a relação entre o docente e o aluno não é apenas o conteúdo, pois, sem uma conexão emocional na sala de aula, o estudante pode se sentir inseguro, dependente e incapaz de aprender de maneira satisfatória. Mais uma vez, fica evidente a importância de valorizar a afetividade para que a aprendizagem aconteça.

Ao entender como a relação entre professor e aluno pode impulsionar o desenvolvimento infantil, é possível criar práticas pedagógicas respeitadas e eficientes que são essenciais (GOMES, 2025). Esse vínculo, como já é amplamente reconhecido, só pode ser criado devido à presença da afetividade.

A criança está em desenvolvimento de sua percepção em relação a si própria, ao outro e ao ambiente da instituição de ensino que frequenta. O ciclo que corresponde a Educação Infantil é o que privilegia o desenvolvimento da criança. No ciclo em questão o processo educativo é fundamentado pela junção do afeto, do brincar, da linguagem e da convivência. Ali, a relação professor-aluno torna-se decisiva na potencialização do ensino, quando mediada por vínculos de cargas emocionais que influenciam de maneira direta a percepção da criança, seja de si mesma, seja do outro ou até mesmo do ambiente escolar (GOMES, 2025). A relação de afeto entre docente e discente afeta a percepção interna e externa do segundo e melhora a qualidade e o progresso do ensino.

Na Educação Infantil, o educador deve estruturar a rotina com flexibilidade e afeto, comunicando, desse modo, que em sua sala de aula existe espaço para cada criança em sua singularidade. Rituais cotidianos de pequenas proporções, como a canção da chegada, a roda de conversa ou,

ainda, o momento de guardar os brinquedos, recebem valor simbólico por promoverem segurança emocional e sentido de pertencimento às crianças (MACHADO; SOUTO, 2025). O afeto se consolida como elemento que não pode ficar de fora do processo educativo, por influenciar diretamente no desenvolvimento integral na infância, reforçando que ensinar e aprender são processos vinculados de maneira profunda à relação afetiva entre professor e aluno. Quem não se recorda de algum professor que marcou a sua infância e que, com ele, tanto foi aprendido e desenvolvido, justamente pelo reforço afetivo de sua relação diária na escola? Ademais, quando o professor apresenta esse olhar empático, reconhecendo que a criança também possui suas limitações, seus problemas emocionais, e valorizando seus sentimentos, influencia de forma direta na autoestima da mesma, sendo um dos fatores conectados ao seu desenvolvimento (LUCAS et al., 2026).

O professor, no processo educativo, deve ser responsável não somente pela transmissão de conteúdos, mas, acima de tudo, pela construção de vínculos que privilegiam o desenvolvimento integral do estudante. Sob essa ótica, o professor que adota a afetividade como princípio de sua prática pedagógica atua como um verdadeiro mediador das relações interpessoais e do conhecimento (OLIVEIRA, 2025). Isso porque o ser humano, como ser sociável, precisa desenvolver suas habilidades interpessoais, e não apenas as cognitivas.

Porém, é evidente que o afeto no processo educativo não depende única e exclusivamente da ação solitária do professor. Ele também é dependente das condições institucionais, da formação oferecida e do suporte estrutural que permitem práticas pedagógicas peremptoriamente humanizadas (LUCAS et al., 2026). Uma instituição de ensino tem como seu representante-mor a figura do professor no imaginário popular, mas é fato que uma escola é composta por mais pessoas, e o ambiente também influi. Lamentavelmente, a construção de uma rotina dialógica e humanizada enfrenta desafios concretos no dia a dia das instituições de ensino, a citar, salas superlotadas, falta de formação continuada, exigências burocráticas e ausência de apoio institucional. Os fatores em questão podem acarretar o comprometimento da qualidade da escuta, o tempo

dedicado ao planejamento e até mesmo a inserção do brincar como eixo pedagógico. Mas o educador, em seu compromisso ético com a infância necessita da procura constante por práticas possíveis, sensíveis e contextualizadas. Assim, cada rotina planejada com afeto, escuta e compromisso com a infância denota, ainda, a valorização da criança como sujeito integral, potente e que merece ser visto, ouvido e respeitado (MACHADO; SOUTO, 2025). Por isso, o professor deve ser afetuoso, dar atenção ao aluno e respeitá-lo enquanto pessoa ao longo da rotina escolar.

As relações afetivas estáveis em contexto institucional são de grande valor, pois cada uma e a respectiva qualidade do cuidado pelo educador relacionado podem favorecer os alunos. Em termos de contexto escolar, o educador é um adulto a quem a criança procura e se reporta em diversas situações quando dos momentos de atenção pessoal. A criança precisa da referência de um adulto, o qual será seu porto seguro, para ter confiança na realização das atividades em seu cotidiano na sala de aula. Além do educador, toda equipe deve efetuar um esforço constante para conhecer a forma e a qualidade na atenção que se oferece à criança, para que haja garantia da segurança e do bem-estar dela. Assim, cria-se um clima afetivo benéfico para as crianças, permitindo que as mesmas participem do ambiente conforme o seu grau de interesse, estipulado pela maturidade funcional e pela riqueza dos experimentos e experiências anteriores (OLIVEIRA ET AL., 2020).

A AFETIVIDADE E O APRENDER, NA VISÃO DE ESPECIALISTAS

Diversos especialistas consagrados teceram considerações acerca da conexão entre a afetividade e o aprender, podendo ser citados a pediatra húngara e uma das grandes educadoras do século passado Emmi Pikler, o psicólogo e educador americano David Ausubel, o médico, filósofo, político e psicólogo francês Henri Wallon (conhecido como o psicólogo da emoção), o biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget, o educador brasileiro Paulo Freire e o educador e psicólogo russo Lev Vygotsky.

Emmi Pikler desenvolveu um trabalho de excelente qualidade chamado abordagem Pikler para crianças de 0 a 3 anos, com base em sua experiência de uma década como médica de família, além de atividades efetuadas em uma instituição de acolhimento em Budapeste e também a observação e o registro detalhado do desenvolvimento de bebês. Sua abordagem está fundamentada no cuidado com a saúde física e no respeito à individualidade de cada criança, tendo como princípios essenciais a relação privilegiada entre mãe/educadora e bebê, além do brincar livre para o desenvolvimento da autonomia (FALK, 2016).

Ausubel, conforme endossado por Costa Júnior et al. (2023), lançou no final da década de 60 do século passado o conceito da aprendizagem significativa, que defendia o auxílio do professor para uma eficiência no aprendizado dos alunos, considerando o conhecimento prévio deles para o estabelecimento de uma conexão aos conhecimentos novos. Com isso, ocorreria o surgimento de novos modelos mentais e oportunidades para trocas mais profundas e significativas entre professor e alunos. Nota-se na aprendizagem significativa de Ausubel que a afetividade e o aprender caminham lado a lado.

A afetividade como alicerce do aprender faz parte, também, de uma teoria elaborada por Henri Wallon. A afetividade e a inteligência estão integradas pela teoria psicogenética do desenvolvimento da personalidade de Wallon. O estudioso destaca que essa dinâmica é marcada por rupturas e sobreposições, explicando que ela ocorre através do mecanismo de 'alternâncias funcionais', elucidando que as mudanças de fases não acontecem por intermédio de sucessão linear, como defende, por exemplo, Piaget (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010). Nessas "alternâncias funcionais", ora existe ênfase na cognição, ora na emoção. Para Wallon, a afetividade, a ação motora e a inteligência são inseparáveis. Henri Wallon enfatiza que a afetividade desempenha um papel fundamental na formação do conhecimento e do indivíduo. O desamparo biológico, que é a característica predominante dos primeiros dois anos de vida humana devido às condições precárias de maturidade orgânica, impõe um extenso período em que a criança depende

completamente dos cuidados de um adulto para sobreviver. Biologicamente falando, a criança não tem a habilidade de sobreviver por conta própria. Como resultado, a emotividade se torna a força que impulsiona o adulto a atender suas demandas. Nesse processo, as funções motoras são igualmente importantes e inseparáveis, e, segundo Wallon, vão além da simples execução das ações pensadas pelo indivíduo. Desde o início, o ato motor no ser humano garante a capacidade de expressar afetividade por meio de gestos, expressões faciais e movimento corporal. Essa atividade expressiva, viabilizada pela atividade motora, controla, ajusta e gera estados emocionais (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Na concepção de Wallon, a afetividade vem antes do desenvolvimento e as emoções exercem um papel primordial no crescimento da pessoa. Por intermédio das emoções o aluno manifesta seus desejos e vontades. As mudanças fisiológicas imbricadas em experiências nas dimensões psicológicas em uma criança, revelam aspectos importantes de seu caráter e personalidade. Enquanto que a emoção é a forma inicial de comunicação no desenvolvimento da criança (interpretada como tristeza, raiva e choro, por exemplo), a afetividade inclui a emoção, sentimentos e relações construídas uns com outros, influenciando na construção do sujeito. Por isso, sentimentos como raiva, alegria, medo e tristeza têm funções significativas na interação da criança com o ambiente (ARRUDA, 2025).

Segundo Wallon, a afetividade e as emoções são essenciais para o desenvolvimento. Ele distingue emoção (uma resposta orgânica imediata, como medo ou raiva) de sentimento (um fenômeno mais complexo e consciente) e de paixão (um estado afetivo prolongado). O especialista afirma que a emoção é o primeiro meio de comunicação da criança e que a afetividade vem antes do desenvolvimento de sua cognição.

Para Wallon, o afeto evolui de reações biológicas para expressões emocionais e sociais, sendo um fator crucial no desenvolvimento cognitivo, por permitir que a criança se aproprie de símbolos da cultura onde está inserida e pense sobre o mundo ao seu redor (ARRUDA, 2025).

A obra de Paulo Freire possui muitos ensinamentos que favorecem uma efetiva e afetiva relação entre professor e aluno, embora o autor não mencione de maneira direta a relevância da emoção e da afetividade para que a aprendizagem ocorra (GIMÉNEZ, 2021). Em conjunto é possível haver aprendizado, ensinamento, inquietação, produção e em conjunto, da mesma forma, resistência aos obstáculos à alegria do educador e de seus alunos (FREIRE, 2002 apud GIMÉNEZ, 2021) Na concepção do supracitado autor, o professor é um dos mais significativos mediadores da afetividade queira ele ou não, porque o modo como ele resolve conflitos e se relaciona com o aluno reflete em sua própria vida. O educador em sala de aula tem o papel de conduzir os alunos, conhecê-los, saber seus respectivos nomes e, principalmente, não ser autoritário (GIMÉNEZ, 2021).

Para Freire, a relação de afeto na sala de aula é capaz de acabar com barreiras e construir pontes, pontes que permitem amplo acesso a aprendizagem significativa. A afetividade, segundo Freire, é a base da conquista de uma aprendizagem para a vida, pois com afeto desde a Educação Infantil as crianças melhoram seu desenvolvimento psicomotor e, de um modo geral se apoiam na segurança que afetividade lhes oferece (FREIRE, 2002 apud GIMÉNEZ, 2021).

Aspectos emocionais podem interferir, e geralmente interferem, no processo de construção do conhecimento do aluno. O sujeito, pensado a partir de dimensões para além do cognitivismo e da dimensão física, apresenta reações importantes ao que acontece em sua vida no campo das suas relações consigo e com os outros. Por causa desse contexto, salienta-se a importância entre o diálogo da Psicologia e a Educação (ALVES et al., 2023).

É necessário ressaltar, embasando-se no conceito de afetividade de Wallon, entretanto, que não basta oferecer os recursos tecnológicos e metodológicos da melhor qualidade possível se o estudante não estiver bem em seu aspecto emocional (ALVES et al., 2023).

Pela teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual possui um componente cognitivo e um afetivo. O desenvolvimento afetivo ocorre paralelamente ao desenvolvimento cognitivo. No afeto estariam incluídos

sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral (WASWORTH, 1997).

Para Piaget o aspecto afetivo influencia profundamente o desenvolvimento intelectual, fazendo seu ritmo acelerar ou diminuir. Em termos do desenvolvimento intelectual, existem dois aspectos afetivos relevantes que devem ser levados em consideração: um deles é a motivação ou energização da atividade intelectual, ou seja, algo que acione o funcionamento de uma estrutura de conhecimento origine o esforço a ser desenvolvido a cada instante e que depois a desligue; o outro aspecto compreende a seleção, pois a atividade intelectual dirige-se sempre para objetos ou eventos específicos. Esses aspectos afetivos, juntamente com os cognitivos influenciam o comportamento da criança (WASWORTH, 1997).

No período entendido por Piaget como sensório-motor (até os dois anos de idade) as experiências afetivas não podem ser reconstruídas, pois não podem ser representadas pela criança. Durante o período que Piaget caracteriza como pré-operacional (dos dois até os sete anos de idade) a afeição e os sentimentos de gostar e não gostar são aprimorados, podendo ser representados e recordados. Assim, as experiências afetivas passam a ter o poder de durar mais do que o tempo em que ocorrem e, conforme ocorre o desenvolvimento do nível pré-operacional, os sentimentos tornam-se mais duradouros e consistentes (WASWORTH, 1997).

Para Freire (2014 apud Lopes; GOMES, 2022) é lamentável o conceito de educação bancária (criado por ele), no qual o professor deposita conteúdos frente aos alunos, por acreditar que estes não têm condições de dialogar com os professores. Na prática pedagógica ideal para o autor, os educadores devem estimular a formação de pessoas autônomas e livres. Infere-se que o diálogo e o estímulo à autonomia e liberdade envolvem afetividade.

Para Vygotsky (1998 apud MACHADO; SOUTO, 2025) o desenvolvimento da criança acontece na mediação social, e, nesse sentido, a rotina torna-se o cenário privilegiado para essa mediação. De acordo com o psicólogo russo, a aprendizagem é uma construção que acontece no contato com o outro, mediada por instrumentos simbólicos, a citar, a linguagem; não

pode ser considerada um fenômeno isolado. Nesse contexto, a carência afetiva no ambiente escolar pode ser compreendida como um fator limitante para que ocorra o processo de internalização de funções psicológicas superiores. Assim sendo, a escola, enquanto instituição que deveria ser um local de socialização e troca, converte-se, para as crianças afetivamente carentes, um campo de estagnação emocional e cognitiva (MARTUCHELLI; BARROS, 2025).

Vygotsky (1991a apud MACHADO; SILVA; SILVA, 2025) menciona a mediação pedagógica intencional, a qual compreende a aprendizagem como processo social, mediado pelo outro que possui mais experiência. Sob o ponto de vista do autor, a linguagem é uma das principais ferramentas culturais de mediação do desenvolvimento, e o professor tem papel essencial na criação das zonas de desenvolvimento proximal (dos espaços em que a criança, com a ajuda do adulto, pode avançar em suas capacidades). Por isso, a mediação não compreende direcionar o que a criança deve fazer, mas de criar condições para que ela descubra, experimente e ressignifique suas próprias experiências.

Para Wallon, a afetividade também é essencial no aprendizado. O acolhimento, que perpassa toda a organização da rotina, encontra base fundamental na obra de Wallon (MACHADO; SOUTO, 2025), para quem as emoções e as relações afetivas são o fundamento indispensável para o desenvolvimento integral da criança. Wallon destaca que a construção do sujeito é um processo integrativo de aspectos emocionais, motores e cognitivos, e que um vínculo afetivo seguro é essencial para que a criança se sinta acolhida e confiante para explorar o mundo.

Segundo Wallon (MACHADO; SOUTO, 2025), o desenvolvimento da inteligência está indivisível anexado ao desenvolvimento afetivo, o que reforça a necessidade de que a rotina escolar humanizada promova esse acolhimento sensível, respeitando a singularidade da criança e seus tempos emocionais. No referido ambiente de cuidado e segurança a criança pode expressar-se modo pleno e construir sua identidade.

A afetividade se revela em pequenos rituais cotidianos, os quais ganham destaque como pilares da construção do pertencimento e da segurança emocional na escola. Gestos simples, como uma saudação acolhedora,

canções que sinalizam transições ou o momento coletivo de guardar brinquedos, revelam-se âncoras emocionais e símbolos de uma cultura de grupo compartilhada. De acordo com Vygotsky (1998 apud MACHADO; SOUTO, 1991), tais rituais auxiliam no desenvolvimento da autorregulação e da autonomia, criando previsibilidade num mundo que para a criança é frequentemente caótico. É curioso pensar que, embora a criança possa parecer gostar de um mundo sem regras e limitações, na verdade ela sente a necessidade de um determinado controle, de obedecer a instruções estabelecidas previamente, a fim de sentir que pertence àquele lugar onde está sendo orientada e, concomitantemente, protegida.

Vygotsky (1991 apud MACHADO; SOUTO, 1991) já explicava que, ao brincar, a criança atua em níveis superiores ao seu comportamento habitual, desenvolvendo-se de maneira cognitiva, afetiva e social na Zona de Desenvolvimento Proximal. Esse brincar, conhecido como brincar simbólico, possibilita que a criança represente papéis sociais, internalize normas e experimente diferentes formas de ser no mundo.

Em cada momento da Educação Infantil as práticas afetivas são fundamentais para as crianças, principalmente para o desenvolvimento emocional delas. Ademais, em diversos contextos, a escola é, para muitos alunos, o único espaço de escuta e acolhimento, especialmente para aqueles oriundos de ambientes carentes de afeto. Isso confirma a relevância de que manifestações afetivas e socioemocionais sejam reconhecidas e valorizadas desde os primeiros anos escolares, por ser a afetividade elemento indissociável do processo de desenvolvimento humano e, para determinados alunos, ela ter a principal chance de ser trabalhada no ambiente escolar (ARRUDA, 2025).

A afetividade também é considerada essencial para a promoção da inclusão escolar. De acordo com estudos de Oliveira (2025) as práticas educativas permeadas pelo afeto possibilitam o reconhecimento da diversidade e garantem que todos os discentes, independentemente de suas especificidades, se sintam acolhidos e valorizados. Nessa perspectiva, a afetividade se apresenta como estratégia fundamental para o fortalecimento da equidade na escola (OLIVEIRA, 2025).

Assim, cada especialista em destaque apresentado, de diferentes origens, momentos históricos e vivências, possui como elemento em comum o entendimento de que a afetividade e o aprender não devem, nem podem ser separados.

AS METODOLOGIAS ATIVAS E A MEDIAÇÃO DOCENTE

Como afirmam Pereira et al. (2024 apud CASTRO, 2025), as metodologias ativas são fundamentadas em pressupostos teóricos consolidados, como a Aprendizagem Significativa de Ausubel, a reconstrução da experiência contínua promovida por Dewey, a autonomia e a construção do conhecimento defendidas por Freire, o papel ativo do sujeito no construtivismo proposto por Piaget e a aprendizagem por meio da interação social defendida por Vygotsky. Costa Júnior et al. (2023) destacam que a aprendizagem significativa de Ausubel foi considerada revolucionária quando introduzida no final dos anos 1960. Essa abordagem se concentra em como os professores podem auxiliar os alunos a aprender de forma mais eficaz, levando em conta o que eles já sabem para conectar esses conhecimentos a novos, fomentando a criação de modelos.

A atuação do professor nas metodologias ativas é de atuar como facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Nessas metodologias ativas, as funções docentes são as de provocação, construção, compreensão e reflexão, junto com o aluno, para orientação, direcionamento e transformação da sua realidade. O aluno, por sua vez, é o centro do processo, devendo possuir uma postura ativa [...] (LUCHESE; LARA; SANTOS, 2022).

No âmbito da Educação Infantil, as metodologias ativas têm sido cada vez mais adotadas, funcionando como uma alternativa às abordagens pertinentes ao ensino tradicional. Tais metodologias objetivam fazer com que o estudante seja o protagonista do seu processo de aprendizagem, estimulando sua criatividade, senso crítico e participação ativa para que o conhecimento seja construído (LEITE; FREIRE; CARVALHO, 2021 apud CASTRO, 2025).

As metodologias ativas também permitem o desenvolvimento do letramento, que se manifesta no final da Educação Infantil. Machado, Silva e Silva (2025) examinam as práticas de letramento propostas na Educação Infantil sob a ótica das metodologias ativas e da pedagogia da escuta, enfatizando a mediação pedagógica como elemento central na construção de significados na experiência escolar das crianças nessa etapa. Moran (2015 apud MACHADO; SILVA; SILVA, 2025) enfatiza a importância de metodologias ativas que considerem a criança como protagonista no processo de aprendizagem. Ele ressalta que essas abordagens, ao incentivarem o engajamento dos alunos na construção do conhecimento, propiciam uma aprendizagem mais significativa, reflexiva e colaborativa. No âmbito da Educação Infantil, essas abordagens se materializam em atividades como projetos pedagógicos, rodas de conversa e oficinas criativas.. Essas metodologias, no contexto da Educação Infantil, se concretizam em práticas como projetos pedagógicos, rodas de conversa, oficinas criativas, brincadeiras simbólicas que valorizam o fazer, o experimentar e o refletir infantil.

Para Lopes e Gomes (2022) as metodologias ativas dialogam com Paulo Freire, porque contribuem para que os conhecimentos discentes estejam a todo momento em constante amadurecimento, envolvendo não somente o conhecimento que o aluno adquire ao longo do processo, mas também o conhecimento que ele já traz consigo, aspecto o qual por si só já possibilita um posicionamento ativo do estudante em relação a sua própria aprendizagem.

Como as metodologias ativas reconhecem a importância das experiências vividas, do diálogo e da participação da criança na construção do currículo, planejar a rotina a partir dessas metodologias em questão é compreender que o conhecimento se elabora no encontro, na brincadeira, na investigação e no afeto, efetuando a integração das dimensões cognitivas, emocionais e sociais do desenvolvimento (MACHADO; SOUTO, 2025).

Hodiernamente, a abordagem educacional das metodologias ativas é reconhecida e aplicada de modo amplo em diversos níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil, como uma maneira eficaz de engajar os alunos e promover um aprendizado mais profundo e significativo. As metodologias ativas colocam

o estudante no centro do processo de aprendizagem, incentivando sua participação ativa e engajamento contínuo. Em vez de serem meros receptores de informação, os estudantes tornam-se coautores de seu próprio aprendizado, explorando, investigando e aplicando conhecimentos de forma prática e contextualizada (PAIVA, 2024).

A vivência e a experimentação de cada novo desafio tornam a aprendizagem mais eficaz. Assim como ocorre no aprendizado das situações cotidianas, a necessidade dessas vivências e experiências se revela ainda mais fundamental em relação aos bebês e crianças da Educação Infantil, na primeira etapa da Educação Básica. É essencial que o professor participe do processo de repensar a construção do conhecimento, na qual a mediação e a interação são os pressupostos essenciais para que a aprendizagem possa ocorrer. Contudo, a mudança na prática pedagógica não deve acontecer de forma agressiva para o professor, nem para o acadêmico, evitando-se, destarte, a queima de etapas (PAIVA, 2024).

A efetividade da utilização das metodologias ativas nos ambientes virtuais no processo de ensino e aprendizagem pode ser desafiadora para o estudante e para o professor. É preciso esforço considerável para o professor manter tanto a atenção quanto o incentivo à disciplina e tentar aproximar a sala de aula remota dos aspectos constitutivos do aluno. Sendo a “afetividade [...] como um conjunto funcional que emerge do orgânico e recebe um status social na relação com o outro e que é uma dimensão primordial na formação da pessoa completa” (FERREIRA;ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 7 apud ALVES et al., 2023), também nos ambientes virtuais dos espaços educativos é preciso tornar viável que essas relações se construam de modo salutar em prol de um ambiente educativo harmônico e firmado no desenvolvimento integral da pessoa (ALVES et al., 2023).Envolvendo tecnologias ativas, os ambientes virtuais precisam ser cuidadosamente explorados. Santos, Inácio, Pereira e Silva (2025) postulam que a apresentação de tecnologias ativas no contexto da Educação Infantil representa uma significativa transformação, e, nesse contexto, a mediação docente é elemento crucial, mediando para orientar e potencializar o uso de ferramentas digitais, contextualizando os conteúdos,

promovendo o desenvolvimento socioemocional e avaliando o progresso dos alunos.

É imprescindível ressaltar que o uso da tecnologia educacional não substitui a função do professor e nem elimina elementos tradicionalmente presentes em sala de aula, como lápis de cor, papel e brincadeiras. Afinal, a tecnologia é uma ferramenta, meio, recurso e produto que complementa o processo educativo, enriquecendo-o, possibilitando oportunidades inéditas de aprendizagem e estimulando a criatividade e o engajamento discente. É por isso que uma adequada integração da tecnologia no ambiente educacional pode promover a potencialização da experiência de ensino e de aprendizagem, levando a um aprendizado estudantil que seja mais dinâmico, interativo e significativo (BOENO, 2024).

As metodologias ativas têm se tornado cada vez mais relevantes na Educação Infantil, emergindo como uma alternativa aos métodos tradicionais de ensino. Elas se diferenciam por colocar o estudante como figura central do processo de aprendizagem, possibilitando que ele assume o papel de protagonista em sua formação. Nesse contexto, existem várias metodologias ativas que podem ser implementadas na educação infantil, cada uma com suas especificidades e finalidades (PAIVA, 2024).

É importante enfatizar que a utilização de metodologias ativas está em constante crescimento como uma tendência no campo da educação, exigindo dos professores uma postura flexível e adaptável. Para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais eficaz e relevante para os alunos, é fundamental que os docentes estejam sempre atualizados e busquem novas práticas e métodos. Nesse cenário, é importante ressaltar que uma das metodologias ativas mais empregadas na educação infantil é a aprendizagem baseada em projetos. Essa abordagem propõe que os alunos possam investigar um tema específico de forma prática, explorando e construindo conhecimentos. A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é um método de ensino dinâmico e inovador, onde os alunos têm a liberdade de escolher vários aspectos de suas atividades e são impulsionados por desafios do mundo real [...] (PAIVA, 2024).

A Aprendizagem Baseada em Projetos é uma abordagem pedagógica eficiente que pode ser aplicada a alunos de diferentes idades, possuindo a capacidade de transformar a maneira como as crianças adquirem e se engajam com o conhecimento. Na Educação Infantil, essa metodologia é especialmente relevante, pois estimula a curiosidade, o pensamento crítico e a colaboração desde os primeiros anos de vida. Na Educação Infantil, a Aprendizagem Baseada em Projetos apresenta algumas características notáveis, como, por exemplo, envolver a exploração e curiosidade, com projetos frequentemente iniciados a partir de perguntas ou curiosidades típicas da infância. Além disso, promove a aprendizagem integrada, unindo diferentes áreas do conhecimento em um único projeto. Além disso, ao participar de projetos coletivos, contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, ajudando as crianças a aprimorarem a cooperação, comunicação e resolução de problemas (PAIVA, 2024). Isso também promove a autonomia e responsabilidade, incentivando-as a tomar decisões sobre seus próprios projetos e a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Por fim, a aprendizagem se torna mais significativa, pois os projetos são baseados em interesses reais dos alunos, o que reforça a compreensão e retenção de conceitos (MARKHAM; LARMER; RAVITZ, 2003 apud PAIVA, 2024).

A Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação Infantil prepara as crianças para os desafios acadêmicos futuros e para a vida, desenvolvendo, desde a tenra idade, habilidades de pensamento crítico, colaboração e criatividade. Esse tipo de aprendizagem se configura como um processo complexo e contínuo que precisa do esforço e comprometimento dos educadores e dos estudantes. Tem sido observado, recentemente, um aumento na aplicação de metodologias ativas no ensino, visando tornar esse processo mais eficaz (PAIVA, 2024).

A escuta, o diálogo e a valorização da experiência do aluno envolvem a afetividade contida nas metodologias ativas e mediação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, desde seu início no ano zero até seu término aos cinco anos e onze meses, é uma fase marcada pela proteção e cuidado, sob a égide da sensibilidade, em um ambiente institucional seguro e positivo que permita o desenvolvimento integral da criança. Essas características, que podem ser encontradas até em documentos oficiais, indicam que a base do aprendizado é a afetividade.

O diferencial, para a criança na Educação Infantil são as condições espaciais e pedagógicas. Mas a afetividade, manifestada nos vínculos sociais inicialmente no meio familiar, prossegue no ambiente escolar, com a formação de novo vínculo social da criança com os outros alunos e professores.

O brincar é um veículo encontrado na Educação Infantil para eixo estruturante da prática pedagógica, através do qual a afetividade se manifesta e gera aprendizagem, com a construção de experiências, elaboração de sentidos sobre o mundo e interações.

As interações pedagógicas são estruturadas pela afetividade, sendo que esta promove segurança emocional, estimula a construção da autonomia e ainda potencializa a aprendizagem.

A relação afetiva entre professor e aluno está intimamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem, o que impõe uma enorme responsabilidade ao educador. Por um lado, o professor deve buscar constantemente práticas que favoreçam o aprendizado, valorizem a sensibilidade e estejam integradas ao processo. Em contrapartida, esse mesmo professor enfrenta desafios reais em sua rotina, como salas de aula superlotadas e falta de formação continuada, demandas burocráticas e ausência de suporte institucional.

Uma rotina organizada com flexibilidade e carinho potencializa o ensino, pois é mediada por vínculos emocionais que afetam diretamente a forma como a criança se vê, vê o outro e percebe o ambiente escolar. Até mesmo o ato de brincar deve seguir uma rotina, como quando é hora de guardar os brinquedos, por exemplo. A canção de chegada e a roda de conversa são outros momentos

habituais. Esses rituais autênticos fomentam a segurança emocional e o sentimento de pertencimento nos alunos mais jovens.

Diversos especialistas estudaram a relevância da afetividade no aprender. Pikler concentrou enfoque na saúde física e no respeito à individualidade da criança de 0 a três anos, usando os princípios da relação entre mãe/ educadora e bebê, bem como do livre brincar para desenvolver a autonomia. Wallon salientou a indissociabilidade entre afetividade, ação motora e inteligência, afirmando que a afetividade é central na construção tanto do conhecimento, quanto da pessoa. Na concepção de Piaget, o desenvolvimento intelectual possui um elemento cognitivo, mas também um afetivo. Para Freire, os alunos devem ser estimulados a serem pessoas autônomas e livres através do diálogo e do estímulo à autonomia e liberdade. Para Vygotsky, o desenvolvimento da criança ocorre na mediação social, tendo a rotina, a qual confere pertencimento e segurança emocional para a criança na escola, o cenário adequado para essa mediação.

Nas metodologias ativas, o docente desempenha o papel de facilitador no processo de ensino-aprendizagem, instigando, construindo, compreendendo e refletindo junto ao estudante, com o objetivo de orientar, direcionar e transformar a realidade deste. A importância das metodologias ativas na Educação Infantil tem aumentado, inclusive no letramento, que está presente na fase final dessa etapa. Como novas práticas e métodos estão sempre se desenvolvendo, é necessário que o docente seja flexível e adaptável para se manter atualizado, atuando como pesquisador para melhorar a mediação entre os conteúdos e o desenvolvimento integral trabalhado com os alunos. Não é uma tarefa simples, mas é essencial para o progresso dos alunos.

As metodologias ativas concentradas nos ambientes virtuais dos espaços educativos, salientando as tecnologias ativas, devem ser construídas de modo saudável, harmonioso e visando o desenvolvimento integral do aluno, mas sua exploração deve ser efetuada cuidadosamente, pois são desafiadoras; afinal, representam uma transformação de relevo para os alunos da Educação Infantil, e , nesse contexto, a mediação docente (envolvendo contextualização,

desenvolvimento socioemocional e avaliação é fundamental para a orientação e a potencialização do uso de ferramentas digitais.

A aprendizagem baseada em projetos é uma das metodologias ativas mais usadas na Educação Infantil. Nessa abordagem, os alunos investigam um tema específico, explorando e construindo conhecimentos de maneira prática. Tal abordagem é relevante porque aguça a curiosidade, o pensamento crítico e a colaboração mesmo entre os alunos que se encontram nos anos iniciais de vida e ainda prepara as crianças para futuros desafios acadêmicos.

A aprendizagem baseada por projetos na Educação Infantil pode apresentar características variadas, como trabalhar a exploração e curiosidade baseadas em perguntas ou curiosidades tipicamente infantis, integrar diferentes áreas do conhecimento ou desenvolver habilidades sociais e emocionais com aprimoramento de habilidades cooperativas, comunicativas e resolutivas de problemas em grupo, dentre outras possibilidades.

Portanto, a afetividade é, sem dúvida, a base que sustenta o aprendizado, pois sem ela o estudante não consegue aprender de maneira eficaz. Além disso, a afetividade está presente em todos os momentos da Educação Infantil, tanto na rotina quanto no brincar, fortalecendo o segundo vínculo social da vida da criança (depois do primeiro, que é com a família) – o vínculo formado na escola, com colegas da mesma idade e adultos, como professores. Com as metodologias ativas e a mediação docente, o estudante da Educação Infantil é inserido em um ambiente escolar que valoriza sua trajetória de vida, reconhece seus limites e incentiva seu potencial.

Pôde-se compreender melhor a afetividade como alicerce do aprender, respaldada pelas metodologias ativas e a mediação docente na Educação Infantil. No entanto, o assunto não se esgota nestas páginas, por ser bastante complexo, apresentando uma gama de detalhamentos que não podem ser completamente estudados em uma única produção escrita.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. O. M. et al. Aspectos Emocionais no Ensino Remoto e Metodologias Ativas: análise à luz do conceito de afetividade de Wallon. *Conexões Ciência e Tecnologia*, Fortaleza/CE, v.17, p. 01-09, e022015, 2023.

ARRUDA, J.O. Afetividade e suas implicações na Educação Infantil. *Revista Eventos Pedagógicos, Sinop*, v. 16, n. 3, 43. ed., p. 857-866, nov./dez. 2025. DOI: 10.30681/2236-3165. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/14736> . Acesso em: 31 mar. 2026.

BOENO, P.B.W. Tecnologias na Educação Infantil. *Revista Eventos Pedagógicos, Sinop*, v.15, n.3, p.1105-1114, ago./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/13181/8868> . Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CASTRO, A.L.B.. O lúdico e as metodologias ativas no processo ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Editora Impacto Científico, [S. l.], p. 2182–2205, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/edimpacto2024.002-135> . Acesso em: 19 fev. 2026.

COSTA JÚNIOR, J.F.et al. Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausebel. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, [S. l.], v. 5, p. 51–68, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/70>. Acesso em: 15 mar. 2026.

FALK, J. (Org.). Abordagem Pikler educação infantil. Coleção primeira infância. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, v. 1, n. 36, p. 21–38, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GAUTO, E.C.; SILVA, M.B. Cuidados essenciais na primeira infância na perspectiva de Emmi Pikler. *Anais da Semana de Educação e Formação Docente da Faed*, v.1, 2022.

GIMÉNEZ, M.B. et al. Afetividade na Educação Infantil : um estudo de caso à luz de Paulo Freire, Piaget e Wallon. *Humanidades & Tecnologia (FINOM)*, v.32, n.32, out./dez. 2021. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/2064 . Acesso em: 30 mar. 2026.

GOMES, A.B. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil: relações professor aluno. Monografia (Graduação em Pedagogia) Universidade Estadual do Maranhão – UEMA / Balsas, 2025. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/5757>

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. Henri Wallon. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LEITE, E. X.; FREIRE, A. M. S.; CARVALHO, R. O. Duas faces do mesmo lado: educação infantil e o desenvolvimento integral da criança, uma reflexão a partir de Paulo Freire. *Ensino em Perspectivas*, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.

LOPES, C. B.; GOMES, I. R. Reflexões sobre o legado de Paulo Freire e a EPT: metodologias ativas para práticas educativas. *Revista CESUMAR*, v. 27, n.1, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/10706/7113> . Acesso em: 17 mar. 2026.

LUCAS, V.L.S. et al. A importância do afeto para o desenvolvimento educacional. *Anais [...]. Encontro Nacional das Licenciaturas*, 10, 2026.

LUCHESI, B.M.; LARA, E.M.O.; SANTOS, Mariana Alvina dos (Orgs.). Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022.

MARCHAM, T., LARMES, J., & RAIZ, J. *Project Base Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project Base Learning for Middle and High School Teachers*. Buck Institute for education. 2003.

MACHADO, R. O. A.; SILVA, J.C.B.P.; SILVA, H. E. G. Práticas de letramento na Educação Infantil; desafios da mediação pedagógica à luz das metodologias ativas e da pedagogia da escuta. *Revista ARACÊ*, São José dos Pinhais, v.7,n.7, p.39235-39246,2025. Disponível em:

<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6712/9156> . Acesso em: 13 mar. 2026.

MACHADO, R.O.A.; SOUTO, Q.V.S. Acolher, escutar e construir sentidos: o planejamento da rotina com metodologias ativas na educação infantil como prática pedagógica humanizada. *Educação em Foco: Saberes, Desafios e*

Transformações. Editora Impacto Científico, [S. l.], p. 21–33, 2025. DOI:10.56238/edimpacto2025.029-003. Disponível em <https://periodicos.newsciencepubl.com/editoraimpacto/article/view/7261>.

Acesso em: 24 fev. 2026.

MACHADO, R. O. A.; SOUTO, Q.V.S. Acolher, escutar e construir sentidos: o planejamento da rotina com metodologias ativas na educação infantil como prática pedagógica humanizada. Educação em Foco: Saberes, Desafios e Transformações , Disponível em:

<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6712/9156>. 2025.

Acesso em: 14 mar. 2025. DOI: 10.56238/edimpacto2025.029-003 .

MARTUCHELLI, A.; BARROS, A. Afetividade na Educação Infantil Durante a Formação Docente. Revista Tópicos, Rio de Janeiro, v.3, n.21, p.1-27, 2025.

MORAN, J.M. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 15-40, 2015.

OLIVEIRA, A.P. et al. Orientações para um retorno respeitoso às atividades nas instituições de atendimento à primeira infância, fundamentadas nos princípios da abordagem Pikler. Rede Pikler Brasil, 2020.

OLIVEIRA, R.S. Ensino com afetividade: caminho para a aprendizagem. Cuadernos De Educación Y Desarrollo, v.17, n.10, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv17n10-082> .

PAIVA, E.F. O uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Monografia (Graduação_ - Curso de Pedagogia Licentura – Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Campus Bacabal – MA, 2024.

SALTINI, C.J.P. Cognição e afetividade: o desejo de saber. In: Saltini, Cláudio João Paulo. Afetividade e inteligência. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

SANTOS, A. F. G; INÁCIO, E. J. M.; PEREIRA, P.B.; SILVA, R. I. P. Tecnologias Ativas na Educação Infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v. 11, n.11, nov. 2025

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luiz S. Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

WADSWORTH, Barry Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. 5.Ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

- Educação e tecnologia: entre a inovação pedagógica e os desafios da equidade digital (Adriana Pereira de Souza; Claudia Maria Pereira de Souza)

Educação e tecnologia: entre a inovação pedagógica e os desafios da equidade digital

Adriana Pereira de Souza¹⁷

Claudia Maria Pereira de Souza¹⁸

DOI: [10.5281/zenodo.19633470](https://doi.org/10.5281/zenodo.19633470)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar criticamente a relação entre educação e tecnologia no contexto contemporâneo, investigando de que maneira os recursos digitais têm reconfigurado práticas pedagógicas, redefinido o papel docente e impactado a democratização do acesso ao conhecimento. A problemática central consiste em compreender se a incorporação de tecnologias educacionais contribui efetivamente para a melhoria da aprendizagem ou se tende a aprofundar desigualdades estruturais já existentes. A metodologia adotada fundamenta-se em pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com análise interpretativa de obras clássicas e contemporâneas da área educacional e dos estudos sobre cultura digital. Quanto ao tipo de pesquisa, caracteriza-se como exploratória e descritiva, pois busca examinar fenômenos emergentes e sistematizar reflexões teóricas sobre os impactos da transformação tecnológica na educação formal. O referencial teórico apoia-se em autores como Pierre Lévy (1999), Manuel Castells (2003), Paulo Freire (1996) e Moran (2015), cujas contribuições permitem compreender a tecnologia como elemento estruturante das dinâmicas sociais e educativas. Os resultados indicam que a integração digital, quando orientada por intencionalidade pedagógica e princípios de equidade, potencializa metodologias ativas, favorece a autonomia discente e amplia possibilidades de aprendizagem colaborativa. Contudo, evidenciam-se desafios relacionados à exclusão digital, à insuficiência de formação docente e à fragilidade de políticas públicas consistentes. Conclui-se que a articulação crítica entre inovação tecnológica e compromisso social constitui condição indispensável para a construção de uma educação democrática e transformadora.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Cultura digital. Inovação pedagógica. Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

¹⁷ dripereira79@gmail.com

¹⁸ claudiamariapereiradesouza@gmail.com

A sociedade contemporânea encontra-se profundamente marcada pela expansão das tecnologias digitais, que transformaram as formas de comunicação, produção de conhecimento e organização social. A escola, inserida nesse contexto, passou a enfrentar o desafio de dialogar com uma geração que já nasce imersa em ambientes virtuais e linguagens multimodais. A educação, portanto, não pode permanecer restrita a modelos pedagógicos concebidos para uma realidade analógica, sob pena de distanciar-se das demandas culturais e cognitivas do século XXI.

A emergência da cultura digital não representa apenas uma inovação instrumental, mas uma mudança paradigmática nas formas de pensar, interagir e aprender. Pierre Lévy (1999) argumenta que o ciberespaço inaugura uma nova ecologia cognitiva, na qual o conhecimento é construído de maneira coletiva e descentralizada. Essa perspectiva amplia a compreensão do processo educativo, deslocando-o de uma lógica vertical para uma dinâmica colaborativa.

Entretanto, a incorporação de recursos tecnológicos no ambiente escolar não pode ser compreendida como solução automática para os problemas educacionais históricos. A simples presença de equipamentos não assegura aprendizagem significativa. Como adverte Paulo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção”, o que exige intencionalidade pedagógica e reflexão crítica.

A expansão da internet e das plataformas digitais intensificou o acesso à informação, mas também produziu novos desafios relacionados à curadoria de conteúdos e à confiabilidade das fontes. Nesse sentido, a educação assume papel estratégico na formação de sujeitos capazes de analisar criticamente o fluxo informacional.

Manuel Castells (2003) destaca que a sociedade em rede reorganiza estruturas econômicas e culturais, alterando inclusive as dinâmicas de poder. A escola, enquanto instituição social, precisa compreender tais transformações para não se tornar obsoleta diante das novas configurações comunicacionais.

A pandemia de COVID-19 evidenciou a centralidade das tecnologias na continuidade do ensino, revelando tanto potencialidades quanto fragilidades

estruturais. O ensino remoto emergencial expôs desigualdades de acesso e evidenciou lacunas na formação docente para o uso pedagógico das ferramentas digitais.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível discutir a relação entre inovação tecnológica e justiça social, evitando abordagens deterministas que tratam a tecnologia como solução neutra e universal. A educação precisa incorporar recursos digitais de maneira crítica, considerando contextos socioculturais diversos.

Além disso, a transformação tecnológica redefine competências necessárias à formação cidadã. O domínio técnico deve estar articulado à ética digital, à responsabilidade social e à capacidade de diálogo intercultural.

A integração entre educação e tecnologia também impacta o currículo, exigindo reorganização de conteúdos e metodologias. A interdisciplinaridade torna-se elemento fundamental para responder às complexidades contemporâneas.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor, cuja função deixa de ser exclusivamente transmissiva e assume caráter mediador e orientador. Tal mudança implica investimento em formação continuada e valorização profissional.

Assim, a discussão proposta neste artigo busca analisar as múltiplas dimensões da relação entre educação e tecnologia, compreendendo seus avanços, limites e desafios estruturais.

Partindo de abordagem crítica e fundamentação teórica consistente, pretende-se contribuir para reflexões que ultrapassem discursos meramente entusiásticos ou excessivamente pessimistas.

A educação, enquanto prática social transformadora, deve apropriar-se das tecnologias de forma consciente, promovendo emancipação intelectual e inclusão democrática.

2 TECNOLOGIA E RECONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A incorporação das tecnologias digitais no ambiente escolar não representa mera substituição de instrumentos tradicionais por dispositivos eletrônicos, mas configura uma reorganização estrutural das práticas pedagógicas e da própria concepção de conhecimento. A lógica transmissiva, baseada na centralidade do professor como fonte exclusiva de saber, passa a ser tensionada por um modelo interativo e colaborativo, no qual a informação circula de maneira descentralizada e dinâmica.

Nesse contexto, Pierre Lévy (1999) argumenta que a inteligência coletiva emerge da interconexão entre sujeitos, deslocando o conhecimento para uma dimensão compartilhada e continuamente atualizada. Tal perspectiva exige da escola não apenas adaptação técnica, mas revisão epistemológica profunda.

A presença de recursos digitais amplia as linguagens disponíveis no processo formativo, permitindo que conteúdos sejam explorados por meio de imagens, simulações, hipertextos e ambientes interativos. Essa multiplicidade semiótica favorece diferentes estilos cognitivos e rompe com a homogeneização didática característica do modelo tradicional. Contudo, a diversidade de ferramentas não garante qualidade pedagógica se não houver clareza quanto aos objetivos educacionais que orientam sua utilização.

A reorganização metodológica implica compreender que aprender, na cultura digital, envolve navegar, selecionar, relacionar e produzir informações em redes complexas. Manuel Castells (2003) destaca que a sociedade contemporânea se estrutura em fluxos informacionais, nos quais a capacidade de conexão torna-se elemento central de participação social. Assim, a escola precisa formar sujeitos capazes de atuar criticamente nesses fluxos, desenvolvendo competências analíticas e reflexivas.

A mediação docente assume papel estratégico nesse processo, pois a abundância informacional pode gerar dispersão e superficialidade. A orientação pedagógica é fundamental para transformar dados em conhecimento significativo. Paulo Freire (1996) enfatiza que o ensino exige problematização da realidade, o que implica superar o consumo passivo de conteúdos digitais e promover reflexão crítica.

A tecnologia, quando articulada a metodologias ativas, favorece protagonismo discente e construção autônoma do saber. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos e resolução de problemas encontram nas plataformas digitais um espaço fértil para pesquisa colaborativa e produção autoral. Entretanto, tais práticas demandam planejamento estruturado e avaliação coerente com a complexidade das atividades propostas.

Outro aspecto relevante refere-se à possibilidade de personalização do ensino. Sistemas digitais permitem acompanhar trajetórias individuais e identificar dificuldades específicas, contribuindo para intervenções pedagógicas mais precisas. Moran (2015) observa que a tecnologia amplia oportunidades de adaptação curricular, respeitando ritmos distintos de aprendizagem.

Entretanto, é necessário evitar a ilusão de neutralidade tecnológica. Toda ferramenta carrega intencionalidades implícitas e reflete interesses econômicos e culturais. A adoção acrítica de plataformas pode submeter a educação a lógicas mercadológicas incompatíveis com sua função social emancipatória.

Além disso, a integração tecnológica exige reconfiguração dos espaços físicos e simbólicos da escola. A sala de aula deixa de ser ambiente fechado e passa a dialogar com redes externas de conhecimento, ampliando horizontes formativos e possibilitando intercâmbios interculturais.

A produção digital também fortalece competências comunicativas e criativas, incentivando autoria e responsabilidade na circulação de informações. Contudo, essa produção precisa ser orientada por princípios éticos que assegurem respeito, veracidade e compromisso social.

A avaliação das aprendizagens, nesse cenário, requer critérios que contemplem processos colaborativos e habilidades complexas, superando modelos exclusivamente conteudistas. A tecnologia pode auxiliar na sistematização de dados avaliativos, mas não substitui o julgamento pedagógico fundamentado.

A formação integral do estudante depende, portanto, da articulação entre inovação metodológica, reflexão crítica e compromisso ético. A tecnologia

amplia possibilidades, mas sua eficácia está condicionada à intencionalidade educacional que a orienta.

Assim, a reconfiguração das práticas pedagógicas exige equilíbrio entre tradição e inovação, reconhecendo que o avanço tecnológico somente se torna significativo quando vinculado a princípios humanizadores e emancipatórios.

3 INCLUSÃO DIGITAL E EQUIDADE EDUCACIONAL

A discussão acerca da integração tecnológica na educação não pode dissociar-se da problemática da equidade social, uma vez que o acesso desigual às ferramentas digitais compromete a democratização do conhecimento. A sociedade em rede, conforme Castells (2003), estrutura-se a partir da capacidade de conexão, o que significa que aqueles excluídos dos fluxos digitais encontram-se em posição de vulnerabilidade informacional e econômica.

A desigualdade tecnológica manifesta-se tanto na ausência de infraestrutura adequada quanto na limitação de competências para uso crítico das ferramentas disponíveis. A mera disponibilização de dispositivos não assegura inclusão efetiva, pois é necessário desenvolver habilidades de análise, seleção e produção responsável de conteúdos digitais.

A inclusão digital deve ser compreendida como política pública estruturante, capaz de reduzir disparidades regionais e socioeconômicas. Sem investimentos consistentes, a inovação pedagógica tende a beneficiar apenas contextos privilegiados, aprofundando distâncias educacionais históricas.

Freire (1996) sustenta que a educação deve promover conscientização e emancipação, o que implica formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. No ambiente digital, essa conscientização envolve reconhecer mecanismos de manipulação algorítmica, discursos polarizados e desinformação.

Além disso, a equidade requer formação continuada para educadores, garantindo que todos tenham condições de integrar recursos digitais com

segurança e criatividade. A ausência de preparo adequado pode gerar insegurança profissional e resistência à inovação.

A cultura digital também exige reflexão ética acerca da privacidade, do uso de dados e da exposição em ambientes virtuais. A escola desempenha papel fundamental na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades no espaço digital.

Outro aspecto relevante refere-se à acessibilidade para estudantes com deficiência. Tecnologias assistivas ampliam possibilidades de participação plena, desde que haja investimento em adaptações e suporte técnico adequado.

A colaboração entre instituições públicas, comunidade e iniciativa privada pode fortalecer estratégias inclusivas, desde que orientada por princípios de justiça social e transparência.

A equidade tecnológica não se limita ao acesso físico, mas envolve pertencimento simbólico ao universo digital. Sentir-se capaz de produzir e participar ativamente das redes constitui dimensão essencial da inclusão.

A formação crítica protege estudantes contra práticas de consumo acrítico e exposição indevida, promovendo autonomia intelectual.

Assim, a democratização do conhecimento digital depende de políticas integradas que articulem infraestrutura, formação e ética.

A inclusão digital, portanto, não é apenas questão técnica, mas compromisso político com a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A presença crescente das tecnologias no ambiente educacional redefine a identidade profissional do docente, exigindo competências que ultrapassam o domínio do conteúdo disciplinar. O professor contemporâneo precisa articular

conhecimento pedagógico, domínio técnico e sensibilidade ética para orientar processos formativos em contextos digitais complexos.

Moran (2015) afirma que o educador assume função de mediador e curador de informações, selecionando recursos pertinentes e organizando experiências significativas de aprendizagem. Essa mediação exige capacidade crítica para avaliar a qualidade e a relevância dos conteúdos disponíveis em rede.

A formação inicial, muitas vezes estruturada em moldes tradicionais, não contempla plenamente as demandas da cultura digital. Torna-se imprescindível investir em programas de capacitação continuada que promovam atualização constante e troca de experiências entre profissionais.

Freire (1996) enfatiza que ensinar requer abertura ao novo e disposição para aprender continuamente. Tal postura torna-se ainda mais relevante diante da rapidez das transformações tecnológicas.

A resistência à inovação frequentemente decorre de insegurança diante de ferramentas desconhecidas. A valorização profissional e o suporte institucional são fundamentais para superar tais obstáculos.

A colaboração entre docentes favorece construção coletiva de estratégias pedagógicas e fortalece sentimento de pertencimento a uma comunidade de aprendizagem.

A integração tecnológica não elimina a centralidade do professor, mas redefine sua atuação como orientador crítico e facilitador de processos investigativos.

Além disso, a reflexão ética deve orientar o uso das tecnologias, prevenindo práticas excludentes ou desumanizadoras.

A autonomia docente precisa ser preservada diante de pressões mercadológicas que buscam padronizar plataformas e metodologias.

O equilíbrio entre tradição pedagógica e inovação tecnológica constitui desafio permanente. A construção de identidade profissional sólida depende de formação teórica consistente e abertura à experimentação

Dessa forma, a transformação da prática educativa não se resume à adoção de ferramentas digitais, mas envolve reconstrução consciente do papel do educador na sociedade contemporânea.

Outro elemento fundamental na redefinição da identidade docente refere-se à competência para promover aprendizagem significativa em ambientes híbridos e interconectados. O professor contemporâneo precisa reconhecer que o espaço educativo ultrapassa os limites físicos da escola e se estende às redes digitais nas quais os estudantes constroem sociabilidades e produzem sentidos. Nesse contexto, Kenski (2012) afirma que “as tecnologias ampliam os espaços de aprendizagem, mas exigem novas formas de organização pedagógica”, indicando que a simples presença de plataformas não garante integração curricular consistente.

A articulação entre experiências presenciais e virtuais demanda planejamento intencional, capaz de assegurar continuidade formativa e coerência metodológica. Assim, a atuação docente passa a envolver não apenas domínio de conteúdo, mas capacidade de desenhar percursos didáticos integrados, que dialoguem com a cultura digital sem perder rigor conceitual.

Além disso, a formação profissional precisa contemplar reflexão crítica acerca das próprias tecnologias utilizadas. Não se trata apenas de adquirir habilidades técnicas, mas de compreender as implicações culturais e políticas das plataformas digitais.

Como adverte Castells (2003), a sociedade em rede organiza-se a partir de estruturas informacionais que influenciam comportamentos e relações de poder, o que torna indispensável análise consciente dos ambientes virtuais empregados na educação. A atuação docente, nesse cenário, deve incluir problematização sobre algoritmos, circulação de dados e mediação tecnológica, evitando adesão acrítica a ferramentas que podem reproduzir lógicas mercadológicas ou excludentes.

A transformação da identidade profissional também exige revisão das práticas avaliativas, pois os modelos tradicionais nem sempre contemplam competências desenvolvidas em contextos digitais. Moran (2015) argumenta

que a avaliação precisa considerar processos colaborativos, autoria e resolução de problemas complexos, superando a centralidade da memorização mecânica.

Ao incorporar tecnologias, o professor deve elaborar critérios que valorizem pensamento crítico, criatividade e capacidade argumentativa, garantindo coerência entre metodologia e instrumentos avaliativos. Essa mudança não implica abandono de referenciais acadêmicos, mas ampliação de perspectivas que reconheçam a complexidade da aprendizagem contemporânea.

Outro aspecto relevante refere-se às condições institucionais que sustentam a inovação pedagógica. A integração tecnológica pode ampliar possibilidades didáticas, mas também intensifica demandas administrativas e comunicacionais, exigindo equilíbrio entre inovação e sustentabilidade profissional.

Freire (1996) lembra que ensinar exige disponibilidade e compromisso ético, o que pressupõe condições adequadas de trabalho. Sem políticas de valorização docente, a sobrecarga pode comprometer a qualidade das práticas educativas e gerar resistência às mudanças. Dessa forma, a transformação profissional depende não apenas de iniciativa individual, mas de suporte estrutural consistente.

Por fim, a consolidação de uma identidade docente alinhada à cultura digital demanda postura investigativa permanente. O educador que pesquisa sua prática, analisa resultados e compartilha experiências fortalece a construção coletiva do conhecimento pedagógico. Lévy (1999) sustenta que o saber na era digital constitui processo dinâmico e colaborativo, o que reforça a importância de redes de aprendizagem entre profissionais.

A tecnologia, nesse sentido, não apenas media o ensino, mas possibilita produção e disseminação de conhecimento educacional. Assim, a redefinição da identidade docente configura-se como movimento contínuo de reconstrução crítica, fundamentado em diálogo teórico, compromisso social e abertura às transformações culturais do presente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu examinar de forma crítica a relação entre educação e tecnologia, considerando suas implicações pedagógicas, sociais e profissionais. Partindo do objetivo de investigar se a integração de recursos digitais contribui efetivamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem ou se pode aprofundar desigualdades estruturais, foi possível construir uma reflexão ampla, fundamentada e coerente com a complexidade do tema. A discussão evidenciou que a tecnologia, quando orientada por princípios pedagógicos consistentes, possui potencial significativo para qualificar práticas educativas.

No que se refere ao primeiro objetivo específico constatou-se que as ferramentas digitais ampliam metodologias, favorecem múltiplas linguagens e estimulam maior protagonismo discente. Entretanto, também ficou evidente que a inovação não ocorre de maneira automática, dependendo de planejamento, mediação docente qualificada e coerência curricular. Assim, conclui-se que a tecnologia pode potencializar a aprendizagem, desde que integrada com intencionalidade e fundamentação teórica.

Quanto à investigação sobre os impactos sociais da digitalização educacional, verificou-se que a inclusão tecnológica ainda constitui desafio central.

A democratização do acesso ao conhecimento depende não apenas da disponibilização de equipamentos, mas de políticas estruturadas que assegurem equidade, formação crítica e condições adequadas de uso. Desse modo, o estudo confirmou que a tecnologia pode tanto reduzir quanto ampliar desigualdades, dependendo do contexto em que é implementada.

Em relação à análise da formação docente, o objetivo de compreender as mudanças na identidade profissional foi igualmente alcançado. Observou-se que o professor permanece como figura essencial no processo educativo, assumindo papel de mediador, orientador e articulador de experiências de aprendizagem. A transformação tecnológica exige atualização constante,

postura investigativa e compromisso ético com o desenvolvimento integral dos estudantes.

A pesquisa qualitativa e bibliográfica adotada mostrou-se adequada para aprofundar a compreensão teórica do fenômeno estudado. A abordagem exploratória permitiu identificar múltiplas dimensões da temática, enquanto o caráter descritivo possibilitou sistematizar argumentos de forma organizada e crítica. Dessa maneira, a metodologia escolhida contribuiu para alcançar os objetivos propostos inicialmente.

Conclui-se que a integração entre educação e tecnologia não deve ser tratada como tendência passageira ou solução simplista para problemas históricos do sistema educacional. Trata-se de processo estrutural que exige reflexão contínua, planejamento estratégico e compromisso social. A inovação precisa estar alinhada à formação humana, evitando reducionismos técnicos ou mercadológicos.

Além disso, a construção de uma educação tecnológica significativa requer articulação entre políticas públicas, formação docente e participação ativa da comunidade escolar. A consolidação de práticas inovadoras depende de condições institucionais que sustentem mudanças metodológicas de forma equilibrada e responsável.

Por fim, reafirma-se que os objetivos delineados neste estudo foram alcançados ao evidenciar que a tecnologia pode constituir instrumento de transformação educacional quando utilizada de maneira crítica, ética e inclusiva. O desafio contemporâneo não consiste em decidir se a tecnologia deve ou não estar presente na educação, mas em definir como integrá-la de modo a promover emancipação intelectual, equidade social e formação cidadã consistente.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

**- Fundamentos da Educação Especial: processos de atenção à
diversidade (Lucas Barbosa Doria)**

Fundamentos da Educação Especial: processos de atenção à diversidade

Lucas Barbosa Doria

DOI: [10.5281/zenodo.19960799](https://doi.org/10.5281/zenodo.19960799)

1 Introdução

A inclusão escolar representa um dos grandes desafios e avanços da educação contemporânea, sendo uma prática fundamental para garantir o direito de todos os indivíduos à educação de qualidade. Nesse contexto, a tecnologia assistiva é um importante instrumento para integrar o aluno com deficiência na aprendizagem e nas atividades cotidianas, sociais e educacionais, pois interage diretamente para restaurar funções humanas e potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência (Garcia e Vieira, 2018). Segundo Mantoan (2020), "a inclusão não se limita ao acesso, mas envolve a participação e o aprendizado de todos os alunos em um ambiente educacional significativo" (p. 94). Nesse sentido, a escola desempenha um papel crucial, não apenas em garantir o acesso à educação, mas também em valorizar a diversidade como uma riqueza que enriquece o processo educativo, promovendo práticas pedagógicas que respeitam as individualidades dos alunos e estimulam a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo (Mantoan, 2020).

Nesse contexto, o estudo dos fundamentos e das políticas da educação especial e inclusiva é essencial para refletirmos sobre o processo de escolarização dos estudantes que são públicos-alvo da educação especial. O direito educacional desse grupo, historicamente marginalizado, é agora uma prerrogativa legal, fruto das lutas travadas pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência. Diversas legislações e políticas marcaram avanços

significativos nessa área, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica de 2001 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, todas com o objetivo de garantir que o direito à educação seja efetivado para todos os cidadãos, sem exceção. Internacionalmente, destacam-se também a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que reforçam a importância da inclusão no contexto educacional global.

De acordo com Alias (2016), a Educação Especial começou a ganhar destaque como uma política pública a partir da década de 1960, quando as autoridades governamentais passaram a demonstrar crescente preocupação com esse campo da educação. O primeiro reconhecimento oficial ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, que incluiu um capítulo específico composto por dois artigos (arts. 88 e 89). Essa legislação estabeleceu que a assistência a estudantes com deficiência, referidos como "excepcionais", poderia ser oferecida tanto em escolas regulares quanto em instituições particulares, que, por sua vez, poderiam receber financiamento do governo para esse propósito.

Diante das reflexões apresentadas, é possível perceber que os fundamentos da educação especial e os processos de atenção à diversidade são essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. A educação inclusiva, mais do que garantir o acesso, busca transformar as práticas pedagógicas e as estruturas escolares, respeitando e valorizando as diferenças de cada aluno. Como destacam Mantoan (2020), Alias (2016) e outros autores, as políticas públicas e os avanços legais têm sido fundamentais para assegurar o direito à educação para todos, mas ainda existem desafios na implementação efetiva da inclusão, como a formação contínua dos educadores, a adaptação das escolas e a incorporação de tecnologias assistivas no contexto globalizado. Nesse cenário, a pesquisa científica continua sendo uma ferramenta indispensável para o aprimoramento das práticas e políticas educacionais, promovendo a evolução do conhecimento e a efetiva

transformação do sistema educacional em direção a uma inclusão verdadeira e abrangente.

2 Desenvolvimento

2.1 Visão Geral da Importância dos Fundamentos da Educação Especial: Processos de Atenção à Diversidade

Os princípios da educação especial e os métodos de atenção à diversidade são fundamentais para criar um sistema educacional inclusivo e eficiente. Em uma sociedade caracterizada pela variação nas condições e traços dos indivíduos, é crucial que a educação consiga oferecer suporte a todos de maneira justa, reconhecendo as necessidades e habilidades de cada estudante. A educação especial, nesse cenário, se apresenta como uma área dedicada a assegurar o direito à aprendizagem para alunos com deficiências, transtornos de desenvolvimento e talentos excepcionais, promovendo oportunidades iguais e a participação total desses alunos no ambiente escolar.

Embora o termo educação especial tenha sido convencionalmente associado ao suporte a alunos com deficiências, sua definição foi ampliada ao longo do tempo para abranger uma gama mais vasta de diversidade, incluindo fatores como gênero, etnia, classe social e variadas necessidades educativas. Esse desenvolvimento reflete uma mudança significativa na percepção do papel da escola, que é vista não apenas como um local de transmissão de conhecimento, mas como um espaço que valoriza a diversidade humana, incentivando o respeito às diferenças e facilitando a convivência integrada de todos os alunos.

A atenção à diversidade educacional vai além de ajustes simples em recursos ou abordagens, exigindo uma transformação nas práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais. Isso abrange a modificação do currículo, a formação contínua de educadores e o emprego de tecnologias assistivas, que são vitais para a inclusão de alunos com deficiências e para garantir sua efetiva participação no aprendizado. Ferramentas como softwares educativos, dispositivos de comunicação alternativa e outras tecnologias são

cruciais para permitir que alunos com deficiência possam explorar todo o seu potencial.

Ademais, a luta pela educação inclusiva se fundamenta na noção de que todos os estudantes, independentemente de suas circunstâncias, têm o direito de se educar juntos em um ambiente que valorize as diferenças e promova a cooperação. Autores como Mantoan (2020) e Alias (2016) argumentam que a escola inclusiva deve formular estratégias pedagógicas adaptáveis, levando em conta a diversidade nos ritmos de aprendizado, estilos de pensamento e necessidades específicas dos alunos. A inclusão, assim, transcende o mero acesso físico à instituição, englobando a criação de um espaço educacional onde todos os estudantes possam se engajar ativamente nas atividades e na aprendizagem, desenvolvendo suas habilidades de forma justa.

A legislação tem desempenhado um papel fundamental nesse contexto, com marcos significativos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Esses textos garantem os direitos dos alunos com deficiência e estabelecem orientações para sua plena inclusão no sistema educacional. As políticas visam não apenas garantir o acesso à escola, mas também assegurar que a qualidade do ensino seja preservada e que os direitos dos alunos com necessidades específicas sejam respeitados.

Assim, a educação inclusiva e os métodos de cuidado à diversidade são essenciais para o estabelecimento de sistemas de ensino mais equitativos e justos, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de explorar suas capacidades em um ambiente que valoriza e aprecia as diferenças. O desafio persistente é garantir que as abordagens de ensino e as políticas educacionais avancem em consonância com as necessidades dos alunos, bem como com as demandas de uma sociedade que se torna cada vez mais diversificada e complexa.

2.2 Análise de Argumentos e Metodologias

O argumento principal a favor da educação especial e inclusiva é que ela assegura oportunidades iguais para todos os estudantes, independentemente de suas limitações. Abordagens como a educação diferenciada e metodologias participativas são essenciais para personalizar o currículo de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Ademais, a adoção de tecnologias assistivas ajuda na inclusão de estudantes com deficiências, oferecendo ferramentas que quebram barreiras na comunicação e no aprendizado.

Entretanto, existem grandes desafios ao implementar essas metodologias, como carência de infraestrutura adequadas nas escolas e a formação inadequada dos educadores, que muitas vezes não estão preparados para lidar com a diversidade nas salas de aula. A resistência à inclusão também representa uma dificuldade, tanto do lado dos professores quanto da comunidade escolar em geral.

Portanto, a formação de educadores deve ser um processo contínuo e mais integrado ao dia a dia das escolas, abordando desde o desenvolvimento de habilidades específicas para trabalhar com a diversidade até a promoção de uma abordagem pedagógica inclusiva, que reconheça e valorize as diferenças. Dessa maneira, a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo vai além de meras adaptações físicas e curriculares, refletindo uma mudança na percepção e tratamento da diversidade por todos os integrantes da comunidade escolar.

De forma geral, os princípios da educação especial e os processos de atenção à diversidade são fundamentais para estabelecer uma educação equitativa e inclusiva. Apesar dos progressos em legislações e metodologias, ainda existem desafios consideráveis, especialmente em relação à formação de professores e à adequação das escolas. A educação inclusiva demanda esforços persistentes em políticas públicas, metodologias inovadoras e na utilização apropriada de tecnologias assistivas, visando garantir a total participação de todos os alunos no processo educativo.

2.3 Avaliação da Validade, Relevância e Significância

A análise da validade, relevância e importância dos princípios da Educação Especial, especialmente no que tange à atenção à diversidade, é fundamental para assegurar que as políticas e práticas educacionais atendam adequadamente as necessidades de todos os alunos, incluindo os que possuem deficiência e outras demandas específicas. A validade refere-se à capacidade e exatidão dos princípios da Educação Especial em abordar as diferentes realidades dos alunos com deficiência. É crucial que os conceitos da Educação Especial, como a integração educacional e o ensino personalizado, sejam eficazes para facilitar o aprendizado desses alunos, e que as abordagens e técnicas utilizadas sejam suportadas por dados empíricos que confirmem sua eficácia, assegurando que realmente produzem resultados positivos.

Por outro lado, a relevância diz respeito à importância e à utilidade dos princípios da Educação Especial no cenário atual. As práticas educacionais devem ser flexíveis o suficiente para se adaptarem às diferentes realidades culturais, sociais e econômicas, possibilitando uma implementação que responda às variadas necessidades dos alunos. Além disso, é essencial que os princípios da Educação Especial estejam alinhados com as mudanças sociais e as atuais exigências de inclusão e justiça na educação, refletindo as orientações definidas por legislações e políticas públicas, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), mantendo-se relevantes para a prática educacional.

Por último, a significância está ligada ao efeito que os fundamentos da Educação Especial exercem na melhora da qualidade de vida e na promoção da igualdade de oportunidades para os alunos com deficiência. A aplicação das práticas de Educação Especial deve levar a progressos no desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos, favorecendo um ambiente mais inclusivo, onde todos os estudantes se sintam aptos a alcançar suas metas. A Educação Especial também deve influenciar de maneira significativa a promoção da equidade, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham um acesso igualitário a uma educação de qualidade. Para que isso ocorra, é imprescindível que haja a participação das

famílias e da comunidade na educação, visto que seu apoio e envolvimento são vitais para o sucesso da inclusão escolar.

Em síntese do exposto, a avaliação desses três aspectos, validade, relevância e significância, deve ser um processo contínuo, uma vez que a educação está sempre mudando. Isso requer uma revisão e adaptação dinâmicas das abordagens pedagógicas, para que continuem a atender a diversidade de forma eficaz. As ações de atenção à diversidade na Educação Especial devem ser entendidas não apenas como uma modificação pedagógica, mas como um movimento social que busca transformar o ambiente escolar em um lugar mais inclusivo e justo para todos os alunos. Portanto, a implementação de práticas baseadas em teorias robustas e evidências concretas é vital para garantir o êxito da educação inclusiva.

2.4 Síntese das Informações e Temas Emergentes

A compendiação dos princípios da Educação Especial, que se concentra na atenção à diversidade, requer uma análise abrangente das diretrizes principais e das práticas educativas que visam garantir a inclusão de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas. Tais princípios são cruciais para criar um ambiente escolar que valorize a diversidade e ofereça oportunidades iguais de aprendizagem para todos. A Educação Inclusiva emerge como o núcleo da Educação Especial, buscando integrar estudantes com deficiência em salas de aula comuns. O objetivo é facilitar a convivência e o aprendizado conjunto entre alunos com e sem deficiência, fundamentando-se em uma pedagogia que acolhe as diferenças como uma parte intrínseca do ensino e do aprendizado. Os obstáculos incluem a modificação do currículo, a capacitação de professores para trabalhar com a diversidade e a criação de materiais didáticos acessíveis. Um tópico em destaque é a necessidade de abordagens pedagógicas que atendam não apenas estudantes com deficiência, mas também aqueles com diversas dificuldades de aprendizado, como TDAH e transtornos do espectro autista.

A atenção à diversidade é um dos princípios mais significativos da Educação Especial. Tradicionalmente ligada a alunos com deficiência, esta

abordagem também deve incluir aqueles com outras necessidades educacionais, como dificuldades de aprendizado, talentos elevados e superdotação, ou aqueles que vivem em situações de vulnerabilidade social. A diversidade requer a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis que reconheçam as particularidades de cada aluno, ajustando os métodos de ensino para garantir igualdade de oportunidades. As políticas públicas e legislações desempenham um papel crucial na inclusão e na atenção à diversidade. Documentos legais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e o Plano Nacional de Educação (PNE), orientam a inclusão de alunos com deficiência e asseguram seus direitos educativos. Questões que surgem incluem a implementação efetiva dessas leis nas escolas, o financiamento apropriado para inclusão e a luta contra barreiras arquitetônicas e atitudinais ainda presentes em muitas instituições educacionais.

A tecnologia assistiva está ganhando importância na Educação Especial. Ferramentas como softwares adaptativos, dispositivos de leitura e recursos de comunicação alternativa tornam-se essenciais para promover acessibilidade e melhorar o aprendizado de alunos com deficiência. A acessibilidade digital e a adaptação de materiais, como livros em braile e vídeos legendados e com audiodescrição, são tópicos que estão se destacando, pois ajudam a integrar todos os alunos ao conteúdo educacional de maneira igualitária. A capacitação de professores é outro assunto vital. A formação contínua dos educadores para lidar com a diversidade nas salas de aula, por meio de cursos, oficinas e programas especializados, é fundamental para garantir o êxito da Educação Especial. A demanda por capacitação em áreas como gestão de salas inclusivas, estratégias de ensino personalizadas e adaptação de currículos está aumentando. Além disso, o treinamento sobre as necessidades de alunos com diferentes tipos de deficiência (física, intelectual, auditiva, visual, etc.) é crucial para que os educadores possam prestar o suporte adequado.

A avaliação no âmbito da Educação Especial precisa ser repensada em face da diversidade. Historicamente, a avaliação tem se centralizado em testes padronizados, mas com a inclusão de alunos com deficiência, surge a

necessidade de avaliações adaptadas e acompanhamento contínuo, que considerem as características do desenvolvimento de cada aluno. Temas em destaque incluem o uso de metodologias de avaliação formativa, a avaliação participativa (que envolve alunos e suas famílias) e a utilização de tecnologias que facilitem o monitoramento do progresso educacional. A mudança cultural nas escolas e nas atitudes dos educadores, administradores e colegas em relação à inclusão representa um dos grandes desafios. Fomentar uma cultura de respeito às diferenças e valorização da diversidade é essencial para assegurar que a inclusão seja real. Questões como preconceito, discriminação e estigmatização ainda representam obstáculos que dificultam a plena integração de alunos com deficiência nas escolas comuns. O desenvolvimento de uma abordagem pedagógica inclusiva, que envolva todos os profissionais da educação (diretores, educadores, auxiliares), além de iniciativas que incluam a comunidade escolar, é uma questão importante que surge.

A promoção da autonomia de alunos com deficiência é uma preocupação crescente na Educação Especial. A proposta é fornecer aos alunos ferramentas e estratégias para que se tornem mais independentes tanto em seu aprendizado quanto em suas vidas diárias. Além disso, a participação ativa dos alunos na formulação de seu próprio currículo e na definição de suas necessidades educacionais tem ganhado relevância. Esse processo está relacionado ao conceito de "autodeterminação", que busca assegurar que os alunos sejam protagonistas em sua trajetória educacional. A Educação Especial, com sua ênfase em atender à diversidade, continua a evoluir para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais plural. O reconhecimento das diferentes necessidades educacionais e a implementação de práticas inclusivas são essenciais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Os tópicos emergentes, como o uso da tecnologia assistiva, a capacitação contínua dos educadores, a avaliação adaptada e a transformação da cultura escolar, são elementos fundamentais para o avanço da inclusão educacional. A combinação de estratégias pedagógicas inovadoras, políticas

públicas eficazes e o comprometimento com a valorização da diversidade torna a Educação Especial um campo dinâmico e essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.5 Posicionamento Crítico

A análise crítica das bases da Educação Especial, especialmente no que diz respeito ao atendimento à diversidade, requer um exame minucioso dos princípios, práticas e políticas que sustentam a inclusão de alunos com deficiências e outras necessidades educacionais específicas. Em um cenário onde a diversidade é cada vez mais reconhecida como uma característica inerente ao ambiente escolar, a Educação Especial deve ser encarada não apenas como uma solução para alunos com deficiências, mas como um campo que busca modificar a educação de forma mais abrangente, favorecendo a equidade, a acessibilidade e o respeito à diversidade. Embora a Educação Inclusiva seja considerada um progresso relevante, ainda enfrenta enormes obstáculos em sua aplicação. O princípio que defende a inclusão, ao procurar integrar alunos com deficiências em salas de aula regulares, pressupõe que todos têm o direito de aprender juntos, valorizando as diferenças. Contudo, muitos sistemas educacionais ainda enfrentam limitações como a escassez de recursos, infraestrutura inadequada e a formação insuficiente de educadores. Um fator crítico para a inclusão é a ausência de uma real adaptação curricular, o que pode levar a uma integração apenas superficial e pouco eficaz. Em vez de ser uma abordagem que favorece a aprendizagem de todos os alunos, a inclusão pode acabar sendo reduzida a simples alterações no espaço físico, sem uma mudança nas práticas pedagógicas que realmente atendam às variadas necessidades de aprendizado.

Ademais, é fundamental questionar se a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula comuns realmente contribui para o aprendizado desses alunos e de seus colegas. Frequentemente, o termo "inclusão" é confundido com "segregação invisível", onde o aluno com deficiência está fisicamente presente, mas não consegue participar de forma plena do processo educacional devido à falta de adaptações adequadas. Portanto, é necessário

um compromisso mais profundo com a transformação do ambiente escolar, o que inclui a formação contínua dos educadores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, que vão além de ajustes pontuais e que promovam uma verdadeira reconfiguração da educação para todos.

A consideração da diversidade é um dos fundamentos mais cruciais na Educação Especial, embora também represente um dos maiores desafios. Embora o reconhecimento das variadas necessidades educacionais seja um progresso considerável, é vital evitar a armadilha de ver a diversidade apenas como algo relacionado a diagnósticos e classificações. A tendência de etiquetar alunos conforme suas demandas podem levar a práticas pedagógicas simplificadoras e restritivas, que não levam em conta a individualidade de cada estudante no seu contexto específico. A diversidade deve ser interpretada de maneira abrangente, levando em consideração não só as deficiências, mas também as variadas habilidades, as circunstâncias sociais e as diversas identidades culturais que os alunos trazem para a instituição de ensino. Um erro grave, frequentemente observado, é o tratamento uniforme da diversidade. É simplista e prejudicial acreditar que todos os alunos com a mesma deficiência possuem as mesmas necessidades educacionais. A verdadeira inclusão exige uma flexibilidade tanto no currículo quanto nas metodologias que possibilitem ao educador reconhecer as necessidades específicas de cada aluno e fornecer abordagens pedagógicas que respeitem as particularidades e promovam o crescimento de todos os estudantes. Isso requer um esforço constante de personalização do ensino, demandando recursos, tempo e formação adequada.

As políticas públicas e as leis referentes à Educação Especial, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão, representam significativas realizações, porém sua execução ainda enfrenta desafios. Embora a legislação assegure direitos, muitas instituições de ensino carecem da infraestrutura necessária para garantir que esses direitos sejam plenamente exercidos. A ausência de diretrizes claras sobre financiamento para inclusão, a falta de profissionais capacitados e a resistência cultural de vários educadores e gestores ainda constituem obstáculos

relevantes. Ademais, a legislação não deve ser encarada como um objetivo final. As normas e leis precisam ser acompanhadas de ações práticas que envolvam a revisão da formação dos docentes, o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis, a adaptação das instalações escolares e, acima de tudo, a transformação de mentalidade dos educadores, que precisam enxergar a diversidade como um aspecto enriquecedor, e não como um impedimento. Sem uma implementação eficaz e sem a mobilização de recursos apropriados, as legislações correm o risco de se tornarem meros documentos oficiais que não acarretam mudanças reais no cotidiano das escolas.

A tecnologia assistiva representa um dos progressos mais relevantes no campo da Educação Especial, pois proporciona novas soluções para facilitar a inclusão de estudantes com deficiências. Contudo, é crucial examinar de maneira crítica a implementação da tecnologia educacional. A tecnologia deve ser encarada como uma ferramenta para aprimorar o aprendizado e não como um substituto para a adaptação pedagógica direta. A utilização de aplicativos, dispositivos de comunicação alternativa e outros instrumentos pode ser muito vantajosa, mas esses recursos não devem substituir a atuação do professor nem diminuir a necessidade de abordagens pedagógicas apropriadas. A tecnologia deve ser incorporada de maneira que complemente a educação, em vez de ser vista como a solução definitiva para todos os desafios da inclusão. Em diversas situações, uma dependência excessiva da tecnologia pode encobrir a falta de estratégias pedagógicas mais abrangentes e inclusivas, além de reforçar a percepção de que a inclusão pode ser alcançada apenas com soluções tecnológicas isoladas. É fundamental que o uso da tecnologia seja sempre acompanhado por uma reflexão crítica sobre suas consequências educacionais e sociais.

A formação contínua de educadores é um elemento essencial. A preparação dos docentes para enfrentar a diversidade em sala de aula deve ultrapassar uma simples introdução teórica sobre deficiências. Embora seja crucial compreender teoricamente as diversas deficiências e suas características, os educadores também precisam adquirir habilidades práticas para gerenciar uma sala de aula inclusiva, ajustar currículos e realizar

intervenções pedagógicas. O treinamento deve ser contínuo e adaptado ao contexto, considerando tanto as especificidades das deficiências quanto as necessidades dos alunos em diferentes contextos de vulnerabilidade social e econômica. Outro ponto importante é a formação dos educadores para lidarem com a diversidade cultural. A formação para a Educação Especial deve levar em conta as diversas realidades socioculturais dos alunos, pois essas podem impactar significativamente seus processos de aprendizado. O método pedagógico deve ser ajustado de acordo com as características de cada estudante, e isso requer que o educador possua um preparo que vá além do foco na deficiência, abrangendo uma compreensão mais ampla das desigualdades sociais e educacionais.

A avaliação na Educação Especial precisa ser revista diante da diversidade. A abordagem tradicional de avaliação, que se baseia em testes padronizados, não é apropriada para alunos com necessidades educacionais específicas. A avaliação deve ser adaptável, personalizada e contínua, priorizando o avanço individual de cada aluno e levando em consideração suas particularidades. A avaliação formativa, que facilita o acompanhamento do desenvolvimento do aluno ao longo do tempo, é uma alternativa significativa à avaliação sumativa convencional. Ademais, é crucial que a avaliação inclua tanto os alunos quanto suas famílias, considerando suas experiências, visões e dificuldades. A avaliação participativa é uma ferramenta eficaz para assegurar que o processo de ensino-aprendizagem seja realmente inclusivo, permitindo que todos os envolvidos contribuam para o progresso do aluno.

Concluindo, a análise crítica dos princípios da Educação Especial em relação à atenção à diversidade enfatiza a necessidade de uma abordagem mais abrangente, que ultrapasse soluções superficiais e adaptações isoladas. A verdadeira inclusão não se limita a inserir alunos com deficiência em instituições de ensino regulares, mas envolve a transformação da educação para que atenda às necessidades de todos os alunos, respeitando suas diferenças e promovendo oportunidades de aprendizado igualitárias. Para isso, é necessário um rearranjo estrutural tanto nas práticas pedagógicas quanto nas políticas públicas, além de um comprometimento contínuo na formação de

educadores, na adaptação de currículos e na aplicação efetiva das legislações e políticas de inclusão. A educação deve ser encarada como um processo dinâmico e inclusivo, onde cada aluno, independentemente de suas circunstâncias, tenha a chance de receber um ensino de qualidade que atenda às suas necessidades específicas.

2.6 Considerações finais

Uma avaliação crítica dos fundamentos da Educação Especial, com ênfase na diversidade, destaca a complexidade e os desafios na criação de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. A inclusão nas escolas deve ser vista como um processo transformador, que vai além da simples presença física e abrange ajustes nas práticas pedagógicas, abrangendo desde a modificação do currículo até a valorização das variadas identidades e necessidades dos estudantes. Para que a inclusão se concretize de forma efetiva, é imprescindível um esforço contínuo na formação dos educadores, na melhoria da infraestrutura das escolas e na implementação de tecnologias assistivas, sem descuidar da importância da adaptação pedagógica.

Apesar dos avanços trazidos por legislações e políticas públicas, como a Lei Brasileira de Inclusão e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Obstáculos como a resistência cultural, a escassez de recursos adequados e a urgência de uma formação de qualidade para os educadores requerem atenção. A verdadeira inclusão demanda uma mudança de perspectiva, que vai além da realização de ajustes pontuais e envolve a transformação completa do sistema educacional, de modo que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam ter acesso a uma educação de qualidade e justa.

Adicionalmente, a tecnologia assistiva deve ser vista como um recurso adicional, e não como uma solução única. Essa tecnologia desempenha um papel importante na promoção da acessibilidade, mas não pode substituir as abordagens pedagógicas inclusivas que reconhecem e respeitam as particularidades de cada aluno. Assim, a educação inclusiva requer um comprometimento conjunto e contínuo, no qual todos os participantes –

professores, alunos, famílias e a comunidade escolar – trabalhem juntos para estabelecer um ambiente educacional que não apenas acolha, mas também valorize as diferenças.

Portanto, para assegurar o êxito da inclusão, é necessário um esforço colaborativo em várias áreas: modificações nas políticas públicas, a adoção de estratégias pedagógicas adaptáveis, adequação das instituições de ensino e, acima de tudo, um compromisso permanente com a valorização da diversidade. A educação inclusiva é, essencialmente, um direito, e sua concretização deve ser vista como um compromisso tanto social quanto educacional, fundamental para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitadora das diferenças.

3 OBJETIVOS DA PESQUISA

3.1 Objetivo Geral

Compreender as bases teóricas e práticas da Educação Especial, examinando os métodos de abordagem à diversidade e sua relevância para o avanço da inclusão, equidade e aprendizagem relevante no ambiente educacional.

3.2 Objetivos Específicos

Identificar os fundamentos, legislações e conceitos essenciais que guiam a Educação Especial e o atendimento à diversidade nas escolas;

Examinar métodos pedagógicos, ferramentas e serviços de suporte que promovam a inclusão e a participação ativa dos alunos que são o foco da Educação Especial;

Considerar a função do educador e da instituição de ensino na implementação de práticas inclusivas que respeitem a diversidade e assegurem o direito à educação para todos;

Analisar a viabilidade dos processos para lidar com a diversidade na superação de desafios diários enfrentados na prática de ensino e na criação de ambientes educacionais inclusivos.

4 REVISÃO DA LITERATURA

A educação inclusiva refere-se à prática de garantir que todos os alunos possam participar plenamente do ambiente escolar. O conceito envolve adaptar o currículo e as metodologias de ensino às necessidades da diversidade estudantil, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize as diferenças individuais. Esse modelo educativo não se limita à integração física de alunos com necessidades especiais nas salas de aula regulares, mas também envolve a adaptação das práticas pedagógicas e a criação de um ambiente inclusivo que favoreça o desenvolvimento de todos os estudantes (Cruz et al., 2024).

No Brasil, a educação inclusiva ainda está em processo de consolidação. O país enfrenta desafios relacionados à sua grande extensão territorial, à diversidade cultural e social e à desigualdade econômica. Fatores políticos e econômicos, como a má distribuição de renda, a corrupção e o preconceito presentes em diferentes camadas sociais, impactam negativamente o processo de implementação da educação inclusiva (Garcia e Vieira, 2018).

Além disso, a implementação da educação inclusiva enfrenta obstáculos como barreiras atitudinais, que envolvem preconceitos e a falta de preparo dos profissionais da educação para lidar com a diversidade (Lopes, 2025). Outros desafios incluem a insuficiência de recursos e infraestrutura adequada, já que muitas escolas não possuem acessibilidade física, materiais didáticos adaptados ou profissionais especializados. A adaptação curricular também é crucial, exigindo currículos flexíveis que atendam às necessidades de todos os alunos e promovam a revisão contínua das estratégias pedagógicas (Lopes, 2025).

De forma complementar, Glat, Pletsch e Souza Fontes (2007, p. 344) destacam que, para tornar a escola inclusiva, é preciso:

... formar professores e equipe de gestão, além de revisar as formas de interação entre todos os segmentos da escola. Isso implica avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino.

Becker e Anselmo (2020) reforçam que assegurar a participação ativa e o desenvolvimento pleno de cada indivíduo exige mais do que a simples presença física na escola, pois a não valorização do aluno implica na negação de sua potencialidade de crescimento. Essa perspectiva evidencia a necessidade de repensar práticas pedagógicas, promovendo uma educação que se articule com a realidade e as necessidades de cada estudante.

O currículo deve estar aberto à diversidade presente no espaço escolar, onde se possibilite aos alunos conhecer os outros de modo a se sensibilizarem às suas diferenças” (Souza, 2019, p.213). Essa abertura não somente favorece o reconhecimento das singularidades, mas também fortalece a convivência e o respeito mútuo entre os estudantes (Souza, 2019, p.213).

Ainda segundo Souza (2019, p. 213),

... pensar na diversidade (escolar) é pautar pela premissa de que todo aluno apresenta individualidades, e por isso necessita de tempo, espaço e abordagens pedagógicas diferentes para que seu acesso ao conhecimento seja mais satisfatório na escola (Souza, 2019, p.213).

Desse modo, para contribuir para a inclusão social e escolar, a Tecnologia Assistiva é um importante instrumento, pois auxilia a vida das pessoas com deficiências ao promover qualidade de vida, igualdade de oportunidades e ao romper barreiras externas que impedem sua atuação e participação em atividades e espaços de seu interesse e necessidade (Garcia e Vieira, 2018).

Oliveira (2022) ressalta que, embora as ações da Tecnologia Assistiva sejam amplas e constituam uma área de conhecimento que não está restrita apenas à educação ou às pessoas com deficiência, ela representa uma das

mais importantes ferramentas de acessibilidade para o processo de inclusão escolar.

De acordo com Bersh (2017), os recursos de tecnologia assistiva são organizados ou classificados de acordo com objetivos funcionais a que se destinam. São eles: auxílios para a vida diária ou vida prática, comunicação aumentativa e alternativa (CAA), recursos de acessibilidade ao computador, sistemas de controle de ambiente, projetos arquitetônicos para acessibilidade, órteses e próteses, adequação postural, auxílios de mobilidade, auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil, auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais, mobilidade em veículos e esporte e lazer.

O uso da TA no contexto educacional como facilitadora direta para que o aluno com deficiência tenha acessibilidade, permanência escolar, acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, possa ter participação social está assegurado na Lei brasileira de Inclusão Lei No 13.146, de 6 de julho de 2015, que no seu Art. 74 diz: "É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida", e em outras bases legais como os Decretos 3.298 de 1999, que trata sobre ajuda técnica ao cidadão e também o decreto 5.296 de 2004 que dá prioridade de atendimento e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Bersh, 2017). Muito embora garantidos no plano legal, existem ainda inúmeros desafios a serem superados para que a TA seja uma realidade nas escolas e espaços públicos no Brasil.

Portanto, a educação inclusiva é um processo crucial, mas ainda enfrenta diversos obstáculos no cenário brasileiro. Apesar dos progressos legais e conceituais, as barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais continuam a dificultar a completa participação dos estudantes com deficiência. A inclusão vai além da mera presença física: requer métodos pedagógicos ajustados, currículos adaptáveis e profissionais capacitados para atender às

particularidades de cada aluno. Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva emerge como um recurso vital para aumentar a autonomia, o acesso ao aprendizado e a participação social, mesmo enfrentando dificuldades em sua aplicação. Dessa forma, estabelecer uma educação verdadeiramente inclusiva exige o engajamento das políticas públicas, a formação de professores e a valorização da diversidade como um princípio educacional, assegurando o direito de todos a uma educação de qualidade.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se por um estudo bibliográfico qualitativo que visa compreender os fundamentos teóricos e práticos da educação especial, examinando abordagens à diversidade e sua importância para promover a inclusão, a equidade e a aprendizagem significativa em contextos educacionais. A escolha deste tema é motivada pela necessidade de compreender os fundamentos teóricos e práticos da educação especial e os processos de abordagem da diversidade, essenciais para promover a inclusão, a equidade e a aprendizagem significativa. A pesquisa bibliográfica qualitativa permite uma análise crítica de trabalhos previamente publicados, identificando formas como os princípios, práticas e métodos inclusivos são aplicados, oferecendo subsídios para o aprimoramento das práticas pedagógicas e o fortalecimento da formação de profissionais envolvidos com a inclusão.

A pesquisa bibliográfica foi conduzida por meio da leitura, seleção e análise crítica de artigos científicos, dissertações e teses disponíveis em bases de dados acadêmicas como Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Scholar, Portal de Periódicos da CAPES e Science Direct.

Para o levantamento do material, foram utilizados os seguintes descritores: “Educação Especial”, “Diversidade”, “Tecnologias Assistivas”, “Educação” e “Inclusão”.

A seleção focou em obras lançadas nos últimos dez anos, visando garantir a relevância dos conteúdos e das ideias apresentadas. Ademais, foram selecionados somente documentos completos e escritos em português, assegurando assim a facilidade de acesso e a coerência na avaliação.

6 CRONOGRAMA DA PESQUISA

ATIVIDADES	Jan.2025	Jan. a Mar. 2025	Abril a Jun. 2025	Jul. a Set. 2025	Out a Dez. 2025
Elaboração do Projeto de Pesquisa e seleção das fontes bibliográficas					
Leitura completa das fontes bibliográficas					
Organização e análise das fontes a partir da leitura anterior					
Elaboração do texto do Trabalho de Conclusão de Curso					
Defesa					

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIAS, Gabriela. Desenvolvimento da aprendizagem na Educação Especial: princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Inclusiva. São Paulo: Cengage, 2016.

BECKER, Caroline; ANSELMO, Alexandre Guilherme. Modelo Social Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. Revista Conhecimento Online, v. 1, p. 90–108, 2020. DOI: 10.25112/rco.v1i0.1854.

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: CEDI. (2017). Disponível em:

https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 01 dez.2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEE, 2001.

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

CRUZ, Neila Aparecida da et al. Educação Inclusiva: princípios e práticas para uma escola para todos. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 6, n. 2, p. 2690-2702, 2024.

GARCIA, Evelin Naiara; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Desafios Contemporâneos: O uso da Tecnologia Assistiva como Instrumento Facilitador da Aprendizagem. Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI. ISSN 2526-8449. 1518-0743.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; SOUZA FONTES, Rejane de. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação - Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 32, n. 2, 2007, p. 343-355, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 25 out.2025.

LOPES, Pedro Borba. Educação Inclusiva: Princípios, Desafios e Práticas. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v. 11, n. 1, jan. 2025. ISSN: 2675-3375.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por que é? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Sammus Editorial, 2006, p. 183-209.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar. São Paulo: Contexto, 2022. 128 p.

ONU. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Washington: Organização das Nações Unidas, 2006.

SOUZA, A. M. de. Educação especial: inclusão, currículo e diversidade. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, v. 2, n. 2, p. 207-216, 2017.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. Revista Educação Especial. v. 35. 2022. Santa Maria.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

