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

Instituto Saber de Ciências Integradas

Revista Científica ISCI

77ª Edição | Volume 13
Número 10 | outubro/2026

- 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
77ª Edição | Volume 13 | Número 10 | outubro/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.10, v.13, Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, outubro, 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
- A importância dos jogos e brincadeiras nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Evanethe Pires da Silva Lima; Sandra Pereira Gomes; Sebastiana Aparecida da Silva; Juliana Pereira de Souza Santos) 11
- Literatura infantil, desenvolvimento integral e formação do leitor: contribuições para o letramento literário na Educação Básica (Luana Raquel da Silva; Bruna Xavier da Silva)..... 28
- Bullying no 5º ano do Ensino Fundamental: impactos na aprendizagem, na convivência escolar e na prática docente (Valquíria Mariano Tavares Barroso) 47
- Os malefícios da luz azul em crianças pequenas (Adriana de Oliveira Teodoro; Suelen do Sacramento Santos; Rosimeire Dias da Silva; Kelen Cristina Alves Pereira Andrade; Cintia Viviane Alves; Nivaldo Jesus Elias Sarry; Andreia Cristina de Freitas Cordeiro; Neuliane Alves da Silva; Maria Aparecida de Jesus Vicente; Cristiane Aparecida de Souza Santos) 63
- Competências específicas para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) na BNCC: uma análise crítica da estrutura curricular (Roberta Anisio Moraes dos Santos)..... 70
- Currículo e Educação Infantil em uma Escola Municipal de Sinop-MT: Uma Análise da Implementação dos Campos de Experiência da BNCC (Roberta Anisio Moraes dos Santos) 79
- Letramento Digital na Educação Infantil: Plano de Ação para Crianças de 0 a 5 Anos (Roberta Anisio Moraes dos Santos)..... 89
- Os desafios da prática docente diante do TDAH no Ensino Fundamental: entre a formação pedagógica, as barreiras institucionais e o direito à aprendizagem (Sara Rabelo da Silva; Enoch Rodrigues Duarte; Regiane Sales Ribeiro; Luiz Fernando Pereira de Almeida)..... 98
- O bullying e seus impactos no desenvolvimento socioemocional e na aprendizagem: desafios e possibilidades de enfrentamento no Ensino

Fundamental (Regiane Sales Ribeiro; Sara Rabelo da Silva; Enoch Rodrigues Duarte; Luiz Fernando Pereira de Almeida) 115
- Avaliações em larga escala e mensuração da aprendizagem de estudantes da Educação Especial: desafios, acessibilidade e equidade no SAEB e no ENEM (Verônica Andreia Oliveira André da Silva; Liliane Pereira de Sousa; Vera Lucia de Carvalho Silva; Jania Jesuína Fornazier; Angelica Gonçalves do Espírito Santo de Oliveira) 131
- A implementação da lei brasileira de inclusão na Educação Infantil: desafios, possibilidades e limites para a garantia do direito à Educação Inclusiva (Verônica Andreia Oliveira André da Silva; Liliane Pereira de Sousa; Marcia Aparecida Vasconcelos de Souza; Raimunda Sena da Silva; Angelica Gonçalves do Espírito Santo de Oliveira) 155
- Inteligência artificial generativa e desenho universal para a aprendizagem: cocriação de currículos flexíveis na Educação Especial (Queila Francelina Puger; Liliane Pereira de Sousa; Katia de Arruda Castrillon; Jania Jesuína Fornazier; Angelica Gonçalves do Espirito Santo de Oliveira) 178
- Os temas transversais na educação básica: ética, cidadania e formação integral dos estudantes (Josiane Godinho da Silva Rodrigues; Damaris de Jesus Silva)..... 191
- Práticas pedagógicas: o planejamento de aulas na educação infantil com base na BNCC (Josiane Godinho da Silva Rodrigues; Damaris de Jesus Silva) 205
- Práticas pedagógicas, educação e sociedade: a educação ambiental na formação cidadã de crianças (Josiane Godinho da Silva Rodrigues; Damaris de Jesus Silva)..... 216
- A importância do psicopedagogo para a inclusão escolar (Carolina Alves Ludugero; Kimberly Eduarda da Motta) 231
- A Terapia Ocupacional no cuidado de crianças com transtorno do espectro autista: fundamentos, evidências e práticas (Cleber Henrique Campos Marques)..... 246
- Música e movimento na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 4 anos (Liliane Mendes da Silva Oliveira)..... 253

- Entre a observação pedagógica e o diagnóstico: o tempo de espera e os desafios da inclusão escolar (Silvana Klein Simon) 276
- A importância das atividades lúdicas na aprendizagem infantil (Jizara Kischener da Silva; Demozélia Paulino de Souza Damasceno; Tágila Souza Sanches) 290
- A importância da atuação do nutricionista no tratamento à obesidade (Carla Nogueira de Nazareth) 303
- O papel do nutricionista na alimentação escolar (Carla Nogueira de Nazareth) 312
- A atuação do nutricionista em equipes multidisciplinares de saúde (Carla Nogueira de Nazareth) 322

EDITORIAL

“O conhecimento torna a alma jovem e diminui a amargura da velhice. Colhe, pois, a sabedoria. Armazena suavidade para o amanhã.” (Leonardo da Vinci)

O conhecimento possui a capacidade de renovar o ser humano em todas as fases da vida. Ao afirmar que ele torna a alma jovem e diminui a amargura da velhice, Leonardo da Vinci evidencia que a verdadeira juventude não está apenas na idade, mas na disposição de aprender, descobrir e continuar encontrando significado na existência. Enquanto o corpo naturalmente se transforma com o passar dos anos, a mente pode permanecer aberta ao novo, alimentada pela curiosidade e enriquecida pelas experiências. Assim, aprender torna-se uma forma de preservar a vitalidade interior e manter viva a esperança diante do futuro.

A busca pelo conhecimento também permite transformar as experiências da vida em sabedoria. Cada aprendizado adquirido ao longo do caminho contribui para uma compreensão mais profunda de nós mesmos, das pessoas e do mundo que nos cerca. Os erros deixam de ser apenas lembranças de fracassos e passam a representar oportunidades de amadurecimento; as dificuldades tornam-se fontes de ensinamentos; e as conquistas adquirem maior significado quando compartilhadas com aqueles que ainda estão aprendendo. Dessa maneira, o conhecimento não apenas amplia aquilo que sabemos, mas também modifica a maneira como enxergamos e enfrentamos a própria vida.

Essa sabedoria acumulada ao longo do tempo possui um valor que ultrapassa o indivíduo. Quem aprende e amadurece tem a possibilidade de transmitir experiências, orientar novas gerações e contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente. O conhecimento compartilhado transforma-se em legado, permitindo que aquilo que foi aprendido por uma pessoa continue produzindo frutos na vida de outras. Por isso, colher sabedoria

significa também preparar algo valioso para o amanhã: experiências, ensinamentos e perspectivas capazes de tornar o caminho daqueles que virão um pouco mais sereno e iluminado.

A reflexão de Leonardo da Vinci nos convida, portanto, a compreender o conhecimento como um patrimônio que se acumula com o tempo e que pode tornar a existência mais significativa. Aprender continuamente é uma maneira de manter a alma aberta, independentemente da idade, transformando os anos vividos em fontes de compreensão, serenidade e sabedoria. Cada conhecimento adquirido representa uma semente plantada no presente, capaz de oferecer frutos no futuro. Assim, buscar o saber é também preparar suavidade para os dias que virão, cultivando não apenas uma mente mais rica, mas uma vida mais plena, consciente e humana.

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 Mussi[1]
Diretora Editorial da ISCI Revista Científica

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

- A importância dos jogos e brincadeiras nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Evanethe Pires da Silva Lima; Sandra Pereira Gomes; Sebastiana Aparecida da Silva; Juliana Pereira de Souza Santos)

A importância dos jogos e brincadeiras nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Evanethe Pires da Silva Lima
Sandra Pereira Gomes
Sebastiana Aparecida da Silva
Juliana Pereira de Souza Santos

DOI: 10.5281/zenodo.23173157

RESUMO

Os jogos e as brincadeiras constituem importantes recursos pedagógicos para o desenvolvimento integral das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Além de proporcionarem momentos de diversão e interação, as atividades lúdicas podem favorecer a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da atenção, concentração, memória, criatividade, raciocínio lógico, linguagem, coordenação motora e habilidades socioemocionais. Este artigo tem como objetivo analisar a importância dos jogos e das brincadeiras como estratégias pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem das crianças dos anos iniciais. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em estudos sobre ludicidade, aprendizagem e desenvolvimento infantil, bem como em documentos educacionais brasileiros, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os estudos analisados indicam que o uso planejado de jogos e brincadeiras pode tornar as experiências escolares mais significativas, participativas e prazerosas, contribuindo para a aprendizagem e para a socialização. Conclui-se que a ludicidade, quando utilizada com intencionalidade pedagógica e mediação do professor, constitui uma importante ferramenta para o trabalho educativo nos anos iniciais.

Palavras-chave: Jogos. Brincadeiras. Ludicidade. Aprendizagem. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

A educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta importantes desafios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Nessa etapa, as crianças estão em processo de desenvolvimento de diferentes

habilidades cognitivas, motoras, sociais, afetivas e linguísticas. Por isso, torna-se necessário utilizar práticas pedagógicas que considerem suas características, necessidades e formas de aprender.

Nesse contexto, os jogos e as brincadeiras podem assumir importante função no cotidiano escolar. O brincar não precisa ser compreendido apenas como momento de recreação, mas também como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. Quando planejados de acordo com os objetivos educacionais, jogos e brincadeiras podem contribuir para que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a valorização das situações lúdicas de aprendizagem nos anos iniciais e ressalta a necessidade de articulação entre as experiências vivenciadas pelas crianças e a progressiva sistematização dos conhecimentos escolares (BRASIL, 2018).

Assim, o presente artigo busca refletir sobre a importância dos jogos e das brincadeiras nas séries iniciais, destacando suas contribuições para a alfabetização, o desenvolvimento do raciocínio lógico, a socialização, a autonomia, a criatividade e a formação integral dos estudantes.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar a importância dos jogos e das brincadeiras como recursos pedagógicos para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

2.2 Objetivos específicos

Identificar contribuições dos jogos e das brincadeiras para o processo de aprendizagem;

Destacar a importância da ludicidade no desenvolvimento infantil;

Incentivar práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos estudantes;

Relacionar jogos e brincadeiras ao desenvolvimento da leitura, escrita e raciocínio matemático;

Favorecer a interação, a cooperação e o respeito às regras;

Demonstrar a importância da mediação do professor nas atividades lúdicas;

Valorizar práticas educativas que tornem a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

3 METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Foram considerados estudos acadêmicos relacionados à ludicidade, aos jogos, às brincadeiras e ao processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Também foram consultados documentos oficiais da educação brasileira, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a importância das situações lúdicas no processo educativo.

A análise foi realizada a partir da literatura educacional e de estudos que discutem a presença dos jogos e das brincadeiras no cotidiano escolar, buscando compreender suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças.

4 A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A ludicidade ocupa um espaço significativo no desenvolvimento infantil. Por meio das atividades lúdicas, a criança pode experimentar situações, elaborar hipóteses, solucionar problemas, interagir com outras pessoas e construir conhecimentos.

Na escola, o jogo pode contribuir para aproximar os conteúdos escolares da realidade da criança. Atividades como bingo de letras, jogo da memória, dominó, quebra-cabeças, trilhas, jogos de palavras, jogos matemáticos, brincadeiras cantadas e atividades de movimento podem ser planejadas para desenvolver diferentes habilidades.

A BNCC destaca que, nos anos iniciais, as situações lúdicas de aprendizagem devem estar articuladas às experiências das crianças, favorecendo novas formas de relação com o mundo e a construção ativa de conhecimentos (BRASIL, 2018).

Dessa forma, o jogo deixa de ser apenas uma atividade para preencher o tempo e passa a constituir uma estratégia pedagógica quando apresenta objetivos claros, organização e acompanhamento do professor.

5 JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os jogos e as brincadeiras podem contribuir para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

No aspecto cognitivo, podem estimular atenção, memória, raciocínio, percepção, resolução de problemas e elaboração de estratégias.

No aspecto motor, brincadeiras que envolvem movimento, equilíbrio, coordenação e manipulação de objetos contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina.

No aspecto social, os jogos coletivos proporcionam oportunidades de interação, cooperação, comunicação e respeito às regras.

No aspecto emocional, as crianças aprendem a lidar com situações de vitória, frustração, espera, negociação e tomada de decisões.

No aspecto linguístico, brincadeiras com palavras, histórias, rimas, cantigas, letras e sílabas podem contribuir para ampliar o vocabulário e favorecer experiências relacionadas à leitura e à escrita.

Estudos sobre atividades lúdicas no Ensino Fundamental apontam que o brincar pode estabelecer relações importantes entre conhecimento, interação social e desenvolvimento infantil.

6 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO

Durante o processo de alfabetização, as atividades lúdicas podem tornar a aprendizagem das letras, sílabas e palavras mais significativa para as crianças.

Jogos de formação de palavras, bingo de letras, dominó de sílabas, memória de palavras e imagens, trilhas de leitura, caça-palavras e brincadeiras com rimas são exemplos de atividades que podem ser utilizadas pelo professor.

Essas práticas podem proporcionar situações nas quais a criança reconhece letras, relaciona sons e grafias, amplia o vocabulário, desenvolve a consciência fonológica e experimenta diferentes formas de utilizar a linguagem.

Entretanto, é importante destacar que o jogo, por si só, não garante a aprendizagem. É necessária a intervenção do professor, que deve selecionar ou adaptar as atividades de acordo com os objetivos de aprendizagem e as necessidades da turma.

Pesquisas sobre jogo e letramento demonstram que a integração entre práticas lúdicas e objetivos de alfabetização pode constituir uma possibilidade significativa para o trabalho pedagógico nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

7 JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Os jogos também podem contribuir para o ensino da Matemática nos anos iniciais.

Atividades com dados, dominós, trilhas numéricas, cartas, quebra-cabeças, jogos de agrupamento, desafios matemáticos e materiais manipuláveis podem auxiliar as crianças na compreensão de conceitos relacionados a números, operações, quantidades, medidas e raciocínio lógico.

Ao participar de uma situação de jogo, a criança pode precisar contar, comparar, antecipar resultados, elaborar estratégias e solucionar problemas.

Dessa maneira, os conhecimentos matemáticos podem ser trabalhados de forma concreta e contextualizada, permitindo que o estudante participe ativamente da construção de conceitos.

8 O PAPEL DO PROFESSOR

A utilização de jogos e brincadeiras exige planejamento e intencionalidade pedagógica. O professor exerce papel fundamental na organização das atividades, na escolha dos recursos e na mediação das aprendizagens.

Antes de propor um jogo, é importante definir:

Qual habilidade será desenvolvida?

Qual conteúdo será trabalhado?

Quais regras serão utilizadas?

Quais materiais serão necessários?

Como os estudantes serão organizados?

Como será realizada a avaliação?

Durante a atividade, o professor deve observar as estratégias utilizadas pelos estudantes, suas dificuldades, interações e avanços.

Assim, a observação e o registro das experiências lúdicas também podem contribuir para a avaliação formativa.

9 JOGOS, BRINCADEIRAS E SOCIALIZAÇÃO

Além dos aspectos relacionados aos conteúdos escolares, os jogos e as brincadeiras podem favorecer a convivência entre os estudantes.

Nas atividades coletivas, as crianças aprendem a esperar sua vez, respeitar regras, ouvir os colegas, compartilhar materiais, resolver conflitos e trabalhar em equipe.

Essas experiências são importantes para a construção de valores como respeito, responsabilidade, solidariedade e cooperação.

Nesse sentido, o espaço escolar pode utilizar a ludicidade não apenas para ensinar conteúdos, mas também para contribuir com a formação de cidadãos capazes de conviver e participar de forma responsável na sociedade.

10 INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO

Os jogos e as brincadeiras também podem ser adaptados para possibilitar a participação de crianças com diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem.

A adaptação das regras, dos materiais, do tempo de realização e da organização dos grupos pode permitir que mais estudantes participem das atividades.

É importante que o professor observe as características individuais de cada criança e busque estratégias que favoreçam sua participação e aprendizagem.

Dessa maneira, a ludicidade pode contribuir para uma prática pedagógica mais inclusiva, na qual as diferenças sejam consideradas no planejamento das experiências escolares.

11 RESULTADOS ESPERADOS

A utilização planejada de jogos e brincadeiras nas séries iniciais pode favorecer:

- maior participação dos estudantes nas atividades;
- desenvolvimento da atenção e concentração;
- ampliação da interação entre os alunos;
- desenvolvimento do raciocínio lógico;
- fortalecimento da linguagem oral e escrita;
- desenvolvimento da coordenação motora;
- estímulo à criatividade;
- desenvolvimento da autonomia;
- aprendizagem do respeito às regras;
- fortalecimento da cooperação e da socialização;
- maior aproximação entre os conteúdos escolares e as experiências das crianças.

É importante ressaltar que os resultados dependem da qualidade do planejamento, da mediação docente, da adequação das atividades à faixa etária e dos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos e as brincadeiras constituem importantes possibilidades pedagógicas para o trabalho com crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Quando utilizados de maneira planejada e com objetivos definidos, podem contribuir para que os estudantes aprendam de forma participativa, significativa e prazerosa.

A ludicidade pode favorecer diferentes dimensões do desenvolvimento infantil, envolvendo aspectos cognitivos, motores, linguísticos, sociais e emocionais. Além disso, pode contribuir para a alfabetização, o desenvolvimento do raciocínio matemático, a resolução de problemas, a criatividade e a convivência.

Portanto, inserir jogos e brincadeiras no cotidiano escolar não significa substituir o ensino sistematizado, mas ampliar as possibilidades metodológicas utilizadas pelo professor. O jogo pode ser um importante recurso para

aproximar a criança do conhecimento, desde que exista intencionalidade pedagógica, planejamento e mediação.

Conclui-se que valorizar o lúdico nos anos iniciais significa reconhecer que a criança aprende também por meio da interação, da experimentação, do movimento, da imaginação e da brincadeira. Dessa forma, a escola pode proporcionar experiências educativas que respeitem a infância e, ao mesmo tempo, favoreçam a construção dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental: Anos Iniciais. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. PNLD 2023: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; PASQUAL, Marina Leme; FERREIRA, Mayara Carrijo. Brincadeiras no Ensino Fundamental: pistas para a formação de professoras. Educação & Realidade, v. 37, n. 1, 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

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

Atividades de matemática, brincando e aprendendo. (Jogo da velha



Atividades de português, aprendendo leitura e escrita através dos jogos e brincadeiras. (Jogos com alfabeto móvel)



Roleta da leitura.



Atividades com jogos, brincando e aprendendo, uma aula prazerosa com os alunos.



Roda da leitura com os alunos



Atividades de leitura através dos jogos e brincadeiras



Brincando e aprendendo através dos jogos.



- Literatura infantil, desenvolvimento integral e formação do leitor: contribuições para o letramento literário na Educação Básica (Luana Raquel da Silva; Bruna Xavier da Silva)

Literatura infantil, desenvolvimento integral e formação do leitor: contribuições para o letramento literário na Educação Básica

Luana Raquel da Silva
Bruna Xavier da Silva

DOI: 10.5281/zenodo.23195300

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento integral da criança e para a formação de habilidades literárias ao longo da Educação Básica. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica histórica, na qual se discutiu a origem da literatura infantil na Europa e sua consolidação no Brasil, por meio da análise de autores como Monteiro Lobato, Ruth Rocha e Ana Maria Machado. Ademais, foram apresentados os conceitos de alfabetização, letramento e letramento literário, articulados às contribuições de Magda Soares, Rildo Cosson, Bakhtin, Vygotsky e Paulo Freire. Também se examinou a escolarização da literatura, contrapondo a tradição sujeitadora às práticas emancipadoras, que reconhecem o livro como arte e direito humano. Além disso, consideraram-se os estágios psicológicos do desenvolvimento leitor, conforme Nelly Novaes Coelho, e princípios como bibliodiversidade, representatividade e multissemiose. Por fim, discute-se a importância da mediação pedagógica e da formação do professor leitor, ressaltando que o gosto pela leitura nasce da interação afetiva e crítica entre educador, criança e obra literária. Conclui-se que a literatura infantil deve ser compreendida como instrumento de cidadania, sensibilidade e emancipação, capaz de formar leitores críticos e conscientes.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Letramento Literário. Mediação Pedagógica. Formação do Leitor. Práticas Emancipadoras.

INTRODUÇÃO

São muitos os motivos pelos quais as pessoas leem no dia a dia, que dependem das circunstâncias: necessidade de informação, desejo de conhecimento, satisfação estética, divertimento ou simplesmente vontade própria. No entanto, quando nos referimos à leitura no contexto escolar, a sua importância é ainda maior.

De fato, a escola é, por excelência, o local onde se introduz as novas gerações ao universo da escrita, oferecendo condições para o desenvolvimento cognitivo, ético, social e estético do ser humano. A literatura infantil, neste contexto, desempenha um papel central e insubstituível. Mais do que uma simples distração ou um recurso secundário para manter as crianças ocupadas, o livro literário para a infância é uma forma de formação completa.

O livro permite-nos alargar os nossos horizontes imaginativos, sensibilizar o leitor e formar cidadãos conscientes, reflexivos e críticos. Como afirmou Antonio Candido (2011), a literatura é um direito humano fundamental, pois organiza a nossa mente, ordena os nossos sentimentos e ajuda-nos a compreender melhor os outros.

No entanto, ao observarmos as práticas pedagógicas cotidianas em muitas escolas brasileiras, notamos uma contradição. Embora documentos oficiais e orientações curriculares destaquem a importância de formar leitores proficientes, a literatura infantil é frequentemente utilizada como ferramenta pedagógica.

O texto poético ou narrativo, em vez de ser visto como arte, é utilizado como pretexto para exercícios de gramática, tarefas de ortografia ou lições de moral estabelecidas pelos adultos. Esta abordagem utilitária distorce o fundamento da literatura (a arte da palavra, a invenção, a liberdade e o prazer da descoberta) afastando as crianças do encanto da leitura.

A infância, por sua vez, é uma fase determinante na formação humana. É caracterizada pela curiosidade, pela busca de sentido e pela necessidade de construir significados.

Quando uma criança entra em contacto com uma boa história, não está apenas a decifrar frases organizadas: ela estabelece ligações entre o seu universo interior e a realidade que a cerca.

A literatura permite experimentar simbolicamente emoções diversas (como o medo, coragem, perda, alegria, dúvida, empatia) em situações imaginárias que não apresentam riscos físicos, mas que fortalecem a sua identidade e expandem a sua capacidade de compreender os outros.

Além disso, estudos sobre leitura e educação indicam relações entre práticas de leitura, desempenho na compreensão leitora e desenvolvimento de diferentes competências, sublinhando a importância do contato regular com livros e de práticas de mediação da leitura. As crianças que têm contato regular com livros literários demonstram maior vocabulário, melhor capacidade de interpretação e maior sensibilidade para lidar com a diversidade cultural.

No seguimento desta análise, o presente artigo visa analisar o papel da literatura infantil no desenvolvimento integral da criança e na construção de competências literárias ao longo da Educação Básica. O objetivo é compreender como a história dos livros para crianças se desenvolveu no Brasil e no mundo, discutir as diferenças entre abordagens escolares autoritárias e práticas pedagógicas libertadoras, e refletir sobre o papel do docente mediador na organização de atividades que respeitem as fases psicológicas da formação do leitor.

1. ORIGEM HISTÓRICA E EVOLUÇÃO DA LITERATURA INFANTIL: DA EUROPA AO BRASIL

Uma compreensão atual da literatura infantil exige uma reflexão sobre seu percurso histórico. Estudiosos da cultura escrita, como Philippe Ariès e Regina Zilberman, afirmam que a concepção da infância nem sempre foi a que temos hoje. Até o século XVII, na Europa, a criança era vista como um adulto pequeno: após a superação dos cuidados básicos maternos, ela dividia roupas, tarefas e brincadeiras com os adultos, sem que houvesse uma produção cultural ou educacional específica para sua faixa etária.

A partir do século XVIII, com o fortalecimento da burguesia, da família nuclear e da escolarização, a infância passou a ser vista como uma fase de formação que demandava atenção e proteção. Nesse período surgiram os primeiros livros voltados para as crianças.

Inicialmente, esses livros eram adaptações de histórias populares ou obras para adultos. Autores como Charles Perrault, na França, os Irmãos

Grimm, na Alemanha, e Hans Christian Andersen, na Dinamarca, registraram contos que se tornaram clássicos universais. Posteriormente, nomes como Carlo Collodi, Lewis Carroll, Frank Baum e James Barrie expandiram esse repertório, desenvolvendo personagens que marcaram gerações.

Esse processo não ocorreu isoladamente. Ele estava profundamente relacionado às transformações sociais da época. A Revolução Industrial, por exemplo, modificou a estrutura familiar e intensificou a necessidade da escolarização infantil.

Nesse cenário, a literatura infantil emergiu como um meio de socialização e de transmissão de valores, refletindo tanto os ideais burgueses quanto as preocupações religiosas e políticas da época. Ariès (1986) observa que a criação da infância como categoria social foi acompanhada pela criação de uma literatura direcionada a ela.

Apesar do progresso, as obras infantis dos séculos XVIII e XIX apresentavam uma forte carga moral e pedagógica. Marisa Lajolo (2019) e Regina Zilberman (1985) destacam que se tratava de uma literatura destinada a disciplinar e modelar comportamentos, valorizando a obediência e punindo a curiosidade. A criança era concebida como uma “folha em branco”, e as histórias seguiam uma lógica maniqueísta, subordinadas à transmissão de valores conservadores.

No Brasil, a literatura infantil levou um tempo considerável para se estabelecer. Somente no final do século XIX e início do século XX as primeiras traduções e adaptações de obras europeias começaram a circular. Escritores como Figueiredo Pimentel, Carl Jansen e Olavo Bilac foram os pioneiros, ainda sob grande influência moral e cívica.

Monteiro Lobato representa um marco na literatura infantil brasileira, que, na década de 1920, revolucionou o gênero com o Sítio do Picapau Amarelo, principalmente pela inovação estética, pela valorização da imaginação infantil e pela inserção de elementos da cultura brasileira.

No entanto, a obra de Monteiro Lobato também apresenta aspectos que estão sendo analisados criticamente à luz das discussões contemporâneas sobre representação racial e contexto histórico. Emília, Narizinho, Pedrinho,

Visconde de Sabugosa e Dona Benta se tornaram símbolos de uma literatura que unia diversão e conhecimento, promovendo a autonomia intelectual da criança.

A partir da década de 1970, o Brasil vivenciou um boom editorial significativo, com incentivos governamentais e avanços tecnológicos. Autores como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, Ziraldo e Pedro Bandeira ampliaram os temas e os estilos, explorando o cotidiano, os sentimentos e a ironia. Paralelamente, a academia começou a investigar a literatura infantil sob uma perspectiva estética e ideológica, reconhecendo sua autonomia artística.

Um outro elemento crucial foi a reconfiguração da poesia infantil, com obras de Cecília Meireles, Vinicius de Moraes e Mário Quintana, que transformaram o gênero em um jogo de ritmo, humor e imaginação. Além disso, o livro ilustrado ganhou destaque: as imagens deixaram de ser meros complementos e passaram a interagir com o texto, gerando múltiplas camadas de sentido e estimulando a criança a uma leitura visual crítica.

Essa trajetória evidencia que a literatura infantil não é apenas um reflexo de valores sociais, mas também uma força criadora de novas sensibilidades. Ao longo dos séculos, ela transcendeu a função de moralização para se consolidar como uma arte autônoma, capaz de formar leitores críticos e cidadãos conscientes.

2. CONCEITOS FUNDAMENTAIS: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO LITERÁRIO E LINGUAGEM DIALÓGICA

Compreender qual o papel da literatura na formação dos estudantes requer a compreensão de dois conceitos centrais do debate educacional brasileiro: alfabetização e letramento.

Embora caminhem juntos na escola, cada um tem um significado específico. A alfabetização, como explica Magda Soares (2018), refere-se ao aprendizado do sistema alfabético e ortográfico, ou seja, à relação entre sons e

letras que nos permite ler e escrever. O letramento, por outro lado, diz respeito ao uso social da leitura e da escrita, ou seja, a capacidade de usá-las para se comunicar, buscar informações, entreter-se, exercer a cidadania e interpretar o mundo.

Essa diferenciação ganhou força nas últimas décadas, especialmente com a expansão das políticas públicas voltadas para a educação básica, que passaram a enfatizar a articulação entre o domínio do sistema de escrita e seus usos sociais

Aplicada ao campo literário, essa diferenciação gera o conceito de letramento literário, defendido por Rildo Cosson (2006). Mais do que apenas ensinar a decodificar palavras em livros de histórias, trata-se de formar leitores que possam dialogar com o texto, perceber sua riqueza estética e atribuir sentidos pessoais às narrativas.

Portanto, o letramento literário não se limita ao aprendizado mecânico da leitura, mas implica a construção de uma competência leitora que reconhece a literatura como arte e como experiência transformadora.

A fundamentação teórica da literatura infantil baseia-se na perspectiva sociointeracionista da linguagem, desenvolvida por Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky . Para Bakhtin (1992), viver é participar de um diálogo permanente: cada palavra carrega vozes anteriores e se abre ao interlocutor. Assim, quando a criança lê ou escuta uma história e a comenta, questiona ou reconstrói com suas próprias palavras, ela se torna protagonista do processo de conhecimento.

Vygotsky (1998), por sua vez, destaca que a linguagem é o principal mediador cultural do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, atenção, abstração e imaginação). O contato com narrativas literárias expande o repertório conceitual e emocional da criança, reorganizando sua forma de pensar.

Outro pilar é a concepção de leitura proposta por Paulo Freire (2011), em “A importância do ato de ler”, onde o educador afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Antes mesmo de decodificar letras, a criança já interpreta rostos, sons, gestos e imagens do ambiente.

Por isso, a leitura literária deve dialogar com essa bagagem de vida, permitindo que cada leitor entrelace suas experiências pessoais ao texto escrito. Como lembra Nelly Novaes Coelho (2000), compreender o mundo por meio da leitura é condição essencial de cidadania e liberdade.

A literatura infantil atua diretamente em três dimensões do desenvolvimento humano. Na esfera afetiva, histórias ajudam a elaborar medos, inseguranças e desejos, funcionando como espelhos simbólicos dos sentimentos infantis, como observa Fanny Abramovich (1997). Na dimensão cognitiva, narrativas estimulam a memória, raciocínio lógico e ampliam o vocabulário. Já na dimensão social, a literatura promove a alteridade: ao acompanhar personagens de diferentes épocas e culturas, a criança aprende a se colocar no lugar do outro, desenvolvendo empatia e respeito pela diversidade.

Além disso, é importante destacar que o letramento literário contribui para a formação de uma consciência crítica. Ao entrar em contato com diferentes gêneros e estilos, o estudante aprende a reconhecer a pluralidade de vozes e perspectivas presentes na sociedade. Essa competência é fundamental para a construção de cidadãos capazes de interpretar discursos, questionar realidades e participar ativamente da vida democrática.

3. A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL: ENTRE A TRADIÇÃO SUJEITADORA E AS PRÁTICAS EMANCIPADORAS

A relação entre a literatura infantil e a escola é de longa data no Brasil e, portanto, não pode ser dissociada, a pesquisadora Magda Soares (2011) demonstra em "escolarização da literatura infantil e juvenil" que a produção de livros para crianças cresceu no mesmo período em que a escola pública se expandiu. Assim, a escola se tornou o principal espaço de circulação e promoção da literatura, assegurando a continuidade do mercado de livros infantis.

Para Magda Soares (2011), escolarizar a literatura não é, por si só, um problema. A escola, devido à sua natureza institucional, adapta os conhecimentos científicos, artísticos e culturais aos currículos e metodologias de ensino. O problema reside em como essa escolarização é feita.

Existem duas principais abordagens pedagógicas: a Tradição Sujeitadora e as Práticas Emancipadoras. A Tradição Sujeitadora é uma abordagem pedagógica mais antiga que utiliza a literatura como um recurso para o estabelecimento de normas. Essa concepção vê o texto literário desprovido de sua arte, utilizando-o como pretexto para atividades de gramática ou para o ensino de lições de moral.

O professor atua como um censor das respostas corretas, não permitindo que os alunos interpretem os textos de forma pessoal. Os livros selecionados costumam ser poucos e repletos de moral, evitando tratar de questões delicadas, como a morte, o medo ou as diversas configurações familiares.

A avaliação, por sua vez, esvazia a leitura de significado, com fichas de preenchimento idênticas e provas punitivas. Assim como Paulo Freire (2019) criticou a "educação bancária", essa modalidade de ensino enxerga os alunos como recipientes vazios, resultando em desinteresse e até mesmo aversão aos livros.

As Práticas Emancipadoras, por outro lado, reconhecem a literatura infantil como uma forma de arte autônoma e como um direito humano fundamental, conforme defendido por Antonio Candido (2011) em "o direito à literatura".

Sob essa perspectiva, a criança é um sujeito ativo que produz cultura e interpreta o mundo. A leitura é concebida como uma fonte de prazer e como um instrumento para o desenvolvimento do pensamento crítico, da ética e da imaginação.

O professor atua como um mediador que dialoga, instiga os alunos a refletir e valoriza o que eles apreendem dos textos. Os livros são escolhidos de forma diversificada, com mérito artístico e abordando uma variedade de temas e gêneros, inclusive os aspectos mais complexos da experiência humana.

A avaliação é conduzida por meio de rodas de conversa, com a reinterpretação dos significados e com criações dos próprios alunos, sempre com o foco no prazer da leitura.

O debate sobre a literatura infantil na escola não é exclusivo do Brasil, em muitos países a literatura infantil faz parte do currículo escolar como uma experiência artística e cultural, e não apenas como um recurso didático.

O sistema educacional incentiva a formação de clubes de leitura e a implementação de projetos em grupo que capacitam o leitor a ser autônomo. Exemplos como "bibliotecas vivas" e programas de leitura em comunidade ilustram como as práticas emancipadoras podem transformar a relação das crianças com os livros, promovendo a inclusão social e a cidadania.

Uma prática emancipadora interliga três dimensões cruciais da obra literária na escola, a dimensão pedagógica se refere ao aprendizado de linguagem e de conceitos que ocorre naturalmente durante a leitura do texto, sem a necessidade de exercícios repetitivos. A dimensão estética enfatiza o ritmo das palavras, a beleza das ilustrações e a capacidade de evocar emoções e sensibilidades artísticas. A dimensão histórica reconhece que cada obra é um reflexo de um tempo e de uma cultura, contribuindo para que o estudante compreenda a diversidade e as transformações dos valores humanos.

Essa democratização da literatura se estende além da escola, estudos veiculados em periódicos evidenciam a importância de projetos em comunidade que levam livros a locais com acesso limitado. Quando o livro é acompanhado de afeto e suporte, ele restaura o direito de sonhar às comunidades, fortalecendo a cidadania e a autoestima de crianças e jovens.

4. ESTÁGIOS PSICOLÓGICOS DO DESENVOLVIMENTO LEITOR, SELEÇÃO E BIBLIODIVERSIDADE

O conhecimento da maturidade psicológica, afetiva e intelectual do aluno é tão importante para o professor que busca auxiliar na leitura quanto a sua

idade. Ao escolher um livro, como afirma Nelly Novaes Coelho (2000), é necessário considerar o estágio de desenvolvimento do leitor da criança. A autora aponta cinco fases que conduzem esse processo, as quais podem ser associadas aos conceitos de psicologia do desenvolvimento.

A primeira fase, do pré-leitor (até aproximadamente seis anos), é marcada pela exploração do mundo através do tato e do afeto. Essa fase pode ser complementada com os estágios sensório-motor e pré-operatório de Piaget, nos quais a criança aprende através da manipulação e do uso da linguagem. Livros de tecido, de banho ou de papelão resistente, com sons e elementos táteis, são adequados. A partir dos três anos, o brincar e o egocentrismo ganham destaque, sendo os livros mais indicados aqueles que promovem diversão, humor, surpresas e sequências visuais. Histórias como "A Casa Sonolenta" (Audrey Wood) ou "O Sanduíche da Maricota" (Aquilino) são exemplos de narrativas que cativam a atenção com repetição e musicalidade.

A fase do leitor iniciante (seis a sete anos) coincide com a aquisição do código escrito, nesse período, a função do adulto como incentivador é crucial. Os livros devem apresentar linguagem acessível, estrutura narrativa coerente e frases curtas, com ênfase nas ilustrações. Histórias bem-humoradas, com personagens humanos ou animais que se comportam como humanos, são atraentes para essa faixa etária. "Menina Bonita do Laço de Fita" (Ana Maria Machado) ou "O Menino Maluquinho" (Ziraldo) são exemplos que combinam humor e identificação com o cotidiano infantil.

Entre oito e nove anos, emerge o leitor em processo, que já domina a leitura e desenvolve a capacidade de raciocinar de forma lógica. Piaget (1999) associa esse estágio ao início das operações concretas, quando a criança consegue compreender histórias com desafios mais complexos. Ela aprecia textos com humor, mistério, aventura e que mesclam o real com o imaginário. "A Bolsa Amarela" (Lygia Bojunga) ou "Histórias por Telefone" (Gianni Rodari) são narrativas que estimulam a imaginação e a curiosidade.

O leitor fluente (dez a onze anos) já é proficiente na leitura e se aproxima da pré-adolescência, ele começa a pensar hipoteticamente-dedutivamente e a conceber abstrações, identificando-se com histórias que

abordam valores éticos e políticos. Histórias com heróis que defendem ideais ou jovens que buscam seu lugar na sociedade tornam-se cativantes. "O Pequeno Príncipe" (Antoine de Saint-Exupéry) ou "Harry Potter e a Pedra Filosofal" (J.K. Rowling) são exemplos de textos que discutem questões da vida e da sociedade, e também ativam a imaginação.

Por fim, o leitor crítico (a partir dos doze ou treze anos) já é um leitor e escritor competente, e desenvolve consciência social e pensamento crítico. Ele estabelece conexões entre livros, filmes e eventos da vida real. Para essa audiência, a literatura deve transcender o mero entretenimento, levando-o a refletir sobre o processo de criação da obra e a participar ativamente da discussão de ideias. "Capitães da Areia" (Jorge Amado) ou "O Diário de Anne Frank" permitem ao adolescente contemplar questões sociais, históricas e éticas, expandindo sua perspectiva de mundo.

Além de considerar os estágios de desenvolvimento, a escolha de livros na escola deve ser orientada pela bibliodiversidade, ou seja, pela oferta de uma variedade de gêneros narrativos - poemas, contos de fadas, fábulas, crônicas, peças de teatro, diários, biografias, HQs e cordéis - e de autores, tanto nacionais quanto estrangeiros, clássicos e contemporâneos.

A representatividade é outro fator relevante, os livros devem apresentar personagens principais de diferentes etnias, valorizar as culturas afro-brasileira e indígena, retratar diversos modelos de família, classes sociais e pessoas com deficiência. Assim, todas as crianças podem se reconhecer nas histórias e aprender a respeitar as diferenças sem preconceito.

A literatura infantil contemporânea se destaca pela utilização de múltiplas formas de comunicação. Conforme estudos de Ramos e Nunes (2013), nas melhores obras, palavras e imagens se complementam de forma indissociável. Ilustrações, cores, formas e letras amplificam o significado da história, gerando suspense, ironia e poesia. A habilidade de "ler imagens" é uma competência fundamental na formação do leitor crítico no século XXI.

Contudo, como observa Aparecida Paiva (2008), em programas públicos e no ambiente escolar, persiste a tendência de "limpar os temas". Muitas vezes, por receio ou despreparo, evitam-se livros que abordam temas sensíveis como

luto, separação dos pais, envelhecimento ou problemas sociais, essa postura puritana subestima a inteligência das crianças e priva a literatura de sua função acolhedora. Ao negar aos alunos histórias que abordam as complexidades da condição humana, a escola simplifica a realidade e os deixa despreparados para enfrentar suas próprias dificuldades.

Um livro literário de qualidade não mascara as dores do mundo, mas oferece uma linguagem poética e simbólica que auxilia a criança a compreendê-las com sensibilidade e delicadeza.

5. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR

O fato de ter muitos livros em uma prateleira da escola não quer dizer que um projeto de incentivo à leitura vai dar certo, Michèle Petit (2008) explica que o amor à leitura não vem do simples contato físico com o livro, mas da mediação.

O mediador de leitura (que na escola é o professor ou o bibliotecário) é quem faz a ligação entre o jovem leitor e o mundo dos livros; ele cria um lugar bom para o leitor e também dá a ele uma forma de entender o que lê.

O trabalho do mediador de leitura é ajudar a criança a completar as partes que faltam no texto, a brincar com a imaginação, a entender como as palavras funcionam e a pensar nas suas próprias ideias. Ele não é um fiscal de respostas certas, mas um amigo que lê junto, faz a criança pensar e ouve de verdade.

A experiência de mediação começa antes da criança aprender a ler, quando ela ouve histórias, Fanny Abramovich (1997) diz que ouvir histórias é a primeira vez que a criança tem uma boa relação com o texto.

Desde que nascemos, a voz dos nossos pais, avós ou professores, com cantigas e histórias, faz a gente imaginar e se sentir calmo. Quando a criança ouve uma história bem contada, ela vê os personagens, os lugares e os sentimentos, e assim ela consegue lidar com os medos, os ciúmes, as perdas e as perguntas que toda criança faz. Hoje em dia, com tantas telas e coisas

prontas, contar histórias todos os dias pode ser um jeito de ajudar a criança a sentir e a criar.

Mas tem uma coisa muito importante na educação: não dá para ensinar a gostar de ler se o próprio professor não gosta de ler. Ana Maria Machado (2001) fala que seria igual a contratar um professor de natação que não sabe nadar. Para ser um bom mediador, o professor precisa ler muito, ir em livrarias e bibliotecas, conhecer os livros infantis e, principalmente, gostar de ler só por gostar.

Quando o professor lê em voz alta com vontade, mudando a voz, fazendo pausas e mostrando o que sente de verdade, ele mostra para os alunos que o livro é legal e que a gente descobre coisas novas nele.

Para que a criança aprenda a ler e a gostar de literatura, é preciso fazer coisas simples na escola. Fazer um lugar confortável para ler, ter um tempo todo dia para ler em voz alta, conversar sobre os livros, fazer atividades que ajudem a entender o que se lê e deixar os alunos levarem livros para casa são coisas que ajudam a criança e a literatura a ficarem mais próximas.

Essas coisas podem fazer a criança gostar mais de literatura, ainda mais se o professor mediar a leitura de um jeito que a criança possa participar e sentir. Além disso, estudos de sociologia da leitura, como os feitos por Bernard Lahire (2004), mostram que os alunos vão melhor na escola quando a escola e a família trabalham juntas. Pais que leem para os filhos, conversam sobre histórias ou só acham que ler é importante dão mais "capital cultural" para as crianças. Mesmo em famílias com pouco dinheiro, só ouvir o filho contar uma história de novo já ajuda a criança a gostar de ler.

A escola tem a obrigação de ajudar e chamar as famílias, fazendo feiras de livros, clubes de leitura e eventos que mostram como o amor e as palavras se misturam para fazer a criança gostar de ler.

Experiências de outros países mostram que essa parceria é muito importante, as bibliotecas das escolas fazem parte do currículo e funcionam como lugares onde os professores e os bibliotecários trabalham juntos. Esses exemplos mostram que é fundamental que o professor goste de ler para que a literatura infantil possa fazer a sua parte na sociedade e na arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil tem um papel importante na formação completa da criança e na criação de competências literárias na Educação Básica. Mais que uma ferramenta de ensino extra, o livro de literatura é uma forma de arte que ajuda a criança a crescer em pensamento, emoções, convivência com outros e ética. Ela abre novos horizontes, libera a imaginação, dá força à identidade e aumenta a capacidade de sentir o que o outro sente, tornando-se uma ferramenta necessária para criar cidadãos que pensam por si mesmos e estão cientes de seus direitos.

A história da literatura infantil, desde o início na Europa até a sua presença forte no Brasil, mostra que a literatura infantil surgiu com a intenção de ensinar moral e disciplina. Com o tempo, a literatura infantil se consolidou como uma arte independente, que pode se conectar com as emoções da criança e estimular sua capacidade de questionar.

No Brasil, Monteiro Lobato mudou a forma de se fazer literatura infantil ao romper com a tradição de ensinar moral e ao dar valor à inteligência e à capacidade da criança de escolher o que quer ler.

A partir da década de 1970, o grande aumento no número de livros publicados e a variedade de autores fizeram com que a literatura infantil se tornasse um campo de grande importância em termos estéticos e culturais.

Em relação aos conceitos, a diferença entre alfabetização e letramento, apresentada por Magda Soares (2018), e o conceito de letramento literário, defendido por Rildo Cosson (2006), são essenciais para entender como a literatura atua na escola.

Alfabetizar é ensinar a criança a ler e escrever. Letrar é fazer com que as crianças sejam capazes de usar a leitura e a escrita em vários lugares da sociedade. Letrar literariamente é fazer com que as crianças sejam leitores que veem a literatura como uma forma de arte e como algo que pode mudar suas vidas.

Essa ideia se relaciona com as ideias de Bakhtin (1992), Vygotsky (1998) e Paulo Freire (2011), que dizem que a linguagem é algo que as pessoas usam em sociedade, que tem uma história e que pode ser discutida, e que a leitura é necessária para que as pessoas possam ser cidadãos e ter liberdade.

No entanto, a escola tem desafios ao ensinar a literatura infantil. Como Magda Soares (2011) mostrou, o problema não é a escola ensinar a literatura infantil, mas como ela faz isso.

A Tradição Sujeitadora transforma a literatura em algo que serve apenas para ser usado, tira a sua beleza e afasta os alunos do prazer de ler. As Práticas Emancipadoras, por sua vez, reconhecem a literatura como um direito de todos, valorizam a diversidade de livros e promovem a conversa entre o professor e o aluno. Essa forma de ensinar a literatura de forma emancipadora inclui três aspectos importantes: o pedagógico, o estético e o histórico, garantindo que a literatura seja vivenciada como uma experiência completa.

Os estágios psicológicos do desenvolvimento leitor, descritos por Nelly Novaes Coelho (2000), mostram que cada fase da infância exige livros específicos, que possam se conectar com o nível de desenvolvimento mental e emocional da criança.

A bibliodiversidade, a representatividade e a multissemiose são aspectos importantes na escolha dos livros, garantindo que todos os alunos se identifiquem com as histórias e aprendam a respeitar as diferentes culturas e formas de viver na sociedade.

Por último, é importante lembrar que a literatura infantil deve ser entendida como um direito de todos, como uma forma de arte independente e como uma forma de ensinar que liberta. A escola, os professores e as políticas públicas devem garantir que o livro de literatura esteja presente no dia a dia das crianças não como uma forma de controlar, mas como um lugar onde as crianças possam ter liberdade, usar a imaginação e fazer descobertas. A ajuda do professor leitor, junto com o apoio das famílias e das comunidades, é fundamental para que a leitura se torne uma forma de ser um cidadão, de ter sensibilidade e de se libertar.

Assim, formar leitores que pensam por si mesmos e estão cientes de seus direitos é também formar pessoas que podem mudar a sociedade com a palavra e a imaginação.

REFERÊNCIAS

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

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: _____. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 175-193.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. 6. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leitura e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 122.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (org.). Literatura infantil: política e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 31-48.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

RAMOS, Flávia Brocchetto; NUNES, Mônica. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 48, p. 251-263, 2013.

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Helena; MACHADO, Maria Zélia (Orgs.). *A escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 5. ed. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

- Bullying no 5º ano do Ensino Fundamental: impactos na aprendizagem, na convivência escolar e na prática docente (Valquíria Mariano Tavares Barroso)

Bullying no 5º ano do Ensino Fundamental: impactos na aprendizagem, na convivência escolar e na prática docente

Valquíria Mariano Tavares Barroso[2]

DOI: 10.5281/zenodo.23217644

RESUMO

O bullying escolar constitui uma forma de intimidação sistemática marcada por intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder, com repercussões que podem alcançar a aprendizagem, a convivência e o bem-estar dos estudantes. Este artigo tem como objetivo analisar os impactos do bullying no 5º ano do Ensino Fundamental, discutir desafios enfrentados pelos professores na identificação e no enfrentamento dessas situações e apresentar possibilidades de prevenção e intervenção no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre bullying escolar e em marcos legais brasileiros, especialmente as Leis nº 13.185/2015 e nº 14.811/2024. A análise evidencia que o enfrentamento do bullying exige diferenciação entre conflitos pontuais e intimidação sistemática, atenção às dinâmicas coletivas da turma, participação da família e compromisso institucional da escola. Conclui-se que ações preventivas contínuas, escuta qualificada, formação dos profissionais e práticas pedagógicas voltadas ao respeito e à responsabilidade coletiva contribuem para a construção de um ambiente escolar mais seguro e favorável à aprendizagem.

Palavras-chave: Bullying escolar. 5º ano. Aprendizagem. Convivência escolar. Prevenção.

1 INTRODUÇÃO

A escola constitui um espaço fundamental para a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento de crianças e adolescentes. É nesse ambiente que os estudantes ampliam conhecimentos, estabelecem vínculos, aprendem a conviver com diferenças e constroem formas de participação social. Entretanto, as relações estabelecidas no cotidiano escolar nem sempre

[2] Licenciada em Letras e Pedagogia. Professora da Educação Básica.

acontecem de maneira harmoniosa. Conflitos, provocações, apelidos, exclusões e diferentes manifestações de agressividade fazem parte de situações com as quais professores e equipes pedagógicas precisam lidar e, em determinados casos, podem configurar práticas de bullying.

O bullying escolar não deve ser compreendido como uma simples brincadeira entre crianças. Fante (2005) caracteriza o fenômeno pela presença de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, praticadas contra uma pessoa que se encontra em situação de maior vulnerabilidade na relação. Essa compreensão é importante porque permite diferenciar episódios pontuais de conflito das situações persistentes de intimidação que produzem sofrimento e comprometem a convivência escolar.

Lopes Neto (2005) chama a atenção para o fato de que comportamentos agressivos entre estudantes foram, durante muito tempo, considerados naturais ou pouco valorizados pelos adultos. Entretanto, as consequências do bullying podem atingir diferentes dimensões da vida da criança ou do adolescente, envolvendo aspectos emocionais, sociais e educacionais. Por essa razão, o fenômeno precisa ser compreendido não apenas como um problema entre dois estudantes, mas como uma questão que envolve toda a comunidade escolar.

No cotidiano da sala de aula, essa diferenciação nem sempre é simples. O professor pode se deparar com relatos distintos sobre uma mesma situação, episódios ocorridos fora de sua presença, estudantes que evitam falar sobre o que vivenciam e comportamentos inicialmente apresentados como brincadeiras, mas que causam sofrimento a um dos envolvidos. Ao mesmo tempo, é necessário cuidado para que qualquer discussão ou desentendimento entre colegas não seja automaticamente classificado como bullying.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa atenção assume especial importância. Em turmas de 5º ano, os estudantes estão ampliando sua autonomia e suas relações sociais, enquanto ainda necessitam da mediação dos adultos para compreender limites, lidar com conflitos e desenvolver formas respeitosas de convivência. Nesse contexto, a atuação docente ultrapassa a transmissão dos conteúdos curriculares e envolve também a construção de condições favoráveis à aprendizagem e às relações interpessoais.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar os impactos do bullying na aprendizagem e na convivência escolar no 5º ano do Ensino Fundamental, discutindo os desafios enfrentados pelos professores na identificação e no enfrentamento dessas situações e apresentando possibilidades de prevenção e intervenção no ambiente escolar. Busca-se responder à seguinte questão: de que maneira as situações de bullying interferem na aprendizagem, nas relações interpessoais e na prática docente no 5º ano do Ensino Fundamental?

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em produções que discutem a caracterização do bullying, suas repercussões sobre crianças e adolescentes, as relações entre família e escola e as possibilidades de prevenção no contexto educacional. Entre os autores utilizados estão Fante (2005), Lopes Neto (2005), Moura, Cruz e Quevedo (2011), Silveira e Wagner (2009) e Silva et al. (2018).

A pesquisa documental contempla a legislação brasileira relacionada à intimidação sistemática, com destaque para a Lei nº 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, e para a Lei nº 14.811/2024, que acrescentou ao Código Penal o art. 146-A, referente ao bullying e ao cyberbullying. A análise do material foi organizada em eixos temáticos: conceituação e diferenciação entre bullying e conflito, impactos na aprendizagem e na vida escolar, papel dos diferentes atores envolvidos, desafios da prática docente e estratégias de prevenção e enfrentamento no 5º ano do Ensino Fundamental.

3 BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: CONCEITO E CARACTERIZAÇÃO

Embora o termo bullying tenha se popularizado nos últimos anos, sua utilização exige certa precisão conceitual. Nem toda manifestação de agressividade entre estudantes pode ser classificada dessa maneira. O fenômeno apresenta características próprias que permitem diferenciá-lo de conflitos ocasionais que fazem parte das relações humanas.

Fante (2005) compreende o bullying como um conjunto de comportamentos agressivos marcados pela intencionalidade e pela repetição, capazes de provocar sofrimento naquele que se torna alvo das agressões. A existência de uma relação desigual entre os envolvidos também constitui elemento importante para compreender o fenômeno, pois a vítima geralmente encontra dificuldades para se defender ou interromper sozinha as agressões.

Em perspectiva semelhante, Lopes Neto (2005) destaca que o bullying compreende comportamentos agressivos praticados entre estudantes, sem motivação evidente, nos quais existe uma relação desigual de poder. As agressões podem assumir formas diversas e não se limitam à violência física. Insultos, ameaças, apelidos ofensivos, exclusão deliberada, difamação e outras formas de constrangimento também podem constituir manifestações do problema.

No Brasil, essa compreensão foi incorporada à própria legislação. A Lei nº 13.185/2015 caracteriza a intimidação sistemática como violência física ou psicológica intencional e repetitiva, praticada por indivíduo ou grupo contra uma ou mais pessoas, em contexto marcado por desequilíbrio de poder (BRASIL, 2015).

A mesma legislação classifica as manifestações do bullying em diferentes categorias, incluindo as formas verbal, moral, sexual, social, psicológica, física, material e virtual. Essa diversidade demonstra que a identificação do fenômeno exige atenção não apenas às agressões visíveis. Um estudante pode não apresentar qualquer sinal de violência física e, ainda assim, estar submetido diariamente a humilhações, isolamento, ameaças ou comentários depreciativos.

Assim, reconhecer o bullying pressupõe observar não somente o ato praticado, mas sua frequência, sua intencionalidade, as relações estabelecidas

entre os envolvidos e os efeitos produzidos sobre aquele que sofre as agressões.

3.1 Bullying ou conflito? Os desafios para reconhecer a intimidação sistemática

Uma das dificuldades encontradas no ambiente escolar consiste em distinguir o bullying dos conflitos cotidianos entre estudantes. Desentendimentos, discussões e divergências podem ocorrer durante a convivência e não necessariamente caracterizam intimidação sistemática.

O conflito pode surgir, por exemplo, quando duas crianças discordam durante uma brincadeira, discutem pela utilização de determinado material ou se desentendem durante uma atividade coletiva. Nessas situações, embora possam ocorrer comportamentos inadequados que necessitem de intervenção do professor, não estão necessariamente presentes os elementos que caracterizam o bullying.

A repetição constitui um dos critérios importantes para essa diferenciação. Lopes Neto (2005) aponta que o fenômeno envolve ações negativas praticadas repetidamente contra um estudante. Além disso, deve ser considerada a assimetria existente entre os envolvidos. No bullying, a vítima apresenta dificuldade para reagir ou se defender, enquanto aquele que pratica a agressão ocupa posição de maior força física, social ou psicológica.

Fante (2005) também destaca a repetição e a intencionalidade como características fundamentais do fenômeno. Desse modo, uma ofensa isolada pode ser grave e exigir intervenção da escola, mas não deve ser automaticamente denominada bullying. Da mesma forma, uma agressão única não deixa de ser relevante apenas porque não se enquadra nessa classificação.

Essa distinção possui consequências práticas para o trabalho pedagógico. Quando todas as situações de conflito passam a receber a mesma denominação, corre-se o risco de esvaziar o significado do bullying e dificultar a

identificação dos casos que apresentam caráter sistemático. Por outro lado, considerar humilhações repetidas como simples brincadeiras pode contribuir para a continuidade das agressões.

O professor, portanto, precisa observar a situação ao longo do tempo, ouvir os estudantes envolvidos e buscar compreender as relações estabelecidas no grupo. Mais importante do que aplicar rapidamente um rótulo é identificar o que está acontecendo e assegurar que comportamentos que provoquem sofrimento, humilhação ou exclusão sejam devidamente acompanhados.

3.2 Bullying na legislação brasileira: da prevenção à responsabilização

O enfrentamento ao bullying ganhou maior reconhecimento jurídico no Brasil com a publicação da Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática em todo o território nacional (BRASIL, 2015).

Além de estabelecer uma definição legal para o bullying, a legislação determinou objetivos relacionados à prevenção, à capacitação de docentes e equipes pedagógicas, à orientação das famílias e à promoção de práticas voltadas à cidadania, à empatia e ao respeito. A lei também estabeleceu como dever dos estabelecimentos de ensino assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate à violência e à intimidação sistemática.

Esse aspecto merece destaque porque demonstra que o enfrentamento do bullying não pode depender exclusivamente da iniciativa individual de determinado professor. A legislação atribui responsabilidades às instituições e prevê ações que envolvem diferentes integrantes da comunidade escolar.

Em 2024, houve uma ampliação do tratamento jurídico da questão. A Lei nº 14.811/2024 acrescentou o artigo 146-A ao Código Penal brasileiro, passando a prever expressamente a intimidação sistemática (bullying) e a intimidação sistemática virtual (cyberbullying) (BRASIL, 2024). Para o bullying, o dispositivo estabelece pena de multa quando a conduta não constituir crime

mais grave. Para o cyberbullying, praticado em ambiente digital ou transmitido em tempo real, prevê pena de reclusão de dois a quatro anos e multa, igualmente quando a conduta não constituir crime mais grave.

É importante distinguir, portanto, os dois momentos. A Lei nº 13.185/2015 estabeleceu um marco nacional voltado à definição, prevenção e combate à intimidação sistemática. A Lei nº 14.811/2024, por sua vez, introduziu o bullying e o cyberbullying no Código Penal.

Para a escola, entretanto, a existência de previsão penal não substitui o trabalho educativo. A própria Lei nº 13.185/2015 valoriza mecanismos de responsabilização e mudança de comportamento, indicando que prevenção, orientação e construção de uma cultura de respeito devem ocupar lugar central no enfrentamento do problema.

4 IMPACTOS DO BULLYING NA APRENDIZAGEM E NA VIDA ESCOLAR

As consequências do bullying podem ultrapassar o momento em que a agressão ocorre. Quando a criança passa a perceber a escola como um espaço de ameaça, exposição ou humilhação, sua relação com o próprio processo de escolarização pode ser afetada.

Lopes Neto (2005) aponta que o envolvimento em situações de bullying pode produzir consequências negativas imediatas e posteriores para crianças e adolescentes direta ou indiretamente envolvidos. Entre as repercussões identificadas pela literatura encontram-se problemas relacionados à autoestima, à socialização e ao desenvolvimento escolar.

Moura, Cruz e Quevedo (2011), ao investigarem estudantes vítimas de bullying, destacam a presença de sofrimento psíquico, diminuição da autoestima, isolamento e prejuízos na aprendizagem e no desempenho acadêmico. Esses elementos mostram que aprendizagem e bem-estar não devem ser tratados como dimensões completamente separadas da experiência escolar.

Estudos brasileiros realizados a partir da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar também identificaram associações entre vitimização por bullying e indicadores como solidão, ausência de amigos, insônia e faltas às aulas (SILVA et al., 2018). Embora associação não signifique necessariamente que o bullying seja a única causa desses problemas, os resultados reforçam a necessidade de considerar as relações interpessoais quando se analisa a trajetória escolar dos estudantes.

Na sala de aula, algumas consequências podem aparecer de maneira discreta. O estudante pode reduzir sua participação, evitar trabalhos em grupo, demonstrar receio durante determinadas atividades ou buscar permanecer próximo aos adultos nos intervalos. Em outras situações, podem surgir faltas frequentes ou resistência em frequentar a escola.

Por isso, alterações no comportamento e no envolvimento escolar não devem ser interpretadas de maneira isolada. O baixo rendimento, por exemplo, possui inúmeras causas possíveis. Entretanto, quando aparece associado a mudanças de comportamento, isolamento ou relatos de agressões recorrentes, torna-se necessário investigar o contexto em que o estudante está inserido.

A aprendizagem depende também de condições de segurança e pertencimento. Uma criança preocupada em evitar novas humilhações ou agressões pode encontrar maior dificuldade para se concentrar nas atividades escolares. Nesse sentido, enfrentar o bullying não constitui uma ação paralela ao trabalho pedagógico; faz parte da construção de um ambiente no qual seja possível ensinar e aprender.

5 O BULLYING COMO FENÔMENO COLETIVO: VÍTIMA, AUTOR E ESPECTADORES

A compreensão do bullying torna-se limitada quando o fenômeno é analisado exclusivamente a partir da relação entre quem agride e quem sofre a agressão. As situações ocorrem dentro de grupos e são influenciadas pelas relações estabelecidas entre os estudantes.

Lopes Neto (2005) destaca a participação de diferentes atores nas situações de bullying, incluindo os estudantes que praticam as agressões, aqueles que são vitimizados e os que presenciam os episódios. Dessa perspectiva, os espectadores não ocupam necessariamente uma posição neutra.

Em uma turma, determinados colegas podem rir durante uma humilhação, compartilhar comentários ofensivos, divulgar imagens ou simplesmente permanecer em silêncio. Outros podem tentar defender a vítima ou buscar ajuda de um adulto. Essas diferentes respostas interferem na dinâmica do grupo.

Também é necessário evitar explicações simplistas sobre o estudante que pratica bullying. Identificar uma conduta agressiva não significa reduzir a criança à condição permanente de “agressor”. A escola precisa responsabilizá-la por suas atitudes e, simultaneamente, compreender os fatores associados ao comportamento, oferecendo oportunidades para mudança.

Essa perspectiva encontra respaldo na própria Lei nº 13.185/2015, que estabelece como um de seus objetivos evitar, sempre que possível, respostas exclusivamente punitivas, privilegiando mecanismos que promovam responsabilização e mudança do comportamento hostil (BRASIL, 2015).

A intervenção, portanto, precisa alcançar o grupo. Trabalhar apenas com os dois estudantes diretamente envolvidos pode deixar intactas as relações que sustentam as agressões. Quando a turma compreende que humilhar, incentivar, compartilhar ou permanecer indiferente diante da violência possui consequências para a convivência coletiva, amplia-se a possibilidade de construção de outras formas de relacionamento.

6 O PROFESSOR DIANTE DO BULLYING: DESAFIOS DA PRÁTICA COTIDIANA

O professor ocupa uma posição privilegiada para observar as relações estabelecidas entre os estudantes, mas isso não significa que identificar

situações de bullying seja uma tarefa simples. Muitas agressões acontecem justamente quando o adulto não está presente: durante o intervalo, na entrada e saída da escola, nos corredores, nos banheiros ou em ambientes digitais.

Além disso, nem sempre a criança que sofre bullying procura ajuda. O medo de represálias, a vergonha, a insegurança ou a expectativa de que os adultos não compreendam a situação podem contribuir para o silêncio. Por esse motivo, a observação cotidiana e a construção de vínculos de confiança constituem aspectos importantes do trabalho preventivo.

Fante (2005) defende uma abordagem escolar orientada para a construção de uma cultura de paz, baseada no diálogo, na solidariedade, na tolerância, no respeito e na cooperação. Nessa perspectiva, a atuação do professor não começa somente quando uma situação grave já está instalada. Ela também se desenvolve diariamente na maneira como são construídas as relações dentro da turma.

Outro desafio está na necessidade de ouvir diferentes versões. Em situações de conflito, professores frequentemente recebem relatos contraditórios. A intervenção precipitada, baseada apenas na primeira narrativa apresentada, pode dificultar a compreensão do episódio. Por isso, é importante ouvir os envolvidos separadamente quando necessário, observar recorrências, conversar com outros profissionais e registrar situações relevantes.

A Lei nº 13.185/2015 inclui entre os objetivos do Programa de Combate à Intimidação Sistemática a capacitação de docentes e equipes pedagógicas para ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema (BRASIL, 2015). A previsão é significativa porque reconhece que os profissionais também precisam receber formação para enfrentar situações complexas.

Não é razoável, portanto, atribuir ao professor individualmente toda a responsabilidade pelo enfrentamento do bullying. Algumas situações exigem participação da coordenação pedagógica, gestão, família e, conforme a gravidade e as circunstâncias, de outros profissionais e serviços da rede de proteção.

A responsabilidade docente está em não naturalizar as agressões, acolher relatos, observar mudanças significativas de comportamento, comunicar a equipe responsável e participar das estratégias pedagógicas de prevenção e intervenção. O enfrentamento efetivo, entretanto, precisa constituir compromisso institucional.

7 PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO DO BULLYING NO 5º ANO

A prevenção do bullying precisa fazer parte da rotina escolar e não se restringir a ações pontuais realizadas somente depois da ocorrência de casos graves. Lopes Neto (2005) ressalta a importância de programas preventivos continuados no ambiente escolar, enquanto Fante (2005) propõe uma atuação fundamentada na educação para a paz e na participação da comunidade educativa.

No 5º ano do Ensino Fundamental, existem diferentes possibilidades de integrar essa discussão ao trabalho pedagógico. Rodas de conversa, leitura e discussão de obras literárias, produção de textos, análise de situações fictícias, atividades cooperativas e elaboração coletiva de combinados de convivência podem criar oportunidades para refletir sobre respeito, diferenças, responsabilidade e consequências das próprias atitudes.

A literatura infantil pode ser especialmente produtiva porque permite discutir situações delicadas sem expor diretamente os estudantes envolvidos em episódios reais. A partir das experiências das personagens, a turma pode refletir sobre sentimentos, exclusão, preconceito, amizade, empatia e formas de pedir ajuda.

Também é importante estabelecer canais pelos quais os estudantes se sintam seguros para comunicar situações que estejam vivenciando ou presenciando. Dizer simplesmente que “quem sofrer bullying deve contar ao professor” pode não ser suficiente. A criança precisa acreditar que será ouvida e que seu relato será tratado com seriedade e cuidado.

As regras de convivência também podem assumir caráter pedagógico quando construídas e retomadas com a participação da turma. Em vez de funcionarem somente como uma lista de proibições, podem explicitar quais formas de relacionamento o grupo deseja construir e quais atitudes são incompatíveis com esse compromisso.

A prevenção exige ainda atenção às formas menos visíveis de violência. Enquanto uma agressão física costuma ser percebida rapidamente, exclusões deliberadas, rumores, apelidos e humilhações podem permanecer por longos períodos sem intervenção adulta.

Assim, ações preventivas precisam combinar formação dos profissionais, participação dos estudantes, acompanhamento das relações e envolvimento das famílias. Não existe uma atividade isolada capaz de eliminar o bullying. O que pode produzir mudanças mais consistentes é a construção permanente de uma cultura escolar na qual agressões não sejam naturalizadas e os estudantes saibam que poderão encontrar apoio.

7.1 Escola e família: uma responsabilidade compartilhada

A participação das famílias constitui parte importante das estratégias de prevenção e enfrentamento. Entretanto, a comunicação entre escola e responsáveis pode tornar-se particularmente delicada quando envolve situações de agressão entre crianças.

Ao receber a informação de que um filho está sendo vítima, é compreensível que a família demonstre preocupação e queira respostas rápidas. De maneira semelhante, responsáveis pelo estudante apontado como autor das agressões podem reagir defensivamente ou interpretar o relato como uma acusação à criança. Por isso, a maneira como a escola conduz a comunicação influencia significativamente as possibilidades de cooperação.

Silveira e Wagner (2009), ao discutirem as relações entre família e escola diante de problemas de comportamento infantil, ressaltam a importância da construção de ações conjuntas. A ausência de diálogo ou a delimitação

rígida de responsabilidades pode dificultar intervenções educativas mais consistentes.

No caso do bullying, família e escola precisam evitar a transformação do episódio em um confronto entre adultos. O foco deve permanecer na proteção da criança que sofre, na interrupção das agressões, na responsabilização educativa de quem as prática e na reconstrução das relações quando isso for possível e seguro.

A Lei nº 13.185/2015 também prevê a orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e autores de bullying (BRASIL, 2015), reforçando o caráter compartilhado dessa responsabilidade.

Nesse processo, a escola deve manter registros adequados das situações, acompanhar os desdobramentos e estabelecer formas de comunicação com as famílias. Uma conversa isolada não necessariamente encerra o problema. O acompanhamento posterior permite verificar se as agressões cessaram e se os estudantes envolvidos necessitam de outras formas de apoio.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bullying constitui um fenômeno complexo que ultrapassa episódios isolados de desentendimento entre estudantes. Sua caracterização envolve elementos como repetição, intencionalidade e desequilíbrio de poder, razão pela qual reconhecer essas características é fundamental para evitar tanto a banalização do termo quanto a negligência diante de situações persistentes de violência.

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que as consequências do bullying podem alcançar diferentes dimensões da experiência escolar. Dificuldades de concentração, isolamento, insegurança, faltas e prejuízos à participação e à aprendizagem demonstram que a qualidade das relações estabelecidas na escola está diretamente relacionada às condições em que o processo educativo acontece.

No 5º ano do Ensino Fundamental, o professor encontra-se diariamente diante do desafio de mediar relações entre crianças que estão ampliando sua autonomia e construindo maneiras próprias de lidar com diferenças e conflitos. Entretanto, não se deve transformar esse profissional no único responsável por solucionar situações de bullying. O enfrentamento exige compromisso institucional, formação dos profissionais, participação das famílias e envolvimento dos próprios estudantes.

Também se torna necessário superar intervenções exclusivamente punitivas. Responsabilizar quem pratica agressões é indispensável, mas a responsabilização precisa estar acompanhada de ações educativas capazes de favorecer mudanças de comportamento e de impedir a continuidade da violência. Da mesma maneira, o estudante que sofre bullying precisa encontrar na escola espaços seguros de escuta, acolhimento e proteção.

Mais do que realizar campanhas esporádicas, combater o bullying significa construir cotidianamente uma cultura escolar fundamentada no respeito, no diálogo e na responsabilidade coletiva. Quando o estudante percebe que será ouvido, que a humilhação não será tratada como brincadeira e que os adultos atuarão de maneira responsável diante das situações relatadas, a escola fortalece não apenas a proteção das crianças, mas também as condições necessárias para que elas possam aprender e conviver.

Dessa forma, prevenir e enfrentar o bullying não constitui uma tarefa adicional ao trabalho educativo. Trata-se de parte do próprio compromisso da escola com uma educação que reconheça que ensinar conteúdos e construir relações humanas respeitosas são dimensões inseparáveis da formação dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da Re-

pública, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 5 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nº 8.072, de 25 de julho de 1990, e nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 5 out. 2026.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. ed. Campinas, SP: Verus, 2005.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, supl., p. S164-S172, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006.

MOURA, Danilo Rolim de; CRUZ, Ana Catarina Nova; QUEVEDO, Luciana de Ávila. Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 87, n. 1, p. 19-23, 2011. DOI: https://doi.org/10.2223/JPED.2042.

SILVA, Jorge Luiz da; MELLO, Flávia Carvalho Malta de; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; PRADO, Rogério Ruscitto do; SILVA, Marta Angélica Iossi; MALTA, Deborah Carvalho. Vitimização por bullying em estudantes brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 27, n. 3, e0310017, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-07072018000310017.

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga; WAGNER, Adriana. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 283-291, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200011

- Os malefícios da luz azul em crianças pequenas (Adriana de Oliveira Teodoro; Suelen do Sacramento Santos; Rosimeire Dias da Silva; Kelen Cristina Alves Pereira Andrade; Cintia Viviane Alves; Nivaldo Jesus Elias Sarry; Andreia Cristina de Freitas Cordeiro; Neuliane Alves da Silva; Maria Aparecida de Jesus Vicente; Cristiane Aparecida de Souza Santos)

Os malefícios da luz azul em crianças pequenas

Adriana de Oliveira Teodoro
Suelen do Sacramento Santos
Rosimeire Dias da Silva
Kelen Cristina Alves Pereira Andrade
Cintia Viviane Alves
Nivaldo Jesus Elias Sarry
Andreia Cristina de Freitas Cordeiro
Neuliane Alves da Silva
Maria Aparecida de Jesus Vicente
Cristiane Aparecida de Souza Santos

DOI: 10.5281/zenodo.22729765

RESUMO

A exposição excessiva a telas eletrônicas na primeira infância tem despertado preocupação em razão de seus possíveis impactos sobre a saúde ocular, o sono e o desenvolvimento neurocognitivo das crianças. A luz azul emitida por smartphones, tablets, televisores e computadores podem interferir na regulação do ritmo circadiano e na produção de melatonina, contribuindo para alterações do sono. O uso prolongado de dispositivos eletrônicos também pode favorecer sintomas de fadiga visual, ressecamento ocular e desconforto, além de estar associado a fatores ambientais relacionados ao aumento da incidência de miopia infantil, especialmente quando reduz o tempo dedicado a atividades ao ar livre. No âmbito do desenvolvimento infantil, o excesso de tempo diante das telas pode estar relacionado a alterações na atenção, na autorregulação, na linguagem e em outras habilidades neurocognitivas. Diante desses possíveis impactos, recomenda-se estabelecer limites adequados para o uso de dispositivos eletrônicos, evitar sua utilização próximo ao horário de dormir, estimular atividades ao ar livre e priorizar brincadeiras, leitura e interações presenciais. Dessa forma, a adoção de hábitos equilibrados de uso da tecnologia constitui uma importante estratégia para favorecer a saúde ocular, a qualidade do sono e o desenvolvimento integral na primeira infância.

Palavras-chave: Luz azul. Telas eletrônicas. Primeira infância. Saúde ocular. Sono infantil. Desenvolvimento neurocognitivo.

INTRODUÇÃO

A exposição à luz azul de telas eletrônicas — como smartphones, tablets, televisores e computadores — tornou-se uma constante no cotidiano moderno. No entanto, o impacto dessa radiação luminosa sobre o organismo de crianças pequenas (de 0 a 6 anos) desperta crescente preocupação entre pediatras, neurocientistas e oftalmologistas. O olho infantil encontra-se em pleno desenvolvimento anatômico e funcional, o que o torna biologicamente mais suscetível aos efeitos da luz visível de alta energia (HEV), popularmente conhecida como luz azul.

A vulnerabilidade ocular das crianças pequenas decorre, principalmente, de características anatômicas específicas. O cristalino do bebê e da criança pequena é extremamente transparente e carece de pigmentação protetora suficiente para filtrar comprimentos de onda curtos. Enquanto o olho de um adulto consegue bloquear parte substancial da luz azul antes que ela atinja a retina, em crianças pequenas cerca de 70% a 80% dessa radiação atravessa o cristalino e alcança diretamente a retina, com potencial para gerar estresse oxidativo nas células fotorreguladoras e no epitélio pigmentar retiniano.

Mapeamento dos Malefícios Apoiado por Evidências Científicas

Os prejuízos provocados pelo excesso de luz azul em crianças pequenas abrangem desde alterações fisiológicas imediatas até impactos no desenvolvimento cognitivo e comportamental a longo prazo.

1. Supressão Crítica da Melatonina e Distúrbios do Sono

A luz azul de comprimento de onda entre 460 nm e 480 nm estimula fortemente as células ganglionares da retina intrinsicamente fotossensíveis (ipRGCs). Essas células enviam sinais diretos ao núcleo supraquiasmático do

hipotálamo, suprimindo a produção do hormônio melatonina e "enganando" o cérebro ao sinalizar que ainda é dia.

Estudo de referência: Uma pesquisa conduzida pela Dra. Monique LeBourgeois na Universidade do Colorado Boulder (publicada no periódico Pediatrics, 2018) demonstrou que pré-escolares expostos à luz de telas antes de dormir apresentavam uma supressão de melatonina significativamente mais drástica e prolongada do que os adultos submetidos à mesma intensidade luminosa. A queda nos níveis de melatonina em crianças pequenas chegou a ultrapassar 90%, mantendo-se rebaixada mesmo 50 minutos após o desligamento da fonte luminosa.

A privação ou fragmentação do sono em idades precoces prejudica a consolidação da memória, o crescimento físico (visto que o hormônio do crescimento, GH, é liberado predominantemente durante o sono profundo) e a regulação emocional.

2. Fadiga Visual, Estresse Ocular e Risco de Miopia

O uso de telas em distâncias curtas, combinado à luz azul, causa diminuição do ritmo de piscamento infantil — que cai de cerca de 10 a 12 vezes por minuto para apenas 3 a 4 vezes. Isso resulta na evaporação precoce da película lacrimal, desencadeando sintomas de olho seco, hiperemia e fadiga acomodativa.

Ademais, a substituição de atividades ao ar livre pelo tempo de tela confina a criança em ambientes internos com iluminação artificial. Conforme o estudo longitudinal do Professor Ian Morgan (Universidade Nacional da Austrália), a falta de exposição à luz natural (que estimula a liberação de dopamina retiniana, inibidora do crescimento axial do olho) aliada ao esforço visual para perto é um dos principais fatores ambientais associados ao aumento epidêmico de miopia infantil em escala global.

3. Impactos no Desenvolvimento Neurocognitivo e Linguagem

A exposição contínua a telas na primeira infância compromete a integridade das conexões neurais em formação. A iluminação de alta energia e os estímulos visuais hiperacelerados das telas interferem no desenvolvimento da atenção sustentada e no controle de impulsos.

Pesquisa relevante: O estudo liderado pelo Dr. John Hutton (Hospital Infantil de Cincinnati, publicado no JAMA Pediatrics, 2019) utilizou ressonância magnética funcional em crianças de 3 a 5 anos e constatou que um maior tempo de uso de telas estava associado a uma menor integridade microestrutural dos tratos de substância branca no cérebro. Essas regiões são fundamentais para o suporte à linguagem, alfabetização e habilidades de autorregulação.

Recomendações das Principais Sociedades de Saúde

As diretrizes internacionais são categóricas quanto aos limites seguros de exposição:

* Organização Mundial da Saúde (OMS) e Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP):

* Abaixo de 2 anos: Exposição zero a telas (com exceção de videochamadas curtas com familiares).

* De 2 a 5 anos: Limite máximo de 1 hora por dia, sempre com supervisão de um adulto e conteúdo de alta qualidade.

* American Academy of Pediatrics (AAP): Recomenda desligar todas as telas pelo menos 1 a 2 horas antes do horário de dormir para permitir que os níveis circadianos normais de melatonina se restabeleçam.

Estratégias Práticas para Mitigar e Reverter o Problema

Reduzir os danos da luz azul e promover um desenvolvimento infantil saudável exige mudanças estruturais na rotina familiar e no ambiente doméstico.

Ações no Ambiente e no Estilo de Vida

* Regra dos "Sem Tela Antes de Dormir": Estabeleça uma “higiene do sono” rigorosa. Crie um ambiente com iluminação quente (tons amarelados ou

alaranjados) a partir do final da tarde. Iluminações de menor temperatura de cor reduzem a ativação das ipRGCs e facilitam a transição para o sono.

* Ampliação do Tempo ao Ar Livre: Garanta que a criança passe, no mínimo, de 1 a 2 horas diárias brincando em ambientes externos. A luz solar natural estimula a produção de dopamina na retina, protege a saúde ocular e ajuda a sincronizar o ritmo circadiano.

* Pausa das Telas por Atividades Análogas: Substitua o tempo de tela por leitura de livros físicos, jogos de encaixe, desenho no papel, manipulação de massinhas de modelar e interações interpessoais diretas. A interação humano-humano é o estímulo mais robusto para a fiação neural na primeira infância.

Ajustes Tecnológicos e de Dispositivos

* Filtros de Luz Azul Ativos: Configure smartphones, tablets e TVs para o modo "Noturno", "Leitura" ou "Filtro de Luz Azul" (que reduz a emissão de comprimentos de onda de 400 a 480 nm) caso o uso de telas seja inevitável.

* Distância e Ângulo Adequados: Mantenha dispositivos móveis a uma distância mínima de 30 a 40 cm dos olhos da criança e posicione televisores a pelo menos 2 metros. Evite que a criança utilize telas em ambientes escuros, pois a dilatação pupilar aumenta a quantidade de luz azul que penetra no olho.

* Pausas Regulares (Regra Adaptada do 20-20-20): Para crianças acima de 3 anos que eventualmente assistem a algo, oriente-as a olhar para longe (pela janela ou ao fundo do cômodo) a cada 20 minutos de uso.

A proteção contra os efeitos da luz azul na infância não se resume a restringir a tecnologia, mas sim a priorizar a biologia do desenvolvimento infantil. Medidas simples de higiene de telas e o incentivo ao contato com a natureza garantem a integridade da visão e o pleno desenvolvimento neurocognitivo das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Caderneta da Criança: Passaporte da Cidadania. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Saúde da criança: aleitamento materno e alimentação complementar. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. #Menos telas #Mais saúde: atualização 2024. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2024.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de orientação: saúde de crianças e adolescentes na era digital. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Diretrizes sobre atividade física, comportamento sedentário e sono para crianças menores de 5 anos de idade. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2019.

- Competências específicas para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) na BNCC: uma análise crítica da estrutura curricular (Roberta Anisio Moraes dos Santos)

Competências específicas para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) na BNCC: uma análise crítica da estrutura curricular

Roberta Anisio Moraes dos Santos

DOI: 10.5281/zenodo.23265058

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar sistematicamente as competências específicas de área para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), conforme estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo parte da premissa de que a compreensão da lógica interna dessas competências é condição necessária para a implementação efetiva do currículo em sala de aula. Por meio de análise documental e revisão bibliográfica, examinam-se as competências específicas das áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza, Geografia e História. Identificam-se três características estruturantes: a integração entre conhecimentos, habilidades e atitudes; a organização em eixos estruturantes; e a centralidade do estudante como sujeito da aprendizagem. Constata-se, contudo, a existência de tensões significativas entre a proposta curricular e sua operacionalização, especialmente no que se refere à precisão conceitual de algumas competências e à avaliação de dimensões atitudinais. Conclui-se que a apropriação crítica das competências específicas constitui tarefa fundamental para gestores, formadores e professores dos anos iniciais.

Palavras-chave: BNCC; Ensino Fundamental; competências específicas; currículo; educação básica.

1. Introdução

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 representou um marco na política educacional brasileira. Ao estabelecer os direitos de aprendizagem de todos os estudantes da Educação Básica, o documento introduziu uma reorganização profunda na forma de conceber o currículo, deslocando o foco dos conteúdos para as competências.

No segmento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa reconfiguração assume contornos particulares. Trata-se de uma etapa de

transição entre a Educação Infantil e os anos finais, na qual se consolidam os processos de alfabetização e letramento e se lançam as bases para a aprendizagem disciplinar futura. Nesse contexto, as competências específicas de área e de componente curricular funcionam como referências intermediárias que articulam os princípios gerais do documento às práticas pedagógicas cotidianas.

Este artigo parte da seguinte questão orientadora: qual é a lógica estrutural das competências específicas para os anos iniciais na BNCC e que implicações essa lógica traz para o trabalho docente? Para respondê-la, procede-se à análise das competências de cada área do conhecimento, buscando identificar convergências, especificidades e possíveis tensões.

2. Referencial normativo e conceitual

2.1 A noção de competência na BNCC

A BNCC define competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Essa formulação é explicitamente inspirada na abordagem por competências consolidada em documentos internacionais e incorporada às políticas curriculares brasileiras desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A adoção desse conceito implica que o ensino não pode reduzir-se à transmissão de informações. O que se espera é que o estudante aprenda a acionar recursos diversos diante de situações-problema. Para os anos iniciais, isso significa que mesmo as aprendizagens mais elementares — como a leitura de palavras ou a contagem — devem ser contextualizadas em práticas significativas.

2.2 A organização em camadas

As competências na BNCC organizam-se em três níveis: as dez competências gerais, que expressam os grandes propósitos formativos; as competências específicas de área e de componente, que traduzem esses propósitos para cada campo do saber; e as habilidades, que descrevem aprendizagens observáveis e avaliáveis.

As competências específicas ocupam, portanto, uma posição estratégica: são suficientemente amplas para orientar percursos formativos de longo prazo e suficientemente concretas para dialogar com os objetos de conhecimento. Compreendê-las é condição para que o planejamento docente não se perca em uma listagem fragmentada de habilidades.

3. As competências específicas por área do conhecimento

3.1 Área de Linguagens

A área de Linguagens abrange Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Suas competências específicas compartilham a compreensão da linguagem como prática social e da cultura corporal como dimensão da formação humana.

Na Língua Portuguesa, as competências dos anos iniciais enfatizam a participação em práticas de linguagem orais e escritas, o desenvolvimento de estratégias de leitura e a apropriação do sistema de escrita alfabética. Destacam-se habilidades como ativar conhecimentos prévios, formular hipóteses e inferir informações, evidenciando a leitura como processo ativo de construção de sentido.

A Língua Inglesa, cuja obrigatoriedade nos anos iniciais foi estabelecida pela BNCC, tem suas competências voltadas à compreensão do inglês como ferramenta de acesso ao mundo globalizado, à comunicação por meio de mídias impressas e digitais e ao reconhecimento da pluralidade cultural. A

proposta valoriza a dimensão intercultural e o uso ético e criativo das tecnologias.

A Educação Física, por sua vez, tem competências que enfatizam a cultura corporal, a valorização das brincadeiras e dos jogos, o respeito à diversidade de expressões corporais e o combate a posicionamentos discriminatórios. Trata-se de uma formulação que supera a mera dimensão procedimental do movimento.

3.2 Área de Matemática

As competências específicas de Matemática partem do reconhecimento da matemática como construção humana, histórica e cultural. Espera-se que o estudante desenvolva raciocínio lógico, espírito investigativo e compreensão das relações entre os diferentes campos matemáticos — aritmética, álgebra, geometria, estatística e probabilidade.

Nos anos iniciais, essa orientação se traduz em competências que articulam a resolução de problemas a contextos significativos, o uso de diferentes linguagens para comunicar ideias matemáticas e a valorização da matemática como instrumento para compreender e transformar a realidade.

3.3 Área de Ciências da Natureza

As competências de Ciências da Natureza para os anos iniciais têm como eixo a alfabetização científica. Busca-se que o estudante compreenda conceitos e procedimentos científicos, analise fenômenos naturais e sociais, utilize diferentes linguagens para comunicar e disseminar conhecimentos e cuide de si, do outro e do ambiente.

A dimensão investigativa é central: as competências convidam o estudante a formular perguntas, levantar hipóteses e buscar respostas com base em evidências. Nesse sentido, a curiosidade infantil é tomada como ponto de partida e motor da aprendizagem.

3.4 Área de Ciências Humanas

A área de Ciências Humanas compreende Geografia e História. Em Geografia, as competências dos anos iniciais enfatizam o desenvolvimento do pensamento espacial, o uso de linguagens cartográficas e iconográficas, a análise da ocupação e produção do espaço e a formação de uma consciência crítica e respeitosa em relação à biodiversidade.

Em História, as competências orientam-se para a análise de episódios históricos em diferentes tempos e espaços, a elaboração de questionamentos e hipóteses, o exercício da empatia e do diálogo e o posicionamento ético diante de diferentes visões de um mesmo contexto histórico.

Ambas as áreas convergem para princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, o que evidencia a vocação formativa das Ciências Humanas na educação básica.

4. Análise crítica: potencialidades e tensões

4.1 Potencialidades

A principal potencialidade do desenho das competências específicas reside em sua função articuladora. Ao conectarem as competências gerais às habilidades, elas oferecem aos professores um horizonte de sentido para o planejamento. Além disso, a organização por eixos estruturantes — como os eixos de oralidade, leitura e escrita em Língua Portuguesa — favorece a progressão das aprendizagens ao longo dos cinco anos.

Outro aspecto relevante é a incorporação explícita de dimensões atitudinais e éticas em todas as áreas. Isso sinaliza que a formação nos anos iniciais não se limita ao domínio cognitivo, mas abrange a construção de valores e a preparação para a convivência democrática.

4.2 Tensões e desafios

Não obstante, a análise revela tensões que merecem atenção. A primeira diz respeito à precisão conceitual. Algumas competências apresentam formulações genéricas ou sobrepostas entre áreas, o que pode dificultar sua operacionalização no cotidiano escolar. A fronteira entre competências de Geografia e de História, por exemplo, é por vezes tênue.

A segunda tensão refere-se à avaliação. Se as competências incluem atitudes e valores, como mensurá-los de forma justa e formativa? A tradição avaliativa brasileira, ainda fortemente centrada em provas escritas, mostra-se insuficiente para dar conta dessa amplitude.

A terceira tensão envolve o risco de esvaziamento dos conteúdos disciplinares. A ênfase na mobilização de recursos em situações complexas pode, em interpretações equivocadas, levar ao abandono da sistematização de conhecimentos essenciais — especialmente preocupante em uma etapa dedicada à alfabetização e ao letramento matemático.

5. Considerações finais

As competências específicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental na BNCC configuram um arcabouço curricular que busca integrar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em torno de propósitos formativos amplos. Sua estrutura em camadas — competências gerais, específicas e habilidades — oferece um caminho para que o ensino não se fragmente em conteúdos justapostos.

A análise realizada evidencia que a apropriação desse arcabouço exige dos educadores mais do que o cumprimento formal de uma lista. Requer interpretação crítica, capacidade de contextualização e disposição para construir pontes entre as competências e as experiências concretas dos estudantes.

Conclui-se que o êxito da proposta depende, em larga medida, da formação continuada dos professores e da produção de materiais curriculares

que auxiliem na tradução das competências em práticas pedagógicas significativas. Sem esse investimento, o risco é que a BNCC se torne um documento distante da realidade das salas de aula dos anos iniciais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23 set. 2026.

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

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Curricular do Estado da Paraíba: Ensino Fundamental. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

FERNANDES, Maria. Relatório – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental: parecer sobre a BNCC. Brasília: MEC, 2017.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- Currículo e Educação Infantil em uma Escola Municipal de Sinop-MT: Uma Análise da Implementação dos Campos de Experiência da BNCC

(Roberta Anisio Moraes dos Santos)

Currículo e Educação Infantil em uma Escola Municipal de Sinop-MT: Uma Análise da Implementação dos Campos de Experiência da BNCC

Roberta Anisio Moraes dos Santos

DOI: 10.5281/zenodo.23268859

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a organização curricular da Educação Infantil na rede municipal de Sinop-MT, com foco na implementação dos cinco Campos de Experiência estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa, de natureza documental e exploratória, examina como uma escola municipal da referida cidade organiza suas práticas educacionais para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, articulando as orientações nacionais da BNCC com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Os resultados evidenciam que o currículo local adota integralmente os cinco Campos de Experiência — "O Eu, o Outro e o Nós" (EO), "Corpo, Gestos e Movimentos" (CG), "Traços, Sons, Cores e Formas" (TS), "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação" (EF) e "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações" (ET) —, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento claramente definidos. Constata-se, contudo, a existência de tensões entre a amplitude conceitual dos campos e sua operacionalização no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à avaliação de dimensões atitudinais e à formação continuada dos professores. Conclui-se que a apropriação crítica das orientações curriculares é condição necessária para que a proposta se traduza em práticas pedagógicas significativas e centradas na criança.

Palavras-chave: BNCC. Educação Infantil. Campos de Experiência. Sinop-MT. currículo.

1. Introdução

A Educação Infantil brasileira passou por transformações significativas nas últimas décadas, consolidando-se como primeira etapa da Educação Básica e afirmando a indissociabilidade entre cuidar e educar. A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 representou um marco nesse percurso, ao estabelecer seis direitos de aprendizagem — conviver,

brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — e ao organizar o currículo em cinco Campos de Experiência.

No entanto, a implementação dessa proposta nos sistemas municipais de ensino enfrenta desafios variados. Cada município, dotado de autonomia relativa, precisa traduzir as orientações nacionais em práticas educacionais contextualizadas. Este artigo investiga essa questão a partir do caso de uma escola municipal de Sinop, no estado de Mato Grosso, buscando compreender como os Campos de Experiência da BNCC são apropriados e organizados no cotidiano da pré-escola.

A questão que orienta a investigação é a seguinte: como a rede municipal de Sinop-MT estrutura o currículo da Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, e de que forma os Campos de Experiência se articulam com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos?

2. Referencial teórico e normativo

2.1 A Educação Infantil na legislação brasileira

A LDB 9394/1996, em seu artigo 29, define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade "o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". O artigo 31 estabelece que a avaliação nessa etapa deve ocorrer "mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental".

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por sua vez, definem o currículo como "um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico". As DCNEI estabelecem ainda que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

2.2 Os Campos de Experiência na BNCC

A BNCC organiza o currículo da Educação Infantil em cinco Campos de Experiência, que "constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural".

Os cinco campos são:

- **O Eu, o Outro e o Nós (EO)** : enfatiza a construção da identidade e da subjetividade, as relações interpessoais e o respeito à diversidade.
- **Corpo, Gestos e Movimentos (CG)** : valoriza a expressão corporal, o movimento, a autonomia e o autocuidado.
- **Traços, Sons, Cores e Formas (TS)** : aborda a experiência estética, a produção artística e o contato com diferentes linguagens expressivas.
- **Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (EF)** : focaliza a linguagem oral e escrita, a narrativa, a imaginação e a participação na cultura letrada.
- **Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações (ET)** : envolve a exploração do mundo físico e social, noções matemáticas e a compreensão de fenômenos naturais.

Para cada campo, a BNCC estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados por faixas etárias, com codificação alfanumérica que identifica a etapa, o grupo etário, o campo e a sequência do objetivo.

3. Metodologia

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, do tipo documental e exploratória. A coleta de dados foi realizada por meio da análise do documento curricular de uma escola municipal de Sinop-MT, referente à Educação Infantil

pré-escolar (4 a 5 anos e 11 meses). O material foi examinado à luz das orientações da BNCC, das DCNEI e da LDB, buscando identificar a estrutura do currículo local, os objetivos de aprendizagem definidos para cada Campo de Experiência e as estratégias pedagógicas sugeridas.

4. Resultados e discussão

4.1 A organização curricular da escola investigada

Segundo as informações obtidas, todas as escolas da rede municipal de Sinop seguem a BNCC como referência curricular central. O currículo da Educação Infantil é compreendido como "práticas educacionais" planejadas a partir do conhecimento da criança e de seu meio comunitário, bem como da construção da identidade das crianças na fase pré-escolar.

Essa concepção está alinhada às DCNEI, que afirmam que o currículo deve ser construído a partir das experiências e saberes das crianças, articulando-os ao patrimônio cultural. A escola investigada organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento seguindo a codificação da BNCC, utilizando as siglas correspondentes a cada Campo de Experiência.

4.2 Os Campos de Experiência na prática escolar

A seguir, apresenta-se a descrição de cada Campo de Experiência conforme organizado pela escola, acompanhada de análise crítica.

4.2.1 O Eu, o Outro e o Nós (EO)

Os objetivos definidos para este campo incluem: demonstrar empatia pelos outros, reconhecendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, maneiras de pensar e agir; proceder de forma independente e com confiança, reconhecendo suas conquistas, capacidades e limitações; ampliar as relações

interpessoais, adotando atitudes de participação e cooperação; comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos; valorizar as características do seu corpo, respeitando as diferenças dos outros; manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida; e usar estratégias pautadas no respeito mútuo ao lidar com conflitos nas interações.

Essa formulação está em consonância com a BNCC, que enfatiza a construção da identidade e da alteridade. A menção explícita ao respeito à diversidade cultural e ao manejo de conflitos indica uma preocupação com a formação ética e cidadã desde a primeira infância.

4.2.2 Corpo, Gestos e Movimentos (CG)

Os objetivos deste campo incluem: criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções; demonstrar controle e adequação no uso do corpo; criar movimentos; adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência; e coordenar habilidades manuais para atender adequadamente a interesses e necessidades em situações diversas.

As atividades sugeridas envolvem brincadeiras, danças, teatro, músicas, jogos, escuta e reconto de histórias. Essa variedade de linguagens expressivas está alinhada à BNCC, que destaca a importância do corpo como instrumento de exploração do mundo e de expressão subjetiva.

4.2.3 Traços, Sons, Cores e Formas (TS)

Os objetivos incluem: utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais; expressar-se livremente por meio de desenhos, pinturas, colagens, dobraduras e esculturas, criando produções bidimensionais e tridimensionais; e reconhecer qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre).

Observa-se aqui uma articulação entre a dimensão sonora e a dimensão visual, permitindo que a criança experimente diferentes linguagens artísticas. A

BNCC ressalta que esse campo "possibilita a criação, a imaginação e a expressão por meio de diferentes linguagens".

4.2.4 Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (EF)

Os objetivos envolvem: expressar ideias, desejos e sentimentos sobre sua vivência por meio da linguagem oral e escrita; inventar brincadeiras, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos; folhear livros, procurando temas e ilustrações para identificar palavras conhecidas; recontar histórias para produção escrita, tendo o professor como auxiliar; produzir seus próprios textos, reconhecendo a escrita espontânea; levantar hipóteses sobre gêneros textuais; e registrar palavras e textos por meio da escrita espontânea.

Este campo é particularmente relevante para a transição para o Ensino Fundamental, pois trabalha a linguagem oral e escrita de forma contextualizada e significativa. A ênfase na escrita espontânea e no reconhecimento de gêneros textuais está alinhada às pesquisas sobre alfabetização e letramento.

4.2.5 Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações (ET)

Os objetivos incluem: estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades; descrever mudanças em diferentes materiais; experimentar fenômenos naturais e artificiais; identificar e selecionar fontes de informação para responder questões sobre a natureza e sua conservação; registrar manipulações e medidas usando múltiplas linguagens; analisar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças; relatar fatos importantes sobre seu nascimento, desenvolvimento, história familiar e comunitária; classificar números e suas respectivas quantidades; identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência; e construir gráficos.

Esse campo integra noções matemáticas, científicas e históricas, evidenciando a interdisciplinaridade proposta pela BNCC para a Educação Infantil.

4.3 Potencialidades e tensões

A análise revela que a escola investigada adota integralmente os cinco Campos de Experiência da BNCC, com objetivos de aprendizagem claramente definidos e articulados às orientações nacionais. Essa adesão indica uma apropriação consistente da proposta curricular.

No entanto, algumas tensões merecem destaque. A primeira diz respeito à amplitude conceitual de alguns objetivos, que podem gerar interpretações diversas no cotidiano escolar. Por exemplo, o objetivo de "coordenar habilidades manuais para atender adequadamente a interesses e necessidades em situações diversas" carece de maior especificação sobre quais habilidades e situações são priorizadas.

A segunda tensão refere-se à avaliação. A LDB determina que a avaliação na Educação Infantil ocorra "mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção". Contudo, objetivos que envolvem atitudes, empatia e respeito à diversidade apresentam desafios significativos para serem avaliados de forma formativa e não classificatória.

A terceira tensão relaciona-se à formação continuada dos professores. A implementação efetiva dos Campos de Experiência exige que os docentes compreendam a lógica da proposta e saibam traduzi-la em práticas pedagógicas centradas na criança. Pesquisas indicam que muitos professores ainda organizam suas aulas de forma tradicional, com foco no conteúdo e não nas experiências das crianças.

5. Considerações finais

A investigação realizada em uma escola municipal de Sinop-MT revelou que a rede adota os cinco Campos de Experiência da BNCC como eixo organizador do currículo da Educação Infantil, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos para cada campo. Essa organização está alinhada

às orientações da LDB e das DCNEI, que preconizam a indissociabilidade entre cuidar e educar e a centralidade da criança no processo educativo.

As potencialidades identificadas incluem a integralidade da proposta, a articulação entre diferentes linguagens e a preocupação com a formação ética e cidadã. As tensões, por sua vez, envolvem a amplitude conceitual de alguns objetivos, os desafios da avaliação formativa e a necessidade de formação continuada dos professores.

Conclui-se que a apropriação crítica das orientações curriculares é condição necessária para que a proposta se traduza em práticas pedagógicas significativas e centradas na criança. O êxito da implementação depende, em larga medida, do investimento na formação docente e da produção de materiais que auxiliem os professores na tradução dos Campos de Experiência em experiências concretas de aprendizagem.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em : https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

FERREIRA, Sandra da Conceição Donato. **A educação infantil como um direito social da criança**: uma análise sobre a prática docente a partir da

implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no município de Sinop-MT. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2019.

COSTA, Larissa Carvalho; PEREIRA, Maria Gabriela Ferreira; SANTOS, Geniana dos. Normatividade curricular na Educação Infantil: a BNCC e o Documento de Referência de Mato Grosso. **Revista Espaço do Currículo**, v. 18, n. 3, p. 1-17, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i3.71612.

- Letramento Digital na Educação Infantil: Plano de Ação para Crianças de 0 a 5 Anos (Roberta Anisio Moraes dos Santos)

Letramento Digital na Educação Infantil: Plano de Ação para Crianças de 0 a 5 Anos

Roberta Anisio Moraes dos Santos

DOI: 10.5281/zenodo.23265439

RESUMO

Este artigo apresenta um plano de letramento digital direcionado à Educação Infantil, abrangendo crianças de 0 a 5 anos, com suporte de educadores e familiares. O estudo parte da compreensão de que a Cultura Digital constitui dimensão incontornável da sociedade contemporânea e que a introdução gradual e responsável das tecnologias na primeira infância pode favorecer o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade e do pensamento crítico. O plano organiza-se em torno de quatro eixos: caracterização do público-alvo, estratégias de aplicação, métodos de distribuição e atividades de implementação, desdobrando-se em um plano de ação que contempla estratégias pedagógicas, ações para inclusão digital e alternativas financeiras de baixo custo. São elencadas oito ferramentas tecnológicas com potencial pedagógico, acompanhadas de suas respectivas finalidades. O trabalho relata ainda três experiências concretas envolvendo dificuldades relacionadas ao letramento digital: falta de infraestrutura tecnológica nas escolas, golpes virtuais e uso excessivo de recursos digitais por crianças. Conclui-se que o letramento digital na Educação Infantil é processo contínuo que exige participação ativa de familiares e professores, preparando a criança para exercer a cidadania crítica e criativa no universo tecnológico, com uso consciente, seguro e autônomo.

Palavras-chave: Letramento digital. Educação Infantil. Cultura digital. Tecnologia educacional. Inclusão digital.

1. Introdução

1.1 Cultura Digital

A Cultura Digital abrange a interação da tecnologia como meio de comunicação na sociedade. Trata-se de um fenômeno que reconfigura não apenas as formas de acesso à informação, mas também as maneiras de produzir conhecimento, relacionar-se e participar da vida social. Nesse

contexto, a escola não pode permanecer alheia às transformações tecnológicas que marcam o cotidiano das crianças desde os primeiros anos de vida.

1.2 Letramento Digital: conceito e importância

O Letramento Digital é a competência de usar os meios tecnológicos de forma analítica, preparando-se para a realidade com mais consciência e alinhamento às novas tecnologias. É crucial que os alunos busquem conhecimentos usufruindo da internet como ferramenta de pesquisa e aprendizado com segurança, promovendo:

- Possibilidade de raciocínio analítico;
- Autonomia no processo de aprendizagem;
- Navegação com segurança, evitando situações de risco;
- Atividades mais prazerosas e lúdicas.

1.3 Público e sua relação de importância com o Letramento Digital

Os alunos da Educação Infantil são o público no qual será introduzida gradualmente a tecnologia, com diversão, segurança e responsabilidade, estimulando a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico, tendo como mediadores os pais e educadores, que os conduzirão de forma proveitosa.

2. Mapa mental: conceito de Letramento Digital

O conceito de Letramento Digital pode ser organizado em torno de cinco dimensões interligadas:

1. Acesso: disponibilidade de recursos tecnológicos e conectividade.
2. Uso: habilidade de operar dispositivos e aplicativos.
3. Compreensão crítica: capacidade de analisar, avaliar e interpretar informações digitais.

4. Produção: competência para criar conteúdos e expressar-se por meios digitais.

5. Segurança e ética: navegação responsável, prevenção de riscos e respeito ao outro.

Essas dimensões articulam-se de forma interdependente: sem acesso não há uso; sem uso não há compreensão crítica; sem compreensão crítica não há produção significativa; e sem segurança e ética, todo o processo fica comprometido.

3. Plano de Letramento Digital direcionado ao público

3.1 Público-alvo

Alunos da Educação Infantil (0 a 5 anos), com suporte de educadores e família.

3.2 Estratégias de aplicação

- Uso de abordagens lúdicas de diferentes conhecimentos e ambientes, com aprendizagem estimulante.
- Envolvimento da família, incentivando e apoiando as atividades escolares, fortalecendo e motivando em casa.

3.3 Métodos de distribuição

- Jogos educativos digitais;
- Aplicativos;
- Atividades que envolvam o ambiente digital.

3.4 Atividades de implementação

- Atividades que encorajam o raciocínio lógico;
- Aplicativos de realidade aumentada;
- Cartilhas adaptadas;
- Vídeos com utilização de temas que englobam várias funções.

4. Plano de ação

4.1 Estratégias de ações

- Estimular a curiosidade e a participação ativa da criança ao conviver com a tecnologia;
- Incentivar exercícios lúdicos criativos;
- Utilizar jogos, vídeos e aplicativos relacionados ao mundo real, usando recursos digitais;
- Utilizar atividades diversificadas, com equilíbrio entre a tecnologia e o mundo desconectado;
- Explorar livros de histórias digitais acessíveis ao aluno incluso;
- Aproveitar materiais de sucata, desafiando a confecção de objetos como brinquedos de robótica;
- Utilizar sites e ferramentas digitais para auxiliar a coordenação motora fina e grossa, com atividades que desenvolvam o raciocínio lógico.

4.2 Ações para inclusão digital

- Ferramentas interativas, tornando a aprendizagem mais prazerosa;
- Linguagem clara e objetiva como recurso tecnológico;
- Proporcionar atuação em equipe, produzindo exercícios com conceitos de inclusão;
- Material facilmente acessível.

4.3 Alternativa financeira

- Recursos pedagógicos alternativos gratuitos;

- Vídeos educativos disponíveis que despertem a curiosidade do educando;

- Entidades que oferecem acesso tecnológico para familiares em situação de vulnerabilidade.

5. Ferramentas tecnológicas e suas finalidades

1. Cores e Formas: pequenos jogos que ajudam a aprender a identificar e combinar objetos de diferentes formatos.

2. Ler e Contar: traz atividades com letras, números, formas geométricas, cores e até musicalização.

3. EduEdu: ajuda a criança com dificuldade na leitura e na escrita.

4. Gravador de voz: o educando pode gravar vários sons e depois identificá-los.

5. Teclado virtual: pode ser usado para melhorar a coordenação motora e tornar exercícios digitais mais acessíveis.

6. Câmera digital: pode ser utilizada para projetos e apresentações na escola, permitindo ao aluno explorar a fotografia digital de forma responsável.

7. Realidade aumentada virtual: criar experiências imersivas, ampliando a aprendizagem sobre vários temas.

8. Mural virtual: elaborar um espaço digital onde seja exibida uma exposição on-line com atividades que expressem ideias e conteúdo dinâmico.

6. Experiências sobre falta de conhecimento digital ou dificuldades enfrentadas

6.1 Falta de infraestrutura tecnológica

Os recursos tecnológicos não são suficientes — computadores, tablets, internet etc. —, dificultando o conhecimento para utilização de ferramentas digitais na escola.

6.2 Golpes virtuais

Um conhecido recebeu uma mensagem no WhatsApp dizendo que era a filha dele e que estava precisando de uma quantia em dinheiro. O golpista havia clonado o celular. Quando o referido senhor foi depositar o total pedido, por sorte houve um problema na hora da transação e ele teve que fazer uma ligação para confirmar a conta, momento em que descobriu a fraude.

6.3 Recursos tecnológicos utilizados com exagero por crianças

Uma avó relatou que, ao cuidar do seu netinho de 4 anos diagnosticado com TEA, deixava-o por horas assistindo ao computador. A criança teve uma piora em suas comorbidades (ansiedade e distúrbio do comportamento). A mesma relata que a família enfrentou muitas barreiras na introdução da rotina adequada, com muita perseverança e moderação, e com ajuda da escola e de profissionais qualificados estão conseguindo adaptá-lo gradativamente a novas práticas.

7. Relevância da experiência de criação de site pessoal

A criação de um site pessoal ou corporativo, por meio de plataformas como o Wix, constitui experiência relevante para o desenvolvimento do letramento digital. Através desse blog pessoal, foi possível transmitir experiências de vida para várias pessoas, mostrando o poder da resiliência, da fé e da perseverança nos momentos difíceis vividos ao longo de 50 anos. Por meio de testemunhos fortes, alcançaram-se vidas que se encontravam sem esperança.

Observou-se que toda experiência vivida ao longo desses anos tornou a autora uma pessoa com mais fé, empatia e amor pelo próximo. O desejo é sempre levar uma mensagem de milagre, ânimo e coragem para todos saberem que não existe impossível quando se confia em Deus.

8. Conclusão

A integração social no ensino de recursos digitais oferece um potencial que garante ao educando acesso a várias ferramentas do universo tecnológico. A alfabetização digital oferece habilidades revolucionárias, preparando a criança para o crescimento essencial na comunicação e na aprendizagem, com acesso seguro à internet, diminuindo a discrepância e instruindo para saber enfrentar situações difíceis da sociedade atual.

O Letramento Digital na Educação Infantil é um processo contínuo que requer a participação ativa dos familiares e professores, preparando a criança para ser cidadã crítica e criativa, utilizando a tecnologia desde cedo com uso consciente e seguro, ensinando com autonomia a funcionalidade dos recursos digitais e prevenindo perigos de golpes cibernéticos.

É de grande magnitude destacar que, ao desenvolver o referido planejamento, ampliam-se as informações digitais de aprendizado tanto para a vida profissional como pessoal, tornando um ambiente benéfico e tecnológico para toda a sociedade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23 set. 2026.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

- Os desafios da prática docente diante do TDAH no Ensino Fundamental: entre a formação pedagógica, as barreiras institucionais e o direito à aprendizagem (Sara Rabelo da Silva; Enoch Rodrigues Duarte; Regiane Sales Ribeiro; Luiz Fernando Pereira de Almeida)

Os desafios da prática docente diante do TDAH no Ensino Fundamental: entre a formação pedagógica, as barreiras institucionais e o direito à aprendizagem

Sara Rabelo da Silva
Enoch Rodrigues Duarte
Regiane Sales Ribeiro
Luiz Fernando Pereira de Almeida

DOI: 10.5281/zenodo.23283634

RESUMO

Este artigo analisa os desafios da prática docente diante do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) no Ensino Fundamental, considerando a relação entre características do transtorno, organização do trabalho pedagógico e condições institucionais de escolarização. Trata-se de revisão bibliográfica narrativa e análise documental, estruturada a partir da interlocução crítica entre os estudos de Kozake e Tramontin (2022) e de Almeida e colaboradoras (2025), complementados por revisões científicas sobre formação docente e intervenções escolares e pela legislação brasileira. A análise organiza-se em quatro eixos: compreensão pedagógica do TDAH e risco de rotulação; formação e condições concretas de trabalho; planejamento, avaliação e apoios em sala de aula; e articulação entre escola, família e serviços de saúde. Identificou-se convergência entre os textos nacionais quanto à necessidade de estratégias flexíveis, diálogo com responsáveis e formação continuada. Entretanto, a literatura de síntese revela que ampliar o conhecimento dos professores não produz, necessariamente, mudanças equivalentes no comportamento ou na aprendizagem dos estudantes, exigindo acompanhamento e avaliação das práticas adotadas. Defende-se que a inclusão não se encerra no reconhecimento diagnóstico nem na matrícula, mas demanda decisões didáticas verificáveis, corresponsabilidade institucional e proteção contra processos de estigmatização. Conclui-se que a ação docente ganha consistência quando combinada a planejamento acessível, monitoramento formativo e apoio intersetorial, sem transferir exclusivamente ao professor ou à criança a responsabilidade pelos resultados escolares.

Palavras-chave: TDAH. Prática docente. Ensino Fundamental. Educação inclusiva. Formação de professores.

ABSTRACT

This article examines the challenges teachers face when working with students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in elementary education, addressing the relationship between characteristics of the condition, pedagogical organization, and institutional schooling conditions. A narrative literature review and documentary analysis were conducted, based on a critical dialogue between Kozake and Tramontin (2022) and Almeida and colleagues (2025), complemented by scientific reviews of teacher training and school-based interventions and Brazilian education legislation. The analysis covers four interconnected dimensions: pedagogical understanding of ADHD and the risk of labeling; teacher preparation and working conditions; classroom planning, assessment, and support; and collaboration among schools, families, and health services. The Brazilian studies converge in emphasizing flexible strategies, family engagement, and continuing professional development. However, research syntheses indicate that greater teacher knowledge does not necessarily result in equivalent improvements in students' behavior or learning, highlighting the need to monitor educational practices and outcomes. Inclusion is therefore understood as more than diagnosis or school enrollment: it requires observable teaching decisions, institutional co-responsibility, and protection against stigma. The article concludes that teaching practices are strengthened when accessible planning, formative monitoring, and coordinated support are combined, without placing the entire responsibility for school outcomes on either teachers or students.

Keywords: ADHD. Teaching practice. Elementary education. Inclusive education. Teacher education.

1 INTRODUÇÃO

O estudante que apresenta dificuldade persistente para organizar materiais, finalizar tarefas, aguardar a vez ou manter a atenção pode ser descrito na escola por expressões como “desinteressado”, “agitado” ou “indisciplinado”. Embora a observação do comportamento seja parte do trabalho pedagógico, a explicação que se atribui a ele influencia a forma de intervir. Quando o comportamento é tomado como simples falta de vontade, a resposta tende a privilegiar a repreensão; quando se investigam as condições de realização da tarefa, abrem-se possibilidades de mediação, adaptação de procedimentos e acompanhamento da aprendizagem. Esse deslocamento é especialmente relevante no caso do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH).

O TDAH é uma condição do neurodesenvolvimento associada a padrões persistentes de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que podem comprometer o funcionamento em diferentes contextos. Sua expressão não é uniforme e não autoriza inferências sobre inteligência, empenho ou capacidade

de aprender. No cotidiano do Ensino Fundamental, as demandas por autonomia, leitura, escrita, resolução de problemas e convivência tornam mais visíveis dificuldades de planejamento, persistência e autorregulação. Também por isso, a escola pode contribuir com informações sobre o funcionamento do estudante, sem assumir a função de estabelecer diagnóstico clínico (NICE, 2018).

Kozake e Tramontin (2022) focalizam as dificuldades dos professores dos anos iniciais e a necessidade de recursos didáticos ajustados às características dos estudantes. Almeida et al. (2025), por sua vez, ampliam o quadro ao destacar barreiras estruturais, pedagógicas e sociais à inclusão no Ensino Fundamental. As duas publicações defendem o trabalho conjunto entre escola e família e a qualificação docente, mas diferem na ênfase explicativa: uma se detém mais na atuação cotidiana do professor; a outra evidencia os limites institucionais que condicionam essa atuação. Colocar esses argumentos em diálogo permite enfrentar uma questão que tende a ficar pouco explorada quando as obras são lidas isoladamente: até que ponto estratégias atribuídas ao professor são viáveis sem reorganização do trabalho escolar?

A pergunta que orienta o artigo é: quais desafios da prática docente diante do TDAH podem ser enfrentados pelo planejamento e pela mediação pedagógica, e quais exigem ações institucionais e intersetoriais? O objetivo geral é analisar criticamente esses desafios no Ensino Fundamental. Especificamente, busca-se: discutir a distinção entre observação pedagógica e diagnóstico; examinar obstáculos ligados à formação e às condições de ensino; sistematizar possibilidades de planejamento e avaliação; e interpretar as responsabilidades da escola à luz da Lei nº 14.254/2021. A relevância do estudo está em propor uma leitura que evita tanto a culpabilização da criança quanto a idealização de um professor capaz de resolver, individualmente, todas as necessidades educacionais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo caracteriza-se como revisão bibliográfica narrativa de natureza qualitativa, articulada a uma análise documental da legislação educacional. Não se trata de revisão sistemática, metanálise original ou pesquisa de campo; por isso, não foram realizadas entrevistas, observações de turmas nem estimativas próprias de eficácia. O corpus principal foi definido por dois documentos indicados para análise: o trabalho de Kozake e Tramontin (2022), sobre a prática de professores do Ensino Fundamental I, e o capítulo de Almeida et al. (2025), dedicado às barreiras e às estratégias de inclusão de estudantes com TDAH no Ensino Fundamental.

Para tensionar e contextualizar seus argumentos, incorporaram-se estudos de síntese com objetos relacionados: Moore et al. (2018), sobre intervenções escolares; Ward et al. (2022), sobre programas de formação docente; e Yegencik, Bell e Deniz (2025), sobre ensaios randomizados de intervenções realizadas em escolas. Foram examinadas ainda as recomendações do National Institute for Health and Care Excellence (NICE, 2018) e os dispositivos da Lei nº 14.254/2021, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1996; 2017; 2021). As obras complementares foram selecionadas por sua relação direta com os eixos discutidos, não com a pretensão de esgotar toda a produção científica existente.

O procedimento analítico consistiu na leitura integral dos dois documentos centrais, na identificação de seus objetivos, argumentos e limites, e no agrupamento de questões recorrentes em quatro eixos interpretativos: (a) compreensão do TDAH e interpretação do comportamento; (b) formação e condições de trabalho; (c) intervenções didáticas e avaliação; (d) articulação institucional e garantia de direitos. Em cada eixo, procurou-se distinguir a proposição normativa, a recomendação baseada em experiência ou reflexão teórica e os resultados provenientes de estudos empíricos sintetizados. Essa diferenciação é necessária para não apresentar sugestões de prática como se fossem resultados experimentais e para tornar explícitos os limites das inferências.

3 COMPREENDER O TDAH SEM REDUZIR O ESTUDANTE AO DIAGNÓSTICO

Um dos obstáculos iniciais consiste em compreender que a presença de comportamentos dispersos ou inquietos, por si só, não identifica TDAH. A atenção é influenciada pela idade, pelo contexto, pela complexidade das atividades, pela qualidade do sono, por dificuldades emocionais e por outras condições de aprendizagem. Cabe ao docente descrever situações concretas — por exemplo, em que tipo de tarefa o aluno necessita de mais apoio, em quais momentos consegue se envolver e quais intervenções já foram tentadas — e compartilhar essas observações com a equipe escolar e a família. A avaliação diagnóstica, quando indicada, deve ser realizada por profissionais de saúde habilitados, utilizando informações de diferentes contextos (NICE, 2018).

Na análise de Kozake e Tramontin (2022), ganha relevo a preocupação com a rotulação do estudante por comportamentos interpretados como preguiça ou indisciplina. Almeida et al. (2025) retomam o problema em escala mais ampla: a estigmatização pode produzir exclusão mesmo quando o aluno está matriculado e frequenta as aulas. Há, portanto, convergência significativa entre as obras. A diferença está no alcance da explicação. O primeiro trabalho enfatiza a postura e o repertório de conhecimentos do professor; o segundo associa a interpretação negativa do comportamento a uma cultura escolar homogeneizadora, muitas vezes reforçada pela falta de recursos e apoio.

Essa interlocução permite formular uma distinção pedagógica decisiva: reconhecer um transtorno não significa transformar o diagnóstico em identidade escolar. O laudo pode orientar encaminhamentos e apoios, mas não substitui a observação das competências já constituídas, dos interesses da criança e das barreiras da atividade proposta. Duas crianças com o mesmo diagnóstico podem demandar formas de acompanhamento diferentes. A decisão didática precisa partir daquilo que o aluno realiza de maneira autônoma, do que realiza com ajuda e das condições que favorecem sua participação.

Isso também exige cuidado com interpretações simplificadoras do transtorno. Não é rigoroso afirmar que toda dificuldade decorre exclusivamente de uma alteração isolada de neurotransmissores, nem supor que uma única estratégia sirva a todos os estudantes. Na prática escolar, devem ser considerados tanto aspectos individuais quanto exigências do ambiente, como instruções extensas, mudanças de rotina sem antecipação, excesso de estímulos concorrentes e tarefas prolongadas sem devolutivas. O objetivo do professor não é “corrigir” o estudante, mas criar condições efetivas para que os conhecimentos curriculares possam ser acessados e demonstrados.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E BARREIRAS QUE ULTRAPASSAM A SALA DE AULA

A responsabilidade do professor costuma ser ampliada pelo discurso de que a inclusão depende primordialmente de criatividade, dedicação e paciência. Esses atributos têm valor, mas são insuficientes se tomados como solução para problemas que envolvem tamanho das turmas, tempo de planejamento, organização do currículo, recursos de apoio e acesso a serviços especializados. Almeida et al. (2025) ressaltam justamente que as barreiras estruturais e pedagógicas não podem ser convertidas em suposta incapacidade individual do docente. Kozake e Tramontin (2022) descrevem estratégias possíveis na rotina, mas sua aplicação pressupõe tempo para conhecer o estudante, preparar materiais e acompanhar mudanças.

A formação inicial em Pedagogia precisa contemplar conhecimentos sobre desenvolvimento, heterogeneidade das turmas, manejo pedagógico e avaliação formativa. Entretanto, a formação continuada só se torna significativa quando não se limita à apresentação de características diagnósticas. O professor necessita discutir situações reais, planejar intervenções, receber acompanhamento da coordenação pedagógica e avaliar se aquilo que aprendeu alterou as oportunidades de participação da criança. O conteúdo informativo, isoladamente, não garante transformação das práticas.

A revisão sistemática com metanálise de Ward et al. (2022) oferece um contraponto relevante à crença de que capacitar docentes produz, de maneira automática, melhora no comportamento de estudantes com TDAH. Ao reunir 29 estudos, dos quais 22 integraram a metanálise, os autores encontraram evidências de aumento do conhecimento dos professores após programas formativos, porém resultados inconsistentes quanto à redução dos comportamentos relacionados ao TDAH entre os alunos. As limitações metodológicas das pesquisas incluídas exigem prudência. O achado não invalida a formação; indica que seus efeitos dependem também da implementação, do acompanhamento e da qualidade das estratégias que chegam à sala de aula.

À luz desse resultado, a contribuição de Kozake e Tramontin (2022) precisa ser lida como um repertório de possibilidades pedagógicas, não como garantia universal de sucesso. De modo complementar, Almeida et al. (2025) ajudam a explicar por que uma estratégia bem descrita pode não se sustentar em determinado contexto: se o professor atende muitos alunos sem tempo de planejamento compartilhado, fica mais difícil oferecer devolutivas frequentes, organizar materiais diferenciados ou registrar o progresso. A inclusão exige uma rede de condições, e não apenas boa intenção.

Pode-se, assim, distinguir ao menos três níveis de ação: o nível da interação direta, no qual o professor adapta instruções e media tarefas; o nível da escola, no qual coordenação e gestão organizam tempos, recursos e acompanhamento; e o nível das políticas públicas, responsável por condições de trabalho, formação e articulação entre serviços. Desconsiderar qualquer desses níveis favorece a responsabilização unilateral: ou o estudante é considerado incapaz, ou o professor é apontado como despreparado, ou a família é cobrada por dificuldades que requerem respostas coletivas.

5 PLANEJAMENTO, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO FORMATIVA

A literatura consultada permite defender um conjunto de medidas de baixo custo que podem ser incorporadas ao planejamento comum da turma e ajustadas de acordo com a resposta de cada estudante. Nenhuma delas deve ser tratada como técnica universal ou como substituta de avaliação clínica quando esta é necessária. O ponto de partida está em definir a aprendizagem a ser alcançada e perguntar se as condições da tarefa permitem ao aluno demonstrar o que sabe.

Uma primeira possibilidade consiste em oferecer instruções curtas, verificáveis e apoiadas por registros visuais, especialmente quando a atividade envolve várias etapas. Em vez de solicitar simultaneamente leitura, cópia, resolução e revisão, o docente pode apresentar uma sequência de ações, confirmar a compreensão e acompanhar a passagem de uma etapa à outra. A divisão do trabalho em blocos menores não deve significar empobrecimento do conteúdo: o objetivo curricular permanece, mas o percurso é organizado de modo que a demanda de memória de trabalho não se sobreponha à habilidade que se deseja ensinar. Essa orientação encontra correspondência nas recomendações do NICE (2018) e nas estratégias discutidas pelos textos nacionais.

A previsibilidade da rotina constitui outro apoio pertinente. Antecipar mudanças, tornar os tempos visíveis e combinar procedimentos para transições entre atividades pode reduzir conflitos sem recorrer à exposição pública do aluno. Em situações que exigem concentração, o professor pode negociar posição na sala, diminuir estímulos concorrentes e alternar formas de participação. A recomendação não é manter todas as crianças imóveis ou em silêncio absoluto; é identificar que condições de organização favorecem a realização da tarefa. Pausas planejadas para movimento podem ser úteis quando vinculadas à observação das necessidades individuais (NICE, 2018).

Uma terceira linha envolve devolutivas frequentes e específicas. Expressões genéricas de elogio ou repreensão informam pouco ao estudante sobre o que fez e o que precisa modificar. Comentários como “você organizou os dados antes de calcular; agora vamos conferir a última operação” fornecem pistas para autorregulação e retomada da atividade. O acompanhamento pode

incluir metas pequenas, combinadas com a criança, e registro simples do que foi alcançado. Essa perspectiva dialoga com as proposições sobre rotina, motivação e acolhimento apresentadas por Kozake e Tramontin (2022), sem supor que reforços, isoladamente, resolvam todas as dificuldades.

Em atividades de leitura e escrita, a acessibilidade envolve diferenciar dificuldades de atenção das habilidades de linguagem propriamente ditas. Um aluno pode compreender o texto quando tem oportunidade de discutir oralmente, mas se perder em instruções extensas; outro pode apresentar dificuldades de leitura que requerem investigação adicional. Estratégias como leitura compartilhada, organização de passos para produção textual, tempo de revisão e alternativas de registro ajudam o professor a identificar o obstáculo real. No ensino de Matemática, a organização visual de dados, o uso de material concreto e a explicitação das etapas do raciocínio também podem ampliar a participação, desde que preservadas as metas de aprendizagem.

Importa reconhecer os limites do conhecimento disponível. Na revisão de Moore et al. (2018), 28 estudos experimentais sobre intervenções escolares foram examinados, com diversidade de métodos e resultados. Em uma metanálise posterior, Yegencik, Bell e Deniz (2025) analisaram 26 ensaios randomizados, incluindo 22 nas estimativas quantitativas, e encontraram efeitos positivos modestos sobre desatenção, desempenho acadêmico e habilidades sociais. Não foi demonstrado efeito estatisticamente significativo sobre hiperatividade/impulsividade. Os autores assinalam heterogeneidade dos estudos e possível viés de avaliação. Desse modo, é mais adequado afirmar que intervenções escolares podem favorecer determinados resultados do que prometer melhora equivalente em todas as dimensões do transtorno.

Esses achados indicam que o planejamento deve ser acompanhado de avaliação formativa. Se uma estratégia for aplicada por determinado período, a equipe pode observar indicadores pedagógicos viáveis: compreensão das instruções, início das atividades, conclusão de etapas, qualidade das produções, participação em discussões e percepção de pertencimento. A comparação deve privilegiar o progresso do próprio aluno, em relação a objetivos explicitados, sem reduzi-lo a uma contagem de comportamentos ou

transformá-lo em objeto de vigilância. Registros breves ao longo das semanas podem ajudar a decidir o que manter, modificar ou substituir.

O valor de uma prática inclusiva, portanto, não se mede apenas pela redução de episódios de inquietação. Uma criança pode permanecer silenciosa e continuar sem aprender; outra pode precisar movimentar-se e, ainda assim, participar de maneira produtiva. É necessário examinar o vínculo entre o ajuste implementado e a aprendizagem visada. Trata-se de deslocar o foco do controle do corpo para o acesso ao conhecimento, reconhecendo que a autorregulação também pode ser ensinada e apoiada nas interações escolares.

6 ENTRE MEDICALIZAÇÃO E OMISSÃO: UMA INTERLOCUÇÃO CRÍTICA

Os dois textos nacionais são pertinentes ao advertirem sobre diagnósticos precipitados, estereótipos e a tendência de atribuir ao estudante toda a responsabilidade pelo insucesso escolar. Entretanto, a crítica à medicalização precisa ser formulada com precisão. Uma coisa é questionar a utilização de categorias clínicas para explicar indiscriminadamente dificuldades produzidas também pelo contexto escolar; outra, distinta, é deslegitimar avaliação, tratamento ou medicação quando adequadamente indicados. Estratégias educacionais e cuidados de saúde não devem ser apresentados como escolhas mutuamente excludentes.

Kozake e Tramontin (2022) ressaltam a importância do diagnóstico e do apoio familiar, mas determinadas passagens aproximam o tratamento adequado da evitação de medicamentos. Essa associação, quando generalizada, é inadequada: decisões terapêuticas pertencem ao campo da saúde e devem considerar avaliação individual, benefícios, riscos e preferências informadas. Almeida et al. (2025), por sua vez, questionam a medicalização excessiva, problematização importante desde que não seja interpretada como negação da legitimidade do cuidado clínico. As recomendações do NICE (2018) enfatizam intervenções ambientais, suporte à

família, diálogo com a escola e avaliação individual das opções terapêuticas, inclusive farmacológicas quando indicadas.

A distinção entre papéis profissionais também protege o professor. Sua atribuição é observar dificuldades de participação, planejar apoios pedagógicos, documentar respostas às estratégias e integrar-se ao fluxo de encaminhamento da escola. Não lhe cabe confirmar ou descartar TDAH, definir dose de medicamento ou condicionar a oferta de adaptações à apresentação de laudo. Em contrapartida, a escola não deve ignorar sinais persistentes que indiquem necessidade de avaliação por profissionais especializados. Atuação pedagógica e acompanhamento em saúde podem ocorrer de modo complementar e articulado, com respeito à privacidade do estudante.

Esse equilíbrio impede dois extremos pouco produtivos: tratar o TDAH como explicação total para a vida escolar da criança ou insistir que toda dificuldade será resolvida apenas com mudança de método. O primeiro desconsidera fatores curriculares e relacionais; o segundo pode negligenciar necessidades reais de cuidado. A interlocução entre os documentos e as evidências externas sustenta uma posição intermediária: a escola responde pedagogicamente às necessidades observadas, ao mesmo tempo que reconhece a pertinência de avaliação clínica quando necessária.

7 RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS, FAMÍLIA E GARANTIA DE DIREITOS

A Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, constitui marco específico para a organização do acompanhamento de estudantes com TDAH e outras condições nela previstas. O art. 1º estabelece a responsabilidade do poder público pela manutenção de programa de acompanhamento integral, abrangendo identificação precoce, encaminhamento para diagnóstico, apoio educacional e suporte terapêutico especializado na rede de saúde. O art. 3º assegura acompanhamento específico, o mais precocemente possível, aos educandos cujas dificuldades repercutam na aprendizagem. Já o art. 5º

determina amplo acesso dos professores à informação e à formação continuada para atendimento educacional desses alunos (BRASIL, 2021).

Esse desenho normativo evidencia que a resposta escolar não depende apenas do esforço de um educador isolado. A coordenação pedagógica precisa viabilizar discussão de casos, planejamento compartilhado e reavaliação das estratégias; a gestão deve apoiar a comunicação com responsáveis e serviços do território; os sistemas de ensino devem garantir formação e encaminhamentos possíveis. É importante não confundir o direito ao apoio previsto na Lei nº 14.254/2021 com a inclusão automática de todo estudante com TDAH no público-alvo da educação especial definido nos arts. 58 e 59 da LDB. São dispositivos com âmbitos próprios, e o acompanhamento educacional do estudante não deve ser negado por essa distinção (BRASIL, 1996; 2021).

A Base Nacional Comum Curricular reafirma o compromisso com aprendizagens essenciais e com a equidade (BRASIL, 2017). Uma escola equitativa não pode supor que todos precisem de procedimentos idênticos para alcançar objetivos comuns. Ajustar tempo, modo de apresentação da atividade e formas de acompanhamento não significa abandonar os conteúdos; significa organizar condições de acesso. Essa compreensão sustenta o planejamento para toda a turma, com apoios adicionais quando indicados, evitando que o estudante com TDAH seja permanentemente segregado em tarefas paralelas e pouco desafiadoras.

A família integra essa rede de proteção, mas não deve ser tratada como responsável exclusiva pelas dificuldades da criança. No diálogo com responsáveis, é mais produtivo compartilhar conquistas, barreiras concretas e objetivos possíveis do que convocar a família apenas quando surgem problemas comportamentais. Kozake e Tramontin (2022) e Almeida et al. (2025) convergem quanto à necessidade dessa parceria. A contribuição crítica do presente estudo consiste em acrescentar que a participação familiar precisa respeitar condições materiais e rotinas de trabalho, assim como oferecer espaço de escuta e não apenas comunicar exigências institucionais.

Em termos práticos, um acompanhamento articulado pode ser organizado em ciclos: identificar uma necessidade pedagógica específica;

combinar estratégias possíveis entre professor e coordenação; orientar a família sobre o que será observado; registrar o desenvolvimento por algumas semanas; e revisar a proposta, acionando outros serviços quando houver indicação. Tais etapas constituem síntese propositiva desta revisão, não um protocolo validado pelos estudos analisados. Seu mérito está em tornar visíveis as decisões e responsabilidades de cada participante, permitindo que o apoio seja contínuo e ajustável.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios da prática docente diante do TDAH no Ensino Fundamental não se limitam ao reconhecimento de sintomas ou à escolha de atividades diferenciadas. Resultam do encontro entre necessidades singulares de aprendizagem, expectativas escolares de atenção e autorregulação, formação profissional e condições concretas de trabalho. A leitura cruzada de Kozake e Tramontin (2022) e Almeida et al. (2025) mostrou convergência em relação à importância de estratégias pedagógicas flexíveis, acolhimento e parceria com responsáveis. Mostrou, também, que uma abordagem centrada no esforço individual do professor precisa ser ampliada por uma análise das barreiras institucionais.

As revisões complementares qualificam esse debate. Há evidências de que intervenções realizadas no ambiente escolar podem beneficiar componentes da atenção, do desempenho acadêmico e da convivência, mas os efeitos variam e não podem ser generalizados a todas as dimensões do TDAH. Da mesma maneira, programas de formação aumentam o conhecimento dos docentes, embora esse ganho não assegure, por si só, mudanças equivalentes nos resultados dos estudantes (WARD et al., 2022; YEGENCIK; BELL; DENIZ, 2025). A implicação pedagógica central é a necessidade de vincular formação, planejamento, condições de execução e avaliação formativa.

A análise documental indica que a Lei nº 14.254/2021 estabelece deveres de acompanhamento e formação que não se confundem com a atribuição clínica de diagnosticar. A escola deve oferecer apoio pedagógico e identificar necessidades observáveis, articulando-se com família e rede de saúde quando pertinente. Nesse processo, deve preservar a dignidade da criança, evitar rótulos e reconhecer que indicadores de aprendizagem e participação são mais relevantes do que a mera conformidade comportamental.

Como limitação, esta revisão partiu de um conjunto intencional e delimitado de fontes e não realizou busca exaustiva, avaliação formal de qualidade metodológica ou coleta de dados em escolas. Pesquisas futuras podem acompanhar práticas docentes em turmas brasileiras, analisar condições de implementação e investigar como professores, estudantes e famílias percebem a efetividade dos apoios. Conclui-se que ensinar estudantes com TDAH requer menos a procura de uma receita específica e mais a construção de decisões pedagógicas fundamentadas, sustentadas por apoio institucional e revistas à luz dos avanços e das necessidades de cada criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Iara Erley Salvador de; GONÇALVES, Romilda Bastos; IZEPAN, Sandra Cristina do Nascimento Pinto; DIAS, Marcia Maria; OLIVEIRA, Amanda Roberta Caetano de. Os desafios enfrentados por alunos com TDAH no Ensino Fundamental: barreiras e estratégias para a inclusão escolar. In: EDUCAÇÃO: práticas, políticas e possibilidades. Ponta Grossa: Atena Editora, 2025. cap. 2, p. 13-24. DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.706112520082.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 1 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em: 20 set. 2026.

KOZAKE, Franciele Cristine dos Santos; TRAMONTIN, Luana Eveline. Os desafios do professor do Ensino Fundamental I no processo de ensino/aprendizagem da criança com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH. Ponta Grossa: Instituição de Ensino Superior Sant'Ana, 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Disponível em: https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/download/2770/1218. Acesso em: 30 ago. 2026.

MOORE, Darren A. et al. School-based interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review with multiple synthesis methods. Review of Education, v. 6, n. 3, p. 209-263, 2018. DOI: https://doi.org/10.1002/rev3.3149.

NATIONAL INSTITUTE FOR HEALTH AND CARE EXCELLENCE (NICE). Attention deficit hyperactivity disorder: diagnosis and management. NICE guideline NG87. London: NICE, 2018. Disponível em: https://www.nice.org.uk/guidance/ng87/chapter/recommendations. Acesso em: 18 ago. 2026.

WARD, Rebecca J.; BRISTOW, Sarah J.; KOVSHOFF, Hanna; CORTESE, Samuele; KREPPNER, Jana. The effects of ADHD teacher training programs

on teachers and pupils: a systematic review and meta-analysis. Journal of Attention Disorders, v. 26, n. 2, 2022. DOI: https://doi.org/10.1177/1087054720972801.

YEGENCIK, Beliz; BELL, Beth T.; DENIZ, Emre. School-based randomized controlled trials for ADHD and accompanying impairments: a systematic review and meta-analysis. Frontiers in Psychology, v. 16, art. 1611145, 2025. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1611145.

- O bullying e seus impactos no desenvolvimento socioemocional e na aprendizagem: desafios e possibilidades de enfrentamento no Ensino Fundamental (Regiane Sales Ribeiro; Sara Rabelo da Silva; Enoch Rodrigues Duarte; Luiz Fernando Pereira de Almeida)

O bullying e seus impactos no desenvolvimento socioemocional e na aprendizagem: desafios e possibilidades de enfrentamento no Ensino Fundamental

Regiane Sales Ribeiro
Sara Rabelo da Silva
Enoch Rodrigues Duarte
Luiz Fernando Pereira de Almeida

DOI: 10.5281/zenodo.23283181

RESUMO

Este artigo analisa as relações entre bullying, desenvolvimento socioemocional e aprendizagem no Ensino Fundamental, com ênfase nas condições institucionais que favorecem ou dificultam a proteção de crianças e adolescentes. Realizou-se uma revisão narrativa crítica, baseada em corpus intencional de três produções brasileiras publicadas em 2024 e 2025: uma revisão bibliográfica sobre impactos psicológicos, um estudo qualitativo com entrevistas a três psicólogas e uma revisão narrativa sobre violência entre pares e prevenção escolar. A interlocução foi ampliada por uma revisão sistemática de programas antibullying e por legislação federal consultada em fontes oficiais. A análise foi organizada nos eixos: caracterização do fenômeno; repercussões socioemocionais e pedagógicas; condições institucionais de enfrentamento. Os trabalhos convergem ao associar a vitimização reiterada a insegurança, retraimento, fragilização do pertencimento e obstáculos à participação escolar. Distinguem-se, porém, quanto ao tipo de evidência apresentado e à possibilidade de generalização. Propõe-se, como síntese interpretativa, um circuito entre segurança relacional, participação pedagógica e oportunidades de aprendizagem, cuja utilidade é orientar observação e intervenção, não estabelecer causalidade individual. Conclui-se que o enfrentamento demanda proteção imediata, escuta qualificada, responsabilização sem revitimização, formação docente, articulação com famílias e acompanhamento sistemático das ações.

Palavras-chave: Bullying escolar. Desenvolvimento socioemocional. Aprendizagem. Convivência escolar. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article examines the relationships between school bullying, socioemotional development, and learning in elementary education, focusing on institutional conditions that either support or hinder the protection of children and adolescents. A critical narrative review was conducted

using a purposive corpus of three Brazilian publications from 2024 and 2025: a literature review on psychological impacts, a qualitative study based on interviews with three psychologists, and a narrative review on peer violence and school prevention. The discussion was complemented by a systematic review of anti-bullying programs and federal legislation retrieved from official sources. The analysis was organized around three themes: conceptualizing bullying; socioemotional and educational repercussions; and institutional responses. The sources converge in associating repeated victimization with insecurity, withdrawal, weakened belonging, and barriers to school participation. However, they differ in their evidence base and the extent to which findings can be generalized. As an interpretive synthesis, the article proposes a framework linking relational safety, educational participation, and opportunities to learn; this framework guides observation and action rather than establishing individual-level causality. The article concludes that effective responses require immediate protection, qualified listening, accountability without revictimization, teacher education, family engagement, and ongoing evaluation.

Keywords: School bullying; Socioemotional development; Learning; School climate; Elementary education.

1 INTRODUÇÃO

A escola constitui um espaço privilegiado para a construção de conhecimentos, vínculos e referências de convivência. Entretanto, o cotidiano escolar também pode abrigar relações de intimidação reiterada que comprometem o sentido de segurança dos estudantes. A compreensão do bullying exige, portanto, ultrapassar sua associação restrita à indisciplina: trata-se de uma forma específica de violência entre pares, cujas repercussões alcançam tanto o bem-estar como as condições efetivas de participação nas atividades de ensino.

Nas produções brasileiras examinadas, a tensão entre a função protetiva da instituição escolar e a permanência de agressões é recorrente. Ribeiro et al. (2025) apresentam a intimidação sistemática como fenômeno relacional e institucional que demanda prevenção contínua. Rodrigues e Liduares (2024) conferem maior centralidade aos impactos psicológicos que podem persistir após a experiência de vitimização. Já Tedesque (2025), a partir de entrevistas com três psicólogas vinculadas à experiência educacional em Sinop, Mato Grosso, revela como a ausência de canais confiáveis de escuta dificulta respostas precoces. Esses enfoques não se excluem: tornam visíveis

dimensões diferentes de um problema que costuma ser tratado de forma fragmentada.

A questão que orienta este artigo é: de que modo a intimidação sistemática pode repercutir no desenvolvimento socioemocional e nas oportunidades de aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental, e que respostas pedagógicas são justificáveis à luz dos estudos examinados? O objetivo geral é analisar criticamente essas relações, articulando resultados e argumentos dos três textos selecionados. De modo específico, busca-se distinguir bullying de conflitos pontuais, discutir seus efeitos possíveis sobre pertencimento e engajamento escolar, e identificar princípios de prevenção e intervenção compatíveis com uma escola protetiva.

A relevância da investigação reside, sobretudo, na necessidade de evitar duas reduções frequentes: interpretar o sofrimento do estudante como problema apenas individual ou supor que a realização de campanhas esporádicas seja suficiente para transformar práticas coletivas. A hipótese interpretativa desenvolvida neste manuscrito é a de que a segurança nas relações escolares funciona como condição favorável, embora não exclusiva, à participação e à aprendizagem. Essa proposição será examinada como síntese teórica, e não como conclusão causal demonstrada por pesquisa de campo própria.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E DELIMITAÇÃO DO CORPUS

A investigação caracteriza-se como revisão narrativa crítica de abordagem qualitativa, apoiada em análise temática e comparação argumentativa de fontes. O corpus central foi definido intencionalmente a partir de três documentos disponibilizados para esta produção, sem busca sistemática em bases bibliográficas, protocolo previamente registrado ou pretensão de exaustividade. Por essa razão, este estudo não se apresenta como revisão sistemática nem realiza metanálise.

O primeiro texto é o capítulo “Bullying no ambiente escolar: impactos psicossociais e estratégias de prevenção”, de Ribeiro et al. (2025), publicado em coletânea acadêmica e estruturado como revisão narrativa. O segundo é “Bullying escolar e seus impactos na aprendizagem e saúde mental dos estudantes”, de Tedesque (2025), artigo da Revista Eventos Pedagógicos baseado em entrevistas semiestruturadas com três psicólogas e análise qualitativa de seus relatos. O terceiro é o trabalho de conclusão de curso de Rodrigues e Liduares (2024), na área de Psicologia, que reúne literatura sobre os impactos da violência na infância e na adolescência.

A leitura foi orientada por três perguntas analíticas: como cada produção define e delimita o bullying? Quais mediações são propostas entre violência, sofrimento e aprendizagem? Quais responsabilidades são atribuídas à escola, à família e aos serviços de apoio? Na primeira etapa, identificaram-se objetivos, delineamentos, núcleos argumentativos, resultados e limites. Na segunda, as aproximações e tensões foram organizadas em categorias: violência e relações de poder; desenvolvimento socioemocional e pertencimento; engajamento pedagógico; proteção e prevenção. Na terceira, as interpretações foram confrontadas com a síntese de evidências de Gaffney, Ttofi e Farrington (2021) e com normas federais consultadas em fontes oficiais.

A opção por materiais de natureza distinta permite uma interlocução produtiva, mas exige cuidado na atribuição de resultados. A revisão de Ribeiro et al. (2025) sintetiza literatura e não testa diretamente um programa escolar; Rodrigues e Liduares (2024) discutem consequências descritas em fontes secundárias; Tedesque (2025) recolhe percepções de profissionais, sem medir longitudinalmente o desempenho ou entrevistar diretamente estudantes vitimizados. Assim, falas de participantes e inferências teóricas não serão apresentadas como evidências de causalidade ou estimativas populacionais.

3 BULLYING, ASSIMETRIA DE PODER E ORGANIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ESCOLARES

O bullying diferencia-se de desacordos episódicos pela reiteração de atos agressivos e pela desigualdade de poder que dificulta a defesa da pessoa atingida. A Lei nº 13.185/2015 o caracteriza como intimidação sistemática intencional e repetitiva, envolvendo violência física ou psicológica e desequilíbrio entre as partes (BRASIL, 2015). Embora o reconhecimento jurídico seja relevante, sua aplicação pedagógica depende de observação contextual: uma provocação isolada não deve ser automaticamente equiparada ao bullying, mas tampouco pode ser ignorada apenas porque ainda não foi possível documentar sua repetição.

Ribeiro et al. (2025) insistem no caráter coletivo do fenômeno. A recorrência das agressões envolve relações de prestígio, hierarquias entre colegas e respostas, por vezes insuficientes, dos adultos responsáveis. Nessa direção, o foco analítico desloca-se da ideia de um único “aluno-problema” para o exame das condições que permitem a continuidade da violência: locais sem supervisão, ausência de procedimentos de acolhimento, silenciamento de testemunhas e normalização de apelidos depreciativos.

Tedesque (2025) acrescenta a essa leitura a experiência relatada por psicólogas, para as quais agressões verbais, exclusão e violência em meios digitais frequentemente são minimizadas como brincadeiras. Os relatos sugerem um problema de reconhecimento institucional: quando a vítima entende que denunciar não produzirá proteção, sua tendência ao silêncio pode aumentar. Essa interpretação aproxima-se da abordagem de Ribeiro et al. (2025), mas sua base empírica é localizada e não autoriza concluir que o mesmo padrão ocorre em todas as escolas.

Rodrigues e Liduares (2024), por sua vez, descrevem dimensões psicológicas associadas à intimidação e ressaltam a participação de vítimas, autores das agressões e testemunhas. O diálogo entre os três textos mostra que o bullying não é compreendido adequadamente por uma divisão moral simplista entre indivíduos “bons” e “maus”. A responsabilização de quem agride é necessária, porém precisa ser acompanhada de proteção da vítima, consideração das relações do grupo e intervenções pedagógicas que evitem rotulações permanentes.

Na circulação digital, a violência pode ultrapassar os limites temporais da escola, multiplicando espectadores e dificuldades de contenção. O cyberbullying demanda ações de cidadania digital, acolhimento e documentação cuidadosa de ocorrências, sem exposição pública de mensagens e imagens. A Lei nº 14.811/2024 inseriu a intimidação sistemática e a intimidação sistemática virtual no art. 146-A do Código Penal, reforçando a relevância da proteção institucional (BRASIL, 2024). A resposta educacional, contudo, não se esgota no enquadramento jurídico dos fatos.

4 DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO MEDIADA

O desenvolvimento socioemocional compreende processos de reconhecimento de si, regulação emocional, construção de vínculos, pertencimento e participação em diferentes grupos. Não corresponde a uma característica fixa do estudante, mas se constitui nas interações e nas oportunidades oferecidas pelos contextos de vida. Quando relações escolares são marcadas pela humilhação reiterada, podem surgir sentimentos de insegurança, vergonha, isolamento e desvalorização. Os três materiais estudados associam essas experiências a comprometimentos do bem-estar, mas divergem quanto ao enfoque e à robustez das evidências apresentadas.

Rodrigues e Liduares (2024) enfatizam o sofrimento psicológico e sua possível persistência no tempo. Ao relacionarem vitimização a ansiedade, baixa autoestima e dificuldades de confiança, os autores sustentam a importância da intervenção precoce. É necessário, entretanto, preservar a distinção entre fatores de risco e diagnóstico clínico: nem toda criança vitimizada desenvolverá um transtorno mental, e a identificação de sofrimento não dispensa avaliação profissional quando indicada.

Na abordagem de Ribeiro et al. (2025), a dimensão socioemocional é inseparável do clima escolar. O retraimento não surge somente como reação privada ao episódio violento; pode expressar uma ruptura no vínculo de

confiança com o ambiente em que a criança aprende. Ao incorporar espectadores e normas coletivas à análise, a revisão mostra por que estratégias limitadas ao atendimento individual tendem a ser insuficientes quando o grupo continua legitimando a intimidação.

Os resultados de Tedesque (2025) tornam essa questão concreta: as psicólogas entrevistadas associaram humilhações, apelidos pejorativos e isolamento ao medo de participar, à dificuldade de concentração e à resistência em frequentar a escola. É importante observar que esses achados exprimem percepções de três profissionais e não foram obtidos mediante aplicação de testes padronizados aos estudantes. Ainda assim, as narrativas permitem formular perguntas relevantes para o trabalho docente: um aluno evita ler em voz alta por dificuldade no conteúdo ou por receio de ser ridicularizado? A ausência escolar indica somente desinteresse ou uma tentativa de afastar-se de agressões?

A relação entre sofrimento e aprendizagem não deve ser tratada como automática. O desempenho acadêmico resulta de múltiplos fatores — condições de ensino, trajetórias anteriores, acesso a materiais, saúde e relações sociais, entre outros. O que os trabalhos permitem sustentar é que a insegurança relacional pode representar uma barreira adicional ao engajamento. Sob ameaça recorrente, atividades que exigem exposição, cooperação ou expressão de dúvidas podem tornar-se particularmente difíceis. Assim, proteger a participação equivale também a ampliar oportunidades de aprendizagem.

Como síntese interpretativa da interlocução, propõe-se um circuito analítico de três dimensões: segurança relacional, participação pedagógica e oportunidades de aprender. A primeira diz respeito à confiança de que a escola responderá à violência; a segunda, à possibilidade de falar, perguntar, errar e interagir sem humilhação; a terceira, às condições para o envolvimento consistente nas tarefas escolares. Não se trata de escala diagnóstica ou modelo causal validado, mas de uma lente para orientar perguntas, registros e decisões institucionais.

A relevância desse circuito reside em evitar que a escola examine isoladamente notas, comportamento e relações sociais. Uma mudança repentina de participação pode ser indicador para uma conversa acolhedora; por outro lado, uma boa nota não exclui a possibilidade de sofrimento. A avaliação pedagógica precisa, portanto, estar atenta à experiência escolar em sua totalidade, sem converter todo baixo rendimento em indício de bullying ou toda vítima em estudante com dificuldades acadêmicas.

5 INTERLOCUÇÃO CRÍTICA ENTRE OS TRÊS ESTUDOS

As contribuições dos três textos podem ser compreendidas como níveis complementares de análise. Rodrigues e Liduares (2024) fornecem uma perspectiva centrada na trajetória subjetiva e nas possibilidades de sofrimento prolongado. Tedesque (2025) situa as dificuldades na experiência de profissionais que recebem demandas de acolhimento e observam lacunas na resposta escolar. Ribeiro et al. (2025) ampliam o campo para normas de convivência, políticas institucionais e responsabilidade compartilhada. Em conjunto, esses níveis permitem passar da pergunta sobre o que a violência produz no sujeito à indagação sobre o que a instituição faz para que ela não se repita.

Existe convergência substantiva quanto à necessidade de rejeitar a naturalização da agressão. Nenhum dos textos trata a humilhação reiterada como componente desejável da socialização. Entretanto, essa concordância não deve encobrir diferenças metodológicas. Os argumentos da revisão narrativa não constituem, por si, mensuração dos efeitos de uma intervenção; a descrição de consequências psicológicas em trabalho bibliográfico não estabelece que tais desfechos ocorrerão inevitavelmente; e as entrevistas de Tedesque (2025) captam percepções qualificadas, mas circunscritas a um pequeno conjunto de participantes.

A comparação evidencia ainda um ponto de atenção: a defesa genérica do diálogo pode tornar-se insuficiente quando existe assimetria de poder. Em

conflitos pontuais entre partes em condições semelhantes, uma conversa mediada pode contribuir para resolver o desacordo. Em situações de bullying, contudo, colocar vítima e autor da agressão em encontro obrigatório, sem avaliar riscos, pode agravar o constrangimento. Práticas restaurativas requerem preparação, voluntariedade, proteção, responsabilização e acompanhamento; não podem substituir a interrupção imediata das agressões.

Outro ponto de interlocução diz respeito ao alcance da Psicologia escolar. Rodrigues e Liduares (2024) destacam o apoio psicológico como possibilidade de cuidado e reconstrução da autoestima. Tedesque (2025) mostra, no relato das entrevistadas, o valor de uma escuta profissional integrada à rotina da escola. Ribeiro et al. (2025) enfatizam o protagonismo institucional, a formação docente e as práticas de convivência. Consideradas em conjunto, essas abordagens sugerem que o cuidado psicológico não pode receber sozinho a tarefa de corrigir uma cultura escolar hostil; tampouco é adequado exigir que o professor exerça funções clínicas para as quais não foi formado.

A dimensão familiar também exige uma leitura não culpabilizadora. Os materiais enfatizam a parceria entre família e escola, mas a interpretação pedagógica precisa reconhecer diferentes configurações, disponibilidades e condições sociais de participação. Um contato respeitoso com responsáveis pode ampliar a proteção do estudante, desde que a escola ofereça canais acessíveis, evite exposição pública e assuma sua própria responsabilidade pelas situações ocorridas no espaço escolar.

Desse diálogo deriva uma conclusão analítica central: o sofrimento ligado ao bullying não deve ser convertido em déficit pessoal do estudante, nem a prevenção reduzida ao comportamento individual dos envolvidos. A escola atua sobre as condições de convivência, a previsibilidade das respostas adultas, o reconhecimento das vítimas e as possibilidades de pertencimento. Esse deslocamento não elimina a dimensão subjetiva; ao contrário, cria condições para que o cuidado individual seja sustentado por mudanças no ambiente institucional.

6 DA PREVENÇÃO À PROTEÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Uma política escolar de enfrentamento ao bullying começa antes da identificação do primeiro caso. Regras construídas e compreendidas coletivamente, supervisão de espaços de maior vulnerabilidade, linguagem respeitosa e atividades curriculares sobre convivência são instrumentos para tornar previsível a atuação da escola. Mais importante do que multiplicar campanhas temáticas é assegurar continuidade ao longo do ano letivo e coerência entre o discurso institucional e a conduta cotidiana dos adultos.

Quando surgem sinais ou relatos, a primeira tarefa é proteger. Isso envolve acolher sem desqualificar o relato, registrar fatos com discrição, interromper comportamentos violentos e avaliar riscos de continuidade ou retaliação. A escuta deve ser adequada à idade, evitando perguntas que culpabilizem a vítima. A observação de professores e demais profissionais deve dialogar com o que dizem os estudantes e responsáveis, respeitando a confidencialidade e os procedimentos do sistema de ensino.

Na etapa seguinte, é indispensável diferenciar as necessidades de acompanhamento. O estudante alvo pode precisar de proteção nos deslocamentos, reorganização de atividades e apoio psicológico ou de saúde, conforme o caso. O estudante que praticou a agressão necessita de responsabilização proporcional, orientação e acompanhamento, sem rótulos permanentes. As testemunhas podem ser mobilizadas em ações educativas que mostrem formas seguras de buscar ajuda, mas jamais devem ser expostas a riscos por assumir a função de vigiar colegas.

O trabalho pedagógico pode contribuir diretamente para reconstruir o pertencimento. Propostas cooperativas cuidadosamente acompanhadas, discussão de situações fictícias, literatura, atividades de expressão e acordos de convivência permitem refletir sobre humilhação, diferença e responsabilidade coletiva. O cuidado fundamental é evitar que a atividade se transforme em exposição da experiência pessoal de uma vítima. A escola não

precisa exigir que estudantes contêm publicamente episódios traumáticos para desenvolver educação socioemocional.

A formação continuada deve incluir critérios para distinguir bullying de conflito, identificação de sinais de alerta, comunicação com famílias, registro institucional, proteção contra retaliação e protocolos para ocorrências digitais. A Lei nº 13.185/2015 prevê ações de capacitação e assistência, enquanto a Lei nº 13.663/2018 incorporou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a incumbência de prevenir a violência, especialmente o bullying, e promover a cultura de paz nas escolas (BRASIL, 2015; 2018). São parâmetros normativos para a atuação educativa, não garantias automáticas de implementação.

A articulação com psicologia e serviço social é relevante sobretudo para situações de maior vulnerabilidade, mas exige precisão sobre o alcance legal da política. A Lei nº 13.935/2019 dispõe sobre serviços dessas áreas nas redes públicas de educação básica, por meio de equipes multiprofissionais; não afirma, por si só, a presença permanente de um psicólogo em cada unidade escolar (BRASIL, 2019). Cabe às redes organizar fluxos de atendimento e estabelecer, com as escolas, responsabilidades e canais de encaminhamento que não fragmentem o acompanhamento.

O enfrentamento também precisa ser monitorado. Registros protegidos, análise de recorrência, acompanhamento das pessoas envolvidas, escutas periódicas e atenção ao sentimento de segurança dos estudantes podem orientar decisões. Indicadores de frequência e rendimento podem ajudar a identificar mudanças, mas não substituem conversas individuais nem demonstram, isoladamente, a ocorrência ou a superação do bullying. As informações coletadas devem ser usadas para proteção e avaliação institucional, não para divulgar nomes ou construir rankings de turmas e estudantes.

Uma síntese externa ao corpus central ajuda a calibrar expectativas de efetividade. Na revisão sistemática e metanálise de Gaffney, Ttofi e Farrington (2021), programas escolares antibullying apresentaram, em média, reduções modestas de práticas de agressão e de vitimização, com diferenças importantes entre intervenções e estudos. Esse achado sustenta a utilidade

potencial de políticas estruturadas, mas não autoriza atribuir os mesmos resultados a ações específicas propostas neste artigo ou inferir que uma estratégia isolada será suficiente.

Por fim, a escola precisa reconhecer que a prevenção envolve compromisso pedagógico e proteção de direitos. A existência de legislação penal relacionada à intimidação sistemática, reforçada em 2024, não substitui ações educativas, assistência e a consideração da condição de criança ou adolescente. Protocolos devem ser construídos conforme as normas aplicáveis e com suporte dos órgãos competentes quando necessário, preservando a dignidade dos envolvidos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos três estudos brasileiros permite compreender o bullying como uma violência relacional que afeta a experiência de estar e aprender na escola. A interlocução entre Ribeiro et al. (2025), Tedesque (2025) e Rodrigues e Liduares (2024) evidencia que os efeitos socioemocionais descritos na literatura não podem ser separados das oportunidades de participação pedagógica e das condições institucionais de proteção.

O estudo sustenta que segurança relacional, pertencimento e participação são dimensões úteis para examinar possíveis repercussões da vitimização na aprendizagem. Isso não significa que o bullying provoque o mesmo desfecho em todos os sujeitos, nem que seu impacto possa ser aferido apenas por notas ou faltas. A trajetória de cada estudante exige atenção contextualizada, escuta e acompanhamento compatíveis com a complexidade do fenômeno.

Como contribuição teórica, propôs-se um circuito analítico que relaciona a confiança nas respostas da escola, a possibilidade de participar sem humilhação e as oportunidades de aprender. Como contribuição prática, defendeu-se a integração entre prevenção cotidiana, proteção imediata, responsabilização cuidadosa, formação continuada, participação familiar e

avaliação das medidas adotadas. A interlocução também indicou que abordagens restaurativas não devem ser impostas a estudantes em relações de intimidação e que serviços psicológicos precisam atuar de forma articulada com a responsabilidade pedagógica institucional.

As limitações decorrem do corpus pequeno e intencional, da predominância de produções secundárias e do caráter localizado das entrevistas de um dos estudos. A inclusão de legislação e de uma revisão sistemática como fontes complementares não elimina essas restrições nem transforma esta análise em estudo de efetividade. Pesquisas futuras podem investigar a percepção direta de estudantes, acompanhar processos de implementação nas redes escolares e analisar como medidas de proteção modificam, ao longo do tempo, indicadores de pertencimento, participação e permanência.

Conclui-se que o enfrentamento do bullying não se realiza apenas pela interrupção de episódios de agressão. Exige que a escola garanta condições para que crianças e adolescentes possam conviver, expressar-se, cometer erros, aprender e solicitar ajuda sem medo de humilhação. Nessa perspectiva, o cuidado com as relações sociais não é atividade paralela ao ensino: integra o próprio compromisso da educação com a formação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir medidas de prevenção da violência e promoção da cultura de paz. Brasília, DF, 2018. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm. Acesso em: 03 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 20 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares e altera a legislação penal. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 1 out. 2026.

GAFFNEY, Hannah; TTOFI, Maria M.; FARRINGTON, David P. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: an updated systematic review and meta-analysis. Campbell Systematic Reviews, v. 17, n. 2, e1143, 2021. DOI: https://doi.org/10.1002/cl2.1143.

RIBEIRO, Cristiane Pereira da Silva; COSTA, Lilian de Lima Araújo; SILVA, Neire Pires da; INÁCIO, Kedma Marques Brandão; LUZ, Reila Terezinha da Silva; FERREIRA, Júnio Fábio; SALOMÃO, Eliana da Silva. Bullying no ambiente escolar: impactos psicossociais e estratégias de prevenção. In: TECENDO AS LINHAS DO SABER NO SÉCULO XXI. v. 2. Rio de Janeiro: Editora Epitaya, 2025. cap. 12, p. 83-96. ISBN 978-65-5132-017-0.

RODRIGUES, Maria das Dores; LIDUARES, Ronier Albino. Os impactos do bullying escolar no desenvolvimento psicológico na infância e na adolescência. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Centro Universitário UNA, Divinópolis, 2024.

TEDESQUE, Amanda de Souza. Bullying escolar e seus impactos na aprendizagem e saúde mental dos estudantes. Revista Eventos Pedagógicos, Sinop, v. 16, n. 3, p. 751-759, nov./dez. 2025. DOI: https://doi.org/10.30681/reps.v16i3.14741.

- Avaliações em larga escala e mensuração da aprendizagem de estudantes da Educação Especial: desafios, acessibilidade e equidade no SAEB e no ENEM (Verônica Andreia Oliveira André da Silva; Liliane Pereira de Sousa; Vera Lucia de Carvalho Silva; Jania Jesuína Fornazier; Angelica Gonçalves do Espírito Santo de Oliveira)

Avaliações em larga escala e mensuração da aprendizagem de estudantes da Educação Especial: desafios, acessibilidade e equidade no SAEB e no ENEM

Verônica Andreia Oliveira André da Silva
Liliane Pereira de Sousa
Vera Lucia de Carvalho Silva
Jania Jesuína Fornazier
Angelica Gonçalves do Espírito Santo de Oliveira

DOI: 10.5281/zenodo.23350599

RESUMO

Este artigo analisa a avaliação em larga escala e os processos de mensuração da aprendizagem de estudantes público da Educação Especial, tomando como referência o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O estudo, de natureza qualitativa, caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em legislação educacional, documentos oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e produção acadêmica sobre avaliação, equidade e educação inclusiva. Parte-se do pressuposto de que a presença do estudante com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação nas avaliações nacionais não significa, por si só, igualdade de condições para demonstrar o que aprendeu. A análise discute a diferença entre mensuração, avaliação e interpretação pedagógica, examinando como matrizes de referência, testes padronizados, escalas de proficiência, recursos de acessibilidade e condições de aplicação interferem na leitura dos resultados. No Saeb, destacam-se a participação dos estudantes público da Educação Especial e a oferta de recursos e profissionais, tempo adicional, sala extra e instrumentos adaptados. No Enem, são analisados recursos como Braille, videoprova em Libras, leitor de tela, auxílio para leitura e transcrição, tempo adicional e correção diferenciada da redação em situações previstas. Conclui-se que a avaliação em larga escala pode contribuir para o direito à educação quando produz evidências úteis à formulação de políticas de equidade, mas pode reproduzir desigualdades quando a proficiência é interpretada isoladamente, sem consideração das barreiras, dos apoios e dos contextos que condicionam o desempenho. Defende-se, portanto, uma perspectiva de mensuração acessível, contextualizada e pedagogicamente responsável.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Saeb. Enem. Educação Especial. Inclusão. Equidade.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação educacional ocupa posição estratégica no debate contemporâneo sobre qualidade da educação. Em sistemas escolares marcados por desigualdades sociais, territoriais e culturais, avaliar significa produzir informações capazes de orientar decisões, identificar obstáculos à aprendizagem e acompanhar a efetividade das políticas públicas. Entretanto, quando a avaliação assume a forma de testes padronizados aplicados em larga escala, emerge uma questão central: em que medida o resultado numérico produzido por um instrumento representa, de fato, aquilo que diferentes estudantes sabem, compreendem e conseguem realizar? Essa questão adquire especial relevância quando se considera o público da Educação Especial, cujas experiências escolares podem ser atravessadas por barreiras comunicacionais, físicas, pedagógicas, atitudinais e tecnológicas.

O debate sobre avaliação em larga escala não pode ser reduzido à oposição entre medir e não medir. A mensuração é necessária para que sistemas educacionais disponham de indicadores comparáveis e possam acompanhar tendências de desempenho. O problema ocorre quando o número produzido pelo teste passa a ser compreendido como retrato completo da aprendizagem, desconsiderando as condições em que o estudante participou da avaliação. Conforme destaca Luckesi (2011), medir constitui apenas uma etapa de um processo mais amplo de avaliação, que requer julgamento e tomada de decisão orientados por finalidades pedagógicas. A avaliação, portanto, não se esgota no escore.

No contexto brasileiro, o Saeb constitui importante mecanismo de avaliação externa em larga escala da educação básica, produzindo informações sobre desempenho e fatores contextuais. Seus resultados, articulados a dados do Censo Escolar, também contribuem para a composição do Ideb. O Enem, por sua vez, possui trajetória própria: criado em 1998 para avaliar o desempenho ao final da educação básica, passou, a partir de 2009, a desempenhar também papel relevante no acesso à educação superior. Ambos os exames utilizam instrumentos padronizados, matrizes de referência e

procedimentos específicos de aplicação, mas possuem finalidades e usos distintos.

A inclusão dos estudantes da Educação Especial nesses processos representa avanço importante do ponto de vista do direito à participação. O desafio contemporâneo, contudo, consiste em deslocar o foco da simples presença para a qualidade da participação. A pergunta deixa de ser apenas “o estudante participou?” e passa a ser “em quais condições participou, quais barreiras foram removidas e o que o resultado permite inferir sobre sua aprendizagem?”. Essa mudança de perspectiva é fundamental para evitar que a padronização do instrumento se transforme em padronização das oportunidades.

A legislação brasileira consolidou o princípio de que a educação deve ocorrer em sistema inclusivo e com igualdade de oportunidades. A Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015 – estabelece o direito à educação em condições de igualdade e determina a adoção de medidas de apoio e acessibilidade. Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reforçando princípios como equidade, acessibilidade, adaptações razoáveis, medidas individualizadas e combate ao capacitismo. Esse marco normativo amplia a responsabilidade dos sistemas educacionais, inclusive no campo da avaliação.

Este artigo tem como objetivo analisar criticamente como as avaliações em larga escala, especialmente o Saeb e o Enem, mensuram a aprendizagem de estudantes da Educação Especial e quais desafios surgem quando resultados padronizados são interpretados em contextos de diversidade. Busca-se discutir: a) os fundamentos da mensuração em larga escala; b) as especificidades do Saeb e do Enem; c) as relações entre acessibilidade, validade e equidade; d) os limites de interpretar proficiência como sinônimo de aprendizagem; e) as implicações dos resultados para a prática pedagógica e para as políticas públicas.

A relevância do estudo está na necessidade de aproximar dois campos que muitas vezes são tratados separadamente: avaliação educacional e

educação inclusiva. Se a avaliação é utilizada para conhecer a qualidade da educação, ela precisa produzir conhecimento sobre todos os estudantes, sem converter diferenças de acesso, comunicação ou participação em supostas diferenças naturais de capacidade. Assim, discutir a mensuração da aprendizagem do público da Educação Especial significa também discutir o próprio conceito de qualidade educacional.

2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A LÓGICA DA MENSURAÇÃO

A avaliação em larga escala caracteriza-se, em linhas gerais, pela utilização de procedimentos padronizados para produzir informações sobre o desempenho de grupos de estudantes e sobre fatores associados à oferta educacional. Segundo Werle (2010), a expansão dessas avaliações está relacionada à necessidade de sistemas educacionais produzirem evidências para acompanhamento, comparação e formulação de políticas. A padronização permite observar tendências e construir indicadores, mas também cria o risco de reduzir fenômenos educacionais complexos a uma quantidade limitada de variáveis.

É importante distinguir três conceitos: medir, avaliar e diagnosticar. Medir implica atribuir valores ou resultados a determinado desempenho segundo regras previamente estabelecidas. Avaliar envolve interpretar esses dados à luz de critérios e finalidades. Diagnosticar, em perspectiva pedagógica, pressupõe utilizar informações para compreender dificuldades, potencialidades e necessidades e, a partir disso, orientar intervenções. Na avaliação externa, essas três dimensões podem estar articuladas, mas não são equivalentes.

A literatura crítica sobre avaliação educacional chama atenção para os usos políticos dos resultados. Bonamino e Sousa (2012) identificam diferentes gerações de avaliação em larga escala no Brasil e discutem como seus resultados passaram a assumir funções de responsabilização e regulação. Freitas (2012), por sua vez, alerta para os efeitos de políticas que transformam indicadores em mecanismos de controle do trabalho escolar. Essas

contribuições não significam rejeitar a avaliação, mas evidenciam a necessidade de perguntar quem define o que é medido, para que se mede, como os resultados são interpretados e quais decisões são tomadas a partir deles.

Quando se aplica um teste padronizado, pretende-se que diferenças nos resultados estejam relacionadas, principalmente, às diferenças de domínio das habilidades avaliadas. Para que essa interpretação seja válida, entretanto, as condições de aplicação precisam reduzir fatores irrelevantes ao construto. Em estudantes da Educação Especial, recursos como leitor, transcritor, Libras, Braille, letra ampliada, tempo adicional ou tecnologia assistiva não são vantagens indevidas: podem ser condições necessárias para que o instrumento avalie o conhecimento pretendido, e não a barreira de acesso ao instrumento.

Desse modo, acessibilidade e validade da avaliação estão profundamente relacionadas. Uma prova que pretende mensurar compreensão leitora, por exemplo, não deve transformar a impossibilidade de acessar visualmente o texto em medida de proficiência do estudante. Da mesma forma, uma avaliação matemática que depende exclusivamente da escrita manual pode produzir uma estimativa contaminada quando o estudante possui impedimento motor que não está relacionado ao conhecimento matemático que se deseja observar. A adaptação adequada não elimina o construto; pode, ao contrário, protegê-lo.

Por outro lado, adaptações exigem rigor técnico. Não basta modificar aleatoriamente o instrumento ou oferecer ajuda que altere o conteúdo cognitivo da tarefa. O desafio consiste em diferenciar apoio de interferência no construto. O apoio deve remover barreiras sem fornecer a resposta que o item pretende elicitar. Essa distinção é fundamental para garantir justiça avaliativa.

3 SAEB E ENEM NO SISTEMA BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO

O Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala realizado pelo Inep com a finalidade de diagnosticar a educação básica e produzir

informações sobre aprendizagem e fatores contextuais. Os testes são organizados a partir de matrizes de referência que descrevem competências e habilidades selecionadas para cada etapa e área avaliada. O próprio Inep ressalta que as matrizes não se confundem com os currículos escolares, pois constituem recortes destinados à avaliação de determinados domínios (INEP, 2026a). Essa distinção é essencial para impedir que o resultado do teste seja interpretado como medida integral de todo o currículo.

Os resultados do Saeb possuem relevância para o acompanhamento das redes de ensino e, em conjunto com informações do Censo Escolar, contribuem para o Ideb. Entretanto, uma média de desempenho é uma representação agregada. Ela não descreve, por si só, as trajetórias individuais dos estudantes nem revela integralmente as condições pedagógicas, sociais e institucionais que produziram o resultado. Os questionários contextuais ampliam essa compreensão ao reunir informações sobre aspectos socioeconômicos, infraestrutura, formação docente, práticas pedagógicas e participação da família (INEP, 2026b).

No caso da Educação Especial, a participação no Saeb ganhou contornos mais explícitos nas diretrizes recentes. Para a edição de 2025, o Inep informou que estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em turmas regulares selecionadas participam da avaliação e podem contar com atendimento especializado. Entre as possibilidades estão recursos e profissionais oferecidos pela escola, tempo adicional, sala extra e instrumentos adaptados para baixa visão. Também houve ampliação da oferta de materiais em Braille e de apoio de ledor em determinadas etapas (INEP, 2025).

O Enem possui outra finalidade e estrutura. Atualmente, avalia quatro áreas do conhecimento e inclui redação, podendo seus resultados ser utilizados em processos de acesso ao ensino superior. As matrizes de referência do exame explicitam eixos cognitivos comuns, competências, habilidades e objetos de conhecimento (INEP, 2026c). Por ser um exame de alta relevância para a trajetória acadêmica, as condições de participação dos estudantes com deficiência e de outros participantes que necessitam de recursos de acessibilidade tornam-se ainda mais importantes.

No Enem, a política de atendimento especializado contempla diferentes recursos, definidos conforme a necessidade do participante e as regras do edital. Entre eles estão prova em Braille, tradutor-intérprete de Libras, videoprova em Libras, letra ampliada ou superampliada, leitor de tela, guia-intérprete, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, leitura labial, tempo adicional e mobiliário acessível. Há também procedimentos específicos para situações relacionadas à correção da redação, inclusive correção diferenciada para determinados participantes quando atendidos os critérios estabelecidos (INEP, 2026d).

Embora Saeb e Enem sejam diferentes, ambos revelam uma questão comum: o resultado de uma avaliação depende tanto do instrumento quanto das condições de participação. O desenvolvimento de políticas de acessibilidade nos exames nacionais representa avanço, mas não elimina a necessidade de analisar se os recursos são conhecidos, solicitados, disponibilizados e utilizados adequadamente. A existência formal do recurso é condição necessária, mas não suficiente para garantir equidade.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E DIREITO À AVALIAÇÃO

A Educação Especial, na perspectiva inclusiva, não deve ser compreendida como sistema paralelo destinado a determinados estudantes, mas como modalidade transversal que oferece apoios para garantir acesso, participação, aprendizagem e continuidade da escolarização. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que a educação constitui direito da pessoa com deficiência e que devem ser assegurados recursos de acessibilidade e medidas individualizadas e coletivas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social.

O marco normativo brasileiro passou por atualização importante com o Decreto nº 12.686/2025 e suas alterações posteriores. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva estabelece, entre suas diretrizes, a garantia de sistema educacional inclusivo, a promoção da equidade, a oferta de

tecnologias assistivas e adaptações razoáveis e a adoção de medidas de apoio individualizadas. A norma também explicita a necessidade de considerar políticas curriculares, avaliativas e de planejamento na construção das adaptações razoáveis (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

Essa determinação é particularmente significativa para a avaliação. Se o currículo é acessível, o ensino é acessível e a participação escolar é inclusiva, mas o momento de avaliação mantém barreiras, cria-se uma ruptura no processo educacional. A avaliação passa a ser um espaço de exclusão dentro de uma escola que pretende ser inclusiva. Por isso, a acessibilidade avaliativa deve ser pensada desde o planejamento pedagógico, e não apenas como procedimento administrativo realizado antes de uma prova nacional.

O conceito de barreira é central nessa discussão. A deficiência não pode ser reduzida a uma característica individual do estudante. A interação entre impedimentos e barreiras pode restringir a participação. Em uma avaliação, uma barreira pode ser física, como um local sem acessibilidade; comunicacional, como a ausência de Libras; instrumental, como um formato de prova incompatível com tecnologia assistiva; temporal, quando o tempo padrão não permite acesso funcional à tarefa; ou pedagógica, quando a forma de apresentação impede que o estudante demonstre uma habilidade que possui.

A avaliação inclusiva precisa, portanto, perguntar o que o estudante consegue fazer e quais condições permitem que demonstre isso. Essa perspectiva não significa baixar expectativas. Ao contrário, implica elevar a responsabilidade institucional para garantir que o padrão de aprendizagem seja acompanhado de condições equivalentes de demonstração. Equidade não é oferecer exatamente o mesmo a todos; é oferecer as condições necessárias para que diferentes estudantes possam participar de uma mesma experiência educacional com justiça.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel importante nesse processo. Conforme as orientações atuais do Inep, o AEE tem caráter complementar à escolarização de estudantes com deficiência e TEA e suplementar para estudantes com altas habilidades ou superdotação, organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade. O planejamento do

AEE pode contribuir para identificar barreiras, testar tecnologias assistivas, orientar professores e favorecer a autonomia do estudante diante de situações avaliativas.

Também é necessário evitar a associação automática entre deficiência e baixo desempenho. Um resultado inferior pode decorrer de diferentes fatores: aprendizagem insuficiente, oportunidade educacional desigual, barreira de acessibilidade, ansiedade, condições socioeconômicas, inadequação da adaptação, falta de familiaridade com o formato do teste ou combinação desses elementos. A interpretação responsável precisa considerar o conjunto de evidências, e não transformar o diagnóstico ou a deficiência em explicação única.

5 A MENSURAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Mensurar a aprendizagem de estudantes da Educação Especial exige reconhecer que todo instrumento de avaliação possui limites. O teste captura apenas uma amostra de comportamentos e respostas em determinado momento. Mesmo em avaliações psicometricamente robustas, o escore é uma estimativa e precisa ser interpretado de acordo com o construto, a escala e as condições de aplicação. No caso de estudantes que necessitam de apoios específicos, a validade da interpretação depende de esses apoios serem compatíveis com o que se pretende medir.

Um primeiro desafio consiste na relação entre padronização e individualização. Avaliações nacionais necessitam de procedimentos padronizados para permitir comparabilidade. Ao mesmo tempo, a educação inclusiva reconhece necessidades individuais. A aparente contradição pode ser enfrentada por meio de um princípio: padronizar o construto e flexibilizar as condições de acesso quando a flexibilização não altera aquilo que está sendo medido. Assim, pode-se manter a mesma habilidade-alvo e modificar o canal de apresentação ou resposta.

Imagine-se, por exemplo, um estudante com baixa visão que precisa de letra ampliada. A ampliação do texto não modifica a habilidade de localizar informações, interpretar argumentos ou resolver um problema. Já fornecer uma explicação oral do significado de uma palavra que constitui justamente o objeto de avaliação pode alterar o construto. O primeiro caso tende a ser adaptação de acesso; o segundo pode interferir naquilo que se pretende mensurar. A análise precisa ser feita item a item e considerando a finalidade do teste.

Outro desafio refere-se ao tempo adicional. O tempo é parte do contexto de realização da tarefa. Para alguns estudantes, especialmente aqueles que utilizam recursos de comunicação, leitura mediada ou tecnologias assistivas, o processamento da informação pode demandar tempo maior sem que isso signifique menor domínio do conteúdo. O tempo adicional, portanto, pode reduzir uma barreira temporal. Contudo, também precisa ser regulamentado e aplicado de modo consistente para preservar a comparabilidade.

A comunicação merece atenção especial. Estudantes surdos usuários de Libras, por exemplo, podem ter a língua de sinais como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Em uma avaliação que utiliza exclusivamente português escrito, parte do desempenho pode refletir diferenças linguísticas e não apenas o domínio do conteúdo curricular. A videoprova em Libras e a presença de intérpretes são recursos que podem ampliar o acesso, mas exigem estudos sobre tradução, terminologia, equivalência semântica e possíveis efeitos sobre o desempenho.

Para estudantes cegos, o Braille, o leitor de tela e o auxílio de ledor representam diferentes formas de acesso. Não são recursos equivalentes em todas as situações. O Braille envolve leitura tátil autônoma; o leitor de tela oferece acesso digital mediado por tecnologia; o ledor envolve leitura humana. Cada recurso pode produzir demandas distintas de processamento. Isso evidencia que acessibilidade não é categoria única: é conjunto de soluções relacionadas às características do estudante e do instrumento.

Estudantes com deficiência intelectual ou TEA também apresentam desafios específicos. A adaptação não deve significar simplificação automática daquilo que está sendo avaliado. Quando o objetivo é conhecer o desempenho

em determinado domínio curricular, a equipe precisa diferenciar barreiras de linguagem, atenção, organização, ansiedade, previsibilidade da tarefa e compreensão das instruções. Em determinados casos, recursos de apresentação e ambiente podem facilitar a demonstração do conhecimento sem alterar o nível cognitivo do item.

No caso de estudantes com altas habilidades ou superdotação, a discussão assume outra direção. A mensuração pode revelar desempenho elevado em determinadas áreas, mas testes padronizados também podem não capturar toda a amplitude de criatividade, pensamento divergente, produção autoral e interesses avançados. Isso demonstra que a Educação Especial é heterogênea e que uma única escala de proficiência não esgota a compreensão do desenvolvimento do estudante.

Há, ainda, o problema da invisibilidade estatística. Quando os resultados de estudantes da Educação Especial são agregados sem indicadores adequados, as desigualdades específicas podem desaparecer na média geral. A gestão educacional necessita de dados desagregados e contextualizados, preservando a proteção de dados e evitando exposição indevida de estudantes. O objetivo da desagregação não é rotular, mas identificar padrões de participação e oportunidades para orientar políticas.

A mensuração, portanto, deve ser compreendida como produção de evidência, não como sentença sobre a capacidade do aluno. Um escore informa algo específico: desempenho em um determinado instrumento, domínio e contexto. Para transformá-lo em conhecimento educacional, é preciso articulá-lo com histórico escolar, avaliações formativas, observações, produções do estudante, frequência, acesso aos recursos, contexto socioeconômico e informações do AEE. Essa triangulação permite uma interpretação mais justa.

Na prática escolar, os resultados das avaliações externas devem funcionar como uma das fontes de informação para o planejamento. Não devem substituir a avaliação formativa, nem orientar práticas de treinamento exclusivamente voltadas ao teste. Quando a escola transforma o currículo em preparação para itens, corre o risco de reduzir a aprendizagem ao que é

mensurável. Para estudantes da Educação Especial, esse risco pode ser ainda maior, porque a pressão por desempenho pode estimular práticas de mera adequação formal, sem desenvolvimento efetivo de autonomia e participação.

6 SAEB: ACESSIBILIDADE, PARTICIPAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A presença dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Saeb constitui aspecto relevante para a construção de uma política nacional de avaliação comprometida com equidade. As orientações atuais do Inep indicam que estudantes matriculados em turmas regulares selecionadas participam da avaliação. Para receber atendimento especializado, as informações sobre deficiência, transtorno ou necessidade de recursos precisam estar devidamente registradas nos procedimentos do Censo Escolar, o que evidencia a importância da articulação entre gestão da informação e garantia de direitos.

Na edição de 2025, o Saeb passou a explicitar um conjunto de possibilidades de atendimento especializado, incluindo recursos e profissionais oferecidos pela escola, tempo adicional, sala extra e instrumentos adaptados para baixa visão. Também foram previstos avanços no atendimento em Braille e com ledor em determinadas etapas. Essas medidas mostram que o sistema de avaliação reconhece que a participação equitativa requer condições diferenciadas de acesso.

Entretanto, a política de acessibilidade começa antes do dia da prova. O cadastro correto do estudante, a identificação de suas necessidades, a comunicação entre gestão, professor, AEE e equipe responsável pela aplicação e a disponibilidade efetiva dos recursos são partes do processo avaliativo. Um erro no registro ou uma falha logística pode produzir um resultado que parece individual, mas possui origem institucional.

Outro ponto é a preparação do estudante. A familiaridade com o recurso de acessibilidade e com o formato do teste pode influenciar a performance. Um leitor de tela, por exemplo, não se torna automaticamente uma ferramenta

neutra apenas porque está disponível. O estudante precisa conhecer o ambiente, comandos e formas de navegação. Da mesma forma, a utilização de prova ampliada exige adequação visual e condições de iluminação. A acessibilidade efetiva envolve tecnologia, ambiente, pessoa e interação.

A interpretação dos resultados do Saeb também requer cautela. Uma escola pode apresentar média menor e, ainda assim, ter realizado avanços importantes em inclusão, permanência e aprendizagem. Inversamente, uma média elevada não demonstra automaticamente que todos os estudantes tiveram acesso equitativo às oportunidades. Indicadores agregados são úteis para políticas públicas, mas precisam ser lidos em conjunto com dados contextuais.

Os questionários do Saeb são importantes justamente porque ampliam a capacidade explicativa dos resultados. Informações sobre infraestrutura, formação docente, práticas pedagógicas, condições socioeconômicas e experiência escolar permitem construir hipóteses sobre fatores associados ao desempenho. Para a Educação Especial, seria particularmente relevante aprofundar indicadores de acessibilidade, participação em atividades curriculares, disponibilidade de tecnologia assistiva, formação dos professores, oferta e articulação do AEE e experiências de discriminação ou capacitismo.

A mensuração em larga escala pode, assim, ser instrumento de equidade quando utilizada para revelar desigualdades invisibilizadas. Se os dados mostram que determinado grupo participa menos, apresenta maiores níveis de distorção idade-série ou tem menor acesso a recursos, a política pública pode direcionar formação, financiamento, acessibilidade e apoio pedagógico. O problema não está no dado, mas no uso que se faz dele.

7 ENEM: ACESSIBILIDADE, DESEMPENHO E EQUIDADE

O Enem apresenta especificidade importante porque seus resultados podem participar de processos de ingresso na educação superior. Isso confere ao exame elevado valor social e torna a discussão sobre acessibilidade

particularmente sensível. Para estudantes da Educação Especial, participar do Enem pode significar não apenas realizar uma avaliação, mas disputar oportunidades acadêmicas e profissionais. A igualdade de acesso ao exame, portanto, está diretamente relacionada à igualdade de oportunidades educacionais.

O atendimento especializado do Enem apresenta variedade de recursos. Entre as opções estão prova em Braille, tradutor-intérprete de Libras, videoprova em Libras, letra ampliada, superampliada, leitor de tela, guia-intérprete, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, leitura labial, tempo adicional e mobiliário acessível. O Inep também prevê situações específicas relacionadas à correção da redação e a recursos tecnológicos. A amplitude das opções indica reconhecimento institucional da diversidade de necessidades.

Do ponto de vista da mensuração, porém, a presença de recursos deve ser analisada em relação às competências avaliadas. Em uma prova de leitura, por exemplo, o recurso de acessibilidade não pode antecipar inferências que o item exige do participante. Em uma produção escrita, o auxílio de transcrição deve registrar a resposta do estudante sem transformá-la em produção de outra pessoa. A justiça avaliativa depende da manutenção da autoria intelectual.

A redação constitui caso particularmente complexo. A produção textual envolve domínio linguístico, argumentação, organização, coesão e outros critérios definidos pela matriz de correção. Para alguns participantes, barreiras motoras, comunicacionais ou linguísticas exigem procedimentos diferenciados. A existência de correção específica para determinadas condições reconhece que igualdade formal pode produzir desigualdade material. Ainda assim, é necessário garantir transparência sobre os critérios para que a diferenciação seja compreendida como medida de equidade.

O tempo adicional também assume relevância. O Enem estabelece, para casos de atendimento especializado aprovados, tempo adicional de 60 minutos em cada dia, e pode haver tempo adicional de até 120 minutos para participantes que utilizam videoprova em Libras, conforme as regras vigentes. A medida demonstra que o tempo não é necessariamente uma variável neutra

em avaliações de alto impacto. A oportunidade de demonstrar competência depende, em alguns casos, de condições temporais diferenciadas.

É necessário destacar, contudo, que acessibilidade não garante automaticamente desempenho elevado. O recurso remove uma barreira; ele não ensina o conteúdo nem substitui o processo de escolarização. Essa distinção é importante para combater a ideia de que adaptações concedem vantagem. Uma prova acessível busca permitir que a habilidade seja demonstrada em condições mais equitativas. O resultado final continuará dependente das aprendizagens construídas ao longo da trajetória escolar.

O Enem também evidencia a necessidade de continuidade entre educação básica e educação superior. Se a escola desenvolve práticas inclusivas, utiliza tecnologias assistivas e incentiva a participação dos estudantes em avaliações, a experiência no exame tende a ser mais coerente. Por outro lado, se o estudante é constantemente dispensado de tarefas desafiadoras, recebe currículo empobrecido ou é avaliado por expectativas reduzidas, a acessibilidade do exame não será suficiente para compensar desigualdades acumuladas.

Assim, a discussão sobre Enem e Educação Especial deve ser ampliada: não se trata apenas de garantir que o estudante consiga entrar na sala de prova, mas de assegurar, ao longo da escolarização, acesso a conhecimentos, práticas de leitura, escrita, argumentação, matemática, ciências e cultura. A avaliação de larga escala evidencia resultados de uma trajetória; não pode ser responsabilizada isoladamente por desigualdades que se constituíram durante anos.

8 LIMITES E POSSIBILIDADES DA MENSURAÇÃO EM LARGA ESCALA

Um dos principais limites da mensuração em larga escala é a redução da aprendizagem a indicadores numéricos. O número possui grande capacidade de comunicação e comparação, mas baixa capacidade de explicar sozinho a complexidade do fenômeno educativo. Um escore não revela

automaticamente quais estratégias o estudante utiliza, como aprende, quais barreiras enfrenta, quais apoios foram determinantes ou quais dimensões do desenvolvimento não foram contempladas pelo teste.

Outro limite é a possibilidade de estreitamento curricular. Quando resultados de testes assumem posição central na gestão escolar, pode haver incentivo para dedicar mais tempo aos conteúdos e formatos avaliados. Para estudantes da Educação Especial, isso pode ser problemático se o ensino for reduzido a tarefas repetitivas e treinamento de itens, deixando em segundo plano autonomia, comunicação, interação social, resolução de problemas e participação cultural.

Também existe o risco de interpretação deficitária. A linguagem estatística pode favorecer classificações de estudantes como abaixo ou acima de determinado nível, sem explicitar as condições que produziram a posição. Em uma perspectiva inclusiva, a pergunta deve deslocar-se do “quanto falta ao estudante” para “quais barreiras e oportunidades explicam esse resultado e quais ações podem favorecer o próximo avanço?”. Essa mudança não elimina a responsabilidade do estudante por sua aprendizagem, mas amplia a responsabilidade da escola e do sistema.

Por outro lado, seria inadequado abandonar a avaliação externa. Sem dados sistemáticos, desigualdades podem permanecer invisíveis. Avaliações nacionais permitem identificar diferenças entre redes, regiões e grupos, acompanhar tendências e subsidiar políticas. O desafio é construir usos responsáveis. Freitas et al. (2014) defendem uma concepção de avaliação que articule diferentes níveis, evitando que a avaliação externa seja utilizada isoladamente para responsabilizar escolas e professores.

A possibilidade mais promissora está na articulação entre avaliação externa, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem. No nível externo, o sistema identifica padrões e desigualdades. No nível institucional, a escola interpreta os dados em seu contexto. No nível da sala de aula, professores analisam evidências individuais e ajustam estratégias. Para a Educação Especial, essa articulação pode permitir que um resultado nacional seja

transformado em intervenção pedagógica concreta, sem perder de vista os direitos e singularidades dos estudantes.

A qualidade da mensuração também depende de pesquisa. É necessário ampliar estudos que investiguem o funcionamento diferencial de itens, a influência de diferentes recursos de acessibilidade, a equivalência entre versões adaptadas, a experiência de participantes e o impacto das condições de aplicação. Estudos psicométricos precisam dialogar com pesquisas qualitativas sobre participação e barreiras. Somente a combinação dessas perspectivas permite compreender se o instrumento está medindo o que se propõe a medir.

Em síntese, o principal desafio não é escolher entre padronização e inclusão, mas desenvolver formas de padronização compatíveis com a diversidade humana. A avaliação nacional precisa manter rigor técnico sem produzir homogeneização artificial dos modos de participação. A equidade exige que a comparação seja sustentada por condições de acesso suficientemente justas.

9 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Na escola, os resultados do Saeb e, quando pertinentes, do Enem devem ser compreendidos como evidências complementares ao conjunto de avaliações pedagógicas. A equipe escolar pode utilizar os dados para identificar habilidades que necessitam de maior atenção, mas deve cruzá-los com produções dos estudantes, registros de acompanhamento, avaliações formativas, frequência, participação e informações do AEE. Para estudantes da Educação Especial, é fundamental registrar também quais recursos foram utilizados e em quais condições.

O planejamento pedagógico pode se beneficiar de uma cultura de avaliação acessível. Isso significa produzir atividades e instrumentos em formatos diversos, utilizar recursos de tecnologia assistiva, garantir tempo e

ambiente adequados, ensinar explicitamente estratégias de realização de avaliações e oferecer oportunidades para que o estudante demonstre conhecimentos por diferentes meios quando a finalidade pedagógica permitir. A preparação para avaliações externas deve ocorrer dentro de uma política mais ampla de aprendizagem, e não como treinamento mecânico.

A formação continuada dos professores é outro eixo fundamental. O docente precisa compreender que acessibilidade não é apenas responsabilidade do profissional do AEE. A inclusão é responsabilidade coletiva da escola. Professores regentes, gestores, profissionais de apoio e professores do AEE precisam compartilhar informações e planejar conjuntamente. A legislação recente reforça a necessidade de formação continuada e de articulação entre os diferentes profissionais envolvidos na escolarização.

No âmbito das redes de ensino, é necessário aprimorar a qualidade dos dados sobre estudantes da Educação Especial. O registro no Censo Escolar precisa refletir a realidade de forma cuidadosa, pois informações administrativas podem determinar a oferta de determinados atendimentos em avaliações nacionais. Ao mesmo tempo, o tratamento desses dados deve observar princípios de proteção, finalidade e não estigmatização.

Para o Inep e os órgãos gestores, recomenda-se ampliar indicadores de equidade. Além da média de proficiência, seria relevante acompanhar taxas de participação, ausência, utilização de recursos de acessibilidade, distribuição dos estudantes por níveis de desempenho, diferenças de resultados entre grupos e indicadores de trajetória escolar. Esses dados poderiam subsidiar ações de formação, infraestrutura, tecnologia assistiva e apoio pedagógico.

É igualmente importante ampliar a participação dos próprios estudantes na avaliação das políticas de acessibilidade. A perspectiva do usuário é uma fonte de evidência indispensável. Perguntar se o recurso funcionou, se o ambiente foi adequado, se a comunicação ocorreu de forma acessível e se o estudante se sentiu capaz de demonstrar o que sabia pode revelar barreiras que indicadores quantitativos não capturam.

Finalmente, as políticas de avaliação precisam evitar o capacitismo. O capacitismo aparece quando expectativas reduzidas são naturalizadas, quando

resultados inferiores são atribuídos automaticamente à deficiência ou quando adaptações são interpretadas como favorecimento. Uma política avaliativa inclusiva reconhece diferenças sem transformá-las em hierarquias de valor humano. O foco deve estar na garantia de oportunidades reais de aprendizagem e participação.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite afirmar que as avaliações em larga escala constituem instrumentos relevantes para o conhecimento dos sistemas educacionais, mas seus resultados não podem ser interpretados fora das condições que envolvem a participação dos estudantes. Para o público da Educação Especial, essa premissa é ainda mais importante, pois a demonstração da aprendizagem depende, em muitos casos, de recursos de acessibilidade e de apoios individualizados.

O Saeb e o Enem apresentam avanços importantes na institucionalização de medidas de acessibilidade. A participação dos estudantes público da Educação Especial no Saeb e a diversidade de recursos disponibilizados no Enem evidenciam o reconhecimento de que igualdade de direitos não se realiza necessariamente por meio de procedimentos idênticos. Recursos como Braille, Libras, leitor de tela, ledor, transcrição, letra ampliada, tempo adicional e ambientes acessíveis podem ser indispensáveis para que o estudante tenha condições de demonstrar suas aprendizagens.

Entretanto, a existência formal de recursos não encerra o desafio. A equidade depende da identificação correta das necessidades, do planejamento, da disponibilidade efetiva, da familiaridade com os recursos, da formação dos profissionais e da interpretação adequada dos resultados. Além disso, a acessibilidade da avaliação precisa estar articulada à acessibilidade do currículo e das práticas pedagógicas ao longo de toda a escolarização.

Conclui-se que mensurar não é simplesmente atribuir uma nota. Mensurar é produzir uma evidência limitada sobre determinado desempenho,

em condições determinadas. Avaliar é interpretar essa evidência e utilizá-la para tomar decisões. No caso dos estudantes da Educação Especial, uma interpretação eticamente responsável exige perguntar se o resultado representa aprendizagem ou se foi contaminado por barreiras que poderiam ter sido removidas.

Em nível de política pública, a principal contribuição das avaliações em larga escala deve ser revelar desigualdades e orientar ações de equidade. No nível escolar, os resultados devem subsidiar planejamento e não substituir a avaliação formativa. No nível individual, nenhum escore deve ser transformado em definição da capacidade do estudante. A educação inclusiva requer uma concepção de avaliação que reconheça a diversidade, preserve expectativas de aprendizagem e assegure condições justas de participação.

Por fim, defender avaliações acessíveis não significa reduzir o rigor acadêmico. Significa qualificar o rigor. Um sistema rigoroso é aquele que procura medir corretamente aquilo que se propõe a medir, controla fontes de viés, considera evidências contextuais e assegura que as diferenças de desempenho não sejam confundidas com diferenças de direito. Nesse sentido, a avaliação em larga escala pode deixar de ser apenas mecanismo de classificação e tornar-se instrumento de garantia do direito à aprendizagem, desde que seus resultados sejam interpretados com rigor técnico, responsabilidade pedagógica e compromisso com a equidade.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

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

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026.

FERNANDES, Domingos. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Brasília, DF: Inep, 2026a. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb. Acesso em: 7 out. 2026.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Questionários do Saeb. Brasília, DF: Inep, 2026b. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/questionarios. Acesso em: 7 out. 2026.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matrizes de Referência | Enem. Brasília, DF: Inep, 2026c. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/matrizes-de-referencia-enem. Acesso em: 7 out. 2026.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): orientações e atendimento especializado. Brasília, DF: Inep, 2026d. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/orientacoes. Acesso em: 7 out. 2026.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Saeb 2025: diretrizes da edição. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/cartilha_saeb_2025_diretrizes_da_edicao.pdf. Acesso em: 7 out. 2026.

UNESCO. Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020.

VIANNA, Heraldo Marelim. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 110, p. 21-44, 2010.

- A implementação da lei brasileira de inclusão na Educação Infantil: desafios, possibilidades e limites para a garantia do direito à Educação Inclusiva (Verônica Andreia Oliveira André da Silva; Liliane Pereira de Sousa; Marcia Aparecida Vasconcelos de Souza; Raimunda Sena da Silva; Angelica Gonçalves do Espírito Santo de Oliveira)

A implementação da lei brasileira de inclusão na Educação Infantil: desafios, possibilidades e limites para a garantia do direito à Educação Inclusiva

Verônica Andreia Oliveira André da Silva

Liliane Pereira de Sousa

Marcia Aparecida Vasconcelos de Souza

Raimunda Sena da Silva

Angelica Gonçalves do Espírito Santo de Oliveira

DOI: 10.5281/zenodo.23350796

RESUMO

A consolidação da educação inclusiva no Brasil resulta de um processo histórico marcado por avanços legais, disputas políticas, transformações conceituais e desafios persistentes no cotidiano das instituições educacionais. Nesse contexto, a Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), representa importante marco jurídico ao reconhecer a educação como direito da pessoa com deficiência e estabelecer a responsabilidade do poder público pela garantia de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e modalidades. Este artigo tem como objetivo analisar, por meio de pesquisa teórico-documental e revisão bibliográfica, os fundamentos legais, os avanços e os principais desafios relacionados à implementação da Lei Brasileira de Inclusão na Educação Infantil brasileira. Parte-se da compreensão de que a inclusão nessa etapa não pode ser reduzida à matrícula ou à presença física da criança com deficiência no espaço escolar, exigindo condições efetivas de participação, aprendizagem, desenvolvimento, acessibilidade, convivência e pertencimento. Metodologicamente, realizou-se análise de documentos legais e normativos nacionais, entre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, a Lei Brasileira de Inclusão e a atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. A revisão bibliográfica dialoga com estudos sobre educação inclusiva, formação docente, práticas pedagógicas, acessibilidade e Educação Infantil. A análise evidencia que o ordenamento jurídico brasileiro apresenta significativo avanço na afirmação do direito à educação inclusiva, mas persistem distâncias entre o direito formalmente assegurado e sua efetivação cotidiana. Na Educação Infantil, tais desafios assumem especificidades relacionadas à organização dos espaços, às interações, às brincadeiras, à comunicação, à participação da família, à formação dos profissionais e à oferta de recursos e apoios. Conclui-se que a implementação da LBI demanda políticas intersetoriais, financiamento público, formação continuada, acessibilidade física, comunicacional, curricular e pedagógica, fortalecimento do trabalho colaborativo e construção de uma cultura institucional comprometida com a diferença como dimensão constitutiva da infância e da educação.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Infantil. Lei Brasileira de Inclusão. Pessoa com deficiência. Políticas educacionais. Acessibilidade.

ABSTRACT

The consolidation of inclusive education in Brazil results from a historical process marked by legal advances, political disputes, conceptual transformations, and persistent challenges in educational institutions. In this context, Law No. 13.146/2015, known as the Brazilian Law of Inclusion of Persons with Disabilities (LBI), represents an important legal framework by recognizing education as a right of persons with disabilities and establishing the responsibility of public authorities to guarantee inclusive educational systems at all levels and modalities. This article aims to analyze, through theoretical-documentary research and a bibliographic review, the legal foundations, advances, and main challenges related to the implementation of the Brazilian Inclusion Law in Early Childhood Education in Brazil. It is assumed that inclusion at this stage cannot be reduced to enrollment or the physical presence of children with disabilities in educational spaces, but requires effective conditions for participation, learning, development, accessibility, interaction, and belonging. Methodologically, national legal and normative documents were analyzed, including the 1988 Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the National Policy on Special Education from an Inclusive Education Perspective, the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, the National Common Curricular Base, the Brazilian Law of Inclusion, and the current National Policy for Inclusive Special Education. The bibliographic review dialogues with studies on inclusive education, teacher education, pedagogical practices, accessibility, and Early Childhood Education. The analysis demonstrates that Brazilian legislation has made significant progress in affirming the right to inclusive education, although gaps remain between formally guaranteed rights and their everyday implementation. In Early Childhood Education, these challenges have specific characteristics related to the organization of spaces, interactions, play, communication, family participation, professional training, and the provision of resources and support. It is concluded that implementing the LBI requires intersectoral policies, public funding, continuing education, physical, communicational, curricular, and pedagogical accessibility, strengthening collaborative work, and constructing an institutional culture committed to difference as a constitutive dimension of childhood and education.

Keywords: Inclusive Education. Early Childhood Education. Brazilian Law of Inclusion. Persons with Disabilities. Educational Policies. Accessibility.

1 INTRODUÇÃO

A educação constitui um direito humano fundamental e um dos principais instrumentos de participação social, desenvolvimento da autonomia e construção da cidadania. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, vinculando sua realização ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício

da cidadania e à preparação para o trabalho. O texto constitucional também estabeleceu, entre os princípios do ensino, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade. (Planalto)

A afirmação constitucional da educação como direito universal produziu importantes mudanças no campo das políticas educacionais e, particularmente, na compreensão dos direitos das pessoas com deficiência. Entretanto, a garantia formal do direito não significa, automaticamente, sua efetivação nas práticas sociais e pedagógicas. A história da educação brasileira demonstra que diferentes grupos sociais foram submetidos a processos de exclusão, segregação e invisibilização, e as pessoas com deficiência estiveram durante longo período submetidas a modelos educacionais predominantemente assistencialistas, médicos e segregadores.

A mudança de paradigma em direção à educação inclusiva pressupõe compreender a deficiência não apenas como característica individual, mas em sua relação com as barreiras presentes na sociedade. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser compreendida como espaço destinado a selecionar aqueles que conseguem adaptar-se a padrões previamente estabelecidos e passa a assumir a responsabilidade de reorganizar seus tempos, espaços, currículos, relações e práticas para garantir a participação de todos.

No âmbito brasileiro, esse movimento ganhou força a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei nº 8.069/1990 — Estatuto da Criança e do Adolescente —, da Lei nº 9.394/1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) —, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009), da Lei nº 13.146/2015 — Lei Brasileira de Inclusão — e de outros dispositivos normativos.

A Lei Brasileira de Inclusão constitui, nesse percurso, um marco particularmente relevante. Em seus artigos 27 e 28, determina que a pessoa

com deficiência tem direito à educação em sistema educacional inclusivo em todos os níveis e atribui ao poder público a responsabilidade de assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, além de serviços de acessibilidade, atendimento educacional especializado, adaptações razoáveis, formação de professores, tecnologia assistiva, profissionais de apoio e articulação intersetorial. (Planalto)

Quando esse debate é deslocado para a Educação Infantil, novas questões emergem. Trata-se da primeira etapa da Educação Básica, espaço privilegiado de desenvolvimento integral, constituição da identidade, estabelecimento de vínculos, desenvolvimento da linguagem, construção da autonomia, socialização e experiências por meio das interações e das brincadeiras. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem princípios e fundamentos para a organização das propostas pedagógicas dessa etapa, enquanto a Base Nacional Comum Curricular reconhece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das experiências educativas das crianças. (Portal do MEC)

Nesse sentido, discutir a implementação da LBI na Educação Infantil significa questionar não apenas se as crianças com deficiência estão matriculadas nas instituições, mas se encontram condições reais para participar das experiências educativas, brincar, interagir, comunicar-se, expressar-se, explorar os espaços, desenvolver autonomia e construir relações de pertencimento.

A questão central que orienta este artigo é: em que medida os princípios e as determinações estabelecidos pela Lei Brasileira de Inclusão vêm sendo traduzidos em condições efetivas de acesso, participação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência na Educação Infantil brasileira?

O objetivo geral consiste em analisar a implementação da Lei Brasileira de Inclusão na Educação Infantil, identificando seus fundamentos, avanços, desafios e possibilidades para a efetivação do direito à educação inclusiva.

Como objetivos específicos, pretende-se: a) discutir o percurso histórico e jurídico da educação inclusiva no Brasil; b) analisar as principais determinações da LBI relacionadas à educação; c) compreender as

especificidades da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil; d) discutir os desafios relacionados à formação docente, acessibilidade, práticas pedagógicas, atendimento educacional especializado e participação da família; e) refletir sobre as condições necessárias para superar a distância entre o direito legalmente assegurado e sua efetivação no cotidiano institucional.

A relevância deste estudo está relacionada à necessidade de ampliar o debate científico sobre a inclusão na primeira etapa da Educação Básica. Embora a legislação brasileira apresente um conjunto consistente de garantias, a literatura demonstra que ainda existem dificuldades para transformar princípios legais em práticas pedagógicas inclusivas. Estudos recentes apontam, por exemplo, que há uma lacuna entre o arcabouço jurídico e as práticas desenvolvidas nas escolas, indicando a necessidade de construção de uma cultura institucional inclusiva.

Assim, analisar a LBI a partir da Educação Infantil implica reconhecer que a inclusão não constitui uma ação complementar ou periférica, mas um princípio organizador das políticas e das práticas educacionais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, teórico-documental e bibliográfica, de caráter analítico e interpretativo. A escolha dessa abordagem decorre do objetivo de compreender os fundamentos jurídicos e educacionais da implementação da Lei Brasileira de Inclusão na Educação Infantil, bem como identificar, na produção científica, os principais desafios e possibilidades relacionados à sua efetivação.

A pesquisa documental foi realizada a partir da análise de dispositivos legais e normativos que constituem o arcabouço brasileiro de proteção ao direito à educação das pessoas com deficiência. Entre os documentos analisados encontram-se a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional; a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado; a Base Nacional Comum Curricular; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e os atos normativos posteriores relacionados à política nacional de educação especial inclusiva.

A LDB estabelece que a Educação Especial constitui modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e determina que sua oferta se inicia na Educação Infantil e se estende ao longo da vida. A legislação também prevê serviços de apoio especializado, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, bem como formação dos profissionais envolvidos. (Planalto)

A pesquisa bibliográfica foi realizada mediante levantamento e análise de artigos científicos, revisões de literatura e estudos acadêmicos relacionados aos seguintes eixos: educação inclusiva; Educação Infantil; deficiência; formação docente; práticas pedagógicas inclusivas; políticas públicas; acessibilidade e atendimento educacional especializado.

A análise bibliográfica considerou, especialmente, produções disponíveis em periódicos científicos da área da Educação Especial e da Educação, com destaque para estudos publicados em periódicos indexados na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Entre os estudos utilizados encontra-se a revisão integrativa de Carvalho e Schmidt (2021), que analisou práticas educativas inclusivas na Educação Infantil e identificou evidências relacionadas à importância do planejamento, da organização das atividades e da condução das experiências escolares para garantir oportunidades concretas de desenvolvimento às crianças com deficiência. (SciELO)

A análise dos documentos e da literatura foi organizada em cinco categorias temáticas: a) direito à educação inclusiva; b) especificidades da Educação Infantil; c) acessibilidade e eliminação de barreiras; d) formação e trabalho docente; e) políticas públicas e condições institucionais de implementação.

A opção por uma abordagem documental e bibliográfica não pretende mensurar a realidade de uma determinada rede de ensino, mas produzir uma análise crítica do processo de implementação da legislação em âmbito nacional. Dessa maneira, o estudo busca estabelecer relações entre o que a legislação determina, o que a literatura científica evidencia e quais desafios permanecem para a efetivação do direito à educação inclusiva.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO: DO MODELO SEGREGADOR AO PARADIGMA DOS DIREITOS HUMANOS

A compreensão contemporânea da educação inclusiva resulta de uma profunda transformação histórica na forma de compreender a deficiência e sua relação com a sociedade. Durante grande parte da história da educação, pessoas com deficiência foram consideradas incapazes de participar dos espaços educacionais comuns. A institucionalização e a segregação constituíram respostas predominantes, sustentadas pela compreensão de que a deficiência estava localizada essencialmente no indivíduo.

A emergência do paradigma dos direitos humanos deslocou essa compreensão. A pessoa com deficiência passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, e as barreiras sociais, arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais passam a ser compreendidas como fatores que podem produzir ou ampliar situações de exclusão.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência consolidou internacionalmente essa perspectiva ao estabelecer a obrigação dos Estados de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. No Brasil, a Convenção adquiriu posição normativa de grande relevância, constituindo referência para a formulação de políticas posteriores.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, também representou mudança importante ao defender uma concepção de educação especial articulada ao ensino regular e orientada para o acesso, a participação e a aprendizagem. O documento afirma

que a educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado nos direitos humanos e na compreensão da igualdade e da diferença como valores indissociáveis. (Portal do MEC)

Esse deslocamento teórico possui implicações profundas para a organização escolar. Se a dificuldade está exclusivamente no aluno, a resposta tende a ser individualizante: diagnóstico, tratamento, encaminhamento e adaptação do sujeito. Se, ao contrário, a exclusão é compreendida também como resultado das barreiras presentes nos contextos sociais, a responsabilidade pela inclusão passa a ser compartilhada pela instituição, pelos sistemas educacionais e pelas políticas públicas.

Nesse sentido, a inclusão não pode ser confundida com simples integração. A integração pressupõe, muitas vezes, que o estudante se adapte às condições já existentes. A inclusão, por sua vez, exige transformação das condições educacionais para que diferentes sujeitos possam participar em igualdade de oportunidades.

A LBI aprofunda essa perspectiva ao estabelecer que compete ao poder público assegurar sistemas educacionais inclusivos e condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Portanto, a matrícula constitui apenas o primeiro passo de um processo muito mais complexo.

4 A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A Lei nº 13.146/2015 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. O documento foi construído com base na perspectiva dos direitos humanos e estabelece um amplo conjunto de garantias destinadas à promoção da participação social e da autonomia das pessoas com deficiência.

No campo educacional, os artigos 27 e 28 assumem centralidade. O artigo 27 afirma que a educação constitui direito da pessoa com deficiência e determina a garantia de sistema educacional inclusivo em todos os níveis, visando ao máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades. O

dispositivo também estabelece que Estado, família, comunidade escolar e sociedade possuem responsabilidades na garantia de uma educação de qualidade, protegida contra violência, negligência e discriminação. (Planalto)

O artigo 28 detalha responsabilidades do poder público. Entre elas encontram-se a garantia de sistemas educacionais inclusivos; o aprimoramento das condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem; a institucionalização do atendimento educacional especializado; a adoção de medidas individualizadas e coletivas; o desenvolvimento de pesquisas e recursos de tecnologia assistiva; a participação das famílias; a formação inicial e continuada dos professores; a oferta de profissionais de apoio e a articulação intersetorial. (Planalto)

A amplitude dessas determinações evidencia que a LBI não trata a inclusão como responsabilidade exclusiva do professor. Pelo contrário, estabelece uma cadeia de responsabilidades que envolve União, estados, municípios, instituições escolares, profissionais da educação, famílias e sociedade.

Esse aspecto é fundamental para compreender os problemas de implementação. Quando uma criança com deficiência encontra dificuldades para participar de uma atividade, por exemplo, a questão não pode ser automaticamente atribuída à sua deficiência ou à suposta incapacidade do professor. É necessário investigar quais barreiras estão presentes: falta de recursos de acessibilidade, ausência de formação, organização inadequada do espaço, comunicação inacessível, ausência de apoio, currículo pouco flexível ou inexistência de planejamento colaborativo.

A LBI, portanto, produz uma mudança importante na responsabilidade institucional. A pergunta deixa de ser apenas “o que a criança consegue fazer?” e passa a incluir “quais barreiras estão impedindo essa criança de participar e aprender?” e “o que a instituição precisa modificar para garantir seu direito?”.

Essa mudança representa um dos fundamentos mais importantes da implementação da legislação.

5 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRO ESPAÇO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

A Educação Infantil ocupa lugar estratégico na construção de uma sociedade inclusiva. É nessa etapa que muitas crianças estabelecem suas primeiras experiências sistemáticas de convivência em espaços coletivos de educação. Trata-se, portanto, de período decisivo para a construção de vínculos, autonomia, identidade, comunicação, interação e participação social.

A LDB estabelece que a Educação Infantil corresponde à primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Essa concepção desloca a Educação Infantil de uma perspectiva meramente assistencialista para reconhecê-la como direito educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos para a organização das propostas pedagógicas. (Portal do MEC)

A BNCC, por sua vez, estabelece como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil as interações e a brincadeira, assegurando seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. (Base Nacional Comum)

Esses princípios possuem estreita relação com a educação inclusiva. Uma criança com deficiência não deve apenas estar presente durante uma brincadeira; deve ter possibilidades concretas de participar dela. Não basta estar na roda de conversa; é necessário garantir condições de comunicação. Não basta estar no espaço externo; é preciso que tenha condições de explorar o ambiente.

A inclusão na Educação Infantil, portanto, possui uma dimensão essencialmente participativa.

As experiências próprias dessa etapa — brincar, explorar, interagir, movimentar-se, experimentar diferentes materiais, ouvir histórias, produzir sons, desenvolver linguagens e estabelecer vínculos — precisam ser planejadas de maneira que contemplem a diversidade das crianças.

Nesse sentido, a deficiência não deve determinar uma redução das experiências oferecidas à criança. Ao contrário, as práticas pedagógicas devem ampliar suas possibilidades de participação por meio de recursos, estratégias e adaptações adequadas.

A revisão de Carvalho e Schmidt (2021) evidência justamente a importância do planejamento e da organização das atividades para que crianças com deficiência tenham oportunidades concretas de desenvolvimento. As autoras identificaram práticas inclusivas relacionadas a diferentes momentos do processo pedagógico e ressaltaram que práticas aparentemente simples podem produzir importantes efeitos quando organizadas de maneira intencional. (SciELO)

Essa constatação reforça que inclusão não depende exclusivamente de recursos sofisticados. Recursos tecnológicos podem ser importantes, mas a transformação também passa pela organização da rotina, pela mediação docente, pela interação entre pares, pelo uso de materiais acessíveis e pela flexibilização das propostas.

6 ACESSIBILIDADE E ELIMINAÇÃO DAS BARREIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A acessibilidade constitui elemento central da implementação da LBI. A legislação brasileira compreende que as barreiras podem assumir diferentes formas, incluindo barreiras arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas, pedagógicas e atitudinais.

Na Educação Infantil, essas barreiras podem aparecer de maneira aparentemente simples, mas produzir efeitos significativos.

Um espaço com mobiliário inadequado pode limitar a autonomia de uma criança com deficiência física. Um livro sem recursos acessíveis pode dificultar a participação de uma criança com deficiência visual. Uma atividade exclusivamente oral pode criar barreiras para uma criança com dificuldades complexas de comunicação. Uma rotina excessivamente rígida pode limitar a

participação de crianças que necessitam de diferentes formas de organização temporal ou apoio.

As barreiras atitudinais também merecem destaque. Expectativas reduzidas sobre a capacidade de uma criança podem ser tão limitadoras quanto uma barreira arquitetônica.

A revisão da literatura evidencia que professores reconhecem a importância da inclusão, mas frequentemente relatam insegurança para realizar práticas inclusivas e demandam maior formação e acesso a conhecimentos que auxiliem a tomada de decisões pedagógicas. (SciELO Brasil)

Assim, acessibilidade não pode ser compreendida exclusivamente como construção de rampas ou adequação física dos prédios. A acessibilidade educacional envolve a possibilidade de a criança compreender, comunicar, participar, interagir e aprender.

A própria LBI estabelece que os sistemas educacionais devem oferecer serviços e recursos capazes de eliminar barreiras e promover inclusão plena. Também determina acessibilidade nos ambientes e atividades educacionais. (Planalto)

A acessibilidade pedagógica exige, portanto, planejamento antecipado. O professor precisa pensar não apenas na atividade que pretende desenvolver, mas nas diferentes formas pelas quais as crianças poderão participar dela.

Isso aproxima a educação inclusiva de uma concepção de planejamento que considera a diversidade desde o início, evitando que a adaptação seja sempre realizada posteriormente e exclusivamente para determinado aluno.

7 FORMAÇÃO DOCENTE E IMPLEMENTAÇÃO DA LBI

A formação dos profissionais da educação constitui um dos pontos mais complexos da implementação das políticas de inclusão.

A LBI determina a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada e prevê formação continuada para o atendimento educacional especializado. (Planalto)

Entretanto, estabelecer legalmente a necessidade de formação não significa que os sistemas de ensino disponham, automaticamente, de programas capazes de responder às necessidades concretas dos profissionais.

A literatura especializada demonstra que a formação docente para a inclusão permanece como desafio histórico. Pletsch (2009), ao analisar legislação, diretrizes políticas e pesquisas sobre formação de professores, aponta a necessidade de superar modelos formativos que não dialogam suficientemente com as situações concretas encontradas pelos docentes nas escolas. (SciELO)

De modo semelhante, revisão sistemática realizada por Ingles et al. (2014) identificou que, embora as políticas públicas inclusivas estejam formalmente estabelecidas, sua materialização nas práticas pedagógicas e na formação docente ainda apresenta dificuldades. (SciELO)

Na Educação Infantil, a formação assume características próprias. O professor necessita compreender desenvolvimento infantil, brincadeira, interação, linguagem, aprendizagem e planejamento, articulando esses conhecimentos às especificidades decorrentes das diferentes deficiências.

Não se trata de transformar o professor da Educação Infantil em especialista em todas as deficiências. Trata-se de garantir conhecimentos básicos e condições institucionais para identificar barreiras, planejar estratégias, utilizar recursos acessíveis, trabalhar colaborativamente e recorrer aos profissionais especializados quando necessário.

A formação também precisa superar uma visão baseada apenas em diagnósticos. O conhecimento do diagnóstico pode contribuir para compreender determinadas características, mas não substitui a observação pedagógica da criança.

Duas crianças com o mesmo diagnóstico podem apresentar necessidades completamente diferentes no cotidiano escolar. Por isso, a ação pedagógica deve partir da criança concreta, de seus interesses, possibilidades, formas de comunicação, relações e necessidades.

8 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui importante componente das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabeleceu diretrizes operacionais para sua oferta na Educação Básica. (Acervo Portal)

O AEE não deve ser compreendido como substituto da escolarização. Sua função consiste em oferecer recursos e serviços que apoiem, complementem ou suplementem a formação do estudante no ensino regular.

Na Educação Infantil, esse trabalho precisa estar articulado à proposta pedagógica da instituição. Não faz sentido que o AEE seja desenvolvido de forma isolada, sem diálogo com o professor da turma, com a gestão e com a família.

A articulação entre profissionais é essencial para que os recursos utilizados no atendimento especializado tenham continuidade nas situações cotidianas da sala de referência.

Por exemplo, um recurso de comunicação alternativa utilizado no AEE pode ser incorporado às atividades da turma. Uma adaptação de material realizada pelo professor especializado pode contribuir para a participação da criança nas experiências coletivas. Estratégias relacionadas à autonomia podem ser utilizadas nos momentos de alimentação, higiene, brincadeira e deslocamento.

O Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reforça a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a educação superior e estabelece a oferta de AEE preferencialmente nas escolas comuns da rede regular. (Planalto)

A atualização normativa é relevante porque recoloca a Educação Infantil explicitamente no centro da política nacional de educação especial inclusiva.

9 O PAPEL DA FAMÍLIA NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão educacional não se realiza de forma isolada no interior da escola. A família constitui parceira fundamental na construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento e a participação da criança.

A LBI determina a participação das pessoas com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias da comunidade escolar. (Planalto)

Na Educação Infantil, essa participação assume particular importância porque os conhecimentos familiares sobre a criança podem contribuir para compreender suas formas de comunicação, interesses, preferências, necessidades e experiências anteriores.

A relação entre família e escola, entretanto, não deve ser construída sobre a lógica de transferência de responsabilidades. A escola não pode atribuir à família a obrigação de solucionar problemas que são de responsabilidade do sistema educacional, assim como a família não pode ser responsabilizada individualmente pelas barreiras encontradas pela criança.

É necessário estabelecer uma relação colaborativa.

Essa colaboração deve ocorrer desde o processo de acolhimento da criança e permanecer ao longo de sua trajetória educacional. Reuniões, registros pedagógicos, conversas individuais e planejamento conjunto podem contribuir para a construção de estratégias mais adequadas.

A participação da família também precisa ser compreendida em perspectiva democrática. Ouvir a família significa reconhecer seus conhecimentos e experiências, mas também assegurar que decisões pedagógicas sejam tomadas com base em princípios educacionais, direitos legais e necessidades da criança.

10 A ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL COMO CONDIÇÃO PARA A INCLUSÃO

A implementação da LBI exige articulação entre diferentes políticas públicas.

A criança com deficiência pode necessitar, além da educação, de serviços de saúde, assistência social, transporte acessível, tecnologias assistivas e outros apoios. Isso não significa medicalizar a educação, mas reconhecer que o desenvolvimento infantil ocorre em uma rede complexa de relações e direitos.

A LBI determina a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas relacionadas à pessoa com deficiência. (Planalto)

O desafio consiste em construir uma rede de proteção que não transforme a criança em objeto de sucessivos encaminhamentos.

Uma rede intersetorial eficiente não deve funcionar pela simples multiplicação de relatórios, diagnósticos e encaminhamentos. Deve possibilitar comunicação entre os serviços e construção compartilhada de estratégias.

Na Educação Infantil, isso pode significar articulação entre educação, saúde e assistência social para apoiar a criança e sua família, respeitando os limites e as competências de cada área.

A política educacional, entretanto, deve manter sua especificidade. O atendimento de saúde não substitui o trabalho pedagógico; o diagnóstico não substitui o planejamento educacional; e o tratamento clínico não substitui o direito da criança de brincar, interagir, aprender e participar.

11 A CULTURA INSTITUCIONAL E A SUPERAÇÃO DO CAPACITISMO

Um dos maiores desafios para a implementação da LBI está relacionado à transformação da cultura institucional.

Uma escola pode possuir rampas, materiais adaptados e profissionais especializados e, ainda assim, reproduzir práticas excludentes se suas concepções sobre deficiência permanecerem baseadas em incapacidade.

A cultura inclusiva exige mudança nas expectativas.

Quando se afirma que, determinada criança “não consegue acompanhar”, é necessário perguntar: quais oportunidades foram oferecidas? Quais recursos foram utilizados? A atividade foi organizada de diferentes maneiras? Houve mediação adequada? A criança teve oportunidade de participar com os pares?

A educação inclusiva não significa ignorar as especificidades individuais. Significa reconhecê-las sem transformar a diferença em justificativa para exclusão.

O Decreto nº 12.686/2025 explicita, entre os princípios da atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, o combate ao capacitismo e à discriminação, a garantia de acessibilidade e o incentivo ao desenvolvimento de tecnologias que assegurem o direito à educação. (Planalto)

Essa formulação é particularmente relevante porque desloca o debate de uma perspectiva exclusivamente técnica para uma perspectiva ética e política.

Combater o capacitismo significa questionar práticas e discursos que pressupõem que determinadas pessoas possuem menor capacidade ou menor direito de participar das experiências sociais.

Na Educação Infantil, essa questão assume grande importância. Crianças pequenas constroem suas primeiras concepções sobre diferença a partir das relações sociais. Uma escola que promove convivência, cooperação e respeito contribui para a construção de uma cultura social menos excludente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que a Lei Brasileira de Inclusão representa um dos mais importantes marcos jurídicos brasileiros na consolidação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Ao estabelecer o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e determinar responsabilidades concretas ao poder público, a LBI amplia e

fortalece um processo histórico de transformação das políticas educacionais brasileiras.

No entanto, a existência de um arcabouço legal avançado não garante, por si só, a efetivação da inclusão.

Na Educação Infantil, essa questão torna-se especialmente relevante porque se trata da primeira etapa da Educação Básica e de um período decisivo para o desenvolvimento integral, a construção da identidade, a socialização, a autonomia e a constituição das relações sociais.

A inclusão da criança com deficiência precisa ser compreendida para além da matrícula. É necessário garantir participação, aprendizagem, desenvolvimento, comunicação, autonomia, convivência e pertencimento.

A análise dos documentos legais demonstra que o ordenamento brasileiro atribui responsabilidades amplas aos sistemas educacionais. A LBI determina a oferta de acessibilidade, atendimento educacional especializado, adaptações razoáveis, tecnologia assistiva, formação docente, profissionais de apoio, participação da família e articulação intersetorial.

A literatura científica, entretanto, evidencia que persistem desafios significativos para transformar essas determinações em práticas cotidianas. Entre os principais obstáculos encontram-se a insuficiência de formação, as limitações estruturais, a falta de recursos, as barreiras atitudinais, a fragilidade do trabalho colaborativo e a distância entre as políticas formuladas e as condições concretas das instituições.

Nesse sentido, a implementação da LBI deve ser entendida como processo contínuo de transformação institucional. Não se trata apenas de adaptar a criança à escola. Trata-se de transformar a escola para que diferentes crianças possam aprender e participar. Essa transformação exige uma concepção de Educação Infantil comprometida com a diversidade. O brincar, as interações, a exploração, a expressão e a participação precisam estar disponíveis a todas as crianças. Também se faz necessário superar concepções capacitistas que associam deficiência à incapacidade. Uma criança com deficiência não deve ser definida pelo diagnóstico, mas

compreendida em sua singularidade, considerando suas potencialidades, interesses, formas de comunicação e possibilidades de participação.

A formação dos professores constitui eixo fundamental desse processo. Contudo, não é adequado transferir exclusivamente para o professor a responsabilidade pela inclusão. A legislação é clara ao atribuir responsabilidades ao poder público e às instituições educacionais. Portanto, professores precisam de condições objetivas para realizar seu trabalho.

A política de inclusão demanda investimento em formação, infraestrutura, acessibilidade, tecnologia assistiva, profissionais de apoio, planejamento colaborativo e acompanhamento das políticas.

A atualização normativa ocorrida a partir da instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, em 2025, demonstra que o Estado brasileiro continua desenvolvendo mecanismos para fortalecer a educação inclusiva. A nova política reafirma a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil, a necessidade de acessibilidade, tecnologias assistivas, AEE, formação continuada e articulação intersetorial. (Planalto)

Entretanto, a efetividade dessas políticas dependerá da capacidade dos sistemas educacionais de transformar determinações legais em condições concretas.

Dessa maneira, conclui-se que a implementação da Lei Brasileira de Inclusão na Educação Infantil representa uma tarefa simultaneamente jurídica, política, pedagógica e ética.

REFERÊNCIAS

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. *Educação em Revista*, v. 40, 2024. DOI: 10.1590/1984-0411.85133. (SciELO)

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. (Planalto)

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. (Portal do MEC)

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025. (Planalto)

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 2025. Altera dispositivos relativos à Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025. (Planalto)

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. (Planalto)

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. (Planalto)

BRASIL. Lei nº 15.249, de 2025. Altera a Lei Brasileira de Inclusão para contemplar sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia. Brasília, DF, 2025. (Planalto)

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. (Portal do MEC)

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. (Acervo Portal)

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. (Portal do MEC)

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: MEC, 2026. (MEC Normas)

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT, Andréia. Práticas Educativas Inclusivas na Educação Infantil: uma Revisão Integrativa de Literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, 2021. DOI: 10.1590/1980-54702021v27e0231. (SciELO)

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, 2013. DOI: 10.1590/S1413-24782013000100007. (SciELO)

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008-2023): desafios históricos e atuais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 31, 2025. DOI: 10.1590/1980-54702025v31e0354. (SciELO)

INGLES, Maria Amélia et al. Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 3, p. 461-478, 2014. DOI: 10.1590/S1413-65382014000300011. (SciELO)

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, n. 33, p. 143-156, 2009. DOI: 10.1590/S0104-40602009000100010. (SciELO)

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: produção científica, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 30, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e143p. (SciELO)

- Inteligência artificial generativa e desenho universal para a aprendizagem: cocriação de currículos flexíveis na Educação Especial (Queila Francelina Puger; Liliane Pereira de Sousa; Katia de Arruda Castrillon; Jania Jesuína Fornazier; Angelica Gonçalves do Espirito Santo de Oliveira)

Inteligência artificial generativa e desenho universal para a aprendizagem: cocriação de currículos flexíveis na Educação Especial

Queila Francelina Puger
Liliane Pereira de Sousa
Katia de Arruda Castrillon
Jania Jesuína Fornazier
Angelica Gonçalves do Espirito Santo de Oliveira

DOI: 10.5281/zenodo.23351085

RESUMO

A expansão da inteligência artificial generativa (IAGen) no campo educacional amplia as possibilidades de produção, reorganização e diversificação de materiais, mas também impõe desafios pedagógicos, éticos e epistemológicos. No âmbito da Educação Especial, tais desafios tornam-se particularmente relevantes, pois a personalização algorítmica não pode ser confundida com inclusão nem substituir o conhecimento docente sobre os estudantes e seus contextos. Este artigo analisa as possibilidades e os limites da articulação entre IAGen e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na cocriação de currículos flexíveis e acessíveis. Trata-se de estudo qualitativo, de natureza teórico-bibliográfica, construído a partir de literatura recente sobre DUA, inteligência artificial, desenho instrucional inclusivo e Educação Especial. A análise sustenta que a IAGen pode ampliar a capacidade docente de antecipar barreiras, diversificar formas de engajamento, representação e ação e expressão, prototipar recursos e reorganizar percursos de aprendizagem. Contudo, evidências recentes indicam que planos produzidos automaticamente por sistemas de IA podem apresentar alinhamento limitado aos princípios do DUA, exigindo curadoria e intervenção docente. Propõe-se, assim, compreender a relação entre professor, DUA e IAGen como cocriação assimétrica: a tecnologia expande possibilidades, enquanto a intencionalidade, a decisão curricular, a responsabilidade ética e a validação pedagógica permanecem humanas. Conclui-se que a convergência entre IAGen e DUA pode favorecer currículos mais responsivos à variabilidade dos aprendizes quando orientada por acessibilidade, equidade, agência discente e mediação docente.

Palavras-chave: inteligência artificial generativa. Desenho Universal para a Aprendizagem. Educação Especial. educação inclusiva. flexibilidade curricular.

ABSTRACT

The expansion of generative artificial intelligence (GenAI) in education broadens possibilities for producing, reorganizing, and diversifying learning materials, while also raising pedagogical, ethical, and epistemological challenges. In Special Education, these challenges are particularly significant because algorithmic personalization cannot be equated with inclusion or replace teachers' knowledge of learners and their contexts. This article analyzes the possibilities and limits of articulating GenAI and Universal Design for Learning (UDL) in the co-creation of flexible and accessible curricula. This is a qualitative, theoretical-bibliographic study based on recent literature on UDL, artificial intelligence, inclusive instructional design, and Special Education. The analysis argues that GenAI can expand teachers' capacity to anticipate barriers, diversify means of engagement, representation, and action and expression, prototype resources, and reorganize learning pathways. However, recent evidence indicates that lesson plans automatically generated by AI systems may show limited alignment with UDL principles, requiring teacher curation and intervention. The relationship among teacher, UDL, and GenAI is therefore understood as asymmetrical co-creation: technology expands possibilities, while pedagogical intentionality, curricular decision-making, ethical responsibility, and validation remain human. The article concludes that the convergence of GenAI and UDL can foster curricula that are more responsive to learner variability when guided by accessibility, equity, learner agency, and teacher mediation.

Keywords: generative artificial intelligence. Universal Design for Learning. Special Education. Inclusive education. Curriculum flexibility.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva exige que o currículo seja pensado para uma realidade marcada pela variabilidade humana. Estudantes diferem em seus repertórios, modos de comunicação, experiências socioculturais, ritmos, interesses, formas de participação e maneiras de demonstrar conhecimento. Na Educação Especial, essa diversidade evidencia os limites de propostas curriculares concebidas para um estudante abstrato e homogêneo, às quais se acrescentam adaptações somente depois que as barreiras já se manifestaram.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) oferece uma mudança importante nessa lógica. Em vez de localizar o problema exclusivamente no estudante, o DUA orienta a identificação e a redução de barreiras presentes em objetivos, métodos, materiais, ambientes e avaliações.

As Diretrizes do CAST, atualizadas em 2024, reafirmam a organização do DUA em múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão e ampliam a atenção às barreiras decorrentes de vieses e sistemas de exclusão (CAST, 2024).

Paralelamente, a difusão da inteligência artificial generativa (IAGen) introduziu novas possibilidades para o trabalho pedagógico. Sistemas capazes de gerar textos, imagens, exemplos, perguntas, sínteses, roteiros e diferentes representações de um conteúdo podem reduzir parte do tempo operacional envolvido na elaboração de alternativas didáticas. Evmenova, Borup e Shin (2024) argumentam que a IAGen pode apoiar esforços docentes orientados pelo DUA, especialmente quando utilizada para ampliar opções e apoios a aprendizes diversos, inclusive estudantes com deficiência.

Entretanto, a associação entre tecnologia e inclusão não é automática. A produção rápida de diferentes versões de uma atividade pode reproduzir a mesma barreira em formatos distintos, simplificar indevidamente objetivos curriculares ou transformar diagnósticos em perfis pedagógicos rígidos. Em análise de planos de aula produzidos por geradores de IA, pesquisadores encontraram alinhamento mínimo com referenciais de DUA e Desenho Universal para a Transição, concluindo que os produtos demandavam modificações iniciadas pelo professor para responder adequadamente à diversidade dos aprendizes (BETTER THAN NOTHING, 2024).

Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão: em que condições a articulação entre IAGen e DUA pode contribuir para a cocriação de currículos flexíveis na Educação Especial sem deslocar para o algoritmo decisões pedagógicas, éticas e curriculares que exigem conhecimento contextual e responsabilidade profissional? O objetivo deste artigo é analisar possibilidades e limites dessa articulação, defendendo que sua potência reside menos na automação de adaptações e mais na ampliação da capacidade docente de antecipar barreiras e construir múltiplos percursos de acesso, participação e expressão da aprendizagem.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo assume abordagem qualitativa e caráter teórico-bibliográfico. A construção analítica concentrou-se em produções recentes que articulam inteligência artificial, DUA, inclusão, deficiência, formação docente e desenho instrucional, complementadas pelas Diretrizes do CAST para o DUA. Foram privilegiados trabalhos publicados entre 2024 e 2026 diretamente relacionados à interface entre IA e DUA, sem a pretensão de constituir revisão sistemática ou exaustiva da literatura.

A leitura foi orientada por quatro eixos: a) concepção de variabilidade e barreiras no DUA; b) possibilidades atribuídas à IAGen para planejamento e produção de recursos; c) evidências e limites da integração entre IA e práticas inclusivas; e d) papel da mediação e da curadoria docente. A partir desses eixos, procedeu-se a uma síntese interpretativa destinada a construir um argumento conceitual sobre cocriação curricular. Assim, os resultados discutidos não pretendem medir efeitos da IAGen sobre a aprendizagem, mas problematizar as condições pedagógicas sob as quais seu uso pode ou não contribuir para currículos inclusivos.

3 DUA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR: DA ADAPTAÇÃO À ANTECIPAÇÃO DE BARREIRAS

O DUA parte do reconhecimento de que a variabilidade dos aprendizes é previsível e, portanto, deve ser considerada desde o planejamento. Essa premissa desloca a inclusão de uma lógica estritamente compensatória para uma lógica de desenho. A pergunta deixa de ser apenas “como adaptar esta atividade para quem não consegue realizá-la?” e passa a incluir “quais barreiras esta proposta pode produzir e que opções podem ser previstas desde sua concepção?”.

As Diretrizes 3.0 do CAST orientam o desenho de múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão, com atenção à agência do

aprendiz e ao enfrentamento de práticas excludentes (CAST, 2024). Isso não significa oferecer todas as opções possíveis em todas as aulas, tampouco eliminar apoios individualizados. Significa preservar objetivos relevantes e, simultaneamente, flexibilizar os caminhos pelos quais os estudantes podem acessar informações, participar das experiências e comunicar aquilo que sabem.

Nessa perspectiva, flexibilidade curricular não equivale a redução curricular. Um currículo flexível não é um currículo cognitivamente empobrecido destinado ao estudante com deficiência. Ao contrário, busca distinguir o que é essencial no objetivo de aprendizagem daquilo que corresponde apenas a uma forma particular de apresentar conteúdo ou exigir resposta. Acessibilidade, nesse sentido, torna-se elemento constitutivo do planejamento, e não correção posterior de um desenho inicialmente inacessível.

Essa distinção é central para a Educação Especial. Apoios como tecnologias assistivas, comunicação aumentativa e alternativa, mediação humana, tempo adicional ou recursos sensoriais podem continuar indispensáveis. O DUA não apaga a singularidade; ele reduz a quantidade de barreiras desnecessariamente produzidas pelo próprio currículo e cria uma base mais ampla sobre a qual apoios específicos podem ser organizados.

4 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A IAGen amplia a capacidade de produzir rapidamente variações de materiais e situações de aprendizagem. Um mesmo conceito pode ser reorganizado em texto, roteiro oral, sequência visual, glossário, exemplos contextualizados, perguntas graduadas ou propostas de expressão multimodal. Essa plasticidade técnica aproxima-se, em princípio, das demandas de um desenho pedagógico que reconhece diferentes formas de acesso e expressão.

Evmenova, Borup e Shin (2024) destacam que ferramentas generativas podem apoiar professores na implementação do DUA e no atendimento a aprendizes diversos. Hyatt e Owenz (2024), em estudo com estudantes de pós-

graduação, combinaram uma atividade baseada em IA com opções de avaliação orientadas pelo DUA. Os participantes puderam demonstrar aprendizagem por diferentes modalidades, e as opções foram efetivamente utilizadas, reforçando a relevância de oferecer escolhas significativas.

Resultados de Cersosimo e Pennazio (2025) acrescentam outra dimensão: em uma experiência de formação inicial de professores, o uso pedagogicamente orientado de uma ferramenta baseada em ChatGPT, associado a um modelo estruturado de DUA, foi acompanhado por aumento na percepção de competência dos participantes para aplicar o referencial e por maior consciência crítica sobre seus desafios. O dado é relevante porque sugere que a tecnologia pode funcionar como ambiente de experimentação profissional quando subordinada a uma arquitetura pedagógica explícita.

Todavia, a capacidade de gerar não equivale à capacidade de julgar pedagogicamente. Sistemas generativos podem produzir informações imprecisas, estereótipos, simplificações excessivas ou alternativas que parecem diferentes apenas superficialmente. Estudos recentes sobre Educação Especial também enfatizam que o uso de IA precisa ser orientado por referenciais inclusivos e acompanhado de recomendações éticas e profissionais (MCCREE et al., 2026). Portanto, a mediação docente não constitui etapa acessória: é a condição que transforma produção algorítmica em possibilidade pedagógica.

5 COCRIAÇÃO DE CURRÍCULOS FLEXÍVEIS: UMA PROPOSTA CONCEITUAL

A noção de cocriação empregada neste artigo não atribui à IAGen estatuto equivalente ao da autoria humana. Trata-se de uma relação assimétrica. A ferramenta gera possibilidades a partir de comandos, dados e padrões; o professor define finalidades, interpreta o contexto, conhece o percurso dos estudantes, seleciona o que é pertinente, rejeita o que produz barreiras e assume responsabilidade pelas decisões tomadas.

Essa cocriação pode ser organizada em cinco movimentos interdependentes. O primeiro consiste em definir a intencionalidade de aprendizagem, explicitando o conhecimento, a habilidade ou a compreensão que se pretende desenvolver. O segundo é antecipar barreiras, examinando linguagem, suporte, tempo, exigências motoras, sensoriais, comunicacionais e formas de avaliação. O terceiro é gerar possibilidades com apoio da IAGen, explorando alternativas de engajamento, representação e ação e expressão. O quarto corresponde à curadoria pedagógica: verificar exatidão, acessibilidade, complexidade cognitiva, pertinência cultural, proteção de dados e coerência com os objetivos. O quinto é acompanhar a experiência real do estudante e reconstruir o planejamento a partir das evidências produzidas no processo.

O valor desse ciclo está em impedir que a IA seja utilizada apenas para fabricar “atividades adaptadas”. Em uma atividade de leitura, por exemplo, a tecnologia pode apoiar a criação de glossários, organização visual das informações, explicações alternativas, perguntas em níveis progressivos e diferentes possibilidades de resposta. O objetivo curricular, entretanto, deve permanecer visível. A decisão sobre quais apoios ampliam o acesso sem eliminar o desafio cognitivo pertence ao professor.

Sakowicz e Hamidi (2025) investigam justamente como educadores especiais podem utilizar IAGen para criar conteúdos personalizados dentro da estrutura do DUA, partindo do problema concreto do tempo e dos recursos necessários à produção de materiais individualizados. Esse tipo de investigação reforça uma hipótese importante: a IAGen pode reduzir custos operacionais da diversificação, mas não elimina a necessidade de conhecimento pedagógico especializado.

Consequentemente, a cocriação curricular aqui proposta não significa delegar currículo à máquina. Significa usar a capacidade generativa como espaço de prototipagem, comparação e expansão de repertório, mantendo o professor como autor das decisões educacionais e o estudante como sujeito cuja participação, agência e aprendizagem constituem o critério de validação do desenho.

6 EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSONALIZAÇÃO SEM DETERMINISMO DIAGNÓSTICO

A personalização mediada por IA exige atenção particular na Educação Especial. Solicitações genéricas como “adapte para um aluno autista” ou “faça para uma criança com deficiência intelectual” podem induzir o sistema a operar com generalizações sobre categorias diagnósticas. O resultado pode ser uma falsa personalização: o material muda porque existe um rótulo, não porque foram identificadas barreiras concretas.

Dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem apresentar formas de comunicação, conhecimentos prévios, interesses, autonomia, necessidades sensoriais e estratégias de aprendizagem profundamente diferentes. Por isso, diagnóstico não pode funcionar como comando curricular. A pergunta pedagogicamente mais consistente é quais barreiras determinado estudante encontra diante de determinada tarefa e quais apoios ampliam sua participação sem diminuir, de maneira arbitrária, o direito ao conhecimento.

A convergência entre DUA e IAGen torna-se mais coerente quando a tecnologia é alimentada por descrições pedagógicas não identificáveis: objetivo de aprendizagem, barreira observada, recurso já utilizado, modalidade de resposta possível, nível de apoio necessário e características do contexto. Tal orientação reduz a dependência de estereótipos e aproxima a personalização de uma perspectiva educacional, e não meramente classificatória.

7 DIMENSÕES ÉTICAS E LIMITES

A incorporação de IAGen à Educação Especial não pode ser avaliada apenas pelo ganho de produtividade. Privacidade, proteção de dados, vieses, autoria, transparência, desigualdade de acesso tecnológico e responsabilização profissional integram o problema. Informações sobre deficiência, relatórios, avaliações e trajetórias escolares podem envolver dados

pessoais sensíveis; por isso, sua inserção indiscriminada em plataformas generativas é incompatível com uma prática de cuidado e proteção.

Também existe o risco de aprofundamento das desigualdades entre instituições e profissionais. A qualidade do uso educacional da IA depende de infraestrutura, acesso, formação, letramento digital e capacidade crítica. Uma política que simplesmente disponibilize ferramentas sem desenvolver competência pedagógica pode converter uma promessa de democratização em nova camada de assimetria.

Além disso, o professor precisa conservar capacidade de contestar a resposta algorítmica. O produto da IAGen não deve adquirir autoridade pelo fato de ser tecnicamente sofisticado ou linguisticamente convincente. A curadoria exige conferir informações, analisar vieses, verificar acessibilidade e decidir se o material preserva o objetivo educacional. A literatura recente converge ao indicar que a IA pode contribuir para ambientes mais inclusivos quando integrada a referenciais pedagógicos consistentes e acompanhada de formação adequada (AYUSO-DEL PUERTO et al., 2026; CERSOSIMO; PENNAZIO, 2025; MCCREE et al., 2026).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre inteligência artificial generativa e Desenho Universal para a Aprendizagem constitui um campo promissor para a Educação Especial, desde que sua análise ultrapasse o entusiasmo tecnológico e permaneça ancorada em princípios pedagógicos, éticos e inclusivos. A IAGen pode ampliar repertórios, acelerar a prototipagem de recursos, favorecer múltiplas representações e apoiar a construção de alternativas de participação e expressão. Essas possibilidades, contudo, não tornam o sistema generativo um agente pedagógico autônomo.

O argumento desenvolvido neste artigo sustenta que a relação mais produtiva entre IAGen e DUA é a cocriação assimétrica. A tecnologia amplia o espaço do possível; o professor preserva a responsabilidade sobre finalidades,

critérios, escolhas e consequências. O estudante, por sua vez, não deve ser reduzido a um diagnóstico ou a um perfil calculado, mas reconhecido como sujeito de direitos, conhecimentos, preferências, modos de participação e possibilidades de desenvolvimento.

Sob essa perspectiva, a pergunta deixa de ser apenas como adaptar um currículo já pronto para um estudante considerado diferente. Passa-se a perguntar como desenhar, desde o início, experiências curriculares que reconheçam a variabilidade como condição ordinária da aprendizagem e que mantenham abertas múltiplas vias de acesso ao conhecimento.

A contribuição mais relevante da IAGen para a Educação Especial, portanto, não está em automatizar a inclusão. Está em oferecer ao professor um novo espaço de criação e experimentação que, quando orientado pelo DUA, pode ajudar a antecipar barreiras e tornar o currículo mais responsivo. A tecnologia pode gerar alternativas; a responsabilidade de transformá-las em experiências educacionais justas, acessíveis e intelectualmente significativas permanece humana.

Como agenda de pesquisa, tornam-se necessários estudos empíricos em contextos brasileiros de Educação Básica que examinem não apenas a percepção docente, mas também a acessibilidade dos materiais produzidos, a participação dos estudantes, a preservação dos objetivos curriculares e os efeitos sobre aprendizagem e autonomia. Investigações dessa natureza poderão deslocar o debate da promessa tecnológica para evidências educacionais concretas.

REFERÊNCIAS

AYUSO-DEL PUERTO, Desirée; CABANILLAS-GARCÍA, Juan Luis; SÁNCHEZ-HERRERA, Susana; PÉREZ-VERA, Lucía. Knowledge, perceptions, and applicability of universal design for learning and artificial intelligence in inclusive education. Frontiers in Education, v. 11, art. 1832142, 2026. DOI: 10.3389/feduc.2026.1832142.

CAST. CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Lynnfield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 5 out. 2026.

CERSOSIMO, Rita; PENNAZIO, Valentina. Integrating UDL and AI in pre-service teacher education: a pilot study in primary school instructional design. Italian Journal of Special Education for Inclusion, v. 13, n. 1, p. 288-298, 2025. DOI: 10.7346/sipes-01-2025-26.

EVMENOVA, Anya S.; BORUP, Jered; SHIN, Joan Kang. Harnessing the power of generative AI to support ALL learners. TechTrends, v. 68, p. 820-831, 2024. DOI: 10.1007/s11528-024-00966-x.

HYATT, Sally E.; OWENZ, Meghan B. Using Universal Design for Learning and artificial intelligence to support students with disabilities. College Teaching, v. 74, n. 2, p. 89-96, 2026. Publicado online em: 25 fev. 2024. DOI: 10.1080/87567555.2024.2313468.

MCCREE, Nikita; BURANOVA, Nargiza; DAY, Jamie; JUERGENSEN, Rachel; GORAN, Lisa. Artificial intelligence in special education: advancing inclusion through Universal Design for Learning, and culturally responsive teaching. Journal of Special Education Technology, OnlineFirst, 2026. DOI: 10.1177/01626434261448827.

SAKOWICZ, Marie; HAMIDI, Foad. Exploring the role of generative AI in supporting students with disabilities, through the lens of universal design for learning. American Journal of STEM Education, 2025. DOI: 10.32674/yeyaaq64.

BETTER THAN NOTHING? An analysis of AI-generated lesson plans using the Universal Design for Learning & Transition frameworks. The Clearing House: A

Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, v. 97, n. 5, 2024. DOI: 10.1080/00098655.2024.2427332.

- Os temas transversais na educação básica: ética, cidadania e formação integral dos estudantes (Josiane Godinho da Silva Rodrigues; Damaris de Jesus Silva)

Os temas transversais na educação básica: ética, cidadania e formação integral dos estudantes

Josiane Godinho da Silva Rodrigues

Damaris de Jesus Silva

DOI: 10.5281/zenodo.23377553

RESUMO

A educação escolar desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes, contribuindo não apenas para a aquisição de conhecimentos científicos, mas também para o desenvolvimento de valores, atitudes e competências necessárias à convivência social. Nesse contexto, os Temas Transversais, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), constituem uma importante referência para a abordagem de questões sociais que ultrapassam os limites das disciplinas tradicionais. Este artigo tem como objetivo analisar a relevância dos temas Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo para a formação cidadã e para o desenvolvimento de uma educação comprometida com a responsabilidade social, o respeito às diferenças e a participação democrática. Metodologicamente, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em contribuições teóricas de autores da área educacional. A análise evidencia que a abordagem transversal favorece a articulação entre os conhecimentos escolares e as situações vivenciadas pelos estudantes, possibilitando reflexões sobre valores, direitos, deveres e desafios da sociedade contemporânea. Conclui-se que a integração dessas temáticas ao planejamento pedagógico contribui para uma educação contextualizada, inclusiva e comprometida com a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos.

Palavras-chave: Temas transversais. Educação básica. Cidadania. Formação integral. Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar constitui um processo que ultrapassa a transmissão de conteúdos e informações, abrangendo também a formação de valores, atitudes e competências necessárias à participação consciente dos indivíduos

na sociedade. Nesse sentido, a escola assume uma função social relevante, pois contribui para o desenvolvimento intelectual, cultural, ético e social dos estudantes, preparando-os para compreender a realidade em que vivem e atuar de maneira responsável na transformação dessa realidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados pelo Ministério da Educação, introduziram uma proposta de abordagem transversal de questões sociais consideradas relevantes para a formação cidadã. Entre as temáticas apresentadas estão Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. A proposta buscava articular essas questões aos diferentes componentes curriculares, reconhecendo que os problemas sociais possuem múltiplas dimensões e não podem ser compreendidos exclusivamente a partir de uma única área do conhecimento (BRASIL, 1997).

A transversalidade representa, portanto, uma possibilidade de aproximar os conteúdos escolares das experiências cotidianas dos estudantes. Ao discutir questões relacionadas ao respeito mútuo, à preservação ambiental, à saúde, à diversidade cultural e às desigualdades sociais, a escola amplia as oportunidades de aprendizagem e estimula a reflexão crítica sobre situações presentes na comunidade e na sociedade em geral.

Essa perspectiva também se relaciona à concepção de educação defendida por Freire (1996), segundo a qual ensinar não significa apenas transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua construção. A prática educativa deve estimular a autonomia, o diálogo e a reflexão, reconhecendo os estudantes como sujeitos ativos do processo de aprendizagem.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a importância dos Temas Transversais para a formação integral dos estudantes, destacando suas contribuições para o desenvolvimento da ética, da consciência socioambiental, dos hábitos saudáveis, do respeito à diversidade e da compreensão das relações entre trabalho, consumo e cidadania.

A relevância do estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que articulem conhecimento, realidade social e formação

humana. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, com análise de documentos curriculares e de contribuições teóricas relacionadas à educação e à formação cidadã.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Os Temas Transversais e sua importância para a formação cidadã

Os Temas Transversais foram concebidos nos PCN como uma proposta de integração de questões sociais ao currículo escolar. Sua finalidade consiste em favorecer a reflexão sobre situações que influenciam a vida individual e coletiva, relacionando os conhecimentos escolares aos desafios da convivência humana.

De acordo com Brasil (1997), a inclusão dessas temáticas no currículo amplia as possibilidades de contextualização do ensino, permitindo que os conteúdos sejam trabalhados de acordo com as necessidades e características das diferentes realidades sociais. Dessa forma, a transversalidade não se limita à apresentação ocasional de determinados assuntos, mas pressupõe sua integração ao planejamento pedagógico e às experiências educativas.

A abordagem transversal exige a participação dos professores, da equipe gestora, dos estudantes e da comunidade escolar. Questões como preconceito, violência, sustentabilidade, saúde e desigualdade social podem ser discutidas em diferentes componentes curriculares, favorecendo a construção de conhecimentos articulados e socialmente relevantes.

Freire (1996) destaca a importância de uma prática educativa que respeite os saberes dos educandos e estimule sua participação crítica. Sob essa perspectiva, o trabalho pedagógico deve proporcionar oportunidades para que os estudantes relacionem os conhecimentos científicos às situações concretas de sua realidade, desenvolvendo autonomia intelectual e responsabilidade social.

É importante destacar que os PCN constituem um marco histórico da organização curricular brasileira. Na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a Educação Básica e contempla competências relacionadas à responsabilidade, à cidadania, à empatia, à cooperação e ao respeito à diversidade. A proposta de transversalidade permanece relevante, embora os temas contemporâneos sejam abordados por meio de uma organização curricular atualizada (BRASIL, 2018).

Assim, trabalhar essas questões na escola significa reconhecer que a formação dos estudantes envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e éticas, que precisam ser consideradas de maneira integrada.

2.2 Ética: valores, respeito e responsabilidade social

A ética constitui um dos fundamentos da convivência humana, pois envolve a reflexão sobre valores, princípios e atitudes que orientam as relações entre os indivíduos. No ambiente escolar, sua abordagem contribui para o desenvolvimento do respeito mútuo, da responsabilidade, da solidariedade, da justiça e do reconhecimento dos direitos de cada pessoa.

Os PCN apresentam a ética como uma temática que atravessa diferentes dimensões da vida social, envolvendo tanto as escolhas individuais quanto as relações estabelecidas nas instituições e nos grupos sociais (BRASIL, 1997). Dessa maneira, a formação ética não deve ser compreendida apenas como a transmissão de regras de comportamento, mas como um processo de reflexão sobre as consequências das ações humanas.

A família, a escola, os meios de comunicação e os demais espaços de convivência participam da construção dos valores e das atitudes dos indivíduos. A escola, embora não seja a única responsável por esse processo, exerce uma função educativa importante, uma vez que as relações entre professores e estudantes, as regras de convivência, os critérios de avaliação e as decisões institucionais também comunicam valores.

Nesse contexto, é fundamental que os educadores promovam situações de diálogo, cooperação e resolução pacífica de conflitos. Atividades coletivas, debates, análise de situações-problema e construção compartilhada de regras podem contribuir para que os estudantes compreendam a importância do respeito às diferenças e da responsabilidade pelas próprias escolhas.

Freire (1996) relaciona a prática educativa ao compromisso ético e à responsabilidade do educador. Isso significa que o professor deve atuar de maneira coerente com os princípios que procura desenvolver, reconhecendo a dignidade dos estudantes e evitando práticas discriminatórias ou autoritárias.

Portanto, a educação ética deve estar presente nas relações cotidianas da escola, favorecendo a formação de sujeitos capazes de avaliar criticamente suas atitudes, reconhecer os direitos dos outros e participar da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

2.3 Meio Ambiente: educação ambiental e sustentabilidade

A educação ambiental representa uma dimensão indispensável da formação cidadã, especialmente diante dos desafios relacionados à poluição, ao desmatamento, à perda da biodiversidade, ao desperdício de recursos naturais e às mudanças climáticas. A escola pode contribuir para que os estudantes compreendam a relação entre as ações humanas e o equilíbrio ambiental, desenvolvendo atitudes responsáveis em relação ao planeta.

Nos PCN, o tema Meio Ambiente propõe uma abordagem que articula conhecimentos, valores, atitudes e procedimentos, buscando desenvolver a capacidade de participação consciente dos estudantes na realidade socioambiental (BRASIL, 1997). Essa perspectiva demonstra que a educação ambiental não deve se restringir à memorização de conceitos científicos, mas precisa favorecer mudanças de atitudes e a participação em ações coletivas.

A prática pedagógica pode envolver atividades como separação de resíduos, reutilização de materiais, economia de água e energia, preservação de áreas verdes, hortas escolares e análise dos problemas ambientais

presentes na comunidade. Essas iniciativas possibilitam relacionar o conteúdo teórico às situações concretas e estimulam o protagonismo dos estudantes.

Além disso, é necessário discutir a responsabilidade compartilhada entre indivíduos, empresas, governos e instituições na preservação ambiental. Embora as atitudes individuais sejam importantes, os problemas ambientais também dependem de decisões econômicas, políticas públicas, padrões de produção e formas de organização social.

A educação ambiental deve, portanto, desenvolver uma compreensão crítica das relações entre sociedade e natureza, evitando que a responsabilidade pela solução dos problemas seja atribuída exclusivamente aos indivíduos.

Ao integrar essa temática ao currículo, a escola contribui para a formação de cidadãos capazes de compreender os desafios ambientais e participar de ações voltadas à sustentabilidade e à melhoria da qualidade de vida coletiva.

2.4 Saúde: educação para hábitos saudáveis e qualidade de vida

A educação em saúde constitui outro eixo importante da formação integral, pois favorece a compreensão dos fatores que influenciam o bem-estar físico, mental e social. Sua abordagem no ambiente escolar deve ultrapassar a transmissão de informações sobre doenças e higiene, contemplando também a prevenção, a alimentação adequada, a atividade física, o sono, o cuidado emocional e as condições sociais que interferem na qualidade de vida.

Brasil (1997) ressalta que a aquisição de informações sobre o funcionamento do organismo não garante, por si só, a adoção de hábitos saudáveis. É necessário que os conhecimentos sejam associados às experiências cotidianas e às condições concretas de vida dos estudantes.

Nesse sentido, a escola pode desenvolver projetos interdisciplinares sobre alimentação, prevenção de doenças, higiene, saúde emocional, convivência respeitosa e práticas corporais. As aulas de Educação Física, por

exemplo, podem contribuir para a compreensão da importância do movimento corporal, do lazer ativo e da valorização das diferentes possibilidades de participação nas atividades físicas.

Entretanto, a promoção da saúde exige uma abordagem ampla, que considere fatores econômicos, culturais, ambientais e sociais. As escolhas individuais são influenciadas pelas condições de acesso à alimentação, aos serviços de saúde, aos espaços de lazer e às informações confiáveis.

Dessa forma, a educação em saúde não deve se fundamentar em julgamentos ou na responsabilização exclusiva dos indivíduos por suas condições de vida. Sua finalidade é ampliar conhecimentos, fortalecer a autonomia e estimular escolhas informadas, respeitando as diferentes realidades sociais.

Ao integrar a saúde às práticas educativas, a escola contribui para o desenvolvimento de atitudes preventivas, para a valorização do autocuidado e para a construção de ambientes mais acolhedores e favoráveis ao bem-estar de toda a comunidade escolar.

2.5 Orientação Sexual: conhecimento, respeito e prevenção

A abordagem da sexualidade na educação exige responsabilidade, respeito e adequação às diferentes etapas do desenvolvimento humano. Trata-se de uma dimensão da vida que envolve aspectos biológicos, afetivos, emocionais, culturais e sociais, devendo ser discutida de maneira educativa e fundamentada em informações confiáveis.

Nos PCN, a temática Orientação Sexual foi apresentada com o propósito de favorecer o conhecimento do corpo, o respeito a si mesmo e ao outro, a compreensão das relações de gênero e a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e da gravidez não planejada na adolescência (BRASIL, 1997).

A educação sexual, nesse contexto, não se limita à explicação de aspectos biológicos. Ela também envolve a compreensão dos direitos, dos

limites pessoais, do consentimento, da privacidade, da responsabilidade afetiva e da importância de relações fundamentadas no respeito mútuo.

A escola pode contribuir para a prevenção de situações de violência e discriminação, oferecendo informações adequadas à idade dos estudantes e promovendo espaços seguros de diálogo. É igualmente importante combater mitos, preconceitos e informações falsas que podem comprometer a saúde e o desenvolvimento dos jovens.

Essa abordagem deve respeitar as diferentes realidades familiares e culturais, sem abrir mão da proteção da dignidade humana e dos direitos dos estudantes. O diálogo entre escola, família e profissionais de saúde pode fortalecer as ações educativas e contribuir para uma formação mais consciente.

Assim, a educação para a sexualidade deve favorecer o conhecimento, a prevenção, o respeito à diversidade e a capacidade de tomar decisões responsáveis, considerando as necessidades de cada etapa da vida.

2.6 Pluralidade Cultural: diversidade, inclusão e combate à discriminação

A pluralidade cultural representa uma característica fundamental da sociedade brasileira, marcada pela presença de diferentes grupos étnicos, tradições, crenças, manifestações artísticas, línguas e formas de organização social. Reconhecer essa diversidade é essencial para a construção de uma educação democrática, comprometida com o respeito às diferenças e com o enfrentamento das desigualdades.

Os PCN destacam a importância de conhecer e valorizar as características culturais dos diferentes grupos sociais, bem como de analisar criticamente as relações discriminatórias e excludentes presentes na sociedade brasileira (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, a escola precisa superar práticas que apresentem apenas uma perspectiva cultural como referência universal. O currículo deve favorecer o reconhecimento das contribuições dos povos indígenas, das

populações afro-brasileiras, dos diferentes grupos regionais e de outras comunidades que participam da formação histórica e cultural do país.

A valorização da diversidade exige também o enfrentamento do racismo, da intolerância religiosa, da xenofobia e de outras formas de discriminação. Não basta afirmar que todas as culturas merecem respeito; é necessário analisar situações concretas de desigualdade e desenvolver ações pedagógicas que promovam a inclusão e a equidade.

O trabalho educativo pode envolver a leitura de produções literárias diversas, o estudo da história e das manifestações culturais brasileiras, a valorização dos conhecimentos tradicionais e a realização de projetos que incentivem o diálogo intercultural.

Além disso, a prática docente deve assegurar que todos os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, independentemente de sua origem, condição socioeconômica, identidade cultural ou características pessoais.

Desse modo, a pluralidade cultural contribui para a construção de uma escola mais inclusiva, na qual as diferenças sejam compreendidas como parte da experiência humana e não como justificativa para a exclusão.

2.7 Trabalho e Consumo: cidadania, desigualdade e consciência crítica

As relações entre trabalho e consumo ocupam lugar central na organização da sociedade contemporânea. O trabalho está relacionado à produção de bens e serviços, à geração de renda e à participação social, enquanto o consumo envolve o acesso a produtos e serviços necessários à satisfação das necessidades humanas. Entretanto, as oportunidades de trabalho e as condições de consumo são distribuídas de maneira desigual.

A abordagem dessa temática nos PCN propõe a reflexão sobre as relações econômicas e sociais, os direitos dos trabalhadores, as desigualdades de acesso e os impactos das práticas de consumo (BRASIL, 1998).

No ambiente escolar, é importante discutir o significado social do trabalho, as condições dignas de emprego, a valorização dos diferentes ofícios, a distribuição de renda e os desafios relacionados ao desemprego e à precarização das relações de trabalho.

A educação para o consumo, por sua vez, deve contribuir para que os estudantes compreendam a influência da publicidade, reconheçam suas necessidades, analisem as consequências do endividamento e desenvolvam atitudes responsáveis em relação ao uso dos recursos financeiros e naturais.

Essa reflexão também precisa considerar os impactos ambientais do consumo excessivo, o desperdício de materiais e a produção de resíduos. Assim, a discussão pode ser articulada à educação ambiental, demonstrando que as escolhas de consumo possuem consequências econômicas, sociais e ecológicas.

A escola pode desenvolver atividades de planejamento de orçamento, análise crítica de anúncios publicitários, comparação de preços e discussão sobre direitos do consumidor. Tais experiências favorecem a aplicação prática dos conhecimentos e estimulam a autonomia dos estudantes.

É fundamental, contudo, reconhecer que as desigualdades econômicas não decorrem apenas das escolhas individuais. O acesso ao trabalho, à renda e aos bens essenciais depende também de condições estruturais, políticas públicas e oportunidades sociais.

Portanto, a educação sobre trabalho e consumo deve estimular a compreensão crítica da realidade econômica e contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos, responsabilidades e possibilidades de participação social.

2.8 O papel do professor e da escola na integração dos Temas Transversais

A efetivação da transversalidade depende de planejamento pedagógico, formação docente e compromisso institucional. Os temas sociais não devem

ser trabalhados somente em datas comemorativas ou em atividades isoladas, mas incorporados de forma contínua às experiências de ensino e aprendizagem.

O professor exerce uma função de mediação, criando oportunidades para que os estudantes questionem informações, confrontem diferentes pontos de vista, argumentem e construam conhecimentos. Para isso, pode utilizar projetos interdisciplinares, debates, estudos de caso, pesquisas, atividades colaborativas e análise de situações presentes na comunidade.

A gestão escolar também desempenha papel importante na criação de um ambiente acolhedor, democrático e participativo. As regras institucionais, as relações interpessoais e as formas de resolução de conflitos precisam ser coerentes com os valores de respeito, justiça e inclusão trabalhados em sala de aula.

A BNCC reforça a importância de uma educação que desenvolva competências relacionadas ao conhecimento, ao pensamento crítico, à argumentação, à empatia, à cooperação, à responsabilidade e à cidadania (BRASIL, 2018). Essas competências dialogam com os objetivos formativos associados à abordagem transversal.

Entretanto, a integração das temáticas apresenta desafios, como a limitação do tempo pedagógico, a fragmentação curricular, a insuficiência de recursos e a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação. Para enfrentar essas dificuldades, é necessário que o planejamento coletivo contemple objetivos claros, estratégias adequadas e formas de avaliação coerentes com as aprendizagens pretendidas.

A avaliação dessas práticas não deve se restringir à memorização de conceitos. É importante observar a capacidade dos estudantes de argumentar, analisar problemas, colaborar com os colegas, respeitar diferenças e propor soluções para situações concretas, sem transformar a avaliação em julgamento moral de suas convicções pessoais.

Desse modo, a transversalidade pode fortalecer a articulação entre os conhecimentos escolares e a vida social, contribuindo para uma educação que

reconheça o estudante em suas múltiplas dimensões e valorize a participação democrática.

3 CONCLUSÃO

A análise dos Temas Transversais evidencia a importância de uma educação que ultrapasse a transmissão de conteúdos disciplinares e contemple a formação integral dos estudantes. As temáticas Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo possibilitam abordar questões fundamentais para a compreensão da sociedade e para o desenvolvimento de atitudes responsáveis diante dos desafios individuais e coletivos.

A ética contribui para a construção de relações fundamentadas no respeito, na justiça e na responsabilidade. A educação ambiental estimula a compreensão das relações entre sociedade e natureza e incentiva a participação em ações sustentáveis. A educação em saúde favorece o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes relacionados ao autocuidado e à qualidade de vida. A abordagem da sexualidade promove informação, prevenção e respeito aos direitos humanos. A pluralidade cultural fortalece o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento da discriminação. Por sua vez, a reflexão sobre trabalho e consumo amplia a compreensão das desigualdades econômicas e das responsabilidades individuais e coletivas.

Verificou-se, ainda, que a efetivação dessas propostas depende da atuação articulada entre professores, gestores, estudantes, famílias e comunidade. O planejamento interdisciplinar, o diálogo e a contextualização dos conteúdos são estratégias importantes para aproximar a aprendizagem escolar das experiências cotidianas e favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico.

Embora os PCN representem uma referência curricular histórica, suas contribuições para a compreensão da transversalidade permanecem relevantes quando articuladas às orientações curriculares atuais, especialmente à BNCC.

Essa continuidade exige atualização das práticas pedagógicas e atenção às transformações sociais, culturais, econômicas e ambientais.

Conclui-se que a abordagem transversal constitui uma possibilidade significativa de fortalecer a função social da escola, promovendo uma educação comprometida com a dignidade humana, a inclusão, a sustentabilidade e a participação democrática. Mais do que transmitir informações, cabe à instituição escolar criar condições para que os estudantes compreendam a realidade, desenvolvam autonomia e participem de maneira consciente e responsável da construção de uma sociedade mais justa e solidária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 out. 2026.

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

- Práticas pedagógicas: o planejamento de aulas na educação infantil com base na BNCC (Josiane Godinho da Silva Rodrigues; Damaris de Jesus Silva)

Práticas pedagógicas: o planejamento de aulas na educação infantil com base na BNCC

Josiane Godinho da Silva Rodrigues

Damaris de Jesus Silva

DOI: 10.5281/zenodo.23376968

RESUMO

O planejamento pedagógico constitui uma etapa fundamental do trabalho docente, especialmente na Educação Infantil, período em que as crianças vivenciam importantes experiências de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um documento normativo essencial para orientar a organização das práticas pedagógicas, estabelecendo direitos de aprendizagem e desenvolvimento e objetivos adequados às diferentes faixas etárias. Este artigo tem como objetivo analisar a importância do planejamento de aulas fundamentado na BNCC, destacando sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da coordenação motora e das diferentes potencialidades infantis, com ênfase nas experiências artísticas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada na BNCC e nas contribuições teóricas de autores que discutem o planejamento pedagógico e o desenvolvimento infantil. A análise evidencia que o planejamento intencional, flexível e contextualizado favorece a organização de experiências significativas, respeitando os interesses, as necessidades e os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. Conclui-se que a atuação docente exige formação contínua, reflexão sobre a prática e compromisso com uma educação inclusiva, criativa e voltada ao desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Planejamento pedagógico. Educação Infantil. BNCC. Práticas pedagógicas. Desenvolvimento infantil.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa essencial da Educação Básica, pois representa um período marcado por descobertas, interações, experiências e aprendizagens que contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança. Nessa fase, o trabalho pedagógico precisa ser organizado

de maneira intencional, considerando as características do desenvolvimento infantil, os interesses das crianças e as diferentes possibilidades de construção do conhecimento.

O planejamento pedagógico assume, nesse contexto, uma função indispensável, uma vez que permite ao professor estabelecer objetivos, selecionar estratégias metodológicas, organizar os espaços educativos e propor experiências que favoreçam a aprendizagem. Planejar não significa apenas determinar atividades a serem realizadas, mas refletir sobre as finalidades educativas e sobre as condições necessárias para que todas as crianças possam participar ativamente do processo de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída como documento normativo para a Educação Básica, estabelece aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes, respeitando as particularidades de cada etapa educacional. Na Educação Infantil, o documento apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — e organiza as experiências pedagógicas em cinco campos de experiências (BRASIL, 2018).

Essas orientações contribuem para que o professor desenvolva práticas pedagógicas que valorizem a participação, a criatividade, a autonomia e as múltiplas formas de expressão infantil. Entre essas possibilidades, destaca-se a arte, que permite às crianças explorar cores, formas, sons, movimentos e materiais diversos, ampliando suas experiências sensoriais, motoras, cognitivas e sociais.

Vigotski (2009), ao abordar a imaginação e a criação na infância, contribui para a compreensão de que as experiências vivenciadas pelas crianças desempenham um papel importante no desenvolvimento da atividade criadora. Dessa maneira, a organização de propostas pedagógicas diversificadas pode ampliar as oportunidades de experimentação, expressão e construção de conhecimentos.

Além disso, o trabalho na Educação Infantil exige do professor preparação, sensibilidade e disposição para aprender continuamente. A prática docente envolve desafios relacionados à diversidade das crianças, à

organização das experiências educativas e à necessidade de adequar as estratégias pedagógicas às situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a importância do planejamento de aulas fundamentado na BNCC para a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no que se refere à autonomia, à criatividade e às experiências artísticas.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, fundamentada na análise da BNCC e de referências teóricas relacionadas ao planejamento pedagógico e ao desenvolvimento infantil. Busca-se, assim, compreender como a organização intencional das práticas educativas pode contribuir para a qualidade do trabalho docente e para a construção de experiências significativas na Educação Infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O planejamento pedagógico na Educação Infantil

2.9 Planejamento pedagógico na Educação Infantil: intencionalidade e organização do ensino

O planejamento pedagógico constitui uma etapa fundamental do trabalho docente, pois permite organizar as experiências de aprendizagem, estabelecer objetivos e selecionar estratégias adequadas às necessidades e características das crianças. Na Educação Infantil, esse processo exige sensibilidade, observação e conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, uma vez que as crianças aprendem por meio das interações, das brincadeiras, da exploração do ambiente e das diferentes formas de expressão.

Planejar não significa apenas elaborar uma sequência de atividades a serem executadas. Trata-se de um processo intencional, flexível e contínuo, que considera os interesses das crianças, seus conhecimentos prévios, suas

experiências e suas possibilidades de aprendizagem. O professor precisa observar as respostas do grupo, registrar avanços e dificuldades e reorganizar suas propostas sempre que necessário.

Ostetto (2000) contribui para essa reflexão ao defender uma concepção de planejamento na Educação Infantil que coloque a criança no centro das decisões pedagógicas. Essa perspectiva desloca o foco da simples realização de tarefas para a qualidade das experiências oferecidas, reconhecendo a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem.

O planejamento também favorece a atuação profissional do educador, pois possibilita antecipar recursos, organizar espaços, estabelecer objetivos e refletir sobre os resultados da prática. Entretanto, sua eficácia depende da capacidade de articular o planejamento prévio à realidade vivenciada em sala de aula. Uma proposta inicialmente elaborada pode precisar de adaptações diante das manifestações, necessidades e descobertas das crianças.

Nesse sentido, o planejamento pedagógico deve ser compreendido como instrumento de reflexão e aprimoramento profissional. Ao analisar sua prática, o professor identifica possibilidades de intervenção, reconhece aspectos que precisam ser aperfeiçoados e amplia progressivamente seus conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem.

2.10 A Base Nacional Comum Curricular e a organização das práticas pedagógicas

A Base Nacional Comum Curricular constitui um documento normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Sua finalidade é orientar a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, contribuindo para assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes (BRASIL, 2018).

Na Educação Infantil, a BNCC organiza as aprendizagens a partir de seis direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Esses direitos devem orientar as experiências educativas e assegurar oportunidades para que as crianças aprendam e se desenvolvam em diferentes dimensões.

O documento também estabelece cinco campos de experiências: *O eu, o outro e o nós*; *Corpo, gestos e movimentos*; *Traços, sons, cores e formas*; *Escuta, fala, pensamento e imaginação*; e *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Essa organização permite integrar diferentes conhecimentos e experiências, evitando uma abordagem excessivamente fragmentada do currículo.

O planejamento docente precisa considerar esses direitos e campos de experiências, relacionando-os às características da faixa etária, aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e ao contexto sociocultural das crianças. Para isso, o professor deve selecionar propostas que favoreçam a participação, a investigação, a criatividade, a comunicação e a construção da autonomia.

É importante compreender que a BNCC não determina uma única maneira de ensinar nem exige que todas as instituições desenvolvam atividades idênticas. A organização do trabalho pedagógico deve respeitar as especificidades regionais, culturais e institucionais, bem como as necessidades de cada criança, mantendo como referência os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, o planejamento fundamentado na BNCC representa uma oportunidade para qualificar a prática docente, tornando-a mais intencional, inclusiva e coerente com as finalidades da Educação Infantil.

2.11 A arte como experiência de aprendizagem e desenvolvimento infantil

A arte ocupa um lugar significativo na Educação Infantil porque possibilita às crianças explorar materiais, cores, sons, movimentos, formas e diferentes maneiras de expressar sentimentos, ideias e experiências. Por meio das manifestações artísticas, a criança amplia sua percepção do mundo, desenvolve a imaginação e constrói conhecimentos a partir da experimentação.

Na BNCC, essas experiências relacionam-se especialmente ao campo *Traços, sons, cores e formas*, que contempla a exploração de diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, bem como a criação e a expressão por meio de linguagens variadas (BRASIL, 2018).

As atividades artísticas podem envolver desenho, pintura, modelagem, música, dança, dramatização, colagem e exploração de materiais diversos. Quando planejadas com intencionalidade pedagógica, essas experiências favorecem a coordenação motora, a percepção sensorial, a atenção, a criatividade e a capacidade de comunicar pensamentos e emoções.

Vigotski (2009), ao discutir a imaginação e a criação na infância, destaca a relação entre a atividade criadora e as experiências vivenciadas pelas crianças. A criatividade não surge isoladamente, mas se desenvolve a partir das observações, das interações e das experiências acumuladas ao longo da vida. Por isso, é importante oferecer oportunidades para que as crianças explorem o ambiente, conheçam diferentes manifestações culturais e experimentem formas variadas de expressão.

O papel do professor consiste em criar condições para essas descobertas, disponibilizando materiais, organizando ambientes estimulantes e respeitando as produções infantis. A intervenção pedagógica deve ampliar as possibilidades de criação sem impor modelos rígidos que limitem a expressão individual.

Também é necessário evitar que a avaliação das produções artísticas seja baseada exclusivamente na aparência estética ou na reprodução de um modelo considerado correto. O mais importante é observar o envolvimento da criança, suas escolhas, suas tentativas, suas descobertas e os significados atribuídos ao que produz.

Assim, a arte deve ser compreendida como uma experiência de aprendizagem que contribui para o desenvolvimento integral, respeitando a singularidade das crianças e valorizando suas múltiplas formas de expressão.

2.12 Autonomia, criatividade e desenvolvimento integral da criança

O desenvolvimento da autonomia constitui um dos objetivos importantes da Educação Infantil. Nesse período, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de realizar pequenas tarefas, expressar preferências, fazer escolhas, comunicar necessidades e participar das atividades coletivas. Esse processo exige oportunidades de experimentação, incentivo à iniciativa e relações educativas fundamentadas no acolhimento e no respeito.

A autonomia não deve ser confundida com a ausência de orientação adulta. Ao contrário, ela se desenvolve quando a criança encontra um ambiente seguro, no qual pode explorar possibilidades, assumir responsabilidades compatíveis com sua idade e aprender com suas experiências. Cabe ao professor oferecer apoio quando necessário, sem antecipar todas as soluções ou impedir que a criança tente realizar determinadas tarefas.

As atividades artísticas, as brincadeiras e os projetos investigativos favorecem esse desenvolvimento porque permitem que as crianças escolham materiais, experimentem procedimentos, proponham ideias e compartilhem suas descobertas. Ao participar dessas situações, elas aprendem a tomar decisões, lidar com desafios e reconhecer suas capacidades.

O planejamento pedagógico precisa, portanto, contemplar experiências diversificadas que estimulem o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e comunicativo. É importante considerar que essas dimensões não se desenvolvem de maneira isolada, mas se relacionam continuamente nas interações e nas vivências cotidianas.

Além disso, o professor deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, reconhecendo que cada criança possui características, interesses e necessidades particulares. Propostas inclusivas, materiais acessíveis e estratégias diversificadas contribuem para ampliar a participação de todas as crianças nas experiências educativas.

Desse modo, a promoção da autonomia e da criatividade depende tanto da qualidade das propostas pedagógicas quanto da maneira como o professor organiza as relações, os espaços e as oportunidades de aprendizagem.

2.13 A formação docente como processo contínuo de aprendizagem

A atuação na Educação Infantil exige preparação teórica, conhecimentos pedagógicos, capacidade de observação e sensibilidade para compreender as necessidades das crianças. O trabalho docente envolve desafios cotidianos que demandam reflexão, planejamento e disposição para aprender continuamente.

A formação inicial oferece fundamentos importantes para o exercício da profissão, mas a construção dos saberes docentes prossegue durante toda a trajetória profissional. A experiência em sala de aula, o diálogo com outros educadores, a participação em cursos e a análise das práticas contribuem para o aperfeiçoamento das estratégias de ensino.

O professor precisa compreender que ensinar crianças pequenas não consiste apenas em organizar atividades recreativas. Trata-se de um trabalho educativo intencional, que requer conhecimento sobre desenvolvimento infantil, currículo, inclusão, avaliação e organização dos ambientes de aprendizagem.

Nesse contexto, a reflexão sobre a própria prática assume importância fundamental. Ao observar os resultados de suas propostas, o educador pode identificar o que favoreceu a participação das crianças, quais intervenções precisam ser modificadas e quais conhecimentos necessita aprofundar.

A disposição para reconhecer dificuldades e buscar novas aprendizagens contribui para o desenvolvimento da identidade profissional. Os desafios presentes na Educação Infantil não devem ser vistos apenas como obstáculos, mas também como oportunidades de reflexão, crescimento e aperfeiçoamento.

Portanto, a formação docente precisa ser compreendida como um processo permanente, sustentado pelo estudo, pela experiência, pela colaboração e pelo compromisso com a qualidade da educação oferecida às crianças.

3 CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste estudo permitiu compreender que o planejamento pedagógico, quando fundamentado na BNCC e articulado às características da Educação Infantil, constitui um instrumento essencial para organizar experiências educativas significativas. Sua importância está relacionada à definição de objetivos, à escolha de estratégias adequadas e à criação de condições favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças.

A BNCC oferece referências para a organização curricular, destacando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências que orientam o trabalho pedagógico nessa etapa. Entretanto, sua efetivação depende da capacidade do professor de interpretar essas orientações e adaptá-las às necessidades, aos interesses e às características socioculturais das crianças.

Verificou-se também que a arte desempenha uma função relevante no processo educativo, pois favorece a criatividade, a imaginação, a expressão de sentimentos, a coordenação motora e a construção de conhecimentos. Quando integrada ao planejamento de maneira intencional, a experiência artística amplia as possibilidades de participação e contribui para a valorização das singularidades infantis.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento da autonomia. Para que as crianças ampliem sua capacidade de realizar escolhas, explorar materiais e participar das atividades coletivas, é necessário que o professor ofereça ambientes acolhedores, oportunidades diversificadas e apoio compatível com cada etapa do desenvolvimento.

Conclui-se, ainda, que a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente relacionada à formação e ao aperfeiçoamento contínuo dos educadores. A reflexão sobre a prática, o estudo permanente e a disposição para enfrentar desafios são elementos fundamentais para a construção de uma atuação profissional consciente e responsável.

Dessa forma, o planejamento de aulas na Educação Infantil deve ser compreendido como um processo dinâmico, reflexivo e intencional, que articula

currículo, experiências infantis e objetivos educacionais. Ao assumir esse compromisso, o professor contribui para uma educação mais inclusiva, criativa e significativa, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades de cada criança e fortalecendo sua própria trajetória profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 out. 2026.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 175-200.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

- Práticas pedagógicas, educação e sociedade: a educação ambiental na formação cidadã de crianças (Josiane Godinho da Silva Rodrigues; Damaris de Jesus Silva)

Práticas pedagógicas, educação e sociedade: a educação ambiental na formação cidadã de crianças

Josiane Godinho da Silva Rodrigues

Damaris de Jesus Silva

DOI: 10.5281/zenodo.23376344

RESUMO

A educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação da natureza e com a sustentabilidade. No contexto escolar e comunitário, as práticas pedagógicas voltadas à conscientização ambiental contribuem para aproximar os conhecimentos teóricos das experiências cotidianas das crianças, estimulando a reflexão, a participação e a responsabilidade coletiva. Este artigo tem como objetivo analisar a importância das práticas pedagógicas de educação ambiental na formação cidadã infantil, tomando como referência uma experiência educativa realizada com crianças da comunidade São José do Pingador, localizada no município de Lambari d'Oeste, Mato Grosso. A atividade envolveu a apresentação de problemas ambientais e a realização de uma roda de conversa, na qual as crianças foram incentivadas a propor ações para contribuir com a preservação do planeta. Metodologicamente, o trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentado na observação da participação das crianças e em pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados relatados indicaram envolvimento e interesse dos participantes, que apresentaram sugestões relacionadas ao uso racional da água, à economia de energia elétrica, à separação dos resíduos e à redução do consumo de plástico. Conclui-se que práticas educativas participativas podem favorecer a sensibilização ambiental desde a infância, fortalecendo valores de cuidado, cooperação e responsabilidade socioambiental.

Palavras-chave: Educação ambiental. Práticas pedagógicas. Sustentabilidade. Educação infantil. Formação cidadã.

1 INTRODUÇÃO

A educação desempenha uma função essencial na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade comprometida com a cidadania, a justiça social e a preservação ambiental. Por meio das experiências

educativas, crianças e adultos podem ampliar seus conhecimentos sobre a realidade, desenvolver atitudes responsáveis e compreender a importância da participação coletiva na busca por soluções para os problemas que afetam a sociedade.

Entre os desafios contemporâneos, as questões ambientais ocupam posição de destaque, considerando os impactos provocados pela poluição, pelo desmatamento, pelas queimadas, pelo desperdício de recursos naturais e pelas mudanças climáticas. Esses problemas afetam os ecossistemas, a biodiversidade e as condições de vida das populações, tornando necessária a construção de uma consciência ambiental fundamentada no conhecimento, na responsabilidade e na participação social.

Nesse cenário, a escola e os espaços educativos comunitários apresentam possibilidades significativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à preservação da natureza. A educação ambiental, quando trabalhada de maneira contextualizada e participativa, permite que as crianças compreendam a relação entre as ações humanas e o ambiente em que vivem, reconhecendo que atitudes cotidianas podem contribuir para a conservação dos recursos naturais.

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, define a educação ambiental como um processo de construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltados à conservação do meio ambiente e à sustentabilidade. A legislação também estabelece que a educação ambiental deve estar presente de maneira articulada nos diferentes níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 1999).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, orienta a organização das aprendizagens essenciais da Educação Básica e contempla princípios relacionados à responsabilidade, à cidadania, à cooperação e à consciência socioambiental. Sua proposta favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas que aproximam os conhecimentos escolares das experiências vivenciadas pelas crianças, estimulando a investigação e a participação ativa no processo de aprendizagem (BRASIL, 2018).

A importância dessa abordagem pode ser observada em experiências realizadas no contexto comunitário, nas quais as crianças são incentivadas a refletir sobre os problemas ambientais e a apresentar propostas para melhorar a realidade em que vivem. Uma roda de conversa, por exemplo, pode constituir um espaço de diálogo e aprendizagem, permitindo que os participantes compartilhem conhecimentos, expressem preocupações e construam coletivamente alternativas de cuidado com o meio ambiente.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a contribuição das práticas pedagógicas de educação ambiental para a formação cidadã das crianças, tomando como referência uma atividade desenvolvida na comunidade São José do Pingador, no município de Lambari d'Oeste, Mato Grosso. Busca-se compreender a importância da participação infantil, do diálogo e da contextualização dos problemas ambientais para a construção de atitudes relacionadas à sustentabilidade.

O trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, articulado à pesquisa bibliográfica e documental. A reflexão considera as observações relatadas durante a atividade, sem pretender generalizar os resultados para outras comunidades ou contextos educativos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação ambiental: conceitos e fundamentos para a formação cidadã

A educação ambiental constitui um processo educativo que busca desenvolver conhecimentos, valores e atitudes relacionados à compreensão e à preservação do meio ambiente. Sua finalidade não se limita à transmissão de informações sobre a natureza, mas envolve a formação de sujeitos capazes de analisar os problemas socioambientais e participar de ações voltadas à melhoria da qualidade de vida.

A Política Nacional de Educação Ambiental estabelece que esse processo deve ocorrer de maneira contínua e integrada, tanto no ensino formal quanto em outros espaços educativos. A legislação também reconhece a importância da participação individual e coletiva na conservação, recuperação e melhoria das condições ambientais (BRASIL, 1999).

Essa perspectiva demonstra que a responsabilidade ambiental não deve ser atribuída exclusivamente às instituições escolares ou às escolhas individuais. Embora as atitudes cotidianas sejam importantes, a preservação da natureza também depende da atuação do poder público, das empresas, das organizações sociais e das comunidades.

A educação ambiental precisa, portanto, favorecer a compreensão das relações entre sociedade, economia, cultura e natureza. Ao discutir questões como o consumo excessivo, a produção de resíduos, a poluição e o uso dos recursos naturais, os educadores podem ajudar os estudantes a perceber que os problemas ambientais possuem causas diversas e exigem soluções construídas coletivamente.

No contexto infantil, essa abordagem deve utilizar linguagem acessível, exemplos concretos e atividades adequadas à faixa etária. As crianças podem compreender a importância da água, das árvores, dos animais e dos espaços naturais por meio da observação, das brincadeiras, das histórias, das experiências práticas e das conversas sobre situações presentes em seu cotidiano.

A educação ambiental também contribui para a formação de valores como solidariedade, respeito, cooperação e responsabilidade. Quando as crianças compreendem que suas ações interferem no ambiente compartilhado por outras pessoas e seres vivos, ampliam suas possibilidades de desenvolver atitudes de cuidado e participação social.

Desse modo, a educação ambiental representa uma dimensão importante da formação cidadã, pois articula conhecimento, reflexão crítica e participação na construção de uma sociedade ambientalmente responsável.

2.2 A importância da educação ambiental na infância

A infância representa uma etapa significativa para o desenvolvimento de conhecimentos, valores e atitudes que podem acompanhar os indivíduos ao longo da vida. Nessa fase, as experiências educativas contribuem para ampliar a compreensão sobre o mundo, fortalecer a curiosidade e desenvolver a capacidade de observar, questionar e estabelecer relações entre diferentes acontecimentos.

O contato com questões ambientais possibilita que as crianças reconheçam a importância dos elementos naturais e compreendam como determinadas ações humanas podem prejudicar os ecossistemas. Temas como desperdício de água, descarte inadequado de resíduos, queimadas e desmatamento podem ser abordados por meio de situações próximas à realidade dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa.

A BNCC estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, entre os quais se encontram conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos favorecem práticas educativas que valorizam a participação ativa das crianças e a exploração do ambiente como parte do processo de aprendizagem (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, o professor pode propor atividades que estimulem a observação da natureza, o cuidado com plantas, a separação de resíduos, a reutilização de materiais e a discussão sobre hábitos cotidianos. Essas experiências permitem que as crianças relacionem os conhecimentos adquiridos às situações vivenciadas em casa, na escola e na comunidade.

É importante, entretanto, que a educação ambiental não se limite à transmissão de regras ou à apresentação de comportamentos considerados corretos. As crianças precisam ter oportunidades para compreender os motivos das ações propostas, expressar suas opiniões e participar da construção de soluções adequadas à realidade em que vivem.

A sensibilização ambiental na infância deve ocorrer por meio de experiências positivas, respeitando o desenvolvimento infantil e evitando a produção de medo ou sentimentos excessivos de culpa diante dos problemas

ambientais. O objetivo é estimular a compreensão, o cuidado e a participação, mostrando que existem possibilidades de ação individual e coletiva.

Assim, trabalhar a educação ambiental desde a infância pode contribuir para a formação de pessoas mais conscientes das relações entre suas ações, a comunidade e o meio ambiente.

2.3 Práticas pedagógicas participativas e a roda de conversa

As práticas pedagógicas participativas favorecem o envolvimento dos estudantes na construção do conhecimento, pois criam oportunidades para a expressão de ideias, o compartilhamento de experiências e a reflexão coletiva. Em vez de ocupar exclusivamente a posição de ouvintes, as crianças são convidadas a participar das discussões e a contribuir com suas próprias observações.

A roda de conversa constitui uma estratégia pedagógica adequada a essa finalidade. Por meio dela, o educador pode apresentar uma temática, formular perguntas, estimular a troca de ideias e identificar os conhecimentos que os participantes já possuem sobre determinado assunto.

No trabalho com educação ambiental, essa estratégia permite discutir problemas presentes no cotidiano, como o desperdício de água, o descarte de lixo, as queimadas e a redução das áreas verdes. As crianças podem apresentar suas percepções, relatar situações conhecidas e sugerir medidas para contribuir com a preservação ambiental.

O papel do professor consiste em mediar o diálogo, acolher as contribuições e ampliar a compreensão dos participantes por meio de informações confiáveis. É importante que as sugestões apresentadas sejam analisadas coletivamente, relacionando as possibilidades de ação às necessidades e condições reais da comunidade.

A participação infantil também exige que o educador reconheça as crianças como sujeitos capazes de observar problemas, formular perguntas e construir explicações de acordo com suas experiências e possibilidades de

desenvolvimento. Isso não significa transferir a elas a responsabilidade pela solução de problemas ambientais complexos, mas oferecer oportunidades para que compreendam sua participação na vida coletiva.

A utilização de recursos visuais, histórias, imagens, desenhos e exemplos concretos pode complementar a roda de conversa, favorecendo a compreensão dos conteúdos e o envolvimento de crianças com diferentes formas de expressão.

Dessa maneira, as metodologias participativas tornam o processo educativo mais dialógico e contextualizado, contribuindo para que os conhecimentos ambientais sejam relacionados às experiências cotidianas e à construção de atitudes responsáveis.

2.4 Relato da experiência pedagógica na comunidade São José do Pingador

A experiência pedagógica relatada neste estudo foi realizada com crianças da comunidade São José do Pingador, localizada no município de Lambari d'Oeste, Mato Grosso. A atividade teve como finalidade apresentar problemas relacionados ao meio ambiente e estimular a reflexão sobre ações que poderiam contribuir para a preservação da natureza.

Inicialmente, foram abordadas questões ambientais que afetam a qualidade de vida das pessoas e de outras espécies, entre elas o aquecimento global, a poluição atmosférica, a poluição das águas, as queimadas e o desmatamento. A apresentação desses problemas procurou despertar a atenção das crianças para os desafios ambientais e favorecer a compreensão da importância do cuidado com o planeta.

Após a exposição inicial, foi proposta uma roda de conversa para que os participantes expressassem suas opiniões e sugerissem medidas que poderiam ser adotadas no cotidiano. A atividade valorizou o diálogo e a participação das crianças, permitindo que elas compartilhassem suas ideias sobre como contribuir para a melhoria das condições ambientais.

Durante a conversa, foram discutidas ações como o uso racional da água, a economia de energia elétrica, a separação dos resíduos conforme suas características e a redução do consumo de materiais plásticos. Essas sugestões aproximaram a temática ambiental das práticas cotidianas, demonstrando que a preservação da natureza pode ser trabalhada por meio de atitudes concretas e de iniciativas coletivas.

A experiência também possibilitou abordar a relação entre os problemas ambientais e a saúde humana. As crianças demonstraram preocupação, especialmente diante das mudanças climáticas e de seus possíveis impactos sobre a qualidade de vida. Essa manifestação reforçou a importância de oferecer informações adequadas à idade e de estimular uma compreensão crítica, sem atribuir às crianças a responsabilidade individual pela solução de problemas de grande complexidade.

A atividade evidenciou a possibilidade de utilizar o diálogo como recurso pedagógico para despertar o interesse pela temática ambiental. Ao serem convidadas a apresentar sugestões, as crianças participaram ativamente da discussão, demonstrando envolvimento com as questões apresentadas.

Embora o relato não disponha de instrumentos formais de avaliação ou de acompanhamento posterior, a participação observada durante a roda de conversa constitui um indicativo qualitativo de interesse e envolvimento com a proposta. Não é possível, contudo, afirmar que a atividade tenha produzido mudanças duradouras de comportamento, pois isso exigiria acompanhamento sistemático.

A experiência demonstra, portanto, o potencial das ações educativas comunitárias para aproximar as crianças dos problemas ambientais e criar oportunidades de reflexão sobre práticas de cuidado com a natureza.

2.5 Resultados e discussão da prática pedagógica

Os resultados relatados indicaram que a atividade despertou interesse entre as crianças participantes. Durante a roda de conversa, elas foram

incentivadas a apresentar sugestões para contribuir com a preservação ambiental, participando das discussões sobre o uso dos recursos naturais e o descarte adequado dos resíduos.

Entre as propostas mencionadas estiveram a economia de água e energia elétrica, a separação do lixo e a redução do consumo de plástico. Essas manifestações demonstram que a abordagem de questões ambientais por meio de exemplos cotidianos pode favorecer a participação infantil e criar oportunidades para relacionar informações gerais às experiências individuais e comunitárias.

Outro aspecto observado foi a preocupação das crianças com os problemas ambientais, especialmente aqueles associados às mudanças climáticas e aos possíveis efeitos sobre a saúde. Essa reação evidencia a importância de trabalhar tais assuntos com responsabilidade pedagógica, oferecendo informações compreensíveis e valorizando as perguntas e percepções dos participantes.

A discussão também permite reconhecer a relevância de estratégias educativas que ultrapassem a exposição oral de conteúdos. Ao participar da roda de conversa, as crianças tiveram a oportunidade de expressar suas ideias e refletir sobre possíveis formas de ação, contribuindo para uma aprendizagem mais participativa.

Os resultados podem ser relacionados aos princípios da Política Nacional de Educação Ambiental, que reconhece a educação como um processo de construção de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes voltados à conservação ambiental (BRASIL, 1999). A atividade também dialoga com a BNCC, ao valorizar a participação, a exploração do ambiente, a responsabilidade e o desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2018).

Entretanto, é necessário distinguir o interesse demonstrado durante a atividade da efetiva incorporação de hábitos sustentáveis. A participação e as sugestões apresentadas constituem resultados imediatos do encontro, mas não permitem concluir, isoladamente, que ocorreram mudanças permanentes nas atitudes das crianças.

Para ampliar os resultados, seria possível desenvolver ações posteriores, como campanhas educativas na comunidade, atividades de separação de resíduos, projetos de reutilização de materiais, observação do consumo de água e produção de cartazes informativos. O acompanhamento dessas iniciativas permitiria identificar a continuidade da participação e as dificuldades encontradas na adoção das práticas propostas.

A experiência também sugere a importância de envolver as famílias e outros membros da comunidade. A construção de hábitos sustentáveis depende de condições concretas de participação, de acesso a informações e de oportunidades para colocar os conhecimentos em prática.

Assim, a atividade relatada apresenta contribuições relevantes como experiência educativa inicial, ao promover diálogo, participação e sensibilização ambiental. Seu aprofundamento por meio de ações contínuas poderá ampliar as oportunidades de aprendizagem e fortalecer o compromisso coletivo com a sustentabilidade.

2.6 Sustentabilidade e responsabilidade socioambiental no cotidiano

A sustentabilidade envolve a busca por formas de organização social e econômica capazes de atender às necessidades humanas sem comprometer as condições ambientais necessárias à vida. Essa perspectiva exige reflexão sobre os padrões de produção e consumo, o uso dos recursos naturais, a geração de resíduos e as responsabilidades dos diferentes setores da sociedade.

No cotidiano das crianças, a sustentabilidade pode ser trabalhada por meio de experiências simples, desde que contextualizadas e acompanhadas de explicações adequadas. Economizar água, evitar desperdícios, reutilizar materiais e separar resíduos são exemplos de práticas que permitem discutir o cuidado com os recursos naturais.

A redução do consumo de plástico também pode constituir um tema de investigação. As crianças podem observar quais materiais são utilizados em

suas atividades diárias, identificar possibilidades de reutilização e discutir formas de diminuir a produção de resíduos. Essas propostas devem considerar as condições da comunidade e a disponibilidade de serviços de coleta seletiva e reciclagem.

É importante destacar que a separação dos resíduos só alcança plenamente sua finalidade quando existem condições apropriadas para coleta, transporte e destinação. Por isso, a educação ambiental precisa articular as atitudes individuais à compreensão da responsabilidade dos serviços públicos, das empresas e da sociedade.

Outra possibilidade consiste em abordar a relação entre alimentação e sustentabilidade, discutindo o desperdício de alimentos, o aproveitamento adequado dos recursos e a importância de escolhas conscientes. Do mesmo modo, a análise das desigualdades sociais permite compreender que as populações não possuem as mesmas condições de acesso à água potável, ao saneamento básico, à alimentação adequada e a ambientes saudáveis.

Essas discussões ampliam a compreensão das crianças sobre a relação entre ambiente e sociedade, evitando uma abordagem restrita à conservação de elementos naturais. A sustentabilidade também envolve condições dignas de vida, justiça social e participação coletiva.

Desse modo, a educação ambiental pode contribuir para a construção de uma cultura de cuidado e responsabilidade, incentivando ações cotidianas e estimulando a reflexão sobre as transformações necessárias para a preservação ambiental.

2.7 O papel do educador na construção da consciência ambiental

O educador desempenha uma função essencial na organização de experiências que favoreçam a compreensão dos problemas ambientais e a participação dos estudantes na busca por alternativas. Sua atuação envolve selecionar conteúdos, utilizar metodologias adequadas, estimular o diálogo e relacionar os conhecimentos às situações vivenciadas pelas crianças.

Para desenvolver esse trabalho, é importante que o professor conheça a realidade da comunidade e considere os problemas ambientais que fazem parte do cotidiano dos estudantes. A contextualização permite que as discussões sejam mais significativas, pois aproxima os conteúdos das experiências e dos conhecimentos prévios dos participantes.

O planejamento pedagógico deve prever objetivos claros, atividades diversificadas e oportunidades para a participação de todas as crianças. Além das rodas de conversa, podem ser utilizados desenhos, narrativas, observações do ambiente, visitas orientadas, projetos de cuidado com plantas e campanhas educativas.

O educador também precisa estimular a análise crítica das informações, diferenciando conhecimentos fundamentados de opiniões ou afirmações sem comprovação. Ao discutir mudanças climáticas, poluição e desmatamento, por exemplo, deve apresentar explicações acessíveis, evitando simplificações que distorçam a complexidade dos fenômenos.

Outro aspecto fundamental é o exemplo oferecido nas práticas cotidianas. A organização dos espaços, a utilização responsável dos materiais e o cuidado com os recursos disponíveis podem reforçar os conhecimentos trabalhados durante as atividades.

Entretanto, o professor não deve ser considerado o único responsável pela transformação das condições ambientais. A escola e os espaços comunitários podem contribuir para a formação de uma consciência crítica, mas a efetivação de mudanças mais amplas depende também da participação das famílias, das instituições, das empresas e do poder público.

Portanto, a atuação docente deve articular conhecimentos científicos, práticas participativas e reflexão sobre a realidade social, contribuindo para que as crianças desenvolvam atitudes de cuidado e compreendam a importância da responsabilidade socioambiental compartilhada.

3 CONCLUSÃO

A análise da experiência pedagógica realizada na comunidade São José do Pingador, no município de Lambari d'Oeste, Mato Grosso, permite reconhecer a importância da educação ambiental como instrumento de sensibilização e formação cidadã desde a infância. A atividade desenvolvida possibilitou discutir problemas ambientais e estimular a participação das crianças na apresentação de sugestões para a preservação da natureza.

A roda de conversa constituiu uma estratégia importante para promover o diálogo e aproximar a temática ambiental das experiências cotidianas dos participantes. As sugestões relacionadas ao uso racional da água, à economia de energia elétrica, à separação dos resíduos e à redução do consumo de plástico demonstraram envolvimento com a proposta e ofereceram oportunidades para refletir sobre atitudes que podem contribuir para a sustentabilidade.

A experiência também reforça a importância de desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas, participativas e adequadas à faixa etária. Ao serem convidadas a expressar suas ideias e a refletir sobre os problemas apresentados, as crianças puderam assumir uma posição ativa no processo educativo, reconhecendo a relevância do cuidado com o meio ambiente.

A fundamentação teórica e documental evidencia que a educação ambiental deve ser compreendida como um processo contínuo, integrado à formação escolar e comunitária. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Ambiental e a BNCC oferecem referências importantes para a construção de propostas educativas comprometidas com a responsabilidade socioambiental, a participação e a cidadania.

É necessário, contudo, reconhecer os limites do relato apresentado. As observações registradas permitem identificar interesse e participação durante a atividade, mas não comprovam mudanças duradouras de comportamento ou resultados ambientais concretos. Para aprofundar a experiência, recomenda-se a continuidade das ações educativas, com acompanhamento das iniciativas propostas e envolvimento das famílias e de outros integrantes da comunidade.

Conclui-se que as práticas pedagógicas de educação ambiental podem contribuir significativamente para aproximar as crianças das questões

socioambientais e fortalecer valores relacionados ao cuidado, à cooperação e à responsabilidade coletiva. Quando desenvolvidas de maneira contínua e contextualizada, essas práticas ampliam as possibilidades de aprendizagem e favorecem a formação de cidadãos conscientes de sua participação na construção de uma sociedade mais sustentável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de práticas: sustentabilidade x educação, preservar é nossa missão!** Brasília, DF: MEC, [s. d.]. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-fundamental-anos-iniciais/145-sustentabilidade-x-educacao-preservar-e-nossa-missao. Acesso em: 13 out. 2026.

- A importância do psicopedagogo para a inclusão escolar (Carolina Alves Ludugero; Kimberly Eduarda da Motta)

A importância do psicopedagogo para a inclusão escolar

Carolina Alves Ludugero[3]
Kimberly Eduarda da Motta[4]

DOI: 10.5281/zenodo.23378091

RESUMO

O papel do psicopedagogo é de grande relevância para a inclusão dos alunos no ambiente escolar. Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, através de leituras seletivas. Tem como objetivo dissertar sobre a importância do psicopedagogo para a inclusão escolar, e as formas de como a sociedade pode contribuir para que a inclusão seja efetivada. Embora existam documentos e leis que asseguram o direito aos alunos com deficiência o acesso às escolas de ensino regular, na maioria dos casos não faz jus ao real significado da inclusão escolar. Para que a inclusão ocorra de modo eficaz, é necessário a interação de toda a sociedade, trabalhando juntamente com o psicopedagogo a fim de atingir o bem em comum, o aprendizado de forma significativa e adaptada às necessidades de cada indivíduo. Além de aprofundamento em estudos pela parte docente da escola, para que suas práticas sejam aperfeiçoadas.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Inclusão Escolar. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia surge com o intuito de auxiliar as pessoas e investigar os motivos pelos quais apresentam dificuldades de aprendizagem.

É necessário trabalhar com a inclusão em todos os ambientes, principalmente no ambiente escolar, local em que o indivíduo está em preparação para viver em sociedade.

[3] kimberlyemotta@gmail.com

[4] kimberlyemotta@gmail.com

Embora, atualmente, a inclusão escolar seja uma realidade vivenciada no Brasil e no mundo, bem como foram criadas várias leis para que sejam assegurados os direitos de todos os alunos ao acesso às escolas, a inclusão escolar tem sido mal compreendida e efetivada, há muitos aspectos que devem ser considerados e seguidos para que a inclusão ocorra de forma efetiva, a fim de valorizar o indivíduo, e não somente estar matriculado e fazer parte fisicamente da escola, o aluno precisa sentir que faz parte da sociedade em que vive.

A inclusão é um longo processo, que implica a inserção de todos. E, para que a inclusão seja realmente concretizada, é preciso que haja uma preparação maior dos profissionais da educação, da escola, da sociedade em geral, e que o ambiente seja adaptado aos alunos.

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo apresentar como o psicopedagogo possui papel de grande importância para a inclusão escolar, e as formas de como toda a sociedade, e principalmente os profissionais da educação, podem contribuir para que a inclusão seja efetivada.

A inclusão escolar é respaldada em várias leis, é um direito adquirido dos indivíduos, e mesmo assim, em muitos casos não é isso que acontece. Acredito que seja viável e importante falar sobre esse assunto, pois além de ser um direito adquirido, a inclusão aplicada no ambiente escolar, apresenta resultados positivos quanto à formação integral do indivíduo.

A metodologia utilizada inclui pesquisas bibliográficas, por meio do qual foram revisados artigos sobre o tema, declarações e leis que garantem os direitos da inclusão dos alunos na escola.

Ao longo deste artigo será apresentado o papel do psicopedagogo, inclusão escolar e a relação entre família e escola, que objetivam um bem em comum, a inclusão efetiva.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO

Em se tratando de psicopedagogia e inclusão escolar, muitos autores discorrem sobre o tema, portanto, o desenvolvimento deste trabalho baseou-se em pesquisas bibliográficas, através de leituras seletivas sobre o assunto abordado.

A psicopedagogia surge com o objetivo de auxiliar as pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem.

> [...] A psicopedagogia não nasceu aqui e tampouco na Argentina, Investigando a literatura sobre o tema, podemos verificar que a preocupação com os problemas de aprendizagem teve origem na Europa, ainda no século XIX. A psicopedagogia surgiu na Europa, mais precisamente na França, em meados do século XIX, onde a Medicina, a Psicologia e a Psicanálise, começaram a se preocupar com uma opção nos problemas de aprendizagem e suas possíveis retificações. A corrente européia influenciou o começo da psicopedagogia na Argentina, e a mesma influenciou a identidade da psicopedagogia brasileira. (BOSSA. 2007. p. 38)

O psicopedagogo é um profissional que atua na prevenção, identificação, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem, buscando compreender os fatores que podem interferir no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e educacional dos indivíduos. Sua atuação está relacionada à investigação dos processos de aprendizagem e à identificação de possíveis obstáculos que dificultam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades. Para isso, considera as particularidades de cada pessoa, respeitando suas características, seu ritmo de aprendizagem e suas experiências individuais. Nesse sentido, o trabalho psicopedagógico não se limita à identificação das dificuldades apresentadas pelo aluno, mas também procura compreender suas causas e desenvolver estratégias que contribuam para a superação dos obstáculos encontrados ao longo do processo educativo.

Para realizar esse trabalho, o psicopedagogo desenvolve análises, planejamentos, intervenções e adequações que buscam atender às necessidades específicas de cada indivíduo. Sua atuação exige conhecimentos teóricos e metodológicos que permitam compreender a aprendizagem em suas diferentes dimensões, considerando que as dificuldades podem estar relacionadas a fatores individuais, familiares, escolares e sociais. Entre esses fatores, podem ser destacados aspectos emocionais, dificuldades de interação,

experiências escolares anteriores, condições do ambiente familiar, metodologias de ensino e barreiras presentes no contexto educacional. Dessa forma, torna-se fundamental que o profissional realize uma investigação cuidadosa de cada situação, evitando interpretações superficiais e buscando compreender o aluno de maneira integral. A partir dessa análise, é possível elaborar estratégias de intervenção mais adequadas, capazes de favorecer o desenvolvimento das potencialidades do estudante e contribuir para a construção de uma relação mais positiva com o conhecimento.

Além disso, o psicopedagogo pode desempenhar um papel importante na orientação de professores, familiares e demais profissionais envolvidos no processo educativo, contribuindo para a identificação de estratégias que favoreçam a aprendizagem. No ambiente escolar, sua atuação pode auxiliar na reflexão sobre as práticas pedagógicas, na identificação de barreiras à participação dos alunos e na elaboração de propostas que respeitem as diferenças individuais. A parceria entre o psicopedagogo, a escola e a família também é essencial, pois permite compartilhar informações, acompanhar o desenvolvimento do estudante e estabelecer objetivos comuns para o enfrentamento das dificuldades identificadas. Quando necessário, o profissional pode trabalhar em conjunto com especialistas de outras áreas, respeitando os limites de sua atuação e contribuindo para um acompanhamento mais abrangente das necessidades do indivíduo.

Portanto, o trabalho do psicopedagogo é fundamental para promover melhores condições de aprendizagem, uma vez que busca compreender as dificuldades apresentadas pelos estudantes e desenvolver intervenções que favoreçam seu progresso educacional. Para isso, é necessário que o profissional mantenha uma postura investigativa, ética e comprometida com as particularidades de cada pessoa, utilizando seus conhecimentos para propor estratégias coerentes com as necessidades identificadas. Mais do que buscar a superação de dificuldades, a psicopedagogia procura valorizar as capacidades individuais, fortalecer a autonomia e estimular a confiança do aluno em suas próprias possibilidades. Dessa maneira, a atuação psicopedagógica pode contribuir significativamente para a melhoria do processo de ensino e

aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes e a construção de práticas educativas mais acolhedoras, inclusivas e comprometidas com o sucesso escolar.

Portanto, a prática psicopedagógica é baseada em mediações no processo educacional e cognitivo. Lomonico descreve uma série de propósitos que tem como direção salvar o sujeito da aprendizagem:

> Preventivamente, ele atua juntos aos professores, pais, e técnicos, de vários modos:
> Proporcionando condições para análise e reflexão sobre o papel da escola; Proporcionando condições para que as situações de ensinos sejam percebidas e organizadas, de acordo com o desenvolvimento dos alunos, mediante conhecimento e reflexão sobre habilidades e princípios que são pré-requisitos para as aprendizagens;
> Auxiliando toda equipe escolar na determinação, escolha e elaboração dos objetivos educacionais, das estratégias de ensino e dos instrumentos de avaliação;
> Proporcionar condições para a ação e reflexão sobre os erros metodológicos dos professores e erros dos alunos, a fim de encontrar soluções mais accessíveis para os mesmos.
> Numa linha terapêutica, ele poderá:
> Discutir e, se necessário, preparar e/ou ajudar o professor para a realização de atendimento psicopedagógico a grupos de alunos (5 a 8 anos) ou individualmente;
> Participar do diagnóstico dos distúrbios específicos de aprendizagem;
> Dar atendimento psicopedagógico a grupos de alunos, quando dispuser de tempo;
> Auxiliar professor na compreensão de problema de aprendizagem e/ou bloqueio de aprendizagem, de modo que ele levante alternativas de ação para solução dos mesmos. (1992, p.19 apud GRAÇA et al, 2014).

A INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar refere-se a uma educação em que a escola deve adaptar-se ao aluno que visa incluir. A maneira em que a sociedade interagia com as pessoas com deficiência antigamente, vem se modificando ao longo do tempo.

Muitos não eram vistos como cidadãos, de direitos e deveres, e sim como pessoas sem valor, inválidas, inferiores. Sassaki (2005, p.22) assegura que:

> ... o mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Sinais desse processo de construção são visíveis com

> frequência crescente, por exemplo, na escola, na mídia, nas nossas vizinhanças, nos recursos da comunidade e nos programas e serviços (SASSAKI, 2005, p. 22).

Diversos documentos respaldam a legalidade em que é assegurada a educação inclusiva, preferencialmente na escola regular.

Existem várias dimensões que tratam da inclusão, porém, é no espaço pedagógico que esta é percebida em toda sua abrangência efetiva.

Um dos principais documentos sobre inclusão social, é a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994. Na qual proclama que:

> • cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
> • cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
> • os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
> • as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
> • as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes descriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (SALAMANCA,1994)

De acordo com a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988), na seção que pactua a educação como direito de todos, no Cap.III, Artigo 208 assegura que, “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe:

> Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
> I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
> II - aprendizado ao longo de toda a vida;

> III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
> IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
> V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
> VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
> VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
> VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011)

O art. 54, da lei nº 8.169, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, menciona alguns deveres que o Estado deve assegurar às crianças e adolescentes, e no inciso III garante: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

É possível observar que as pessoas com deficiência têm respaldo em várias leis e documentos, quanto à oferta de ensino nas escolas regulares. É possibilitado também, que esses alunos tenham atendimento educacional especializado, visto que com o apoio desse atendimento, é possível trabalhar e ampliar suas potencialidades, agregando com o ensino regular.

Portanto, além do apoio em direitos legais para o mantimento da educação inclusiva, é necessário o apoio de toda a sociedade, para a permanência e o cumprimento das políticas públicas de educação.

FAMÍLIA, ESCOLA E A INCLUSÃO

A família é o primeiro grupo em que o indivíduo é inserido, são as primeiras pessoas que se tem relações e interações, com suas normas e valores próprios. É imprescindível que a família esteja ciente que é através dela, que a criança vai desenvolver sua personalidade, e aprender a compreender o mundo a partir da realidade que se vive, e também a se

relacionar com outras pessoas fora do convívio familiar. Segundo Corrêa (2010, p. 150),

> Família é a unidade básica de desenvolvimento e experiência, realização e fracasso, saúde e enfermidade. É o primeiro grupo a que pertence o indivíduo e onde ele tem a oportunidade de aprender através de experiências positivas (afeto, estímulo, apoio, respeito, sentir-se útil) e negativas (frustrações, limites, tristezas, perdas) todas elas fatores de grande importância para a formação de sua personalidade.

A família não pode se isentar das responsabilidades relacionadas à educação e ao desenvolvimento dos filhos, pois desempenha um papel fundamental na formação pessoal, social e educacional da criança. Nesse sentido, é essencial que todos os integrantes da família se envolvam, de maneira colaborativa, no processo educativo, buscando informações, serviços, orientações e recursos que contribuam para atender às necessidades específicas de seus filhos. Quando se trata de crianças com necessidades educacionais especiais, essa participação torna-se ainda mais importante, uma vez que o apoio familiar pode favorecer o desenvolvimento de habilidades, a autonomia, a socialização e a aprendizagem em diferentes contextos. Para que a família consiga exercer adequadamente sua função educativa, é necessário que receba orientação e suporte sobre os direitos da criança, as responsabilidades dos familiares e as características relacionadas à deficiência apresentada pelo filho. Dessa forma, os familiares poderão compreender melhor as necessidades da criança e desenvolver estratégias que contribuam para sua aprendizagem e seu desenvolvimento também no ambiente doméstico.

Além disso, a participação da família no processo de inclusão escolar deve ocorrer de maneira contínua, por meio do diálogo, da troca de informações e da construção de estratégias conjuntas com os profissionais da educação. Essa parceria permite que as experiências vivenciadas pela criança em casa sejam consideradas no planejamento das ações pedagógicas, favorecendo a continuidade do trabalho desenvolvido pela escola. Quando existe uma relação de confiança e cooperação entre os familiares e a equipe

escolar, torna-se mais fácil identificar dificuldades, reconhecer avanços e buscar alternativas que contribuam para superar possíveis barreiras à aprendizagem e à participação do aluno. Assim, a responsabilidade pela educação não deve ser atribuída exclusivamente à escola ou à família, mas compreendida como um compromisso compartilhado, no qual cada parte contribui de acordo com suas possibilidades e atribuições.

Nesse contexto, é fundamental que escola e família mantenham uma relação de parceria, respeito e colaboração, especialmente no processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. A escola precisa reconhecer a importância da presença familiar e criar oportunidades para que os responsáveis participem das decisões, das atividades e das discussões relacionadas à vida escolar da criança. Da mesma forma, a família deve sentir-se acolhida e valorizada, compreendendo que sua participação é indispensável para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e favorável ao desenvolvimento integral do estudante. A aproximação entre essas duas instituições contribui para o estabelecimento de objetivos comuns e para a adoção de práticas que respeitem as particularidades de cada aluno, promovendo melhores condições de aprendizagem, convivência e participação social. Conforme destacam Padilha e Oliveira (2003), a família também deve ser incluída no espaço escolar, fortalecendo os vínculos entre os envolvidos no processo educativo e contribuindo para a efetivação de uma educação inclusiva, democrática e comprometida com as necessidades de todos os estudantes.

De acordo com Cunha (2014, p. 100), “não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em ambiente inclusivo. Inclusivo não somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas”. A partir dessa perspectiva, compreende-se que a inclusão escolar não depende apenas da disponibilização de materiais adaptados ou da existência de estruturas físicas acessíveis, mas também da construção de um ambiente acolhedor, respeitoso e comprometido com a valorização das diferenças. É fundamental que todos os profissionais da instituição escolar estejam preparados para reconhecer as particularidades dos estudantes, respeitar suas

limitações e potencialidades e desenvolver práticas que favoreçam sua participação efetiva nas atividades escolares. Dessa maneira, a inclusão deve ser compreendida como um processo que envolve não somente aspectos estruturais e pedagógicos, mas também atitudes, valores e relações humanas que contribuam para o desenvolvimento de uma educação mais justa e democrática.

A adaptação da escola para atender às necessidades dos alunos vai muito além da reorganização dos espaços físicos e da instalação de recursos de acessibilidade. Trata-se de um processo contínuo, que exige mudanças na cultura institucional, nas políticas educacionais e nas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Para que a inclusão aconteça de maneira efetiva, é necessário que a instituição reveja suas formas de organização, seus métodos de ensino e suas estratégias de avaliação, buscando garantir oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Isso significa reconhecer que cada aluno possui características, ritmos e formas de aprender diferentes, sendo necessário planejar ações pedagógicas que considerem essa diversidade e ofereçam condições adequadas para a construção do conhecimento. Além disso, a escola precisa promover uma cultura de respeito às diferenças, combatendo atitudes discriminatórias e incentivando a convivência, a cooperação e a participação de toda a comunidade escolar.

Nesse contexto, as adaptações pedagógicas assumem um papel essencial para a efetivação da educação inclusiva, pois possibilitam que os conteúdos, as atividades e as estratégias de ensino sejam organizados de acordo com as necessidades educacionais dos estudantes. Essas adaptações podem envolver a utilização de materiais didáticos diferenciados, recursos visuais, tecnologias assistivas, atividades diversificadas e outras estratégias que facilitem a compreensão dos conteúdos e a participação nas aulas. Também é importante que os professores recebam formação continuada e tenham acesso ao apoio necessário para identificar as barreiras à aprendizagem e buscar alternativas que favoreçam o desenvolvimento de cada aluno. Portanto, a construção de uma escola inclusiva exige o comprometimento de toda a comunidade escolar, bem como a articulação entre

acessibilidade física, recursos pedagógicos, formação profissional e valorização das relações humanas. Somente por meio dessas ações será possível promover um ambiente educacional que respeite as diferenças, reconheça as potencialidades individuais e assegure a todos os estudantes o direito de aprender e participar plenamente da vida escolar.

É essencial que os professores tenham um maior conhecimento sobre seus alunos, para que as barreiras sejam quebradas e que se tenham um bom relacionamento.

> A política de inclusão dos alunos na rede regular de ensino que apresentam necessidades educacionais especiais, não consiste somente na permanência física desses alunos, mas o propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade desses alunos, exigindo assim que a escola defina a responsabilidade criando espaços inclusivos. Dessa forma, a inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola consciente de sua função coloca-se a disposição do aluno (CARVALHO,2006. p. 23).

É justo que os alunos tenham uma educação de qualidade, e para isso é necessário que os professores tenham cursos, palestras, oficinas, de forma que possam aprofundar-se no assunto, para facilitar e organizar o ensino e aprendizado, e proporcionar uma inclusão efetiva para seus alunos.

Na escola, o psicopedagogo pode propor mudanças nas metodologias de ensino, sendo um papel e uma intervenção muito importante, pois se não for dada a devida atenção e compreensão das dificuldades iniciais que a criança apresenta, ela poderá criar um bloqueio para o aprendizado.

Os teóricos nos aconselham que o psicoeducador deve fazer parte da equipe da instituição, seja uma escola ou um hospital, pois o conhecimento e o contato entre pares tornam o trabalho investigativo mais eficaz. (CARVALHO, 2016)

Para que se consiga alcançar resultados mais rapidamente, deve ser feita uma aliança entre professores, psicopedagogos e coordenadores, para discutir os problemas e buscar soluções, fazendo os ajustes necessários com a orientação do psicopedagogo.

CONCLUSÃO

Levando em consideração que há algum tempo atrás, as pessoas com deficiência eram excluídas e tratadas como inferiores, a sociedade está cada vez mais se adaptando e aprimorando para incluí-las, tanto na sociedade em geral, como na escola, e ainda pode ser melhorado em muitos aspectos.

Diante do exposto, pode-se entender que o psicopedagogo possui um papel de grande importância para a compreensão da deficiência e da dificuldade dos alunos, buscando sempre alternativas e adaptações, visando a aprendizagem efetiva do indivíduo. Embora existam vários documentos e leis que asseguram a inclusão escolar dos alunos em escolas de ensino regular, trata-se de um processo longo para que haja de fato a inclusão, pois os profissionais da educação precisam aperfeiçoar-se nesse assunto, através de cursos e capacitações, para que os alunos possam receber um aprendizado de qualidade e efetivo. É válido também, ressaltar a importância da família no processo de aprendizagem dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007;

BRASIL. Câmara dos Deputados, Legislação Informatizada – Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011;

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991;

CORRÊA, M. Â. M. Educação Especial. Fundação CECIERJ. Consórcio CEDERJCentro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. Volume 1- Módulos 1 a 4. 2010;

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. FOUCAULT, Michel. Os Anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001;

LOMONICO, Circe Ferreira. Psicopedagogia: Teoria e Prática.1ª edição. São Paulo:EDICON, 1992;

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em 04 set 2022;

OLIVEIRA, Larissa Carvalho dos Santos de. Inclusão X Exclusão. Brasil Escola, São Paulo. Disponível em: <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/inclusao-x-exclusao.htm>. Acesso em: 04 de set. de 2022;

PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins de (orgs.) EDUCAÇÃO PARA TODOS: As muitas faces da inclusão escolar. –Campinas, SP: Papirus, 2013.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006, 176 p;

UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE UNESCO. 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04 de set. de 2022.

- A Terapia Ocupacional no cuidado de crianças com transtorno do espectro autista: fundamentos, evidências e práticas (Cleber Henrique Campos Marques)

A Terapia Ocupacional no cuidado de crianças com transtorno do espectro autista: fundamentos, evidências e práticas

Cleber Henrique Campos Marques

DOI: 10.5281/zenodo.23583683

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por alterações persistentes na comunicação e interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, frequentemente acompanhados por disfunções no processamento sensorial. A Terapia Ocupacional (TO) emerge como uma intervenção central no cuidado infantil, pois seu foco recai sobre a participação da criança nas ocupações significativas do cotidiano, brincar, aprender, vestir-se, alimentar-se e relacionar-se. Este artigo tem por objetivo discutir a importância da TO no tratamento de crianças autistas, com ênfase na integração sensorial, no desenvolvimento de habilidades funcionais e no suporte à participação ocupacional. Por meio de revisão da literatura e da análise de diretrizes nacionais e internacionais, evidencia-se que a TO contribui para a redução de comportamentos disruptivos, a melhora do processamento sensorial e a ampliação da autonomia em atividades de vida diária. Conclui-se que a intervenção terapêutica ocupacional, quando individualizada e articulada a uma equipe multiprofissional, constitui um recurso essencial para a promoção da funcionalidade e da qualidade de vida de crianças com TEA e de suas famílias.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional. Transtorno do Espectro Autista. Integração Sensorial. Desenvolvimento Infantil. Participação Ocupacional.

1. Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento cuja caracterização legal no Brasil abrange tanto a deficiência persistente na comunicação e interação sociais quanto os padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. A Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e estabelece, entre

as diretrizes da política, a atenção integral às necessidades de saúde, com diagnóstico precoce e atendimento multiprofissional.

No campo da atenção à saúde infantil, a Terapia Ocupacional ocupa um lugar estratégico. Sua especificidade reside no olhar sobre a ocupação humana, isto é, sobre as atividades que dão sentido ao cotidiano e que permitem à criança participar do mundo social. Para a criança com TEA, dificuldades sensoriais, motoras e de regulação emocional frequentemente se traduzem em barreiras concretas à participação: o ruído da sala de aula que causa desorganização, a textura do alimento que provoca recusa, a dificuldade em coordenar movimentos finos para escrever ou abotoar a camisa. A TO atua precisamente nessas interseções entre a condição da criança e as demandas do ambiente.

Este artigo justifica-se pela necessidade de sistematizar os fundamentos e as evidências que sustentam a prática da Terapia Ocupacional junto a crianças autistas, oferecendo subsídios para profissionais, gestores e familiares. O objetivo é apresentar, de forma articulada, as bases conceituais da intervenção, as principais abordagens utilizadas, com destaque para a integração sensorial, e os desfechos funcionais documentados na literatura.

2. Desenvolvimento

2.1 A especificidade da Terapia Ocupacional no TEA

A Terapia Ocupacional é definida como um método terapêutico que visa melhorar as habilidades de participação em atividades, considerando a interação entre características pessoais, a atividade em si e o ambiente que afeta o desempenho de papéis individuais. No caso da criança com TEA, isso significa intervir não apenas sobre déficits isolados, mas sobre a relação entre a criança e as ocupações que estruturam sua infância.

O Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) destaca que terapeutas ocupacionais desempenham papel fundamental para

ajudar pessoas com TEA a alcançarem maior autonomia, independência e funcionalidade, por meio de intervenções que aprimoram competências sensoriais, motoras, cognitivas, afetivas, emocionais e sociais para a realização de atividades de vida diária, do brincar, da educação escolar e do lazer. Trata-se, portanto, de uma prática cujo horizonte não é a normatização da criança, mas a ampliação concreta de suas possibilidades de participação.

2.2 Integração sensorial: um eixo central da intervenção

Entre as abordagens mais utilizadas pela Terapia Ocupacional no campo do autismo, a integração sensorial ocupa posição de destaque. Desenvolvida a partir dos princípios de A. Jean Ayres, essa abordagem parte da premissa de que experiências sensoriais estruturadas, em ambiente controlado, podem aprimorar a capacidade do cérebro de processar e responder a informações sensoriais, com reflexos positivos sobre habilidades funcionais em atividades cotidianas.

Estudo observacional prospectivo conduzido com 40 crianças com TEA, com idades entre três e nove anos, avaliou os efeitos de um programa de terapia ocupacional com foco em integração sensorial. As sessões incluíram estímulos proprioceptivos (massagem, transporte de objetos pesados, circuitos de obstáculos), vestibulares (balanço, prancha de equilíbrio, escada), táteis (texturas variadas, areia, grama, espuma), auditivos, interoceptivos e de paladar/olfato. Os resultados, medidos pela Autism Behavior Checklist (ABC) antes e após dez sessões, indicaram melhora significativa em domínios sensoriais, relacionais e comportamentais. Ainda que o estudo apresente limitações metodológicas, amostra reduzida e ausência de grupo controle, ele se soma a um corpo crescente de evidências que sustentam a utilidade da integração sensorial na prática terapêutica ocupacional.

2.3 Desfechos funcionais e participação ocupacional

A literatura internacional tem consolidado a compreensão de que a Terapia Ocupacional para crianças autistas deve ser orientada para desfechos funcionais mensuráveis. Revisões sistemáticas e diretrizes de prática apontam que as intervenções terapêuticas ocupacionais abrangem componentes sensoriais, abordagens relacionais, programas escolares, intervenções sobre habilidades sociais e estratégias comportamentais integradas. O objetivo comum é a melhora do funcionamento cotidiano e da participação.

No contexto brasileiro, o Ministério da Saúde, por meio da Linha de Cuidado para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, reforça que o cuidado integral exige intervenções personalizadas e interdisciplinares, articulando diferentes níveis de atenção e setores. A Terapia Ocupacional insere-se nesse desenho como componente especializado, mas cuja eficácia depende da continuidade do cuidado e da articulação com a atenção primária, a escola e a família.

2.4 O papel da família e a continuidade do cuidado

Um aspecto recorrente na literatura é a importância da extensão das estratégias terapêuticas ao ambiente doméstico. No estudo mencionado anteriormente, os terapeutas forneceram orientações de *Floortime* às famílias para que as atividades pudessem ser continuadas em casa . Essa perspectiva reconhece que a generalização dos ganhos terapêuticos depende da consistência entre o setting clínico e a vida cotidiana da criança.

Além disso, a Lei nº 12.764/2012 estabelece como diretriz o incentivo à formação e capacitação de profissionais especializados, bem como de pais e responsáveis . A literatura sobre práticas afirmativas da neurodiversidade tem avançado no sentido de enfatizar que o terapeuta ocupacional deve consultar seus clientes autistas, compreender seus objetivos e o que é significativo para eles, adotando uma lente baseada em forças em vez de déficits . Transposta para o universo infantil, essa orientação implica considerar a criança como sujeito ativo, cujas preferências e formas de expressão devem orientar o planejamento terapêutico.

3. Conclusão

A Terapia Ocupacional constitui uma intervenção indispensável no cuidado de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Seu diferencial reside na centralidade da ocupação, do brincar, do aprender, do vestir-se, do conviver, como fim e meio do processo terapêutico. Por meio de abordagens como a integração sensorial, a TO atua sobre barreiras concretas à participação, contribuindo para a redução de comportamentos disruptivos, a melhora do processamento sensorial e a ampliação da autonomia em atividades cotidianas.

As evidências disponíveis, embora ainda demandem estudos com maior rigor metodológico e amostras mais robustas no contexto brasileiro, sustentam a eficácia da intervenção terapêutica ocupacional quando individualizada, baseada em avaliação criteriosa e articulada a uma equipe multiprofissional. A legislação nacional, ao garantir o atendimento multiprofissional como direito da pessoa com TEA, cria o marco normativo para que a TO se consolide como componente essencial das políticas públicas de saúde e educação inclusiva.

Por fim, cabe destacar que o horizonte da Terapia Ocupacional no autismo não é a eliminação da diferença, mas a construção de condições para que a criança participe, com o máximo de autonomia possível, dos contextos e atividades que compõem sua vida. Esse deslocamento, do déficit para a participação, da normatização para a funcionalidade, é o que confere à TO sua identidade própria e sua contribuição insubstituível ao cuidado integral.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Linha de Cuidado para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Brasília: Ministério da Saúde, 2025. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_pessoas_tea.pdf. Acesso em: 22 out. 2026.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL (COFFITO). Fisioterapeutas e Terapeutas Ocupacionais na Atenção às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília: COFFITO, 2025. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/wp-content/uploads/2025/06/Fisioterapeutas-e-Terapeutas-Ocupacionais-na-Atencao-as-Pessoas-com-Transtorno-do-Espectro-Autista-TEA-2.pdf. Acesso em: 22 out. 2026.

KILINÇ, H. E. et al. Evaluating the Benefits of Occupational Therapy in Children With Autism Spectrum Disorder Using the Autism Behavior Checklist. Cureus, v. 16, n. 7, e64012, 2024. DOI: 10.7759/cureus.64012. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11302171/. Acesso em: 22 out. 2026.

MURTHI, K.; PATTEN, K. Occupational Therapy Practice Guidelines for Autistic Individuals Across the Lifespan: Clinical Recommendations & Evidence. [S.l.]: American Occupational Therapy Association, 2026.

HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ (HAS). Recommandations sur l’ergothérapie chez les enfants autistes. Saint-Denis: HAS, 2026.

- Música e movimento na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 4 anos (Liliane Mendes da Silva Oliveira)

Música e movimento na Educação Infantil: contribuições para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 4 anos

Liliane Mendes da Silva Oliveira

DOI: 10.5281/zenodo.23604464

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a música e o movimento na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 4 anos. O estudo parte da compreensão de que a música, aliada ao movimento corporal, constitui uma linguagem essencial na primeira infância, capaz de articular dimensões cognitivas, afetivas, motoras e sociais. O objetivo geral consiste em analisar como as práticas pedagógicas que integram música e movimento podem favorecer o desenvolvimento integral de crianças na faixa etária de 0 a 4 anos, considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Para tanto, realizou-se uma revisão de literatura, de abordagem qualitativa, com levantamento de artigos, teses, dissertações, monografias e trabalhos publicados em anais entre 2021 e 2025, nas bases de dados Google Acadêmico e SciELO, utilizando os descritores “música na educação infantil”, “movimento corporal”, “desenvolvimento integral” e “musicalização”. Os resultados evidenciam que a integração entre música e movimento potencializa o desenvolvimento da percepção rítmica, da coordenação motora, da expressão corporal, da socialização e da criatividade, além de favorecer a construção da autonomia e da identidade da criança. Constatou-se, contudo, que práticas mecânicas e descontextualizadas ainda persistem no cotidiano escolar, evidenciando a necessidade de formação continuada para os docentes. Conclui-se que a articulação intencional entre música e movimento, quando planejada e mediada pelo professor, constitui um eixo potente para o desenvolvimento integral na Educação Infantil.

Palavras-chave: Música. Movimento. Educação Infantil. Desenvolvimento integral. Crianças de 0 a 4 anos.

ABSTRACT

This research focuses on music and movement in Early Childhood Education and their contributions to the integral development of children aged 0 to 4 years. The study is based on the understanding that music, combined with bodily movement, constitutes an essential language in early childhood, capable of articulating cognitive, affective, motor, and social dimensions. The general objective is to analyze how pedagogical practices that integrate music and movement can favor the integral development of children aged 0 to 4 years, considering the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI). To this end, a literature review

was conducted with a qualitative approach, surveying articles, theses, dissertations, monographs, and conference papers published between 2021 and 2025 in Google Scholar and SciELO databases, using the descriptors "music in early childhood education," "bodily movement," "integral development," and "musicalization." The results show that the integration between music and movement enhances the development of rhythmic perception, motor coordination, bodily expression, socialization, and creativity, in addition to favoring the construction of autonomy and identity. However, it was found that mechanical and decontextualized practices still persist in school routine, highlighting the need for continuing teacher education. It is concluded that the intentional articulation between music and movement, when planned and mediated by the teacher, constitutes a powerful axis for integral development in Early Childhood Education.

Keywords: Music. Movement. Early Childhood Education. Integral development. Children aged 0 to 4 years.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, art. 29). Dessa forma, a música e o movimento emergem como linguagens fundamentais, pois a criança pequena se expressa e aprende por meio do corpo, do som e do ritmo antes mesmo de dominar a linguagem verbal. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece a música e o movimento como direitos de aprendizagem, inserindo-os nos campos de experiência “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas”, o que evidencia a relevância de práticas pedagógicas que integrem essas dimensões.

A problemática que orienta esta pesquisa emerge da constatação de que, embora a música esteja presente no cotidiano da Educação Infantil, sua utilização frequentemente se restringe a atividades de rotina, como a acolhida ou a organização de transições, sem que haja uma articulação intencional com o movimento corporal e com os objetivos de desenvolvimento integral. Segundo Santos e Mendonça (2025), a música ainda é pouco explorada em sua potência formativa, sendo utilizada de forma mecânica e descontextualizada em muitas instituições. Essa realidade suscita a seguinte

questão: como as práticas pedagógicas que integram música e movimento podem contribuir para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 4 anos na Educação Infantil?

Diante dessa questão, estabeleceu-se como objetivo geral analisar as contribuições da integração entre música e movimento para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 4 anos, considerando as orientações dos documentos legais e as evidências da literatura científica. Como objetivos específicos, pretendeu-se identificar os fundamentos teóricos e legais que sustentam a música e o movimento como linguagens na primeira infância, investigar as contribuições dessa integração para as dimensões cognitiva, motora, afetiva e social do desenvolvimento infantil e discutir o papel do professor como mediador de práticas que articulem música e movimento de forma intencional e contextualizada.

A justificativa para a realização deste estudo reside na relevância de se compreender a música e o movimento não como atividades acessórias, mas como eixos estruturantes do desenvolvimento na primeira infância. Voss e Lima (2022) destacam que a música, quando contextualizada e planejada, contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a expressão, a socialização e a construção de conhecimentos. Além disso, a carência de estudos que articulem especificamente música e movimento na faixa etária de 0 a 4 anos evidencia a necessidade de aprofundamento teórico sobre o tema, especialmente considerando os desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas que superem o uso instrumental da música.

Dessa forma, o presente trabalho está estruturado em cinco seções. A primeira apresenta esta introdução, com a contextualização do tema, o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa. A segunda seção desenvolve o referencial teórico, abordando a música e o movimento como linguagens na primeira infância, suas contribuições para o desenvolvimento integral e o papel do professor como mediador. A terceira seção descreve a metodologia adotada, caracterizada como revisão de literatura. A quarta seção apresenta a análise e discussão dos resultados, organizada em dois eixos

temáticos. Por fim, a quinta seção traz as considerações finais, sintetizando os principais achados e apontando perspectivas para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A MÚSICA E O MOVIMENTO COMO LINGUAGENS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A música e o movimento constituem, na primeira infância, formas primeiras e privilegiadas de expressão e comunicação (BRASIL, 1998), pois antecedem a aquisição da linguagem verbal e se articulam diretamente às experiências sensoriais e corporais da criança. Segundo Voss e Lima (2022), a música está presente na vida humana desde antes do nascimento, e os bebês já sentem as vibrações sonoras ainda no ventre materno, o que evidencia a estreita relação entre som, corpo e desenvolvimento desde os primórdios da vida. Dessa forma, a musicalidade não é um aspecto acessório na Educação Infantil, mas uma dimensão constitutiva da experiência infantil que precisa ser reconhecida e valorizada nas práticas pedagógicas.

De acordo com Bertani (2022), a musicalização na Educação Infantil não se restringe ao manuseio de instrumentos ou à reprodução de canções, mas envolve a criação de situações de aprendizagem nas quais as crianças, por meio de expressões corporais, sentimentais e sonoras, possam desenvolver o cognitivo e o sensorial, além da percepção rítmica, melódica e harmônica. Assim, a autora evidencia que a música, quando integrada ao movimento, potencializa a exploração do corpo como instrumento de expressão e de construção de conhecimento sobre o mundo, ou seja, a criança aprende sobre si mesma e sobre o ambiente por meio das experiências sonoras e corporais que vivencia.

Segundo Santos e Mendonça (2025), os documentos legais brasileiros reconhecem a música como linguagem e direito da criança, e a Base Nacional Comum Curricular a insere em campos de experiência que dialogam

diretamente com a musicalidade, como “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas”. Dessa forma, a legislação educacional brasileira sustenta a compreensão de que a música e o movimento não são conteúdos isolados, mas linguagens integradas que atravessam todas as experiências das crianças na Educação Infantil, o que demanda práticas pedagógicas que contemplem essa integração de maneira intencional e sistemática.

Conforme Voss e Lima (2022), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) estabelecem que as práticas pedagógicas devem favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio de vários gêneros e formas de expressão, incluindo a gestual, a verbal, a plástica, a dramática e a musical. Assim, a legislação reconhece a pluralidade de linguagens como um direito da criança, e a música, articulada ao movimento, constitui uma dessas linguagens essenciais que precisam estar presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil de forma contextualizada e significativa.

Segundo Mião e Lima (2023), a pesquisa-ação desenvolvida com bebês de 0 a 2 anos em creches públicas demonstrou que o desenvolvimento musical se manifesta muito cedo, tendo sido identificadas três fases de organização musical entre aproximadamente 10 e 21 meses de idade, cada uma relacionada ao nível de desenvolvimento da criança. Ou seja, a relação entre som e movimento não é apenas uma resposta espontânea, mas um processo que se organiza progressivamente, o que reforça a importância de o professor oferecer experiências musicais e corporais sistemáticas desde o berçário, ampliando o repertório e favorecendo a percepção auditiva, a coordenação motora e a expressividade.

Santos e Mendonça (2025) destacam que a teoria histórico-cultural de Vygotsky oferece fundamentos importantes para compreender a música e o movimento como práticas mediadas socialmente, pois a aprendizagem musical ocorre por meio das interações sociais e da internalização de signos culturais. Dessa forma, quando a criança participa de atividades que integram música e movimento, ela não apenas desenvolve habilidades motoras e auditivas, mas

também se apropria de significados culturais compartilhados, construindo sentidos sobre si mesma e sobre o mundo a partir das experiências coletivas mediadas pelo professor e pelos colegas.

De acordo com Pereira e Eufrásio (2021), a brincadeira constitui a principal forma pela qual a criança aprende e se desenvolve, e as atividades musicais lúdicas mobilizam funções executivas, pois canções de pergunta e resposta exercitam a memória de trabalho e jogos de comando rápido, como a brincadeira de estátua, favorecem o controle inibitório. Assim, a integração entre música e movimento na Educação Infantil não se limita ao desenvolvimento de habilidades específicas, mas se configura como um meio de promoção da autorregulação, uma vez que oferece à criança possibilidades de se expressar por meio do som, do gesto e da dança, conforme orienta a BNCC.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA E DO MOVIMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A integração entre música e movimento na Educação Infantil produz contribuições significativas para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo as dimensões cognitiva, motora, afetiva, social e estética. Segundo Santos e Mendonça (2025), a música estimula diversas inteligências, não apenas a musical, favorecendo a criatividade, a sensibilidade, a cognição e a interação, o que evidencia seu potencial para potencializar múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Dessa forma, quando a criança participa de atividades que articulam som, ritmo e movimento corporal, ela mobiliza simultaneamente processos perceptivos, motores, emocionais e sociais que se reforçam mutuamente.

De acordo com Manfrin et al. (2022), as cantigas de roda, os acalantos e as parlendas facilitam a aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento cognitivo, para o movimento, para a criatividade e para a ampliação do vocabulário, além de trazerem tranquilidade ao processo de aprendizagem.

Assim, o fazer musical compartilhado, especialmente quando associado ao movimento, constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a escuta, o respeito ao outro e a cooperação, que são fundamentais para a convivência na Educação Infantil e para a preservação da cultura da infância.

Voss e Lima (2022) ressaltam que a música auxilia no desenvolvimento da linguagem e do vocabulário, pois o contato com canções e parlendas estimula a percepção dos sons da língua, a memorização de palavras e a ampliação do repertório linguístico. Dessa forma, quando a criança canta e se movimenta ao som de músicas infantis, ela está simultaneamente exercitando a articulação verbal, a coordenação motora e a percepção rítmica, o que demonstra a natureza integrada do desenvolvimento infantil e a potência das práticas que articulam música e movimento para a aprendizagem da língua materna.

Santos e Mendonça (2025) destacam que a música, na perspectiva das inteligências múltiplas de Gardner, estimula a inteligência corporal-cinestésica, aprimorando a coordenação motora, o ritmo, o equilíbrio e a consciência corporal, bem como a inteligência interpessoal, fortalecendo a interação social e a comunicação, e a inteligência intrapessoal, estimulando o autoconhecimento e a expressão emocional. Ou seja, a integração entre música e movimento não se restringe ao desenvolvimento de habilidades motoras ou musicais, mas alcança dimensões mais amplas da formação humana, contribuindo para a construção da autonomia, da autoestima e da identidade da criança.

Segundo Taborda e Silva (2021), a psicomotricidade estimula as capacidades físico-motoras por meio da interação da criança com o ambiente, e a música se apresenta como ferramenta que contribui significativamente para a maturação dos movimentos e das habilidades físicas. Dessa forma, quando o professor propõe experiências que integram música e movimento de forma aberta e flexível, permitindo que as crianças criem suas próprias coreografias e explorem diferentes possibilidades sonoras com o corpo, ele estimula

simultaneamente o equilíbrio, a lateralidade, a coordenação e a capacidade de expressão simbólica.

Voss e Lima (2022) observam que a música pode contribuir para a redução da timidez e para a ampliação da participação das crianças nas atividades escolares, pois as experiências musicais coletivas criam um ambiente acolhedor e prazeroso que favorece a expressão e a interação. Assim, a integração entre música e movimento, quando mediada de forma sensível pelo professor, pode se constituir em um importante recurso para a inclusão de crianças que apresentam dificuldades de socialização ou de expressão corporal, oferecendo-lhes oportunidades de participar ativamente do grupo e de construir relações positivas com os colegas e com o conhecimento.

Conforme Pinheiro et al. (2021), a música é uma forma de expressão presente desde o nascimento, e as experiências musicais favorecem o senso rítmico, o desenvolvimento cognitivo e motor, a atenção em sala e a criatividade, além de estimularem o movimento. Além disso, Nolli e Oliveira (2023) observam que a musicalização constitui uma ferramenta pedagógica essencial para o desenvolvimento integral na primeira infância, apoiando a cognição, a coordenação motora, a expressão emocional e as habilidades sociais. Dessa forma, a integração entre música e movimento articula corpo, mente, afeto e cultura em experiências significativas e prazerosas.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR E A MEDIAÇÃO DAS PRÁTICAS MUSICAIS E CORPORAIS

O papel do professor como mediador das práticas que integram música e movimento é fundamental para que essas experiências se convertam em oportunidades efetivas de desenvolvimento integral. Segundo Santos e Mendonça (2025), o professor é mediador essencial, e a mediação intencional favorece o desenvolvimento integral, enquanto práticas mecânicas empobrecem a música e reduzem seu potencial formativo. Dessa forma, a qualidade das experiências musicais e corporais vivenciadas pelas crianças na

Educação Infantil depende diretamente da formação, do planejamento e da sensibilidade do professor para articular som, movimento e aprendizagem de maneira significativa.

De acordo com Bertani (2022), a ausência de uma formação específica em música não impede que o professor da Educação Infantil desenvolva práticas de musicalização, pois é possível trabalhar ritmo, compasso, intensidade sonora, lateralidade, espacialidade, percussão corporal e exploração de sons com métodos simples, lúdicos e eficazes. Assim, a autora evidencia que o professor não precisa ser um especialista em música para promover experiências significativas, mas precisa estar disposto a explorar as possibilidades sonoras e corporais com as crianças, criando um ambiente de experimentação e descoberta que valorize a expressão infantil e a construção coletiva de conhecimentos.

Segundo Chaves et al. (2023), ao investigarem quinze professoras de escolas municipais de Educação Infantil em Itaqui, no Rio Grande do Sul, as docentes reconheceram a música como recurso para a socialização, para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo e para a criatividade e a autonomia, porém a maioria relatou pouca ou nenhuma formação específica, tanto inicial quanto continuada. Dessa forma, a qualificação docente emerge como um elemento crucial para a superação de práticas mecânicas, pois é por meio da formação que o professor pode ampliar seu repertório e desenvolver estratégias que articulem música e movimento.

Santos e Mendonça (2025) afirmam que o professor deve criar condições para a exploração sonora, promover interações musicais significativas, integrar música, ludicidade e expressão, considerar os interesses infantis e reconhecer as múltiplas inteligências, adaptando metodologias que compreendam que cada criança aprende de modos diversos. Ou seja, a mediação docente na Educação Infantil exige uma postura sensível e flexível, que acolha as iniciativas das crianças, valorize suas descobertas sonoras e corporais e crie um ambiente seguro para a experimentação e a expressão, sem impor modelos rígidos ou reproduzir práticas padronizadas.

De acordo com Campanharo (2024), as concepções de professoras de creche sobre musicalização e desenvolvimento influenciam diretamente o trabalho realizado com crianças de 0 a 2 anos, e embora as educadoras reconheçam os benefícios da música, ainda há necessidade de fortalecer a formação em musicalização, valorizar a experiência prática e integrar teoria e prática. Assim, a autora sugere que as atividades musicais nas creches sejam ampliadas a partir das práticas já existentes, para que os professores possam construir coletivamente alternativas pedagógicas que integrem música e movimento de forma intencional e criativa.

Conforme Leite (2021), no trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas na creche, o educador deve oferecer a exploração de materiais variados e de repertórios que contemplem a diversidade cultural, planejando as propostas de modo que as crianças sejam participantes ativas e criativas. Ou seja, o ensino de música precisa estimular a exploração sonora da própria criança, em vez da simples imitação de modelos prontos, o que exige uma intencionalidade pedagógica clara, capaz de articular música, movimento e objetivos de aprendizagem considerando as especificidades da faixa etária e os interesses das crianças.

Santos e Mendonça (2025) concluem que a música possui um papel fundamental na Educação Infantil, tanto como linguagem estética quanto como prática pedagógica promotora de desenvolvimento integral, e que, quando utilizada de forma intencional, criativa e mediadora, ela potencializa a aprendizagem e fortalece a expressão das múltiplas inteligências das crianças. Dessa forma, o professor, ao integrar música e movimento em suas práticas cotidianas de maneira planejada e sensível, contribui para que a Educação Infantil cumpra sua finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 4 anos, respeitando suas especificidades e valorizando suas formas de expressão e de relação com o mundo.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão de literatura, de abordagem qualitativa, compreendida como um procedimento de investigação que consiste na seleção, análise e interpretação de produções científicas já publicadas sobre determinado tema. Segundo Oliveira et al. (2022), a metodologia científica constitui um conjunto de fundamentos, métodos e técnicas que orientam a produção do conhecimento, e a revisão de literatura é uma estratégia que permite ao pesquisador construir um panorama do estado atual do conhecimento sobre um tema, identificando convergências, lacunas e perspectivas para novas investigações. Dessa forma, a opção pela revisão de literatura justifica-se pela possibilidade de reunir e articular contribuições teóricas dispersas em diferentes publicações, construindo uma síntese interpretativa sobre a integração entre música e movimento na Educação Infantil.

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados Google Acadêmico e SciELO, utilizando os descritores “música na educação infantil”, “movimento corporal”, “desenvolvimento integral” e “musicalização”, combinados entre si. Como critérios de inclusão, adotaram-se: artigos científicos, trabalhos publicados em anais de eventos, teses, dissertações e monografias publicados entre 2021 e 2025, disponíveis em português, com acesso livre e integral ao texto, que abordassem a música e/ou o movimento na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Como critérios de exclusão, foram desconsideradas publicações anteriores a 2021, textos em outros idiomas, resumos simples, editoriais e produções que não estabelecessem relação direta com a temática da pesquisa. O recorte temporal de 2021 a 2025 justifica-se pela necessidade de contemplar as produções mais recentes sobre o tema, considerando as atualizações da BNCC e as discussões contemporâneas sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil. Após o levantamento, os textos selecionados foram lidos integralmente e analisados a partir de categorias temáticas construídas a posteriori, que orientaram a organização dos resultados em dois eixos: a integração entre música e movimento nas práticas pedagógicas e os desafios e possibilidades na formação docente e no cotidiano escolar.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 A INTEGRAÇÃO ENTRE MÚSICA E MOVIMENTO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A análise das produções selecionadas evidencia que a integração entre música e movimento nas práticas pedagógicas da Educação Infantil constitui um eixo potente para o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 4 anos. Segundo Santos e Mendonça (2025), os resultados de sua revisão bibliográfica demonstram que a música possui significativo potencial educativo, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, motor e estético. Dessa forma, quando o professor planeja atividades que articulam som, ritmo e movimento corporal, ele está criando condições para que a criança mobilize simultaneamente diferentes dimensões de seu desenvolvimento, o que potencializa a aprendizagem e amplia suas possibilidades de expressão e de relação com o mundo.

De acordo com Bertani (2022), as práticas musicais que envolvem movimento corporal, como as cantigas de roda, as brincadeiras rítmicas e as danças, favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção espacial e da consciência corporal, além de estimularem a socialização e a cooperação entre as crianças. Assim, a autora evidencia que a integração entre música e movimento não se limita ao desenvolvimento de habilidades motoras, mas alcança dimensões sociais e afetivas, pois as atividades coletivas que articulam som e corpo criam situações de interação, de escuta e de respeito ao outro que são fundamentais para a construção de vínculos e para o desenvolvimento da empatia na primeira infância.

Voss e Lima (2022) observam que, nos planejamentos analisados em sua pesquisa, a música estava presente em diversos momentos da rotina, especialmente na acolhida e na chamada, mas nem sempre havia uma articulação intencional com o movimento corporal ou com os conteúdos

trabalhados. Dessa forma, as autoras evidenciam que, embora a música esteja presente no cotidiano da Educação Infantil, sua integração com o movimento e com os objetivos de aprendizagem ainda precisa ser qualificada, o que demanda planejamento sistemático e intencionalidade pedagógica por parte do professor, para que as experiências não se reduzam a momentos isolados ou a atividades de transição.

Segundo Barros e Leite (2023), as experiências de dança com crianças, quando organizadas como encontros e não como aulas de reprodução de passos, revelam que a escola frequentemente silencia a expressão corporal ao separar corpo e mente nos processos educativos. Assim, as práticas que articulam música e movimento devem favorecer a pergunta, a criação e a experimentação, permitindo que a criança explore o ritmo, o equilíbrio e a lateralidade em uma experiência integrada que potencializa o desenvolvimento psicomotor e contribui para a construção de uma relação positiva com o próprio corpo.

Bertani (2022) argumenta que a música e o movimento, quando integrados, favorecem a expressão de emoções e sentimentos, pois o corpo constitui um canal privilegiado para a exteriorização de afetos que a criança ainda não consegue verbalizar. Dessa forma, as práticas que articulam som e movimento na Educação Infantil não apenas desenvolvem habilidades motoras e musicais, mas também contribuem para a saúde emocional das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de expressar alegria, tristeza, medo e outras emoções de forma socialmente aceita e criativa, o que fortalece sua autoestima e sua capacidade de autorregulação.

De acordo com Amaral (2022), as cantigas de roda estimulam a brincadeira, o movimento e a comunicação corporal, além de preservarem o patrimônio cultural e folclórico, contribuindo para o desenvolvimento físico, mental e social das crianças e promovendo a inclusão e a socialização. Assim, a integração entre música e movimento também se revela uma estratégia eficaz para a linguagem oral e para a convivência, pois as crianças pequenas aprendem palavras, regras e gestos por meio da repetição rítmica e da

associação entre som e corpo, o que torna a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Conforme Rocha e Ataide (2022), as atividades musicais lúdicas contribuem para garantir os direitos de aprendizagem previstos na BNCC, e cada campo de experiência pode ser contemplado por meio de canções adequadas às diferentes faixas etárias, o que demonstra que a musicalização é essencial para a consolidação de uma Educação Infantil de qualidade. Dessa forma, a integração entre música e movimento, quando planejada com objetivos claros e mediada de forma sensível, contribui para a formação integral da criança, respeitando as especificidades da primeira infância e as formas de expressão típicas dessa faixa etária.

4.2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE E NO COTIDIANO ESCOLAR

A análise das produções selecionadas revela que, apesar do reconhecimento legal e teórico da importância da música e do movimento na Educação Infantil, persistem desafios significativos para a efetivação de práticas que integrem essas linguagens de forma intencional e contextualizada. Segundo Santos e Mendonça (2025), a música ainda é pouco explorada na prática docente, sendo frequentemente utilizada de forma mecânica e descontextualizada, o que evidencia um distanciamento entre as orientações legais e as práticas efetivamente realizadas nas instituições. Dessa forma, a formação docente emerge como um dos principais entraves para a qualificação das experiências musicais e corporais na Educação Infantil, pois muitos professores não se sentem preparados para desenvolver atividades que articulem música e movimento de forma significativa.

De acordo com Bertani (2022), a ausência de uma formação específica em música durante a graduação em Pedagogia faz com que muitos professores se sintam inseguros para trabalhar com musicalização, recorrendo a práticas repetitivas e mecânicas que não exploram o potencial formativo da

música. Assim, a autora evidencia que a formação inicial precisa ser repensada para incluir conteúdos e metodologias que preparem os futuros professores para integrar música e movimento em suas práticas cotidianas, considerando as especificidades da Educação Infantil e as possibilidades de trabalho com crianças de 0 a 4 anos, que demandam abordagens sensíveis e adequadas às suas formas de expressão e aprendizagem.

Segundo Borges et al. (2022), a análise da produção acadêmica sobre o ensino de música na Educação Infantil revelou que professores não especialistas frequentemente apresentam conhecimentos musicais insuficientes e que a música ainda é utilizada de forma utilitária, para organizar rotinas, ensinar outros conteúdos ou animar comemorações. Além disso, os autores observam que as crianças se apropriam da música de modo não linear, por meio da brincadeira, do movimento e da imitação, dessa forma, a formação continuada se apresenta como possibilidade concreta para a superação de práticas mecânicas e descontextualizadas.

Santos e Mendonça (2025) destacam que a falta de formação docente, as práticas mecânicas e a ausência de planejamento musical são desafios revelados pela literatura, e que a superação desses desafios requer investimento em formação continuada para docentes, possibilitando práticas musicais mais inclusivas, criativas e consistentes com o desenvolvimento integral da criança. Assim, a formação continuada não deve ser compreendida como um evento pontual, mas como um processo permanente de reflexão sobre a prática, no qual os professores possam analisar suas concepções sobre música e movimento, experimentar novas abordagens e construir coletivamente alternativas pedagógicas que valorizem a expressão infantil e o desenvolvimento integral.

De acordo com Lima (2023), em uma escola de tempo integral de Itupeva com carga significativa de aulas de música na Educação Infantil, as professoras apresentaram percepções divididas sobre a vantagem dessa organização para o desenvolvimento musical das crianças, apontando que fatores do próprio contexto escolar interferem nos resultados. Dessa forma, as possibilidades de superação dos desafios não se restringem à formação

individual do professor, mas envolvem condições institucionais, tempos e espaços que valorizem a música e o movimento como linguagens legítimas e essenciais ao desenvolvimento integral.

Segundo Borges (2022), a realização de uma oficina de construção de instrumentos com materiais recicláveis em uma escola pública de Educação Infantil mostrou que a música pode ser utilizada como recurso pedagógico acessível, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças de maneira lúdica e em diálogo com a BNCC. Assim, apesar dos desafios, há possibilidades concretas de transformação das práticas, desde que o professor assuma uma postura reflexiva e investigativa e esteja aberto a experimentar abordagens que integrem música e movimento de forma significativa.

Conforme Paulino e Martins (2023), a revisão das publicações da Revista Música na Educação Básica evidencia que as discussões sobre música para crianças pequenas envolvem concepções pedagógicas, formação docente, currículo, avaliação, diversidade cultural e inclusão, em diálogo com a BNCC. Dessa forma, a integração entre música e movimento na Educação Infantil, para se tornar uma realidade consistente, depende de um esforço articulado entre formação inicial, formação continuada e condições institucionais, o que reafirma a necessidade de políticas educacionais que reconheçam a importância dessas dimensões na primeira infância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições da integração entre música e movimento para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 4 anos na Educação Infantil, a partir de uma revisão de literatura que reuniu produções científicas publicadas entre 2021 e 2025. Os resultados evidenciaram que a articulação entre som, ritmo e movimento corporal constitui um eixo potente para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e estético das crianças pequenas, pois mobiliza simultaneamente

diferentes dimensões do desenvolvimento e cria oportunidades para a expressão, a criatividade, a socialização e a construção de conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo.

Constatou-se que a música e o movimento são reconhecidos pelos documentos legais como linguagens essenciais e direitos de aprendizagem na Educação Infantil, e que a BNCC e as DCNEI fornecem fundamentos para práticas pedagógicas que integrem essas dimensões de forma intencional e contextualizada. No entanto, a análise das produções selecionadas revelou que persistem desafios significativos para a efetivação dessas práticas, especialmente relacionados à formação docente, à ausência de planejamento sistemático e à prevalência de usos mecânicos e descontextualizados da música no cotidiano escolar.

Os achados também evidenciaram que a mediação do professor é fundamental para que a integração entre música e movimento se converta em experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento. Quando o professor planeja atividades que articulam som e corpo de forma criativa e sensível, considerando os interesses e as especificidades das crianças de 0 a 4 anos, ele cria condições para que a criança explore, descubra, crie e se expresse por meio de múltiplas linguagens, o que contribui para a formação de uma imagem positiva de si mesma e para a construção de relações saudáveis com os outros e com o conhecimento.

Diante disso, considera-se que a integração entre música e movimento na Educação Infantil, quando planejada e mediada de forma intencional, constitui uma prática pedagógica que não apenas desenvolve habilidades específicas, mas contribui para o desenvolvimento integral das crianças, articulando corpo, mente, afeto e cultura em experiências que respeitam as especificidades da primeira infância. Recomenda-se, para tanto, que as instituições de Educação Infantil invistam em formação continuada para os professores, criem espaços e tempos para a experimentação sonora e corporal, e valorizem a música e o movimento como linguagens legítimas e essenciais ao desenvolvimento humano.

Por fim, sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas para investigar, em contextos específicos, como as práticas que integram música e movimento são efetivamente implementadas na Educação Infantil, especialmente com crianças de 0 a 3 anos, e quais os impactos dessas práticas sobre o desenvolvimento integral. Estudos de campo, pesquisas-ação e investigações colaborativas com professores podem contribuir para aprofundar a compreensão sobre as possibilidades e os desafios da integração entre música e movimento na primeira infância, ampliando o debate acadêmico e inspirando práticas pedagógicas mais significativas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Thifany. A importância das cantigas de roda na educação física infantil: revisão de literatura. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2022. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/handle/1/771.

BARROS, Mayra Giovaneti de; LEITE, César Donizetti Pereira. Entre corpos, danças e educações: uma experiência infantil. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 19, p. 1-28, 2023. DOI: 10.12957/childphilo.2023.69054. Disponível em:
https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.69054.

BERTANI, Roseane. A musicalização na educação infantil: contribuições do ensino de música para o desenvolvimento infantil. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte, Tramandaí, 2022. Disponível em:
https://lume.ufrgs.br/handle/10183/256773. Acesso em: 10 jan. 2026.

BORGES, Adilson de Souza; LÓDI, Emeline Dias; BORGES, Raquel Moura de Souza; ZATTI, Tanara Terezinha Fogaça. A pesquisa sobre o ensino de música na Educação Infantil: o que diz a produção acadêmica. Research, Society and Development, v. 11, n. 16, e94111637999, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i16.37999. Disponível em: https://doi.org/10.33448/rsd-v11i16.37999.

BORGES, Bárbara Ferreira. Projeto Musiclagem: musicalização na educação infantil. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte, Tramandaí, 2022. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/253834.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

CAMPANHARO, Adriana Silveira. Concepções e práticas de professores de creche sobre desenvolvimento e musicalização de bebês: como está esse compasso? 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de

Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2024. Disponível em: https://hdl.handle.net/11449/255248.

CHAVES, Natiele Lima; SALCIDES, Arlete; VIEIRA, Mauricio Aires; ABRÃO, Ruhena Kelber. O ensino de música e a ludicidade na educação infantil: com a palavra as professoras. Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 10, n. 13, p. 203-216, 2023. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6878.

LEITE, Claudineia Martins da Silva. A música no trabalho pedagógico com o bebê e a criança pequena na creche. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/13843.

LIMA, Ana Clara Silva Moreira. Educação musical e educação integral: desdobramentos para a educação infantil no município de Itupeva. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2023. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/250694.

MANFRIN, Benedita Maia de Amorim et al. A cantiga de roda na educação infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 8, n. 2, p. 1380-1390, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i2.4673. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v8i2.4673.

MIÃO, Cícero Rodarte; LIMA, Sonia Regina Albano de. O desenvolvimento musical de bebês de 0 a 2 anos em aulas de música em escolas públicas. Epistemus, La Plata, v. 11, n. 1, e051, 2023. DOI: 10.24215/18530494e051. Disponível em: https://doi.org/10.24215/18530494e051.

NOLLI, Michely Carla Landgraf; OLIVEIRA, Denise da Silva de. A contribuição do ensino de música na educação infantil. Revista Ibero-Americana de

Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 10, p. 6212-6235, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i10.12290. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v9i10.12290.

OLIVEIRA, Clara Maria Cavalcante Brum de; TOMAINO, Bianca; MELLO, Cleyson de Moraes; MARTINS, Vanderlei (coord.). Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Freitas Bastos, 2022.

PAULINO, Kalynkka Kalil Dias Araujo; MARTINS, Ana Carolina dos Santos. "...cai aqui na minha mão": uma revisão bibliográfica das publicações da Revista Música na Educação Básica entre 2009 e 2022. In: CONGRESSO DE MÚSICA NAS NUVENS, 9., 2023, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2023. p. 1-10. DOI: 10.5281/zenodo.10258261. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.10258261.

PEREIRA, Luiz Carlos Martins; EUFRÁSIO, Vinícius. O uso de brincadeiras e sua importância no contexto da musicalização de crianças: um estudo preliminar. In: CONGRESSO DE MÚSICA NAS NUVENS, 7., 2021, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2021. Disponível em: https://musica.ufmg.br/nasnuvens/wp-content/uploads/sites/5/2021/12/2021_PEREIRA-EUFRASIO-Brincadeiras-Musicais-PUBLICADO.pdf.

PINHEIRO, Fernanda Viana et al. A contribuição da música na educação infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 7, p. 1188-1204, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i7.1766. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v7i7.1766.

ROCHA, Fernanda Franco; ATAIDE, Simone Marinho de Carvalho. Direitos de aprendizagem e a musicalização na educação infantil. Revista Acadêmica

Educação e Cultura em Debate, v. 8, n. 1, p. 179-199, 2022. Disponível em: https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/831.

SANTOS, Cleiton Moreira de Castro; MENDONÇA, Francisco Cardoso. A música como recurso pedagógico: contribuições para o desenvolvimento integral nos anos iniciais. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 12, p. 4602-4616, 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/23283. Acesso em: 10 jan. 2026.

TABORDA, Rosimeire Batista Sampaio; SILVA, Fabio Jose Antonio da. A relação da música com o desenvolvimento psicomotor. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 4, p. 373-385, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i4.974. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v7i4.974.

VOSS, Lílian Kelly de Almeida Figueiredo; LIMA, Tainara Alves Teixeira. Música na Educação Infantil: contribuição para o desenvolvimento da criança na escola. Diversitas Journal, v. 7, n. 2, p. 1058-1071, 2022. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2252. Acesso em: 10 jan. 2026.

- Entre a observação pedagógica e o diagnóstico: o tempo de espera e os desafios da inclusão escolar (Silvana Klein Simon)

Entre a observação pedagógica e o diagnóstico: o tempo de espera e os desafios da inclusão escolar

Silvana Klein Simon

DOI: 10.5281/zenodo.23814978

RESUMO

A inclusão escolar evidencia desafios que se tornam particularmente complexos quando os professores identificam barreiras à aprendizagem antes da conclusão de uma avaliação clínica. Este artigo discute o período de espera pelo diagnóstico e seus efeitos sobre a flexibilização curricular, a avaliação e o apoio pedagógico aos estudantes cujas necessidades já são percebidas no cotidiano escolar, mas que ainda não possuem um laudo formal. Trata-se de um estudo teórico-reflexivo, de abordagem qualitativa, fundamentado em um projeto de pesquisa voltado à rede municipal de ensino de Sinop, Mato Grosso, Brasil, bem como em referências legais e acadêmicas. Defende-se que a ausência de diagnóstico não deve ser confundida com a ausência de necessidades educacionais, tampouco utilizada como justificativa para adiar as intervenções pedagógicas. Cabe aos professores observar, documentar, planejar e estabelecer uma comunicação com a equipe escolar e as famílias, sem assumir o papel de profissionais responsáveis pelo diagnóstico clínico. A colaboração entre as salas de aula do ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a gestão escolar e os serviços intersetoriais é fundamental para favorecer a participação, a aprendizagem e a avaliação formativa. O artigo destaca a necessidade de procedimentos institucionais claros e de instrumentos orientadores que subsidiem decisões pedagógicas fundamentadas, individualizadas e colaborativas durante o processo de investigação diagnóstica.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Observação pedagógica. Flexibilização curricular. Avaliação da aprendizagem. Diagnóstico.

ABSTRACT

School inclusion highlights challenges that become particularly complex when teachers identify barriers to learning before a clinical assessment has been completed. This article discusses the diagnostic waiting period and its effects on curricular flexibility, assessment, and pedagogical support for students whose needs are already perceived in everyday school life but who do not yet have a formal report. This is a theoretical-reflective study, with a qualitative approach, based on a research project focused on the municipal school system of Sinop, Mato Grosso, Brazil, and on legal and academic references. It argues that the absence of a diagnosis should not be confused with the absence of educational needs or used to postpone pedagogical responses. Teachers are responsible for observing, documenting, planning, and communicating with the school team and families,

without assuming the role of clinical diagnosticians. Collaboration among mainstream classrooms, Specialized Educational Assistance, school management, and intersectoral services is essential to support participation, learning, and formative assessment. The article highlights the need for clear institutional procedures and guidance tools to support grounded, individualized, and collaborative pedagogical decisions during the diagnostic process.

Keywords: Inclusive education. Pedagogical observation. Curricular flexibility. Learning assessment. Diagnosis.

INTRODUÇÃO

A efetivação da educação inclusiva não se resume à matrícula ou à presença física do estudante na sala comum. Ela exige condições para participar das atividades, acessar o currículo, construir aprendizagens e ser reconhecido em suas formas singulares de comunicação, interação e desenvolvimento. Na rotina escolar, entretanto, nem sempre as necessidades educacionais se tornam visíveis em um momento acompanhado de diagnóstico clínico formal. Muitas vezes, é o professor regente quem primeiro observa dificuldades persistentes relacionadas à aprendizagem, à atenção, à comunicação, à autonomia ou à participação.

Entre a primeira observação e a conclusão de uma avaliação especializada pode transcorrer um período prolongado. A espera pode envolver encaminhamentos, disponibilidade dos serviços, articulação entre setores e a própria relação da família com a hipótese de avaliação.

Nesse intervalo, a criança continua frequentando a escola e precisa de oportunidades reais de aprendizagem. Quando a organização pedagógica aguarda exclusivamente um laudo para iniciar qualquer ajuste, corre-se o risco de transformar uma etapa externa à escola em condição para a oferta de respostas educacionais.

A questão não consiste em atribuir à escola a responsabilidade por produzir diagnósticos clínicos. Trata-se de distinguir as atribuições profissionais: a equipe de saúde investiga e avalia aspectos clínicos; a escola identifica barreiras no contexto educacional, documenta o processo

de aprendizagem e organiza estratégias pedagógicas coerentes com as necessidades observadas. Essa distinção permite evitar tanto a medicalização de dificuldades escolares quanto a omissão de apoios necessários.

O presente artigo deriva de um projeto de pesquisa voltado à Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT e tem como objetivo discutir como o tempo de espera diagnóstica desafia a flexibilização curricular, a avaliação e a articulação da rede de apoio. Busca-se também destacar caminhos para que a observação pedagógica se converta em planejamento intencional, acompanhamento sistemático e colaboração entre os profissionais envolvidos.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este texto caracteriza-se como um artigo teórico-reflexivo, de abordagem qualitativa, construído a partir do problema e dos objetivos delineados no projeto de mestrado da autora. O ponto de partida é a realidade educacional descrita no projeto, com recorte na Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT, especialmente nas relações entre professor regente, equipe gestora, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Centro Municipal de Educação Especial Inclusiva de Sinop (CMEEIS), família e serviços da rede de atendimento.

O percurso consistiu na organização interpretativa de referências legais e bibliográficas já mobilizadas no projeto, articulando-as aos eixos de observação pedagógica, flexibilização curricular, avaliação inclusiva, formação docente e trabalho colaborativo. Entre as referências metodológicas do projeto está Gil (2022), que fundamenta a escolha de uma investigação qualitativa e exploratória para compreender práticas, percepções e relações institucionais. A análise de conteúdo temática, indicada no projeto com base em Bardin (2016), está prevista para a etapa

empírica futura da pesquisa; portanto, não se apresentam aqui resultados de entrevistas ou de trabalho de campo.

Essa delimitação é importante: as reflexões apresentadas não constituem resultados empíricos concluídos nem pretendem generalizar a realidade de todas as escolas municipais. São uma discussão fundamentada que organiza o problema investigativo e aponta implicações para a prática e para o desenvolvimento posterior da pesquisa.

O TEMPO DE ESPERA DIAGNÓSTICA COMO QUESTÃO PEDAGÓGICA

A expressão “tempo de espera diagnóstica” designa, neste trabalho, o intervalo entre a identificação de sinais de dificuldade no cotidiano escolar e a conclusão de uma avaliação clínica. Esse intervalo não é uniforme: pode variar conforme o acesso aos serviços, os procedimentos de encaminhamento, a disponibilidade de profissionais e as condições de diálogo entre família, escola e rede de atendimento. Por isso, não deve ser tratado como um período neutro.

Enquanto o processo externo à escola segue seu curso, as experiências de aprendizagem continuam acontecendo. O estudante participa de atividades, recebe devolutivas, enfrenta tarefas e pode ser submetido a avaliações comuns à turma ou a instrumentos externos. Se essas experiências não considerarem as barreiras identificadas, o resultado pode refletir não apenas o que o estudante aprendeu, mas também o quanto conseguiu acessar as propostas oferecidas. Uma avaliação que ignora condições de participação corre o risco de produzir uma leitura incompleta do desenvolvimento.

Fontenele et al. (2023) discutem criticamente a relação entre laudo, diagnóstico e inclusão escolar, enquanto Gushikem e Franco (2025) problematizam a invisibilidade de estudantes sem laudo. Essas contribuições dialogam com a necessidade de não converter o documento

clínico em uma barreira administrativa para a reflexão pedagógica. O laudo pode oferecer informações relevantes quando existente, mas não substitui a observação do professor, o conhecimento do contexto escolar ou o acompanhamento contínuo da aprendizagem.

É igualmente necessário reconhecer que a ausência de laudo não autoriza a escola a atribuir rótulos ou presumir diagnósticos. Registros pedagógicos devem descrever situações observáveis: quais tarefas são realizadas com autonomia, em que condições o estudante participa, que recursos favorecem a compreensão, quais barreiras persistem e que avanços foram percebidos. Descrever comportamentos e respostas de aprendizagem é diferente de concluir sobre uma condição clínica.

A espera, portanto, pode ser compreendida como um período de acompanhamento pedagógico ativo. Isso exige que a escola estabeleça procedimentos para registrar observações, dialogar com a família, discutir estratégias com a coordenação e, quando cabível, articular-se com o AEE e os serviços pertinentes. A ausência de diagnóstico não deve significar ausência de planejamento.

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E DIREITO À APRENDIZAGEM

Flexibilizar o currículo não significa reduzir indiscriminadamente as expectativas ou afastar o estudante dos conhecimentos previstos para sua etapa escolar. Significa analisar as barreiras que dificultam o acesso ao currículo e planejar formas adequadas de participação e demonstração da aprendizagem. A decisão pedagógica deve ser intencional, registrada e revisada à luz das respostas do estudante.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394/1996 — prevê a oferta da educação especial e de serviços de apoio nos termos da legislação. A Lei Brasileira de Inclusão — Lei nº 13.146/2015 — reforça o direito à educação em sistema inclusivo e prevê medidas individualizadas, recursos de acessibilidade e adaptações razoáveis para

assegurar o acesso ao currículo em condições de igualdade (Brasil, 1996; Brasil, 2015). Esses marcos devem orientar a organização escolar, respeitando o escopo de cada política e as normas aplicáveis.

No plano cotidiano, a flexibilização pode envolver a apresentação de instruções em etapas, o uso de recursos visuais e concretos, a ampliação do tempo, a diversificação das formas de resposta, a mediação mais frequente, a organização de atividades por níveis de complexidade e a seleção de objetivos prioritários sem perder de vista o currículo. A escolha não deve decorrer de uma categoria presumida, mas da observação do que permite ao estudante participar e avançar.

Para que as adaptações não se tornem ações isoladas, é importante documentar o planejamento: objetivo de aprendizagem, barreira observada, estratégia proposta, recurso utilizado, evidência esperada e data de revisão. Esse registro favorece a continuidade do trabalho quando há mudanças de professor ou de etapa e permite discutir, com base em evidências pedagógicas, quais estratégias funcionam e quais precisam ser ajustadas.

A formação docente tem papel decisivo nesse processo. Oliveira e Pilatti (2023) discutem a educação inclusiva na formação inicial de professores, enquanto Morais e Gomes (2023) destacam a capacitação para o uso pedagógico de recursos de tecnologia assistiva. Em conjunto, esses estudos reforçam que a inclusão não pode depender exclusivamente da iniciativa individual de um professor: requer formação continuada, tempo de planejamento e apoio institucional.

AVALIAÇÃO: PARA ALÉM DA COMPARAÇÃO PADRONIZADA

A avaliação da aprendizagem precisa produzir informações úteis para orientar o ensino e reconhecer o desenvolvimento do estudante. Quando uma única forma de atividade ou resposta é tomada como medida suficiente, podem ficar invisíveis aprendizagens demonstradas por outras

vias. Em turmas heterogêneas, torna-se relevante combinar observações, produções, interações, tarefas práticas, registros de desempenho e devolutivas frequentes.

Uma avaliação mediadora considera o ponto de partida, os apoios utilizados, os avanços alcançados e os próximos passos. Isso não implica ausência de critérios ou de rigor. Ao contrário, exige explicitar o que está sendo observado e distinguir o objetivo curricular da forma pela qual o estudante demonstra o que sabe. Por exemplo, se o foco é compreender uma sequência de acontecimentos, pode ser pertinente oferecer imagens ordenáveis ou apoio oral, desde que o recurso não elimine o conhecimento que se pretende avaliar.

As avaliações externas acrescentam outro desafio quando utilizam procedimentos uniformes e nem sempre refletem as condições efetivas de acessibilidade vividas no cotidiano escolar. O debate não deve ser reduzido à aprovação ou ao desempenho numérico: é necessário considerar se o estudante teve acesso às instruções, aos materiais e às condições de participação. Os registros pedagógicos e o planejamento de apoios podem contribuir para interpretar os resultados com maior responsabilidade.

O professor precisa evitar dois extremos: aplicar os mesmos instrumentos sem considerar barreiras relevantes ou, em sentido oposto, propor atividades sem objetivos claros e sem acompanhamento da aprendizagem. A avaliação inclusiva preserva intencionalidade pedagógica, oferece diferentes meios de participação e utiliza os resultados para reorganizar o ensino.

FAMÍLIA, REDE DE APOIO E TRABALHO COLABORATIVO

O percurso de encaminhamento pode ser sensível para as famílias. A possibilidade de uma avaliação clínica pode despertar dúvidas, receios, discordâncias ou dificuldades práticas de acesso aos serviços. Uma relação baseada apenas em cobranças tende a fragilizar a parceria. É preferível

que a escola compartilhe registros concretos, descreva as situações em que o estudante necessita de apoio, escute a família e explique que o encaminhamento busca ampliar a compreensão das necessidades, sem antecipar diagnósticos.

O diálogo não elimina a responsabilidade institucional de acompanhar a aprendizagem. Mesmo quando a família ainda não realizou o encaminhamento ou não concorda com a hipótese apresentada, a escola deve manter registros, oferecer estratégias pedagógicas possíveis e seguir os fluxos previstos nas normas e orientações da rede. O encaminhamento clínico e o planejamento educacional são processos relacionados, mas não idênticos.

No contexto de Sinop/MT, o projeto de pesquisa destaca a importância da articulação entre sala comum, gestão escolar, AEE, CMEEIS, família e rede de atendimento. O Plano Municipal de Educação, aprovado pela Lei Municipal nº 2.139/2015, integra o contexto normativo local (Sinop, 2015). A colaboração entre profissionais pode ampliar a leitura das necessidades do estudante e evitar que o professor regente enfrente sozinho decisões complexas.

O AEE e os profissionais especializados podem contribuir com conhecimentos, recursos de acessibilidade, estratégias e reflexão conjunta sobre barreiras à participação. Essa colaboração não deve substituir a responsabilidade pedagógica do professor da sala comum, nem transformar o AEE em único responsável pela escolarização do estudante. Souza e Rocha (2025) abordam o ensino colaborativo como dimensão relevante da inclusão; Sousa et al. (2021), por sua vez, discutem práticas pedagógicas inclusivas na docência.

Um fluxo institucional claro pode organizar etapas como: registro inicial das observações; conversa com a coordenação e a família; planejamento de estratégias imediatas; consulta aos profissionais de apoio disponíveis; acompanhamento dos resultados; encaminhamento aos serviços pertinentes quando necessário; e revisão periódica das ações. O fluxo precisa respeitar a realidade e as normas da rede, proteger a

confidencialidade dos dados e evitar que a criança seja identificada publicamente por suas dificuldades.

IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E PARA A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A análise aponta que a resposta ao período de espera depende menos de uma ação isolada e mais da capacidade institucional de transformar observações em decisões compartilhadas. Para isso, a escola precisa criar condições para que os professores registrem informações relevantes, planejem em conjunto e revisem as estratégias adotadas. Sem tempo, orientação e acesso a profissionais de apoio, a flexibilização tende a ficar restrita a iniciativas individuais e descontínuas.

Como desdobramento do projeto de mestrado, propõe-se elaborar um Guia Pedagógico de Fluxo e Flexibilização Curricular para Estudantes em Processo de Avaliação Diagnóstica. A proposta é que o recurso reúna orientações de observação pedagógica, modelos de registro, matrizes de planejamento flexível, exemplos de instrumentos de avaliação formativa e indicações para articulação com a equipe escolar e a rede de apoio. O material deverá ser construído a partir das necessidades identificadas no campo de pesquisa, validado com profissionais da rede e ajustado antes de sua aplicação.

Esse guia não deverá funcionar como protocolo de diagnóstico, nem substituir normativas oficiais ou decisões de equipes competentes. Sua finalidade será apoiar o trabalho pedagógico e favorecer consistência nas práticas de acompanhamento. A validação com professores, coordenadores e profissionais do AEE será fundamental para avaliar clareza, viabilidade e adequação às condições concretas das escolas.

A contribuição esperada é deslocar o foco da pergunta “qual é o diagnóstico?” para questões pedagógicas igualmente necessárias: que barreiras estão presentes, quais apoios já foram experimentados, como o

estudante responde às propostas, que aprendizagens demonstra e quais ações precisam ser articuladas? O diagnóstico clínico pode integrar a compreensão do estudante, mas a escola não precisa suspender sua ação educativa até que esse processo se conclua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo de espera diagnóstica evidencia uma tensão importante para a educação inclusiva: a escola reconhece necessidades no cotidiano, mas pode hesitar em organizar respostas por não dispor de um laudo clínico. Essa hesitação, embora relacionada a dúvidas legítimas sobre atribuições e procedimentos, não deve impedir o planejamento pedagógico baseado em observações concretas.

A discussão apresentada sustenta que a ausência de diagnóstico não equivale à ausência de necessidades educacionais. Ao professor cabe observar, registrar, ensinar, avaliar e dialogar com os demais profissionais; não lhe cabe emitir diagnóstico clínico. A flexibilização curricular deve ser fundamentada nas barreiras e nas possibilidades de aprendizagem identificadas, enquanto a avaliação precisa fornecer evidências úteis para reorganizar o ensino e ampliar a participação.

Também se destaca que a relação com a família e a articulação entre escola, AEE, CMEEIS e serviços da rede são componentes essenciais, sobretudo quando o encaminhamento demora ou encontra obstáculos. A existência de fluxos institucionais, registros sistemáticos e momentos de planejamento colaborativo pode reduzir a fragmentação das ações e fortalecer a continuidade do acompanhamento.

Por se tratar de uma reflexão derivada de um projeto de pesquisa, as proposições aqui apresentadas deverão ser aprofundadas pela investigação empírica prevista para a Rede Municipal de Ensino de Sinop/MT. O levantamento documental e as entrevistas com profissionais poderão mostrar como os fluxos são efetivamente realizados, quais

barreiras são mais frequentes e que características devem compor o recurso educacional. Assim, a principal defesa deste artigo é que o período de investigação diagnóstica seja tratado como tempo pedagógico ativo: um intervalo para observar melhor, planejar com intencionalidade e garantir que o direito de aprender não fique suspenso à espera de um documento.

REFERÊNCIAS

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

Brasil. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

Bardin, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

Costa, Marilene Rosa. Inclusão da criança com deficiência e seu desenvolvimento na sala de atendimento educacional especializado. Eventos Pedagógicos, v. 13, n. 2, p. 282–292, 2022. DOI: https://doi.org/10.30681/reps.v13i2.6349. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/reps/article/view/6349. Acesso em: 20 out. 2026.

Fontenele, Luciana Queiroz et al. Laudo e diagnóstico como dispositivos de (ex)inclusão escolar: uma revisão sistemática. Revista de Psicologia, v. 14, e023009, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/81699. Acesso em: 20 out. 2026.

Gil, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

Gushikem, Gabriela Harumi; Franco, Mariana Gomes. Educação inclusiva em debate: a invisibilidade dos alunos sem laudo. In: Colóquios de Políticas e Gestão da Educação, 6., 2025. Anais [...]. 2025. v. 6, n. 1, p. 256–260. Disponível em: https://anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1233. Acesso em: 20 out. 2026.

Morais, Valmir Dias de; Gomes, Péricles Baptista. Tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais: a capacitação do professor e a importância para a inclusão do estudante com deficiência. Eventos Pedagógicos, Sinop, v. 14, n. 2, p. 461–475, 2023. Disponível em:

https://periodicos.unemat.br/reps/article/view/10678. Acesso em: 20 out. 2026.

Oliveira, Adriane Dall'Acqua de; Pilatti, Luiz Alberto. Educação inclusiva na formação inicial de professores: revisão sistemática. Eventos Pedagógicos, v. 14, n. 2, p. 359–375, 2023. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/reps/article/view/10673.Acesso em: 20 out. 2026.

Sinop (Município). Lei nº 2.139, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Sinop. Sinop, MT: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: https://leis.org/municipais/mt/sinop/lei/lei-ordinaria/2015/2139/lei-ordinaria-n-2139-20 15-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias. Acesso em: 20 out. 2026.

Sousa, Karina Cardoso; Sousa, Jalva Lilia Rabelo de; Moreira, Heloísa Beatriz Cordeiro; Santos, Danielle Aparecida do Nascimento dos. Proposta de práticas pedagógicas inclusivas na docência. Revista Educação, Cultura e Sociedade, Sinop, v. 11, n. 2, p. 42–53, 2021. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/recs/article/view/8841. Acesso em: 20 out. 2026.

Souza, Thayane Azevedo Pereira de; Rocha, Maíra Gomes de Souza da. Inclusão escolar e ensino colaborativo: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial. Educação em Foco, v. 30, n. 1, e30064, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/e30064. Acesso em: 20 out. 2026.

- A importância das atividades lúdicas na aprendizagem infantil (Jizara Kischener da Silva; Demozélia Paulino de Souza Damasceno; Tágila Souza Sanches)

A importância das atividades lúdicas na aprendizagem infantil

Jizara Kischener da Silva
Demozélia Paulino de Souza Damasceno
Tágila Souza Sanches

DOI: 10.5281/zenodo.23821545

RESUMO

Este trabalho nasce da compreensão de que o brincar é muito mais do que uma atividade da infância: é uma forma de aprender, de se descobrir e de construir sentidos sobre o mundo. A pesquisa, de abordagem qualitativa e inserida na área de concentração em Metodologias de Ensino, dialoga diretamente com as vivências do Estágio I, onde foi possível observar de perto como cada proposta lúdica, um circuito motor, uma pintura livre ou uma simples história contada com cuidado despertava nas crianças curiosidade, alegria e desejo de participar. A fundamentação teórica, baseada em Piaget, Vygotsky e Kishimoto, confirmou o que a prática já mostrava, a criança aprende quando experimenta, imagina, interage e se movimenta. Durante as atividades, tornou-se evidente que o lúdico favorece não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos sociais, emocionais e motores, fortalecendo vínculos e dando espaço às singularidades de cada criança. Os resultados reforçam que o brincar não é complemento, mas parte essencial do currículo da Educação Infantil, tornando o processo de aprender mais significativo, vivo e cheio de sentido.

Palavras-chave: Atividades lúdicas. Educação Infantil. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Este projeto tem como área de concentração as metodologias de ensino e tem como temática a importância das atividades lúdicas na aprendizagem infantil, considerando que a forma como a criança aprende está diretamente ligada às experiências que ela vivencia no ambiente escolar. Brincar é uma linguagem natural da infância, que muitas vezes passa despercebido aos olhos dos adultos, mas é ali que a criança descobre o mundo, cria possibilidades,

experimenta sentimentos e desenvolve capacidades que serão essenciais ao longo da vida.

O interesse por esse tema não surgiu apenas nos estudos, antes mesmo de iniciar o curso de Pedagogia, eu já atuava como auxiliar de sala na Educação Infantil, convivendo diariamente com crianças pequenas, isso me fez perceber na prática, o quanto atividades simples, como jogos, cantigas, histórias, pinturas, circuitos e faz de conta transformavam o comportamento, a autonomia e até mesmo a aprendizagem delas. A cada dia ficava mais evidente para mim que a criança se envolve muito mais quando aprende brincando.

Quando entrei no curso de Pedagogia, encontrei na teoria aquilo que já vivenciava. No meu estágio I, aprofundei esse tema e comecei a entender que o lúdico não é extra e nem complemento, ele é parte fundamental da infância e deve fazer parte do trabalho do professor. Autores como Vygotsky, Piaget e Kishimoto reforçam que brincar não é apenas diversão, é uma forma de aprender de verdade.

Por isso, este trabalho discute a importância das atividades lúdicas na aprendizagem infantil. A intenção é mostrar, de forma simples e clara, como o brincar contribui para o desenvolvimento integral da criança e como ele pode e deve ser usado intencionalmente no cotidiano da Educação Infantil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O brincar sempre fez parte da vida das crianças. E convivendo diariamente com elas, pude perceber que as atividades lúdicas não são apenas momentos de descontração, mas verdadeiras oportunidades de aprendizagem. A cada brincadeira, a criança experimenta, cria, imagina e avança em seu desenvolvimento. Por isso, quando falamos de metodologias de ensino na Educação Infantil, não tem como deixar o lúdico de lado.

Piaget explica que a criança constrói conhecimento ativamente, e que essa construção acontece muito através das brincadeiras. Ele diz que “o jogo é

a forma mais pura da investigação da criança" (PIAGET, 1971, p. 25). Sempre que penso nessa frase, lembro de momentos em sala em que as crianças, ao brincar, encontravam soluções, criavam estratégias e faziam descobertas sem que eu precisasse dizer nada. Elas tentavam, erravam, voltavam atrás, observavam o colega, e seguiam aprendendo. Isso mostra claramente o que Piaget descreve o jogo não é só diversão, mas uma forma de organizar o pensamento.

Além disso, Piaget descreve três tipos principais de jogos, os de exercício, os simbólicos e os de regras, e todos aparecem na rotina da Educação Infantil. Quando uma criança repete um movimento só porque gostou, quando finge ser mãe, pai ou professor, ou quando negocia regras com um colega, ela está aprendendo. Tudo isso confirma a ideia de que o desenvolvimento cognitivo acontece de maneira muito forte dentro do brincar.

Vygotsky também reforça a importância do lúdico, mas trazendo um olhar voltado para a interação. Para ele, a criança sempre aprende em contato com o outro, sendo mediada pela linguagem e pelas relações sociais. O autor afirma que "no brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade" (VYGOTSKY, 1991, p. 117). E isso faz muito sentido quando observamos uma brincadeira de faz de conta, ali, a criança assume papéis, fala de outro jeito, inventa novas situações e se organiza como se fosse alguém mais velho. É como se ela crescesse dentro da brincadeira. Vygotsky (1984, p. 77) explica que: "O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança se liberta das limitações situacionais e atua além do seu comportamento diário. A ação no brinquedo contém, em forma condensada, todas as tendências do desenvolvimento."

Mostrando que quando brinca, a criança tem a chance de experimentar papéis, resolver situações, enfrentar desafios e avançar em aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Isso ajuda a entender por que crianças tão pequenas conseguem organizar brincadeiras complexas, estabelecer falas elaboradas e realizar negociações durante o faz de conta.

Vygotsky também defende que as brincadeiras não são apenas atividades espontâneas, mas espaços intencionais de formação humana.

Quando a criança assume o papel de médico, professor, mãe ou pai, ela aprende regras sociais, aprende valores, amplia o vocabulário e desenvolve a imaginação. Sobre isso, ele escreve: “No brinquedo, a criança sempre age como se fosse maior do que realmente é.” (VYGOTSKY, 1994, p. 112).

Para além dos aspectos cognitivo e social, é importante considerar a dimensão pedagógica do brincar. E aqui Kishimoto é fundamental. Suas obras mostram que o lúdico não é apenas parte da infância, mas também parte essencial do ensino. Ela afirma que “brincar é uma manifestação cultural e uma atividade que educa” (KISHIMOTO, 1999, p. 34), destacando que a escola precisa compreender a brincadeira como elemento estruturante do currículo, e não como um momento isolado do dia.

Kishimoto também ressalta que o brincar precisa ser respeitado, preservado e ao mesmo tempo planejado. Ela afirma que “o brincar precisa estar integrado ao contexto pedagógico para cumprir sua função educativa” (KISHIMOTO, 1996, p. 23). Isso significa que embora o brincar não possa perder seu caráter espontâneo e prazeroso, cabe ao professor preparar o ambiente, escolher materiais adequados, observar as interações e intervir quando necessário para ampliar as aprendizagens.

> A atividade lúdica, quando inserida no contexto escolar, deve manter seu caráter de liberdade e prazer, mas precisa estar articulada aos objetivos pedagógicos que se pretende atingir. A mediação do professor é essencial para transformar o brincar em experiência educativa. (KISHIMOTO, 1998, p. 62).

Essa citação deixa claro que o lúdico não substitui o ensino, mas é uma maneira eficaz de ensinar. Quando as atividades são planejadas com intencionalidade, as crianças aprendem de forma mais leve, mais prazerosa e mais significativa. E isso aparece no desenvolvimento da atenção, da linguagem, da criatividade, da coordenação motora, da autonomia e da socialização.

Quando observamos uma criança brincando, percebemos que ela faz escolhas, argumenta, cria hipóteses, resolve conflitos, assume papéis e se comunica de maneiras que talvez não aparecessem em atividades mais dirigidas. Isso mostra o quanto o brincar deve ocupar um lugar central no

planejamento e não ser colocado apenas em horários pré-determinados, como se fosse algo menos importante.

Além disso, quando o professor inclui o lúdico em sua prática com intencionalidade, ele amplia as possibilidades de desenvolvimento. Uma brincadeira simples pode trabalhar linguagem, coordenação, convivência, imaginação, criação de regras e até mesmo habilidades cognitivas mais complexas, como memória e raciocínio lógico. E o mais interessante é que a criança aprende tudo isso sem perceber que está aprendendo.

Também é importante considerar que o brincar aproxima o professor da criança de um jeito diferente. Durante uma brincadeira, o professor consegue observar mais de perto como cada criança se expressa, como lida com frustrações, como coopera e como reage diante de desafios. Essas observações ajudam muito na hora de planejar atividades futuras, porque mostram as necessidades individuais.

Outro ponto que vale ser destacado é que a brincadeira favorece vínculos entre crianças e professora, e até entre crianças e o próprio espaço escolar. Quando a escola valoriza o lúdico, ela cria um ambiente mais acolhedor, mais leve e mais próximo do que a infância realmente precisa. As crianças se sentem pertencentes e seguras, e isso abre portas para aprendizagens mais profundas. A confiança que surge nesses momentos de interação faz com que a criança participe mais, fale mais, explore mais e se arrisque em novas descobertas.

Por isso, reforço que a brincadeira não pode ser tratada como uma atividade extra, mas como parte viva do currículo, um caminho que conduz o ensino e não simplesmente o acompanha. O lúdico integra emoção, imaginação e conhecimento, e é justamente essa união que torna a aprendizagem rica e significativa. Quando o professor compreende a força que o brincar tem, ele transforma não apenas sua prática, mas também o modo como a criança vive a escola.

Com base nos três autores Piaget, Vygotsky e Kishimoto, é possível afirmar que as atividades lúdicas representam uma metodologia de ensino completa com a infância. Elas respeitam o modo como a criança pensa, sente

e se relaciona. Também favorecem a participação ativa, o protagonismo, a curiosidade e a imaginação, permitindo que a aprendizagem aconteça de forma integral.

3 METODOLOGIA

Para desenvolver este trabalho, procurei uma metodologia que realmente fizesse sentido para aquilo que eu queria investigar, a importância das atividades lúdicas na aprendizagem infantil. Como o foco está muito mais em compreender, interpretar e refletir sobre o que acontece no cotidiano das crianças, a escolha de uma abordagem qualitativa foi a que mais se encaixou.

Além disso, optei pela pesquisa bibliográfica, porque senti necessidade de entender melhor como os principais autores tratam o lúdico dentro do desenvolvimento infantil. A pesquisa bibliográfica me ajudou a ampliar o olhar e a enxergar o brincar como algo muito maior do que simplesmente passar o tempo.

Outro ponto importante é que utilizei também as observações feitas durante meu Estágio I. Não como um relatório, mas como um complemento do meu olhar de quem vive o dia a dia da Educação Infantil. Como já atuo como auxiliar de sala, acompanho de perto a forma como as crianças se envolvem nas brincadeiras, como elas resolvem conflitos, como criam histórias e como sem perceber, aprendem enquanto estão brincando. Essas observações foram essenciais para conseguir relacionar a teoria com a prática, porque muitas coisas que os autores explicam ficam ainda mais claras quando a gente vê acontecendo diante dos nossos olhos.

Portanto, a metodologia deste trabalho integra estudo teórico e vivências práticas, permitindo uma análise entre o que a literatura apresenta e o que realmente acontece no ambiente escolar. Essa combinação tornou possível compreender de maneira mais completa como o lúdico contribui de forma significativa para o desenvolvimento e para a aprendizagem infantil.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao voltar para a questão deste trabalho, entender de que forma as atividades lúdicas realmente contribuem para a aprendizagem infantil, percebi que tudo aquilo que estudei nos autores se confirma quando observamos as crianças no dia a dia. As experiências vividas durante o Estágio I mostraram de um jeito muito claro, que quando a criança está envolvida em brincadeiras, ela aprende de uma forma mais espontânea, mais leve e ao mesmo tempo, muito mais profunda. Nada é forçado. Tudo acontece naturalmente, porque o brincar faz parte da infância.

As atividades que acompanhei, como os circuitos motores, as pinturas e os momentos de contação de histórias, em vários momentos, ficou evidente que o lúdico não é só um complemento da rotina, mas um caminho real para a aprendizagem. As crianças mostravam curiosidade, atenção, iniciativa e principalmente, alegria em participar.

Durante os circuitos motores, por exemplo, pude observar que as crianças se envolviam com entusiasmo, criando estratégias próprias para superar obstáculos, equilibrar-se, correr, saltar ou repetir movimentos com autonomia. Em vários momentos, era possível perceber que cada criança elaborava maneiras diferentes de resolver o mesmo desafio, o que confirma a ideia de Piaget de que o conhecimento se constrói pela ação. Ele afirma que o jogo e a atividade lúdica são formas que a criança encontra para experimentar o mundo e organizar seu pensamento. No circuito, isso ficou muito evidente, pois o corpo e o movimento se tornaram caminhos para que elas descobrissem limites e possibilidades.

Essas observações também dialogam com Vygotsky, principalmente quando pensamos na interação entre as crianças. Muitas delas ajudavam os colegas, incentivavam, esperavam sua vez. Situações assim mostram claramente a Zona de Desenvolvimento Proximal, em que uma criança consegue avançar porque se apoia na outra, seja observando, seja recebendo ajuda. O brincar coletivo no circuito permitiu que algumas crianças realizassem

desafios que sozinhas, talvez não conseguissem. Isso reforça a compreensão de que a aprendizagem acontece no encontro, nas trocas sociais e na mediação do adulto.

A contação de histórias também trouxe resultados muito importantes. Sempre que uma narrativa era iniciada, as crianças ficavam observando, rindo, fazendo expressões. Esse comportamento confirma o que Vygotsky afirma sobre o faz de conta e a imaginação como elementos essenciais no desenvolvimento infantil.

Quando analiso todos esses dados em conjunto circuitos, pintura e histórias consigo perceber que os objetivos deste trabalho foram alcançados. A pesquisa se propôs a compreender como as atividades lúdicas contribuem para a aprendizagem infantil, e os resultados obtidos confirmam que o brincar não é apenas um recurso complementar, mas sim uma metodologia potente. As crianças participaram ativamente, aprenderam de maneira significativa e demonstraram avanços em diferentes áreas como linguagem, coordenação, socialização, criatividade e resolução de problemas.

Além disso, os resultados reforçam a ideia de Kishimoto de que a brincadeira precisa ocupar um lugar central no currículo, e não ser tratada como uma atividade secundária. Nas situações observadas, ficou evidente que o lúdico não apenas motiva a criança, mas também estrutura seu modo de pensar, sentir e agir. Portanto, os resultados confirmam que o lúdico não é um detalhe da rotina, mas sim um caminho real para o desenvolvimento integral das crianças, um caminho que respeita quem eles são e a forma como aprendem.

A seguir, apresento algumas fotos registradas durante o Estágio I, que mostram momentos reais das práticas lúdicas vivenciadas pelas crianças. Essas imagens ilustram atividades como circuitos, pintura e contação de histórias, e ajudam a visualizar na prática aquilo que foi discutido ao longo da pesquisa.

Figura 1- Atividade de pintura



Fonte: Própria (2024).

Figura 2 – Atividade Circuito Motor



Fonte: Própria (2024).

Figura 3- Momento de contação de história



Fonte: Própria (2024).

Esses registros ajudam a visualizar aquilo que foi discutido ao longo deste trabalho, as crianças aprendem de forma mais significativa quando estão envolvidas em atividades lúdicas. Isso reforça a certeza de que o lúdico precisa estar presente no currículo de maneira intencional e continua, pois, é através dessas experiências que a criança se desenvolve.

5 CONCLUSÃO

Ao concluir este estudo, foi possível compreender com maior profundidade a dimensão que as atividades lúdicas ocupam no processo de aprendizagem infantil. A pesquisa, aliada às observações realizadas no Estágio I, permitiu analisar como o brincar se insere de maneira concreta no cotidiano escolar e como quando valorizado, se transforma em um importante instrumento pedagógico.

Os autores que fundamentaram este trabalho Piaget, Vygotsky e Kishimoto, contribuíram significativamente para ampliar meu olhar sobre o

tema. Suas teorias reforçam que o lúdico não é apenas uma prática complementar, mas um elemento que sustenta o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. Nesse sentido, o contato com esses referenciais teóricos possibilitou relacionar aquilo que eu já via diariamente na prática com conceitos acadêmicos que explicam e justificam a importância do brincar como eixo estruturante da Educação Infantil.

As experiências vivenciadas durante meu estágio I, mostraram que as atividades lúdicas favorecem a participação ativa das crianças, estimulam a curiosidade, fortalecem vínculos e promovem aprendizagens significativas. Momentos simples, como circuitos motores, pinturas ou contações de histórias, revelaram comportamentos que dialogam diretamente com os estudos analisados, a cooperação, a criatividade, a resolução de problemas e a expressão de sentimentos. Esses aspectos reforçam que o brincar é um caminho natural pelo qual a criança compreende o mundo e constrói conhecimento.

Desse modo, este trabalho reforça a relevância de se pensar o lúdico não apenas como um momento de descontração, mas como uma metodologia que favorece aprendizagens efetivas. Finalizo esta pesquisa com a convicção de que a escola deve continuar fortalecendo práticas que respeitem a natureza da criança e valorizem o brincar como um direito, um modo de ser e um caminho para aprender. Posso dizer que essa pesquisa não apenas ampliou meu entendimento acadêmico, mas também fortaleceu minha visão como futura pedagoga. Estudar sobre o lúdico me fez perceber, como as crianças se desenvolvem quando são respeitadas em sua essência e quando tem liberdade para brincar, criar e experimentar. Levo comigo a certeza de que o lúdico deve continuar sendo defendido e valorizado, pois ele é um dos caminhos mais ricos para promover uma educação que realmente faça sentido para as crianças.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida**. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1998.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A imaginação e a criação na infância**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

- A importância da atuação do nutricionista no tratamento à obesidade

(Carla Nogueira de Nazareth)

A importância da atuação do nutricionista no tratamento à obesidade

Carla Nogueira de Nazareth

DOI: 10.5281/zenodo.23874512

RESUMO

A obesidade é considerada um problema de saúde pública, caracterizada pelo acúmulo excessivo de gordura corporal e associada ao desenvolvimento de diversas doenças crônicas, como diabetes mellitus tipo 2, hipertensão arterial e doenças cardiovasculares. Seu desenvolvimento está relacionado a diferentes fatores, incluindo aspectos genéticos, ambientais, sociais, psicológicos e comportamentais. Nesse contexto, a atuação do nutricionista é fundamental para o tratamento e o controle da obesidade, uma vez que esse profissional possui conhecimentos específicos para avaliar o estado nutricional, elaborar planos alimentares individualizados e orientar mudanças nos hábitos alimentares. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do nutricionista no tratamento da obesidade, destacando suas contribuições para a promoção da saúde, a prevenção de complicações e a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, desenvolvida por meio da consulta a livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à temática. Os estudos demonstram que o acompanhamento nutricional individualizado, associado à prática de atividade física e ao acompanhamento multiprofissional, contribui significativamente para o controle do peso corporal e para a adoção de hábitos de vida mais saudáveis. Conclui-se que o nutricionista desempenha um papel indispensável no tratamento da obesidade, atuando não apenas na orientação alimentar, mas também na educação nutricional e na promoção de mudanças sustentáveis no comportamento alimentar.

Palavras-chave: Obesidade. Nutrição. Acompanhamento nutricional. Alimentação saudável. Saúde.

1 INTRODUÇÃO

A obesidade representa um dos principais desafios para a saúde pública na atualidade, atingindo indivíduos de diferentes faixas etárias e condições socioeconômicas. Caracterizada pelo acúmulo excessivo de gordura corporal, essa condição está associada a diversos fatores e pode comprometer significativamente a saúde física e emocional dos indivíduos. Além de

prejudicar a qualidade de vida, a obesidade aumenta os riscos de desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis, como diabetes mellitus tipo 2, hipertensão arterial, doenças cardiovasculares e determinados tipos de câncer.

De acordo com o Ministério da Saúde (2022), a obesidade possui origem multifatorial, envolvendo aspectos biológicos, sociais, culturais, ambientais e comportamentais. Dessa maneira, seu tratamento não deve ser compreendido apenas como um processo de emagrecimento, mas como uma estratégia abrangente de cuidado, que busca melhorar as condições de saúde e proporcionar maior qualidade de vida.

Nesse cenário, o nutricionista exerce uma função essencial, pois é o profissional capacitado para avaliar as necessidades nutricionais dos indivíduos, identificar inadequações alimentares e desenvolver estratégias de intervenção compatíveis com a realidade de cada paciente. Sua atuação contribui para a construção de hábitos alimentares mais equilibrados, respeitando as condições clínicas, econômicas, culturais e individuais.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da atuação do nutricionista no tratamento da obesidade, destacando suas principais atribuições, as estratégias utilizadas no acompanhamento nutricional e a relevância da educação alimentar para a prevenção de complicações e a manutenção dos resultados alcançados.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Obesidade: conceito, causas e consequências

A obesidade é uma doença crônica caracterizada pelo excesso de gordura corporal, resultante da interação de diferentes fatores que influenciam o equilíbrio energético do organismo. Embora o consumo alimentar excessivo e a baixa prática de atividades físicas sejam fatores importantes, não são os únicos responsáveis pelo seu desenvolvimento. Aspectos genéticos, alterações

hormonais, condições psicológicas, qualidade do sono, uso de determinados medicamentos e condições socioeconômicas também podem contribuir para o surgimento e a manutenção dessa condição.

Segundo o Ministério da Saúde (2022), compreender a obesidade exige considerar a complexidade dos fatores envolvidos, evitando interpretações simplificadas que atribuam exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade pelo excesso de peso. Essa compreensão é importante para que o tratamento seja desenvolvido de maneira humanizada, respeitando as particularidades de cada pessoa.

As consequências da obesidade podem atingir diferentes sistemas do organismo. Entre os problemas mais frequentemente associados estão a resistência à insulina, o diabetes tipo 2, a hipertensão arterial, as alterações nos níveis de colesterol, as doenças cardiovasculares e os problemas osteoarticulares. Além disso, podem ocorrer impactos emocionais e sociais, como baixa autoestima, ansiedade, depressão e situações de discriminação relacionadas ao peso corporal.

Portanto, a obesidade deve ser tratada de maneira contínua e individualizada, considerando não apenas a redução do peso, mas também a prevenção de complicações, a melhoria dos indicadores de saúde e o bem-estar geral do paciente.

2.2 A importância do nutricionista no tratamento da obesidade

O nutricionista desempenha um papel fundamental no tratamento da obesidade, pois é responsável por desenvolver estratégias alimentares adequadas às necessidades nutricionais e às condições de saúde de cada indivíduo. Sua atuação começa com uma avaliação detalhada, que considera informações antropométricas, clínicas, bioquímicas, alimentares e sociais, permitindo identificar os principais fatores relacionados ao excesso de peso.

A partir dessa avaliação, o profissional elabora um planejamento alimentar individualizado, considerando as preferências alimentares, a rotina, as condições financeiras e os hábitos culturais do paciente. Essa abordagem

permite estabelecer metas realistas e desenvolver mudanças progressivas, evitando dietas extremamente restritivas e práticas alimentares que possam comprometer a saúde.

De acordo com Pepe et al. (2023), a terapia nutricional constitui um dos elementos centrais no tratamento do sobrepeso e da obesidade. Os autores destacam a importância de estratégias alimentares sustentáveis, que favoreçam o equilíbrio energético, a qualidade da alimentação e a adesão do paciente ao tratamento.

Além disso, o nutricionista atua na orientação sobre a escolha dos alimentos, o controle das porções, a organização das refeições e a redução do consumo de produtos ultraprocessados, ricos em açúcares, gorduras e sódio. Também incentiva o consumo de frutas, verduras, legumes, cereais integrais e alimentos in natura ou minimamente processados.

Dessa forma, o acompanhamento nutricional ultrapassa a elaboração de cardápios, pois envolve um processo educativo que busca desenvolver autonomia e consciência alimentar, contribuindo para que o paciente consiga manter hábitos saudáveis ao longo da vida.

2.3 Estratégias nutricionais utilizadas no tratamento

O tratamento nutricional da obesidade deve ser planejado de acordo com as necessidades individuais, não existindo uma única dieta adequada para todas as pessoas. As estratégias utilizadas precisam considerar o estado nutricional, as condições clínicas, os hábitos alimentares e as possibilidades de adesão do paciente.

Entre as principais estratégias estão a adequação do consumo energético, o equilíbrio entre os nutrientes, o aumento da ingestão de fibras e a valorização de alimentos naturais e minimamente processados. A inclusão de frutas, verduras, legumes, feijões e cereais integrais contribui para melhorar a qualidade da alimentação, favorecer a saciedade e fornecer nutrientes essenciais ao organismo.

Outro aspecto importante é a redução do consumo de alimentos ultraprocessados, bebidas açucaradas e produtos com elevada densidade energética. Essa mudança deve ocorrer por meio de orientações práticas e acessíveis, considerando a realidade alimentar e econômica do indivíduo.

O nutricionista também pode trabalhar aspectos relacionados ao comportamento alimentar, como a identificação da fome e da saciedade, a organização dos horários das refeições e a compreensão de situações que favorecem o consumo alimentar excessivo. Essas ações ajudam o paciente a desenvolver uma relação mais equilibrada com a alimentação.

Conforme o posicionamento da ABESO sobre o tratamento nutricional do sobrepeso e da obesidade, as intervenções alimentares devem priorizar estratégias fundamentadas em evidências científicas, considerando a individualidade e a manutenção dos resultados a longo prazo (PEPE et al., 2023).

Assim, o sucesso do tratamento não deve ser avaliado exclusivamente pela quantidade de peso perdido, mas também pelas melhorias na saúde metabólica, na disposição física, na qualidade da alimentação e na qualidade de vida.

2.4 Acompanhamento multiprofissional e educação alimentar

Embora o nutricionista tenha uma função central no tratamento da obesidade, é importante compreender que essa condição exige, frequentemente, uma abordagem multiprofissional. A participação de médicos, psicólogos, profissionais de educação física e outros profissionais da saúde contribui para atender às diferentes necessidades do paciente.

O nutricionista trabalha em conjunto com esses profissionais, desenvolvendo estratégias alimentares que complementam as demais intervenções terapêuticas. Em determinadas situações, o tratamento pode envolver medicamentos ou procedimentos cirúrgicos, sendo necessário acompanhamento nutricional específico antes e depois dessas intervenções.

O Ministério da Saúde (2022) destaca a importância da organização do cuidado às pessoas com sobrepeso e obesidade no âmbito da Atenção Primária à Saúde, valorizando o acompanhamento contínuo e a integração dos diferentes serviços e profissionais da rede de saúde.

Outro aspecto essencial é a educação alimentar e nutricional, que permite transmitir conhecimentos sobre alimentação saudável, leitura de rótulos, planejamento das refeições e escolhas alimentares conscientes. Por meio de orientações individuais e atividades educativas, o nutricionista contribui para que os pacientes compreendam a importância da alimentação equilibrada e desenvolvam autonomia para realizar escolhas mais saudáveis.

Além disso, o acompanhamento periódico possibilita avaliar a evolução do paciente, identificar dificuldades, revisar as estratégias adotadas e estabelecer novas metas. Esse processo favorece a continuidade do tratamento e reduz a possibilidade de abandono das orientações nutricionais.

Portanto, a atuação integrada e humanizada dos profissionais de saúde, associada à participação ativa do paciente, representa um caminho importante para alcançar resultados duradouros no enfrentamento da obesidade.

3 CONCLUSÃO

Diante do exposto, observa-se que o nutricionista desempenha um papel indispensável no tratamento da obesidade, contribuindo diretamente para a melhoria da saúde e da qualidade de vida dos indivíduos. Sua atuação envolve a avaliação do estado nutricional, a elaboração de planos alimentares individualizados, a orientação sobre escolhas alimentares saudáveis e o acompanhamento contínuo das mudanças no comportamento alimentar.

A obesidade, por apresentar causas multifatoriais e estar associada a diferentes complicações de saúde, exige um tratamento que ultrapasse a simples redução do peso corporal. Nesse sentido, o acompanhamento nutricional permite desenvolver estratégias adequadas à realidade de cada

paciente, promovendo mudanças progressivas e sustentáveis nos hábitos alimentares.

Também se destaca a importância do trabalho multiprofissional, uma vez que a integração entre diferentes áreas da saúde possibilita um atendimento mais completo e humanizado. A educação alimentar, por sua vez, constitui uma ferramenta essencial para estimular a autonomia dos indivíduos e favorecer a manutenção dos resultados alcançados.

Conclui-se, portanto, que a presença do nutricionista é fundamental em todas as etapas do tratamento da obesidade, desde a avaliação inicial até o acompanhamento a longo prazo. Seu trabalho contribui não apenas para o controle do peso corporal, mas principalmente para a promoção da saúde, a prevenção de doenças e a construção de hábitos que favoreçam uma vida mais saudável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. Manual de atenção às pessoas com sobrepeso e obesidade no âmbito da Atenção Primária à Saúde (APS) do Sistema Único de Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_atencao_pessoas_sobrepeso_obesidade.pdf. Acesso em: 31 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas de Sobrepeso e Obesidade em Adultos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Atualizado em 2024. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/pcdt/s/sobrepeso-e-obesidade-em-adultos/view. Acesso em: 31 out. 2026.

PEPE, Renata Bressan et al. Position statement on nutrition therapy for overweight and obesity: nutrition department of the Brazilian association for the study of obesity and metabolic syndrome (ABESO—2022). Diabetology & Metabolic Syndrome, v. 15, art. 124, 2023. DOI: https://doi.org/10.1186/s13098-023-01037-6.

- O papel do nutricionista na alimentação escolar (Carla Nogueira de Nazareth)

O papel do nutricionista na alimentação escolar

Carla Nogueira de Nazareth

DOI: 10.5281/zenodo.23874583

RESUMO

A alimentação escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento físico, cognitivo e social dos estudantes, contribuindo para a promoção da saúde e para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o nutricionista exerce uma função essencial, sendo responsável pelo planejamento, pela elaboração e pelo acompanhamento dos cardápios oferecidos nas instituições de ensino, considerando as necessidades nutricionais dos alunos e as particularidades de cada faixa etária. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da atuação do nutricionista na alimentação escolar, destacando suas principais atribuições e contribuições para a promoção de hábitos alimentares saudáveis. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio da consulta a legislações, documentos oficiais, livros e publicações científicas relacionadas à alimentação escolar e à nutrição. Os estudos demonstram que a atuação desse profissional vai além da elaboração de refeições equilibradas, envolvendo também o controle da qualidade dos alimentos, a supervisão dos processos de preparo e distribuição das refeições e o desenvolvimento de atividades de educação alimentar e nutricional. Conclui-se que o nutricionista é indispensável para garantir uma alimentação escolar adequada e saudável, contribuindo para o crescimento dos estudantes, a prevenção de problemas nutricionais e a formação de hábitos alimentares que podem ser mantidos ao longo da vida.

Palavras-chave: Nutricionista. Alimentação escolar. Educação alimentar. Segurança alimentar. Saúde.

1 INTRODUÇÃO

A alimentação constitui um dos elementos fundamentais para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção da saúde humana. Durante a infância e a adolescência, uma alimentação adequada assume importância ainda maior, pois contribui para o desenvolvimento físico e cognitivo, fortalece o sistema imunológico e favorece o desempenho nas atividades escolares.

Nesse sentido, a escola representa um espaço importante para a promoção da saúde e para a construção de hábitos alimentares saudáveis.

A alimentação oferecida no ambiente escolar deve atender às necessidades nutricionais dos estudantes, respeitando suas diferentes faixas etárias, condições de saúde e particularidades alimentares. Além de contribuir para o bem-estar dos alunos, as refeições escolares podem auxiliar na prevenção de deficiências nutricionais, do sobrepeso e da obesidade, especialmente quando fazem parte de um conjunto de ações voltadas à promoção da saúde.

No Brasil, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) representa uma importante política pública, garantindo o atendimento alimentar e nutricional aos estudantes da educação básica pública. O programa busca contribuir para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis.

Nesse contexto, o nutricionista possui uma atuação indispensável, sendo responsável por planejar cardápios, acompanhar a qualidade das refeições, orientar os profissionais envolvidos no preparo dos alimentos e desenvolver ações de educação alimentar e nutricional. Sua participação permite que a alimentação escolar seja organizada de maneira técnica, segura e adequada às necessidades dos estudantes.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir o papel do nutricionista na alimentação escolar, destacando suas principais atribuições, sua contribuição para a promoção da saúde e a importância de sua atuação na formação de hábitos alimentares saudáveis entre crianças e adolescentes.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A importância da alimentação escolar para o desenvolvimento dos estudantes

A alimentação escolar é um componente importante do processo de desenvolvimento infantil, pois fornece nutrientes necessários para o funcionamento adequado do organismo e contribui para a manutenção da saúde. Uma alimentação equilibrada, composta por alimentos variados e nutritivos, auxilia no crescimento, na disposição física, na concentração e no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes.

Durante a infância e a adolescência, o organismo apresenta necessidades nutricionais específicas, relacionadas às diferentes fases do crescimento. A oferta insuficiente de nutrientes pode ocasionar prejuízos ao desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem e maior vulnerabilidade a problemas de saúde. Por outro lado, hábitos alimentares inadequados, caracterizados pelo consumo excessivo de alimentos ultraprocessados, açúcares e gorduras, podem favorecer o desenvolvimento de doenças crônicas, como obesidade, diabetes e hipertensão.

Segundo o Ministério da Saúde (2014), uma alimentação adequada e saudável deve ter como base alimentos in natura ou minimamente processados, valorizando a variedade, a cultura alimentar e as práticas alimentares tradicionais. Essas orientações também são importantes no ambiente escolar, onde as crianças têm a oportunidade de conhecer diferentes alimentos e desenvolver uma relação mais equilibrada com a alimentação.

Além de fornecer refeições, a escola pode contribuir para a construção de conhecimentos sobre alimentação e saúde, estimulando escolhas conscientes desde os primeiros anos de vida. Dessa maneira, a alimentação escolar não deve ser compreendida apenas como uma necessidade diária, mas como uma importante ferramenta de promoção da saúde e de desenvolvimento integral dos estudantes.

2.2 As atribuições do nutricionista na alimentação escolar

O nutricionista é o profissional responsável por garantir que a alimentação oferecida nas instituições de ensino esteja de acordo com as necessidades nutricionais dos estudantes e com as recomendações

estabelecidas pela legislação. No âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar, sua atuação é considerada essencial para o funcionamento adequado do serviço de alimentação.

Entre suas principais atribuições está o planejamento e a elaboração dos cardápios, considerando a faixa etária dos alunos, o período de permanência na escola, as necessidades nutricionais, os hábitos alimentares locais e a disponibilidade de alimentos. O profissional também deve considerar as condições de saúde dos estudantes, incluindo aqueles que apresentam alergias alimentares, intolerâncias ou outras necessidades alimentares específicas.

Outra responsabilidade importante é acompanhar a qualidade dos alimentos adquiridos e utilizados no preparo das refeições. O nutricionista deve orientar os procedimentos de armazenamento, higienização, manipulação, preparo e distribuição dos alimentos, contribuindo para prevenir contaminações e garantir a segurança alimentar dos estudantes.

Além disso, cabe a esse profissional supervisionar as atividades relacionadas à alimentação escolar, orientar e capacitar os manipuladores de alimentos e avaliar a aceitação dos cardápios pelos alunos. Essas ações permitem identificar possíveis dificuldades e realizar adequações necessárias para melhorar a qualidade do serviço oferecido.

A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, estabelece as diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar e determina a responsabilidade técnica do nutricionista na execução das ações de alimentação e nutrição no âmbito do programa (BRASIL, 2009).

Portanto, a presença do nutricionista nas instituições de ensino é fundamental para assegurar que as refeições oferecidas sejam nutricionalmente adequadas, seguras e compatíveis com as necessidades dos estudantes.

2.3 O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

O Programa Nacional de Alimentação Escolar é uma das principais políticas públicas brasileiras voltadas à garantia do direito à alimentação no ambiente escolar. Desenvolvido no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o programa atende estudantes matriculados na educação básica das redes públicas de ensino e possui como objetivo contribuir para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação de hábitos alimentares saudáveis.

De acordo com a Lei nº 11.947/2009, a alimentação escolar deve ser oferecida de maneira adequada às necessidades nutricionais dos estudantes, respeitando a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis. A legislação também estabelece a utilização de recursos destinados à aquisição de gêneros alimentícios, incluindo a compra de produtos da agricultura familiar.

A Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020, estabelece normas para a execução técnica, administrativa e financeira do PNAE, contemplando aspectos relacionados ao planejamento dos cardápios, à qualidade nutricional dos alimentos e à atuação do nutricionista responsável técnico.

Nesse cenário, o nutricionista assume a responsabilidade de transformar as diretrizes do programa em ações práticas, planejando refeições que atendam às necessidades dos estudantes e respeitem as características regionais. A utilização de alimentos da agricultura familiar, por exemplo, pode contribuir para a valorização dos produtores locais, incentivar o consumo de alimentos frescos e aproximar os estudantes da cultura alimentar de sua comunidade.

Assim, o PNAE representa um importante instrumento de promoção da segurança alimentar e nutricional, enquanto o nutricionista desempenha uma função estratégica para que seus objetivos sejam alcançados de maneira eficiente.

2.4 Educação alimentar e nutricional no ambiente escolar

A educação alimentar e nutricional é uma das atividades mais importantes desenvolvidas pelo nutricionista no contexto escolar. Seu objetivo é

proporcionar conhecimentos e experiências que auxiliem os estudantes a compreender a importância de uma alimentação equilibrada e a desenvolver hábitos saudáveis.

Essas atividades podem ser realizadas por meio de palestras, oficinas culinárias, jogos educativos, atividades pedagógicas, hortas escolares, exposições e projetos interdisciplinares. A utilização de estratégias lúdicas, especialmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, facilita a compreensão dos conteúdos e estimula a participação das crianças.

O nutricionista também pode trabalhar em parceria com professores, coordenadores pedagógicos, gestores e familiares, promovendo ações educativas que ultrapassem o momento das refeições. Essa integração é importante porque os hábitos alimentares são influenciados por diferentes ambientes, especialmente a família, a escola e a comunidade.

O Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas, publicado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2012), destaca a importância de práticas educativas permanentes, participativas e contextualizadas, que valorizem a cultura alimentar e estimulem a autonomia dos indivíduos.

Nesse sentido, a escola constitui um ambiente privilegiado para desenvolver atividades relacionadas à alimentação saudável, ao aproveitamento integral dos alimentos, à redução do desperdício e à valorização dos alimentos regionais. Essas iniciativas contribuem para que os estudantes compreendam a relação entre alimentação, saúde e qualidade de vida.

Portanto, a educação alimentar e nutricional não deve ser limitada à transmissão de informações, mas deve proporcionar experiências que incentivem mudanças positivas e duradouras nos hábitos alimentares.

2.5 Os desafios e a importância da atuação do nutricionista

Apesar da importância da alimentação escolar, existem desafios que podem comprometer a qualidade dos serviços oferecidos, como limitações financeiras, dificuldades na aquisição de alimentos, infraestrutura inadequada das cozinhas, falta de equipamentos e insuficiência de profissionais capacitados.

Outro desafio está relacionado à aceitação dos alimentos pelos estudantes. Em determinadas situações, crianças apresentam resistência ao consumo de verduras, legumes e preparações diferentes de seus hábitos familiares. Nesse contexto, o nutricionista precisa desenvolver estratégias educativas e adaptar os cardápios, respeitando as características culturais e nutricionais dos alunos.

A atuação desse profissional também é importante para combater o desperdício de alimentos, por meio do planejamento adequado das quantidades, da avaliação da aceitação das preparações e da orientação dos responsáveis pelo serviço de alimentação.

Além disso, é necessário fortalecer a parceria entre nutricionistas, gestores escolares, professores, famílias e comunidade. A alimentação saudável deve ser compreendida como uma responsabilidade coletiva, na qual todos podem contribuir para a formação de ambientes escolares mais saudáveis.

Dessa maneira, valorizar o trabalho do nutricionista significa investir na saúde dos estudantes e na qualidade da educação, reconhecendo que a alimentação adequada é uma condição importante para o desenvolvimento e a aprendizagem.

3 CONCLUSÃO

Diante do exposto, verifica-se que o nutricionista desempenha um papel fundamental na alimentação escolar, contribuindo diretamente para a promoção da saúde, o desenvolvimento dos estudantes e a melhoria da qualidade das refeições oferecidas nas instituições de ensino. Sua atuação envolve o

planejamento dos cardápios, a avaliação das necessidades nutricionais, a supervisão dos processos de manipulação dos alimentos e o acompanhamento da qualidade e da aceitação das refeições.

Também se destaca sua importância na realização de atividades de educação alimentar e nutricional, que permitem orientar crianças e adolescentes sobre a importância de uma alimentação equilibrada e estimular a construção de hábitos saudáveis desde a infância. Essas ações podem contribuir para a prevenção de problemas nutricionais e para a formação de indivíduos mais conscientes em relação às suas escolhas alimentares.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar representa uma importante política pública para garantir o acesso à alimentação no ambiente educacional, sendo o nutricionista um dos principais responsáveis pela execução adequada de suas diretrizes. Entretanto, para que os objetivos do programa sejam alcançados, é necessário oferecer condições adequadas de trabalho, infraestrutura, recursos e valorização profissional.

Conclui-se, portanto, que a atuação do nutricionista vai muito além da elaboração de cardápios, pois envolve educação, prevenção, cuidado e promoção da saúde. Sua presença no ambiente escolar é indispensável para garantir uma alimentação segura e nutricionalmente adequada, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma sociedade com hábitos alimentares mais saudáveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 31 out. 2026.

BRASIL. Conselho Federal de Nutricionistas. **Resolução CFN nº 465, de 23 de agosto de 2010**. Dispõe sobre as atribuições do nutricionista, estabelece parâmetros numéricos mínimos de referência no âmbito do Programa de Alimentação Escolar e dá outras providências. Brasília, DF: CFN, 2010.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Brasília, DF: FNDE, 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília, DF: MDS, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

- A atuação do nutricionista em equipes multidisciplinares de saúde

(Carla Nogueira de Nazareth)

A atuação do nutricionista em equipes multidisciplinares de saúde

Carla Nogueira de Nazareth

DOI: 10.5281/zenodo.23874457

RESUMO

A atuação do nutricionista nas equipes multidisciplinares de saúde é fundamental para a promoção, prevenção e recuperação da saúde dos indivíduos, considerando a importância da alimentação e da nutrição para o funcionamento adequado do organismo. Esse profissional possui conhecimentos específicos que permitem avaliar o estado nutricional, identificar necessidades alimentares, elaborar estratégias de intervenção e acompanhar pacientes em diferentes condições clínicas. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da participação do nutricionista nas equipes multidisciplinares de saúde, destacando suas principais atribuições e contribuições para a assistência integral aos pacientes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio da consulta a legislações, documentos oficiais, livros e publicações científicas relacionadas à nutrição e ao trabalho multiprofissional em saúde. Os estudos demonstram que a integração do nutricionista com médicos, enfermeiros, psicólogos, fisioterapeutas e outros profissionais favorece a construção de estratégias de cuidado mais completas e individualizadas. Além disso, sua atuação contribui para a prevenção de doenças crônicas, o tratamento de distúrbios nutricionais e a melhoria da qualidade de vida. Conclui-se que a presença do nutricionista nas equipes de saúde é indispensável para garantir uma assistência integral, humanizada e fundamentada nas necessidades nutricionais de cada indivíduo.

Palavras-chave: Nutricionista. Equipe multidisciplinar. Saúde. Alimentação. Cuidado integral.

1 INTRODUÇÃO

A saúde humana está diretamente relacionada a diferentes fatores, entre eles a alimentação, a prática de atividades físicas, as condições ambientais, os aspectos sociais e os hábitos de vida. Nesse contexto, a nutrição desempenha um papel essencial, pois uma alimentação adequada fornece os nutrientes necessários para o funcionamento do organismo, contribui para a prevenção de doenças e favorece a manutenção da qualidade de vida.

Diante da complexidade das necessidades de saúde da população, o atendimento realizado por apenas um profissional nem sempre é suficiente para atender a todas as demandas dos pacientes. Por esse motivo, o trabalho em equipes multidisciplinares tornou-se cada vez mais importante nos serviços de saúde, permitindo a integração de diferentes conhecimentos e práticas profissionais na construção de estratégias de prevenção, tratamento e reabilitação.

Nesse cenário, o nutricionista possui uma função indispensável, uma vez que sua atuação está relacionada à avaliação do estado nutricional, à orientação alimentar, ao planejamento de dietas e ao acompanhamento das condições nutricionais dos indivíduos. Sua participação contribui para que as intervenções realizadas pelos demais profissionais considerem também os aspectos alimentares e nutricionais envolvidos no processo de saúde e doença.

Segundo o Ministério da Saúde (2012), a atenção nutricional deve estar integrada às demais ações de saúde, contemplando a promoção, a prevenção, o diagnóstico, o tratamento e o cuidado integral dos agravos relacionados à alimentação e à nutrição.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo discutir a atuação do nutricionista nas equipes multidisciplinares de saúde, destacando suas principais responsabilidades, a importância da integração entre os profissionais e as contribuições desse trabalho para a promoção da saúde e a melhoria da qualidade de vida da população.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A importância do nutricionista na promoção e recuperação da saúde

O nutricionista é um profissional da saúde capacitado para atuar na prevenção de doenças, na promoção da alimentação adequada e na recuperação do estado nutricional dos indivíduos. Sua formação permite compreender a relação entre alimentação, metabolismo e funcionamento do

organismo, possibilitando a identificação de necessidades nutricionais específicas e a elaboração de estratégias de cuidado individualizadas.

A alimentação inadequada pode contribuir para o desenvolvimento de diversos problemas de saúde, como obesidade, diabetes mellitus, hipertensão arterial, doenças cardiovasculares e deficiências nutricionais. Por outro lado, uma alimentação equilibrada pode auxiliar na prevenção dessas condições e favorecer a recuperação de pacientes que apresentam alterações no estado nutricional.

Nesse sentido, a atuação do nutricionista não se limita à elaboração de dietas, mas envolve uma avaliação ampla das condições alimentares, clínicas, sociais e econômicas do paciente. A partir dessas informações, o profissional estabelece orientações compatíveis com as necessidades individuais, considerando as condições de saúde, os hábitos alimentares, a cultura e as possibilidades de acesso aos alimentos.

De acordo com a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (BRASIL, 2012), a atenção nutricional deve integrar as ações desenvolvidas pelo Sistema Único de Saúde, contribuindo para a melhoria das condições de alimentação, nutrição e saúde da população.

Portanto, a presença do nutricionista nos serviços de saúde é fundamental para garantir que os aspectos nutricionais sejam considerados durante todas as etapas do cuidado, desde a prevenção até o tratamento e a reabilitação.

2.2 A atuação do nutricionista nas equipes multidisciplinares

As equipes multidisciplinares de saúde são compostas por profissionais de diferentes áreas, que compartilham conhecimentos e desenvolvem ações voltadas ao atendimento das necessidades dos pacientes. Essa integração permite compreender o indivíduo de maneira mais ampla, considerando não apenas os aspectos físicos, mas também os fatores psicológicos, sociais e comportamentais que influenciam sua saúde.

Nesse contexto, o nutricionista trabalha em conjunto com médicos, enfermeiros, psicólogos, fisioterapeutas, farmacêuticos, profissionais de educação física e assistentes sociais, entre outros profissionais, de acordo com as características do serviço e as necessidades dos pacientes.

Sua atuação envolve a avaliação nutricional, a identificação de riscos alimentares, a elaboração de planos alimentares individualizados, o acompanhamento da evolução nutricional e a orientação sobre práticas alimentares saudáveis. Além disso, o profissional participa de discussões de casos clínicos, reuniões de equipe e elaboração de estratégias terapêuticas.

A integração entre os diferentes profissionais permite que o tratamento seja planejado de maneira mais completa. Um paciente com diabetes, por exemplo, pode necessitar de acompanhamento médico para controle da doença, orientação nutricional para adequação da alimentação, acompanhamento psicológico para lidar com dificuldades emocionais e orientação de um profissional de educação física para incorporar atividades físicas à rotina.

Nessa situação, o nutricionista contribui para o controle glicêmico por meio de orientações alimentares adequadas, considerando as condições clínicas e os hábitos do paciente. O diálogo com os demais profissionais favorece a continuidade do tratamento e evita orientações isoladas ou contraditórias.

É importante destacar que o trabalho multiprofissional não significa apenas a presença de diferentes profissionais no mesmo serviço, mas exige comunicação, cooperação e planejamento conjunto, respeitando as competências e responsabilidades de cada categoria.

2.3 A participação do nutricionista nos diferentes serviços de saúde

O nutricionista pode atuar em diferentes níveis de atenção à saúde, desempenhando funções específicas de acordo com as características de cada serviço e as necessidades da população atendida.

Na Atenção Primária à Saúde, sua atuação está relacionada principalmente à promoção da alimentação saudável, à prevenção de doenças e ao acompanhamento de indivíduos e grupos com necessidades nutricionais específicas. Nesse contexto, pode desenvolver atividades educativas, orientar pacientes com doenças crônicas, acompanhar crianças e idosos e participar de ações coletivas nas comunidades.

O Ministério da Saúde, ao instituir as equipes multiprofissionais na Atenção Primária à Saúde (eMulti), reforça a importância da integração entre diferentes categorias profissionais para ampliar a capacidade de atendimento e fortalecer o cuidado compartilhado no território (BRASIL, 2023).

No ambiente hospitalar, o nutricionista desempenha funções relacionadas à avaliação e ao acompanhamento do estado nutricional dos pacientes, à elaboração de dietas específicas e à indicação e ao acompanhamento da terapia nutricional, conforme suas atribuições profissionais. Sua participação é especialmente importante em situações de desnutrição, doenças graves, cirurgias e outras condições que podem comprometer a alimentação e a absorção de nutrientes.

Nos ambulatórios e centros especializados, o profissional acompanha pacientes com doenças crônicas, alterações metabólicas, intolerâncias alimentares e outras condições que exigem intervenções nutricionais específicas. Também pode atuar em instituições de longa permanência para idosos, clínicas de reabilitação, unidades de saúde e programas de assistência à população.

Dessa maneira, a presença do nutricionista nos diferentes serviços permite ampliar as possibilidades de cuidado e garantir que a alimentação seja reconhecida como parte essencial do tratamento e da recuperação da saúde.

2.4 A importância da comunicação e do trabalho interdisciplinar

A qualidade da assistência prestada aos pacientes depende, entre outros fatores, da capacidade de comunicação e integração entre os profissionais envolvidos no atendimento. Quando as diferentes áreas da saúde

trabalham de maneira articulada, torna-se possível compreender melhor as necessidades dos indivíduos e desenvolver estratégias terapêuticas mais eficientes.

O nutricionista precisa manter diálogo constante com os demais integrantes da equipe, compartilhando informações sobre o estado nutricional, as dificuldades alimentares e a evolução dos pacientes. Essa troca de conhecimentos contribui para a identificação de problemas que podem interferir no tratamento e permite realizar ajustes nas condutas sempre que necessário.

O trabalho interdisciplinar também favorece a construção de vínculos entre os profissionais e os pacientes, tornando o atendimento mais humanizado e participativo. Ao considerar as condições sociais, culturais, econômicas e emocionais dos indivíduos, a equipe consegue elaborar orientações mais próximas da realidade de cada pessoa.

Entretanto, alguns desafios podem dificultar essa integração, como a falta de comunicação entre os profissionais, a sobrecarga de trabalho, a insuficiência de recursos humanos e a ausência de espaços destinados ao planejamento coletivo. Por isso, é importante incentivar reuniões de equipe, capacitações, discussões de casos e atividades de educação permanente.

A atuação integrada deve valorizar os conhecimentos específicos de cada categoria, evitando a fragmentação do atendimento e reconhecendo que a saúde é resultado de múltiplos fatores. Assim, o nutricionista contribui não apenas com conhecimentos técnicos sobre alimentação, mas também com uma visão ampliada do cuidado e da promoção da saúde.

2.5 Os benefícios da atuação integrada para os pacientes

A participação do nutricionista nas equipes multidisciplinares proporciona benefícios importantes para os pacientes, especialmente porque permite que as necessidades nutricionais sejam consideradas no planejamento do tratamento.

Entre os principais benefícios estão a prevenção e o controle de doenças crônicas, a recuperação do estado nutricional, a redução de riscos

associados à desnutrição e ao excesso de peso e a melhoria da qualidade de vida. Além disso, o acompanhamento nutricional pode contribuir para melhorar a disposição física, favorecer a recuperação em processos de adoecimento e auxiliar na manutenção da saúde ao longo da vida.

Outro aspecto relevante é a educação alimentar e nutricional, que proporciona aos indivíduos conhecimentos para realizar escolhas mais conscientes e desenvolver hábitos saudáveis. Por meio de orientações individuais e atividades coletivas, o nutricionista estimula a autonomia dos pacientes e contribui para que eles participem ativamente do próprio tratamento.

A integração entre os profissionais também permite identificar precocemente situações de risco e encaminhar os pacientes para os serviços adequados, favorecendo a continuidade do cuidado. Essa articulação é especialmente importante para pessoas com doenças crônicas, idosos, crianças e indivíduos que apresentam condições clínicas que exigem acompanhamento prolongado.

Portanto, o trabalho conjunto entre nutricionistas e os demais profissionais de saúde representa uma estratégia importante para oferecer uma assistência mais completa, eficiente e humanizada, considerando o indivíduo em sua totalidade.

3 CONCLUSÃO

Diante do exposto, verifica-se que o nutricionista desempenha um papel fundamental nas equipes multidisciplinares de saúde, contribuindo diretamente para a promoção, prevenção e recuperação da saúde dos indivíduos. Sua atuação permite identificar necessidades nutricionais, desenvolver estratégias alimentares individualizadas e acompanhar a evolução dos pacientes em diferentes condições clínicas.

A integração desse profissional com médicos, enfermeiros, psicólogos, fisioterapeutas e demais integrantes das equipes possibilita um atendimento

mais amplo e humanizado, considerando os diferentes fatores que influenciam o processo de saúde e doença. Essa parceria favorece a construção de estratégias terapêuticas mais adequadas, a prevenção de complicações e a melhoria da qualidade de vida.

Também se destaca a importância da comunicação entre os profissionais e do planejamento conjunto das ações, uma vez que a assistência integral depende da cooperação e do respeito às competências de cada categoria. Nesse sentido, o nutricionista contribui não apenas com conhecimentos específicos sobre alimentação e nutrição, mas também com ações educativas que estimulam a autonomia e a participação dos pacientes no cuidado com a própria saúde.

Conclui-se, portanto, que a presença do nutricionista nas equipes multidisciplinares é indispensável para fortalecer a qualidade dos serviços de saúde e ampliar as possibilidades de cuidado. Valorizar sua atuação significa reconhecer a alimentação como um dos pilares fundamentais da saúde humana e investir em uma assistência integral, preventiva e comprometida com o bem-estar da população.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.234, de 17 de setembro de 1991**. Regulamenta a profissão de nutricionista e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/l8234.htm. Acesso em: 31 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS nº 635, de 22 de maio de 2023**. Institui, define e cria incentivo financeiro federal de implantação, custeio e desempenho para as modalidades de equipes multiprofissionais na Atenção Primária à Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2023.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS (CFN). **Resolução CFN nº 600, de 25 de fevereiro de 2018**. Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, indica parâmetros numéricos mínimos de referência por área de atuação e dá outras providências. Brasília, DF: CFN, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS (CFN). **Resolução CFN nº 599, de 25 de fevereiro de 2018**. Aprova o Código de Ética e de Conduta do Nutricionista e dá outras providências. Brasília, DF: CFN, 2018.