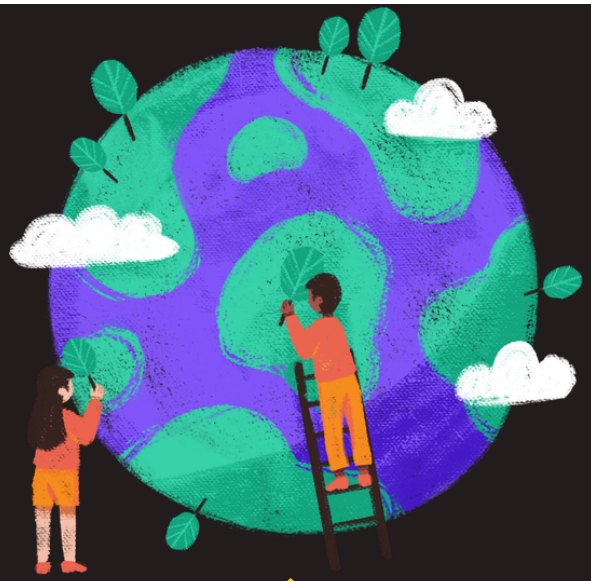
WWW.SLEDITORA.COM

ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

AGOSTO DE 2026 V.8 N.08



CIMESB
Formação de Professores

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/08/2026

Revista SL Educacional

N° 08
Agosto 2026
Publicação
Mensal (agosto)
SL Editora
Rua Iru, 27, casa 6 – Vila Formosa
São Paulo – SP – Brasil
www.sleditora.com
Editor Chefe
Neusa Sanches Limonge
Projeto Gráfico e capa
Lucas Sanches Limonge
Diagramação e Revisão
Luiz Cesar Limonge
Responsável Intelectual pela Publicação:
Centro Institucional Multidisciplinar de Ensino Superior Brasileiro (CIMESB)

Revista SL Educacional – Vol.8, n.08 (2026) - São Paulo: SL Editora, 2026 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/08/2026

1 Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MUITO ALÉM DA DIVERSÃO
ALINE BIANCA GOMES AVELAR ROSA..... **05**
ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E A ABORDAGEM REGGIO EMILIA
CAMILA DOS SANTOS SOUZA..... **10**
O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: IMPORTÂNCIA E ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO
CARLOS ALBERTO CORRÊA SILVA..... **18**
O PENSAMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
CHRISTIANE LÚCIA BORGES DE ANDRADE..... **24**
PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS INTERDISCIPLINARES PARA CRIANÇAS COM TEA
DANIELA SHIBUYA ITAMURA..... **30**
A LITERATURA INFANTIL COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL: QUANDO A LEITURA CONTINUA NAS NARRATIVAS, NAS BRINCADEIRAS E NA CULTURA ESCRITA DA INFÂNCIA
ELIZABETH BELQUISA DE QUEIROZ OLIVEIRA..... **55**
O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELLEN ARAÚJO DOS SANTOS..... **70**
O RACISMO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS PARA UMA ESCOLA EQUITATIVA
GIOVANNA CABRAL E SILVA **76**
O MODERNISMO NA LITERATURA NO BRASIL
GREICE APARECIDA BENEDITA DA SILVA **82**
O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NAS AULAS DE ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIFERENTES ABORDAGENS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
HIVIA POLESE..... **90**
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JAILMA DE SOUZA RODRIGUES DOS SANTOS..... **98**
TERAPIA OCUPACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I: CONTRIBUIÇÕES PARA A PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA E INCLUSÃO ESCOLAR
JOANA DE OLIVEIRA STRAIOTO **113**
OS CINCO PILARES DA GESTÃO DE PESSOAS: A VISÃO DOS PROFISSIONAIS NO COTIDIANO DO TRABALHO ESCOLAR
JOICE CRISTINA FARIA DE CAMPOS CAMARGO..... **129**
MEMÓRIAS QUE ALFABETIZAM: BRINQUEDOS ANTIGOS NO PERCURSO DE LEITURA E ESCRITA
KARINA CARDOSO RODRIGUES..... **144**
ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS E O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
LAÌSSA CATARINE OLIVEIRA CUNHA..... **154**
RACISMO NA ESCOLA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DE POLÍTICAS PÚBLICAS
LARA CAROLINE FERNANDES ALVES DE SOUSA..... **161**
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS
LÉIA SOBREIRA LIMA DO NASCIMENTO..... **174**
UMA ANÁLISE DO ROMANCE SÃO BERNARDO DE GRACILIANO RAMOS
LÍGIA ALVES CARDOSO SIQUEIRA..... **179**
DIDÁTICA, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
MARCELA MARTINS DE SOUZA SILVA..... **185**
LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO INICIAL DE LEITORES
MARGARETH XAVIER DE OLIVEIRA..... **202**

SUMÁRIO

LITERATURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA GARANTIA DE DIREITOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
NEUSA CORREIA DA SILVA PEREIRA **209**
INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PRISCILA RIBEIRO ARMANDO..... **217**
OS PRINCÍPIOS INCLUSIVOS DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RACHEL DE CAMPOS PEREIRA **240**
A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS
SOLANGE FERREIRA DOS SANTOS SILVA..... **247**
O IMPACTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA ERA DIGITAL
THAINÁ MENDES SARTORI SILVA **256**
A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA DO SÉCULO XIX NA VISÃO DE MACHADO DE ASSIS
VANESSA DE MATOS SANTOS..... **261**
A EVOLUÇÃO HISTORIOGRÁFICA DO CONCEITO DE INFÂNCIA: DE PHILIPPE ARIÈS ÀS INTERPRETAÇÕES CONTEMPORÂNEAS
PAULO RENATO CASTILLO COUTO..... **274**
A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM AS NOVAS TÉNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
SORAIA RODRIGUES DOS SANTOS FARIAS **279**
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS PARA AS PRÓXIMAS DÉCADAS: UMA ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL
ROSILENE DOS ANJOS SANTOS..... **296**
ROSILENE DOS ANJOS SANTOS
SANDRA REGINA SALATA..... **303**
PAULO FREIRE E A VOZ DOS EDUCANDOS E EDUCANDAS
ALESSANDRA RODRIGUES DOS SANTOS..... **316**
ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO: A EJA COMO ESPAÇO DE PERTENCIMENTO E ENFRENTAMENTO DA SOLIDÃO ENTRE ESTUDANTES IDOSOS
RENATA FRENCL RIBEIRO..... **325**
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESAFIOS, FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA
SIMONE ZUCULIN BONIFACIO..... **335**
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EM AULAS INCLUSIVAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES
ANDRÉ LUIZ CARVALHO 347
TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
INGRID OLIVEIRA DE ALMEIDA **356**

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MUITO ALÉM DA DIVERSÃO

ALINE BIANCA GOMES AVELAR ROSA

RESUMO

Este artigo explora porque o brincar é considerado um direito fundamental da criança e como educadores e famílias podem valorizar essa prática no dia a dia.

Palavras-chave: Lúdico; Aprendizagem; Criança.

Introdução

Observar uma criança brincando é testemunhar um dos processos mais sofisticados de aprendizagem que existem. Na Educação Infantil, o ato de brincar não é apenas um passatempo ou uma recompensa para momentos de "trabalho" — é, na verdade, o principal meio pelo qual a criança pequena compreende o mundo, desenvolve habilidades essenciais e constrói sua identidade.

O que a criança aprende ao brincar?

Quando uma criança empilha blocos, faz de conta que é mãe ou pai, desenha, corre atrás de uma bola ou inventa uma história com bonecos, ela está, simultaneamente:

Desenvolvendo o pensamento e a linguagem

Ao nomear objetos, descrever ações e criar enredos, a criança amplia seu vocabulário e aprende a organizar suas ideias. Brincadeiras de faz de conta, por

exemplo, exigem que ela represente situações abstratas — um passo fundamental para a alfabetização e o raciocínio lógico.

Construindo habilidades sociais e emocionais

Brincar com outras crianças ensina a negociar, compartilhar, esperar a vez, lidar com frustrações e resolver conflitos. É no faz de conta que a criança experimenta diferentes papéis sociais, desenvolvendo empatia e compreensão das regras de convivência.

Exercitando o corpo e a coordenação

Pular, correr, equilibrar-se em meios-fios, cortar papel com tesoura, amarrar cadarços — brincadeiras motoras são fundamentais para o desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina, além de promoverem saúde física e consciência corporal.

Alimentando a criatividade e a autonomia

Quando uma caixa de papelão vira um foguete ou um graveto se transforma em uma varinha de condão, a criança aprende a pensar de maneira flexível e criativa. Brincadeiras não estruturadas, nas quais ela mesma define as regras, fortalecem sua capacidade de tomar decisões e resolver problemas.

Base legal e teórica

A importância do brincar está reconhecida em documentos oficiais. A Base Nacional Comum Curricular estabelece seis direitos de aprendizagem na Educação Infantil, entre eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. O Estatuto da Criança e do Adolescente assegura o direito ao lazer, à cultura e à brincadeira.

Teóricos como Vygotsky destacam que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança age como se fosse mais capaz do que realmente é, impulsionando sua aprendizagem. Piaget demonstrou que o brincar é essencial para a construção de esquemas mentais, e Wallon apontou o papel central do movimento e da ludicidade no desenvolvimento integral.

Papel do educador: brincar com intencionalidade

Na Educação Infantil, o professor não precisa "ensinar" a brincar, mas sim criar um ambiente rico e seguro que possibilite diferentes tipos de brincadeiras. Isso inclui:

- Organizar o espaço com cantos de brincadeira (casinha, blocos, artes, leitura);
- Selecionar materiais diversos (brinquedos estruturados e não estruturados);
- Observar as brincadeiras para compreender o que cada criança está desenvolvendo;
- Intervir quando necessário — para mediar conflitos, propor desafios ou ampliar uma brincadeira;
- Respeitar o tempo da criança — sem apressar ou interromper brincadeiras significativas.

Brincar não é "perda de tempo"

Ainda existe, em alguns contextos, a visão equivocada de que o tempo gasto brincando poderia ser usado para atividades mais "sérias", como treinar letras ou números. A ciência mostra o oposto: uma criança que brinca livremente desenvolve bases cognitivas e socioemocionais mais sólidas para a aprendizagem futura.

Escolas que suprimem o brincar em nome da "aceleração" acadêmica frequentemente produzem crianças ansiosas, desmotivadas e com prejuízos na capacidade de concentração e criatividade.

Para famílias: como valorizar o brincar em casa?

- Disponha tempo para brincadeiras não dirigidas — sem telas ou roteiros prontos;
- Ofereça materiais simples: caixas, panos, potes, papel, argila;
- Brincar junto faz bem para a relação adulto-criança, mas evite dirigir demais;

- Leve o brincar para fora: praças, parques e a natureza são cenários ricos;
- Resista à pressão por atividades estruturadas aos 3 ou 4 anos — o equilíbrio é a chave.

Conclusão

Brincar não é um intervalo no aprendizado — é o aprendizado. Na Educação Infantil, quando a criança brinca, ela está literalmente construindo seu cérebro, suas habilidades sociais e sua compreensão do mundo. Educadores e famílias que reconhecem esse valor tornam-se aliados de um desenvolvimento saudável, criativo e feliz.

Como disse Loris Malaguzzi: "As coisas para as crianças são para aprender. E a brincadeira é a coisa mais séria para elas."

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República, 1990.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

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

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

ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E A ABORDAGEM REGGIO EMILIA

CAMILA DOS SANTOS SOUZA [1]

RESUMO

O presente artigo analisa a organização dos espaços pedagógicos e a inserção de materiais não estruturados na Educação Infantil, estabelecendo um paralelo reflexivo entre as diretrizes do Currículo da Cidade de São Paulo e os princípios da abordagem de Reggio Emilia. A pesquisa, de natureza bibliográfica e qualitativa, discute como o ambiente atua como um "terceiro educador" e de que forma os materiais de largo alcance potencializam o protagonismo infantil e a investigação. Conclui-se que a ressignificação dos contextos de aprendizagem é fundamental para garantir os direitos de desenvolvimento das crianças na rede municipal paulistana.

Palavras-chave: Educação Infantil. Materiais Não Estruturados. Currículo da Cidade. Reggio Emilia.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil contemporânea passa por uma profunda revisão de suas práticas cotidianas, buscando afastar-se de modelos puramente assistencialistas ou de visões preparatórias para o Ensino Fundamental. No cenário brasileiro, e especificamente na rede municipal de ensino de São Paulo, essa transição ganha contornos práticos e normativos com a consolidação de documentos orientadores que colocam a criança no centro do processo pedagógico. A infância é compreendida como um tempo presente de produção

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo UNICID **(2022)**. Professora de Educação Infantil efetiva por concurso público na Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP).

de cultura, significações e subjetividades, onde o brincar e as interações constituem os eixos estruturantes da prática educativa.

Diante dessa concepção de criança como sujeito histórico, potente e ativo, a organização do ambiente escolar e a seleção dos recursos disponibilizados deixam de ser meros detalhes logísticos e passam a configurar atos intencionalmente pedagógicos. O espaço da instituição de Educação Infantil fala, comunica concepções e determina, em grande medida, o tipo de experiência que a criança terá oportunidade de vivenciar. Quando o ambiente é engessado e focado na centralidade do adulto, a ação infantil tende a ser restrita. Em contrapartida, espaços abertos à imaginação, flexíveis e esteticamente acolhedores convidam à exploração profunda.

Nesse contexto, os chamados materiais não estruturados (elementos da natureza, descartes industriais limpos, tecidos, caixas de papelão, carretéis, entre outros objetos de largo alcance) surgem como alternativas potentes para superar a lógica dos brinquedos comerciais prontos e de finalidade única. Enquanto um brinquedo plástico estruturado dita a ação da criança, o objeto não estruturado desafia o pensamento simbólico.

A relevância deste estudo reside na necessidade de fundamentar e instrumentalizar a prática docente que se desenvolve nos territórios educativos cotidianos. Para tanto, este artigo propõe um diálogo teórico e conceitual entre as diretrizes expressas no Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil e os pressupostos da abordagem pedagógica de Reggio Emilia, desenvolvida na Itália por Loris Malaguzzi. Ambas as perspectivas convergem ao atribuir ao espaço o estatuto de "terceiro educador" e ao valorizar as múltiplas linguagens infantis. O objetivo geral deste trabalho é analisar como a organização de contextos de aprendizagem ricos em materiais não estruturados pode potencializar as investigações infantis, alinhando a prática pedagógica às demandas contemporâneas da rede municipal paulistana.

O ESPAÇO COMO TERCEIRO EDUCADOR: A INSPIRAÇÃO DE REGGIO EMILIA

A discussão sobre o espaço na Pedagogia da Infância ganha contornos revolucionários com a experiência das escolas de Reggio Emilia, na Itália, sob a liderança do pedagogo Loris Malaguzzi no pós-Segunda Guerra Mundial. A abordagem reggiana postula que o ambiente físico da escola não é um mero receptáculo de corpos e objetos, mas sim um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem. Cunhou-se, dessa forma, a célebre metáfora do espaço como o "terceiro educador" (sendo o primeiro a própria criança e o segundo, o professor). Para Malaguzzi (1999):

> “O ambiente que acolhe a infância precisa ser habitável, comunicável e flexível. A arquitetura e a estética escolar comunicam os valores éticos e políticos da instituição. Um espaço que privilegia fileiras de carteiras voltadas para uma lousa comunica uma pedagogia da transmissão e da passividade. Por outro lado, um espaço organizado em ateliês, cantos de interesse e contextos de investigação comunica o respeito à autonomia e à capacidade investigativa da criança.”

A dimensão estética, em Reggio Emilia, não se confunde com decoração infantilizada ou excesso de estímulos visuais coloridos, comuns em cartazes comerciais de EVA que costumam saturar as paredes escolares brasileiras. A estética diz respeito à harmonia, à luz natural, à transparência e à visibilidade dos processos de aprendizagem. Conforme aponta Vecchi (2010), a estética na pedagogia é um elemento ativador da sensibilidade e do pensamento crítico, promovendo uma conexão profunda entre a cognição e a emoção. O espaço planejado oferece cantos de intimidade e áreas de grande socialização, permitindo que a criança transite entre o coletivo e a individualidade de acordo com seus ritmos internos.

No Brasil, a recepção dessas ideias influenciou diretamente as teorizações sobre a infraestrutura das creches e pré-escolas. Autores como Barbosa e Horn (2008) enfatizam que a rotina e o espaço são indissociáveis. A organização espacial predetermina as relações sociais possíveis dentro da escola. Ao organizar salas de referência estruturadas por contextos de aprendizagem, o professor descentraliza a sua figura e convida as crianças a criarem pequenos grupos de investigação autônoma.

Portanto, o espaço como terceiro educador exige do docente um olhar sensível de designer de contextos. Não se trata apenas de "arrumar a sala", mas de projetar cenários que provoquem o espanto, a curiosidade e o desejo de descobrir o mundo, premissas fundamentais para o desenvolvimento integral na primeira infância.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DA INFÂNCIA

A discussão sobre a organização dos espaços pedagógicos deságua, necessariamente, na reflexão sobre a natureza dos objetos que povoam esses ambientes. Historicamente, a indústria cultural e o mercado de consumo direcionaram para as instituições de Educação Infantil uma profusão de brinquedos comerciais plásticos, altamente estruturados e com funções predeterminadas. Esse tipo de recurso, embora possua seu valor em determinados contextos lúdicos, tende a esgotar rapidamente o interesse da criança, uma vez que a ação esperada já está embutida no próprio design do objeto: um carrinho serve para rodar, um botão emite um som eletrônico fixo.

Em contraposição a essa lógica mercantilista e limitadora, a pedagogia contemporânea da infância resgata o valor dos materiais não estruturados, também denominados na literatura internacional como "materiais de largo alcance" (*loose parts*), conceito originalmente cunhado pelo arquiteto Simon Nicholson na década de 1970. Esses materiais englobam uma infinidade de elementos de uso cotidiano que não possuem uma finalidade lúdica ou didática engessada: carretéis de madeira, caixas de papelão de diferentes tamanhos, tubos de PVC, pedaços de tecidos com texturas variadas, além de elementos colhidos diretamente na natureza, como folhas secas, gravetos, pedras, sementes e conchas.

Do ponto de vista cognitivo e imaginativo, o grande diferencial do material não estruturado é o deslocamento do protagonismo do objeto para a criança. Diante de um graveto e de uma bacia com água, a inteligência infantil é desafiada a formular hipóteses e atribuir significados que variam a cada novo enredo de brincadeira. Conforme pontua Horn (2017), os materiais não estruturados são

polissêmicos e abertos a infinitas transformações plásticas e simbólicas; eles não ditam o que a criança deve fazer, mas perguntam silenciosamente: "o que eu posso ser nas suas mãos?".

Essa abertura semântica dialoga diretamente com a teoria das cem linguagens da infância, pilar fundamental da abordagem de Reggio Emilia. Loris Malaguzzi preconizava que a criança possui uma multiplicidade de ferramentas expressivas, racionais, estéticas e criativas (o desenho, a modelagem, a dança, a construção tridimensional, o drama, a palavra) que frequentemente são silenciadas por uma escola excessivamente verbalista ou pautada em atividades padronizadas em folhas de papel.

Ao estruturar o espaço com materiais abertos, o professor oferece suporte material para que essas cem linguagens emerjam. Um conjunto de pedras e gravetos dispostos sobre um espelho pode se transformar em um projeto gráfico-plástico, em um desafio de equilíbrio físico e matemático ou em um cenário para o jogo simbólico. A riqueza do material está na sua capacidade de integrar diferentes campos de experiência de forma orgânica e fluida, respeitando o pensamento holístico e integrador característico da primeira infância.

O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

Ao deslocarmos o olhar da teoria geral para a materialidade das políticas públicas brasileiras, percebe-se que a rede municipal de ensino de São Paulo incorporou esses debates de forma densa e progressista em seus documentos normativos. O *Currículo da Cidade: Educação Infantil* consolida uma concepção de infância alinhada com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI), assumindo as interações e a brincadeira como os eixos estruturantes de toda a ação pedagógica cotidianamente desenvolvida nos Centros de Educação Infantil (CEI) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).

O documento curricular paulistano rompe com a antiga tradição de planejamento baseada em "atividades" isoladas ou eixos disciplinares fragmentados. Em seu lugar, assume-se a centralidade dos chamados contextos

de aprendizagem. De acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP, 2019), um contexto de aprendizagem não se confunde com um momento de livre brincar desordenado e tampouco com uma aula dirigida pelo adulto. Trata-se de um arranjo intencional do tempo, do espaço e dos materiais, planejado pelo professor a partir da observação atenta dos interesses e das necessidades investigativas das crianças.

Há uma clara e explícita convergência entre o Currículo da Cidade e a abordagem de Reggio Emilia no que tange à valorização da estética e da diversidade de materiais no cotidiano escolar. O documento de São Paulo enfatiza a importância de oferecer às crianças o acesso a elementos da natureza e a materiais de descarte industrial limpos, instigando o cuidado ambiental, a sustentabilidade e a educação do olhar estético. A organização de cantos de interesse ou de ateliês nas salas de referência e nos espaços coletivos das EMEIs passa a ser compreendida como um direito da criança de encontrar um ambiente desafiador e acolhedor.

Nessa perspectiva curricular, a prática pedagógica exige do professor da rede municipal um refinamento de sua postura. Ele deixa de ser o transmissor de conteúdos ou o animador de atividades para se tornar um observador participante, um propositor e um pesquisador da infância. O ato de planejar deixa de ser o preenchimento de planilhas burocráticas e passa a ser o desenho cuidadoso de cenários cotidianos. Ao disponibilizar os materiais não estruturados e organizar os contextos, o docente paulistano garante o cumprimento dos seis direitos de aprendizagem assegurados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e reiterados pelo município: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ressignificação dos espaços e a inserção consciente de materiais não estruturados na Educação Infantil não constituem um mero modismo metodológico ou uma escolha decorativa superficial. Pelo contrário, trata-se de um posicionamento ético, político e pedagógico que coloca a potência da criança no centro do fazer educativo. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a

aproximação teórica entre os pressupostos da abordagem italiana de Reggio Emilia e as diretrizes normativas do Currículo da Cidade de São Paulo oferece um arcabouço robusto para a transformação das práticas cotidianas na rede municipal paulistana.

Compreender o espaço como o terceiro educador exige das instituições de ensino o abandono definitivo de layouts estéreis, homogeneizados e focados na centralidade do adulto. Quando o ambiente escolar é estruturado através de contextos de aprendizagem esteticamente harmônicos, flexíveis e repletos de objetos de largo alcance, abre-se espaço para a manifestação das cem linguagens da infância. A criança deixa de ser uma consumidora passiva de brinquedos prontos e passa a ser uma investigadora ativa do mundo, capaz de formular hipóteses científicas, expressar-se plasticamente e construir culturas de infância em parceria com seus pares.

Para que essa perspectiva ganhe materialidade nas salas de aula das EMEIs e CEIs, o papel da formação continuada e a transformação da postura docente revelam-se fundamentais. O professor precisa despir-se da necessidade de controle absoluto e da busca por produtos finais padronizados, assumindo o papel de um designer de contextos e um escutador atento das narrativas infantis. Conclui-se, portanto, que investir na qualidade dos espaços e na riqueza dos materiais cotidianos é um caminho essencial para a consolidação de uma escola pública de Educação Infantil que seja, de fato, democrática, inclusiva, respeitosa e profundamente comprometida com os direitos humanos e lúdicos de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2008.

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

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da infância**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NICHOLSON, Simon. How NOT to Cheat Children: The Theory of Loose Parts. **Landscape Architecture**, v. 62, n. 1, p. 30-34, 1971.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: o papel do ateliê e dos ateliatistas na educação da primeira infância. Porto Alegre: Phorte, 2010.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: IMPORTÂNCIA E ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO

CARLOS ALBERTO CORRÊA SILVA

RESUMO

O ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental desempenha papel essencial na formação do pensamento crítico, na construção da cidadania e na compreensão das relações socioespaciais. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da Geografia no Ensino Fundamental I, bem como apresentar estratégias metodológicas que contribuam para o desenvolvimento significativo da aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Os resultados evidenciam que práticas pedagógicas contextualizadas, interdisciplinares e baseadas em metodologias ativas favorecem a construção do conhecimento geográfico. Conclui-se que o ensino de Geografia, quando bem estruturado, contribui significativamente para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Ensino Fundamental I; Metodologias ativas; Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

The teaching of Geography in the early years of Elementary Education plays a fundamental role in fostering critical thinking, promoting citizenship, and enhancing the understanding of socio-spatial relations. This article aims to

analyze the importance of Geography in the first stage of Elementary Education, as well as to present methodological strategies that contribute to meaningful learning development. This is a qualitative study conducted through a bibliographic review. The results indicate that contextualized, interdisciplinary pedagogical practices grounded in active learning methodologies promote the construction of geographic knowledge. It is concluded that well-structured Geography teaching significantly contributes to the development of critical and participatory individuals.

Keywords: Geography Teaching; Elementary Education (Early Years); Active Methodologies; Meaningful Learning.

INTRODUÇÃO

A Geografia, enquanto componente curricular da Educação Básica, apresenta grande relevância na formação integral dos estudantes, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse período, os alunos iniciam a construção de noções fundamentais relacionadas ao espaço geográfico, como lugar, paisagem, território e região.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o ensino de Geografia deve possibilitar ao estudante compreender o mundo em que vive, desenvolvendo habilidades de análise crítica e reflexão sobre a realidade social e espacial. Nesse sentido, o ensino dessa disciplina deve ultrapassar práticas tradicionais baseadas na memorização.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância do ensino de Geografia no Ensino Fundamental I, analisar o papel do professor e apresentar estratégias metodológicas que favoreçam a aprendizagem significativa.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Foram utilizados livros, artigos científicos e documentos oficiais que abordam o ensino de Geografia e práticas pedagógicas na Educação Básica.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador compreender e analisar diferentes contribuições teóricas sobre determinado tema. Dessa forma, este estudo baseia-se em autores como Cavalcanti (1998), Callai (2005), Libâneo (1994) e Vesentini (2004).

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

O ensino de Geografia é fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos. Conforme Cavalcanti (1998), a Geografia escolar deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade.

Além disso, a disciplina possibilita o desenvolvimento de habilidades como observação, análise e interpretação. Callai (2005) afirma que o ensino deve partir da realidade do aluno, valorizando suas experiências e promovendo a

construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento do senso de pertencimento, permitindo que o aluno compreenda o espaço em que vive e sua relação com o meio social e natural.

O PAPEL DO PROFESSOR

O professor exerce papel fundamental como mediador do conhecimento. De acordo com Libâneo (1994), o docente deve orientar o processo de aprendizagem, promovendo situações que estimulem o pensamento crítico.

Nesse contexto, é essencial que o professor utilize diferentes recursos didáticos, como mapas, imagens e tecnologias digitais. Além disso, deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos, tornando o ensino mais significativo.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Aprendizagem baseada em projetos

Essa metodologia permite a construção do conhecimento de forma ativa, estimulando a autonomia e o pensamento crítico.

Tecnologias digitais

O uso de ferramentas digitais amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas.

Aulas de campo

As aulas de campo proporcionam experiências concretas, facilitando a compreensão do espaço geográfico.

Interdisciplinaridade

A integração com outras disciplinas favorece uma visão ampla da realidade.

Metodologias ativas

Segundo Moran (2015), metodologias ativas colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem.

DESAFIOS

Entre os principais desafios destacam-se a falta de recursos, formação docente insuficiente e uso de metodologias tradicionais. Vesentini (2004) aponta a necessidade de renovação do ensino de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia é essencial para a formação cidadã. A utilização de metodologias diversificadas contribui para uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

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

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia. Porto Alegre: Mediação, 2005. CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e escola. Campinas: Papirus, 1998.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAN, José. Metodologias ativas. Campinas: Papirus, 2015.

VESENTINI, José William. Geografia crítica na escola. São Paulo: Ática, 2004.

O PENSAMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

CHRISTIANE LÚCIA BORGES DE ANDRADE

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância do pensamento matemático no contexto da Educação Infantil, compreendendo-o como elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, da resolução de problemas e da construção de conhecimentos pelas crianças. O pensamento matemático está presente nas experiências cotidianas e deve ser estimulado desde os primeiros anos de vida, por meio de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas. Quando inserido de forma planejada no cotidiano escolar, favorece o desenvolvimento das habilidades de observação, comparação, classificação, contagem, noção espacial e raciocínio lógico. A proposta deste estudo é apresentar como experiências matemáticas na infância contribuem para a construção do conhecimento de maneira prazerosa e significativa.

Palavras-Chave: Pensamento Matemático; Educação Infantil; Aprendizagem; Raciocínio Lógico; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, sendo um período em que diferentes aprendizagens são construídas por meio das interações, brincadeiras e experiências vivenciadas no

cotidiano. Nesse contexto, o pensamento matemático emerge como um importante instrumento para compreender o mundo, estabelecer relações e resolver situações-problema presentes na vida diária. Este artigo nasceu do desejo de investigar como o desenvolvimento do pensamento matemático na Educação Infantil pode contribuir para a aprendizagem e a construção de conhecimentos significativos pelas crianças.

O problema central investigado foi: Como o pensamento matemático pode contribuir para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil? A hipótese é que, ao proporcionar situações de aprendizagem que envolvam contagem, comparação, organização, classificação e resolução de problemas, o professor favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia e da capacidade investigativa das crianças.

A pesquisa é de cunho teórico-bibliográfico, com base em autores que discutem Educação Infantil, aprendizagem matemática e desenvolvimento infantil. O objetivo principal é destacar a relevância de práticas pedagógicas que integrem o pensamento matemático ao cotidiano escolar, respeitando as especificidades da infância e promovendo aprendizagens significativas.

O PENSAMENTO MATEMÁTICO COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM E DESCOBERTA

O pensamento matemático está presente em diferentes situações do cotidiano infantil e se manifesta nas brincadeiras, nas relações espaciais, na observação de formas, tamanhos, quantidades e medidas. Na Educação Infantil, a matemática não deve ser compreendida apenas como números e operações,

mas como uma linguagem que auxilia a criança a interpretar, organizar e compreender o mundo ao seu redor. Segundo Lorenzato (2006), as experiências matemáticas na infância precisam estar associadas às vivências concretas das crianças, favorecendo a construção de significados.

As crianças constroem noções matemáticas ao comparar objetos, organizar brinquedos, perceber diferenças e semelhanças, explorar formas geométricas, medir espaços e resolver pequenos desafios cotidianos. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento do pensamento lógico, da criatividade, da curiosidade e da capacidade de argumentação.

Além disso, o ambiente escolar deve oferecer situações intencionais de aprendizagem, utilizando materiais concretos, jogos, brincadeiras e desafios que despertem o interesse das crianças e favoreçam a construção do conhecimento matemático de forma significativa.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO MATEMÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Quando o pensamento matemático é trabalhado de forma intencional pelo professor, ele se transforma em um instrumento potente para o desenvolvimento integral da criança. As experiências matemáticas favorecem habilidades cognitivas essenciais para a aprendizagem e para a compreensão das relações presentes no cotidiano.

Práticas pedagógicas relacionadas ao pensamento matemático permitem explorar:

- Noções de quantidade e contagem;
- Classificação e seriação de objetos;
- Reconhecimento de formas geométricas;
- Desenvolvimento da percepção espacial e temporal;
- Resolução de problemas simples;
- Organização do pensamento lógico.

Além disso, atividades que envolvem jogos, músicas, brincadeiras, construção de gráficos simples, exploração de medidas e situações de comparação ampliam a capacidade investigativa das crianças e fortalecem sua autonomia no processo de aprendizagem.

O PAPEL DO PROFESSOR E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O professor, como mediador do conhecimento, desempenha papel essencial no desenvolvimento do pensamento matemático na Educação Infantil. Não basta apenas ensinar números ou propor atividades mecânicas; é necessário criar experiências significativas que estimulem a observação, a investigação e a resolução de problemas.

A organização de brincadeiras, jogos matemáticos, exploração de materiais concretos, rodas de conversa, desafios e atividades relacionadas ao cotidiano infantil são estratégias que fortalecem o pensamento lógico e favorecem a construção do conhecimento matemático.

Segundo Oliveira (2010), a criança aprende de maneira mais significativa quando participa ativamente das experiências propostas, estabelecendo

relações entre os conhecimentos e as situações vivenciadas. Dessa forma, o professor precisa planejar práticas que despertem o interesse, a curiosidade e a participação ativa das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento matemático deve ser compreendido como elemento essencial no desenvolvimento infantil e na construção de aprendizagens significativas na Educação Infantil. Inserir a matemática no cotidiano das crianças, por meio de experiências concretas, lúdicas e contextualizadas, favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia e da capacidade de resolver problemas.

Incorporar práticas pedagógicas voltadas ao pensamento matemático exige planejamento, intencionalidade e sensibilidade por parte dos educadores, mas os resultados podem ser observados no envolvimento, na curiosidade e no desenvolvimento das crianças.

Promover o pensamento matemático na Educação Infantil é garantir às crianças oportunidades de explorar, investigar e construir conhecimentos, respeitando seus tempos, suas descobertas e tornando a escola um espaço significativo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

LORENZATO, Sergio. *Educação Infantil e percepção matemática*. Campinas: Autores Associados, 2006.

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

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. *A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS INTERDISCIPLINARES PARA CRIANÇAS COM TEA

DANIELA SHIBUYA ITAMURA

RESUMO

O acompanhamento de indivíduos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) é baseado em intervenções educativas e comportamentais. Essas intervenções são multifacetadas e podem ser classificadas em três categorias principais: modelos aplicados de análise do comportamento, teorias de desenvolvimento e teorias de ensino estruturadas (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016).

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Alfabetização, Transtorno do Espectro Autista, Inclusão.

Quando se trata de intervenções na área da educação, a Tecnologia Assistiva (TA) é um recurso potente que pode beneficiar enormemente as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Pode ajudar a melhorar as suas capacidades de comunicação e promover a independência, ajudando, em última análise, no desenvolvimento da alfabetização. Por outro lado, a Ciência ABA (Applied Behavior Analysis), que também é conhecida como Análise do Comportamento Aplicada, é uma intervenção promissora no tratamento de crianças com TEA. Baseado nos princípios da teoria da aprendizagem, este método visa melhorar o comportamento e as habilidades sociais em indivíduos que não as possuem.

4.5.1 Sala de recursos multifuncionais e a inclusão dos alunos com TEA

O artigo 5º, § 3º do Decreto nº 7.611/2011 define salas de recursos multifuncionais como áreas que estejam equipadas com mobiliário, materiais didáticos e equipamentos que permitam a prestação de serviços educacionais

especializados (BRASIL, 2011, p. 02). Essas salas oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ficam na mesma escola que o aluno frequenta. Caso a escola não ofereça esse serviço, o aluno poderá receber o AEE em instituição localizada o mais próximo possível de sua residência, sempre no turno inverso ao ensino regular. A função principal da sala de recursos multifuncionais é identificar, desenvolver e organizar recursos pedagógicos que ofereçam acessibilidade e aumentem a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades em serviços educacionais especializados diferem daquelas em sala de aula geral, pois o primeiro tem como foco garantir o pleno acesso de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

A revista Amor Mundi, volume 2, número 4, publicada em abril de 2021, apresenta matéria sobre igualdade na educação. De acordo com esse artigo, os alunos que necessitam de auxílio educacional complementar (AEE) têm direito a duas matrículas: uma em classe regular da rede pública de ensino e outra em Atendimento Educacional Especializado. Esses serviços especializados, conhecidos como salas de recursos, concentram-se no desenvolvimento das habilidades cognitivas e psicomotoras dos alunos, ao mesmo tempo que aumentam sua autoestima, para que possam prosperar em um ambiente de sala de aula regular. As responsabilidades do professor da sala de recursos incluem identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos, criar planos individualizados, garantir o desenvolvimento, a assiduidade e a participação dos alunos nas atividades comuns das aulas. As atividades desenvolvidas na sala de recursos, incluindo jogos e exercícios lúdicos, devem estar alinhadas à grade curricular regular da sala de aula. O educador da sala de recursos também deve comunicar as melhores metodologias aos professores da sala comum para garantir o sucesso do aluno.

Para facilitar a intervenção educacional, os educadores devem ter uma compreensão abrangente das nuances do transtorno, bem como dos métodos e recursos disponíveis para auxiliar na educação de crianças com autismo. O professor da sala de recursos não ministra disciplinas específicas como, matemática, ciências ou língua portuguesa, mas concentra-se nos princípios cognitivos subjacentes a essas disciplinas. A interação entre o professor da sala de recursos e a família do aluno é crucial, pois potencializa as oportunidades de

aprendizagem do aluno. A colaboração entre a escola e a família é essencial para o desenvolvimento do aluno e deve ser mantida uma comunicação consistente entre as duas partes. A família deve estar atenta às necessidades da criança e trazê-la à sala de recursos, compartilhando informações sobre os gostos, pontos fortes e desafios da criança.

Esta informação é fundamental para tornar o trabalho do professor mais gerenciável. Os Centros de Recursos Especializados para a educação especial são uma conquista notável, mas a integração de alunos com autismo em salas de aula regulares continua a ser um obstáculo. Isso ocorre porque muitos professores do ensino regular, não recebem formação inicial e contínua adequada para lecionar para alunos com necessidades educacionais específicas. Assim, é fundamental que o professor da turma comum seja orientado na busca por práticas educativas inovadoras e que colabore com professores de diversas disciplinas da escola.

Na maioria dos casos, o acompanhante do aluno não está qualificado para trabalhar com alunos autistas e, em alguns casos, não há acompanhante algum. As instituições públicas de ensino devem contar com infraestrutura física e recursos necessários para acolher alunos com necessidades especiais. É também importante que a comunidade escolar e a sociedade em geral participem no incentivo e na monitorização de medidas que promovam a inclusão de pessoas com deficiência. Devemos também superar a barreira de acreditar que os alunos com necessidades especiais são incapazes de aprender. Portanto, as escolas devem se reestruturar para proporcionar a esses alunos um currículo flexível, uma rede de apoio, uma sala de recursos, avaliações diferenciadas e, o mais importante, a crença no potencial dos alunos com necessidades especiais.

4.5.2 Tecnologia Assistiva

Tecnologia Assistiva (TA) é uma expressão que engloba todos os recursos e serviços disponíveis para aprimorar as habilidades funcionais de indivíduos com deficiência, aumentando assim sua independência e inclusão. Pode ainda ser descrito como um conjunto diversificado de equipamentos, serviços, métodos e técnicas que são desenvolvidos e implementados para mitigar os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência (BERSCH;

TONOLLI, 2006).

O significado histórico da TAno Brasil é multifacetado, mas refere-se principalmente à assistência técnica que visa criar padrões universais e critérios fundamentais para promover a acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade limitada. Esses princípios foram refinados e ampliados, culminando no decreto nº. 10.645, de 11 de março de 2021, que regulamenta o artigo 75 da Lei nº 13.146/2015, detalhando o arcabouço, as metas e os pontos focais para o desenvolvimento do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (PNTA) (DA SILVA, 2023).

Indivíduos com deficiência e/ou mobilidade limitada visam otimizar as suas capacidades e potencial na navegação no seu entorno através do uso de tecnologia de apoio adaptada às suas necessidades e situações únicas.

AParticipa Brasil - Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (PNTA) esforça-se por promover uma multiplicidade de valores como a autonomia, a independência, a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida. Como tal, o objetivo geral do PNTA é:

> O Estado brasileiro tem como missão estruturar e liderar iniciativas que apoiem a pesquisa, o avanço tecnológico, a inovação e a disponibilização de dispositivos e produtos de tecnologia Assistiva. Além disso, o Estado tem a tarefa de desenvolver diretrizes para a execução de atividades, iniciativas, práticas e pesquisas focadas em Tecnologia Assistiva e ajudas técnicas. Estas medidas visam promover o desenvolvimento da autonomia e da independência dos indivíduos com deficiência ou desafios de mobilidade, trabalhando, em última análise, no sentido de superar a exclusão social e as barreiras no acesso à educação, aos cuidados de saúde, ao emprego, ao lazer, aos transportes e à habitação. Tudo isso com o intuito de garantir a proteção social, o atendimento adequado e o pleno exercício da cidadania. (BRASIL, 2021, s.p)

Recursos são definidos como qualquer item, componente, equipamento ou sistema, seja feito sob medida ou produzido em massa, usado para melhorar, sustentar ou desenvolver as habilidades funcionais de pessoas com deficiência. A gama de recursos disponíveis varia desde algo tão simples como uma bengala até um sistema informatizado altamente complexo. Esses recursos podem incluir, mas não estão limitados a, roupas personalizadas, brinquedos, hardware e software de computador, equipamentos especializados para postura sentada, auxiliares de mobilidade para uso manual e elétrico, dispositivos de Comunicação Assistiva, chaves e interruptores especializados, aparelhos visuais e auditivos, bem como materiais protéticos e uma vasta gama de outros produtos

acessíveis (da SILVA, 2023).

O termo “serviços” é geralmente entendido como atividades que prestam ajuda direta a pessoas com deficiência na seleção, aquisição e utilização dos recursos acima mencionados. Os serviços de TA, em particular, são frequentemente de natureza interdisciplinar e envolvem a colaboração entre profissionais de diversas áreas, incluindo, entre outras, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Educação, Psicologia, Enfermagem e muito mais.

A Tecnologia Assistiva (TA) tornou-se cada vez mais prevalente em vários campos e usos. Uma dessas áreas é a educação inclusiva, que faz uso das TA no planejamento e execução de atividades e tarefas. É importante levar em consideração a deficiência específica de cada aluno e o nível de escolaridade. Além disso, a escolha da solução assistencial empregada é um fator crucial para o sucesso da aplicação desses métodos.

Ao implementar a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), através do uso de Tecnologia Assistiva (TA), é necessário o uso de modos de comunicação que não dependem da linguagem verbal para interação. Isto é conseguido através da utilização de vários métodos de comunicação.

A abordagem tradicional da comunicação sempre esteve presente, mas é essencial inovar continuamente técnicas, estratégias e aplicações. Uma das principais formas alternativas de comunicação inclui a utilização de pranchas de comunicação. Esses quadros permitem a interação por meio de uma variedade de elementos, incluindo sons, imagens, palavras e expressões. Além disso, essas pranchas incorporam os sons das letras do alfabeto, fundamentais no processo de alfabetização.

No domínio da tecnologia digital, existe uma gama de dispositivos e funcionalidades que atendem aos indivíduos com TEA, que são concebidos tendo em mente as suas necessidades específicas. Recursos de Tecnologia Assistiva, como sensores eletrônicos, teclados, e outros dispositivos estão disponíveis, bem como aplicativos, software e plataformas.

As diretrizes traçadas no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) (2013 a 2025) para a Educação Especial enfatizam a importância da utilização da tecnologia para promover a educação inclusiva para alunos com deficiência. Isso envolve a prestação de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Tecnologia Assistiva (TA) para garantir que os alunos tenham acesso aos

materiais, equipamentos e sistemas de códigos necessários. O objetivo final é promover a autonomia, a independência e a participação ativa dos indivíduos com deficiência em todos os ambientes(DA SILVA, 2023).

4.4.3 Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)

A Tecnologia Assistiva deu origem à Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) como um recurso que busca aprimorar as habilidades linguísticas e o potencial comunicativo de indivíduos com deficiência. A ComunicaçãoAlternativaeAumentativa visa criar espaços de construção de identidade, permitindo que as pessoas se comuniquem e se envolvam em interações sociais. Ao utilizar este recurso, os indivíduos são capacitados para participar ativamente em vários contextos sociais e se envolver em interações significativas.

É amplamente reconhecido que o recurso em questão tem um grande potencial. No entanto, é importante observar que cada criança que utiliza CAA possui sua própria proficiência linguística. Assim, cabe ao professor, atuando em conjunto com a equipe multidisciplinar e familiares, estabelecer as necessidades do aluno, com ênfase na ampliação do seu vocabulário de acordo com o seu ambiente de comunicação. Nunes (2003) propõe diversas características a serem avaliadas com base nesta premissa:

- Para que um professor avalie a capacidade de um aluno se comunicar eficazmente numa variedade de situações e com uma variedade de indivíduos, é necessário avaliar as suas competências linguísticas.
- No que diz respeito à investigação da capacidade de compreensão e comunicação de um aluno, é necessário analisar suas formas de expressão. Isto abrange tanto a forma como o aluno transmite os seus próprios pensamentos e opiniões, como também a sua capacidade de compreender e interpretar as expressões dos outros.
- Durante as avaliações físicas, é importante avaliar diversos fatores como acuidade auditiva e visual, habilidades motoras incluindo preensão manual, flexão e extensão de membros superiores, bem

como habilidades perceptivas, entre outros fatores.

- O aspecto emocional deste sistema levanta a questão do público-alvo. Será utilizado principalmente por pais, educadores ou companheiros?
- O aspecto cognitivo de um sistema abrange uma variedade de fatores, incluindo o contexto em que será empregado, o nível de educação dos alunos que o utilizam e a compreensão deles sobre ocorrências comuns em suas vidas diárias.
- A aptidão para a autonomia pessoal é uma habilidade multifacetada que envolve inúmeros aspectos. Um componente crítico é a capacidade de desenvolver-se de forma autônoma.
- O nível de conhecimento geral possuído por um aluno e sua familiaridade com o assunto que está sendo questionado são considerações importantes.
- Em relação ao aluno em questão, é necessário identificar os tipos específicos de comportamentos desadaptativos que ele apresenta (NUNES, 2003).

Depois de realizar uma avaliação, cabe ao professor trabalhar com a equipe multidisciplinar e a família para determinar os recursos de CAA adequados a serem utilizados. É fundamental que estes recursos sejam adaptados às necessidades específicas da criança com dificuldades de comunicação, conforme delineado por Sartoretto e Berch (2022). Para facilitar o desenvolvimento da alfabetização de crianças com TEA, a CAA pode ser empregada por meio de diversos métodos e recursos, incluindo quadros de comunicação, quadros alfabéticos e de palavras, vocalizadores e até mesmo tecnologias digitais com software especializado.

4.5 Métodos educacionais para autistas

MÉTODO TEACCH:

Segundo Araujo (2015), o Método*Teacch icapped Children*), em português significa Tratamento em Educação para Autista e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação, este é um programa de intervenção

terapêutica educacional e clínico, de acordo com Schwsraztman (1995).

O TEACCH atua na intervenção terapêutica fundamentado na definição de objetivos bem determinados e conduzindo as condutas da que pretende-se modificar, objetivando dizimar ou atenuar condutas inoportunas, reforçando-as de forma positiva.

Ainda de acordo com Schwsraztman (1995), o apoio positivo dos impulsos amplia a possibilidade dos comportamentos vistos como apropriados e rejeitados para um convívio social.

Através desse método pode-se organizar e sistematizar os afazeres que devem ser realizados, para que a aprendizagem das crianças se torne eficiente e fácil,fazendo com que não se distraia, que não tenha dificuldade de mudanças e na ausência de motivação. Todas as instruções apresentadas as crianças, deve ser ditas em tom bem alto e compreensível, para que elas compreendam o porquê tem que realizar determinadas atividades, onde elas precisam ficar, saber de que modo fazer bem como o que fazer, independentemente de seus pais, garante o professor Vieira (2004).

Esse método colabora também na programação das atividades, no tempo, período e materiais que serão utilizados no dia a dia, de forma expostas em quadros, painéis ou agendas, valorizando as características das metodologias destinadas á aprendizagem do aluno autista.

O TEACCHpode ser aplicado no ambiente familiar, na escola e no ambiente
terapêutico, destacando todas as particularidades de cada criança na sua rotina diária, onde cada local tem a sua necessidade específica.

CIÊNCIA ABA

A Análise do Comportamento Aplicada, comumente abreviada como ABA, é categorizada sob a égide da Análise do Comportamento como uma ciência aplicada. Utiliza princípios do Behaviorismo com o objetivo de corrigir comportamentos e habilidades sociais que são considerados necessitados de correção (MEDEIROS, 2021). Para que uma ciência seja considerada aplicável, ela deve possuir objetos investigativos relevantes aos interesses sociais, indo além do âmbito da mera teoria e fornecendo dados, procedimentos e resultados

que sejam aceitáveis para todas as partes envolvidas (SELLA; RIBEIRO, 2018). Como tal, a ABA tornou-se um tema de debate considerável.

A terapia ABA desempenha um papel crucial na promoção de habilidades sociais, acadêmicas e de vida diária em ambientes escolares. O método emprega procedimentos de aprendizagem livres de erros para facilitar a aquisição de habilidades por meio de reforço positivo, resultando em uma experiência de aprendizagem mais agradável (SILVA *et al,* 2021).

É fundamental ressaltar que o alicerce da eficácia da intervenção ABA reside na necessidade de um ambiente educacional estruturado. Esta estrutura deve incluir o fornecimento de estímulo consistente, a oferta de amplas oportunidades de aprendizagem e a promoção do desenvolvimento interpessoal através de uma comunicação persistente destinada a alcançar os resultados desejados e a resolver quaisquer inconsistências que possam surgir.

Segundo Medeiros (2021), o reforço positivo aumenta a probabilidade de repetição de comportamentos, enquanto o reforço negativo pode levar à eliminação ou substituição de comportamentos.

O esclarecimento é necessário quando se discute o reforço negativo, pois deve ser diferenciado da punição. O reforço negativo é o reforço de uma resposta de fuga ou evitação, como acordar cedo para evitar o som de um despertador. Por outro lado, a punição é um estímulo aversivo aplicado após uma diminuição do comportamento, como receber desconto no trabalho por chegar atrasado (MEDEIROS, 2021, p. 13).

As características da ABA podem ser classificadas em três componentes principais. O primeiro componente diz respeito ao valor social dos objetivos traçados, exigindo consenso entre os participantes, como familiares, educadores, terapeutas e aplicadores, no processo de tomada de decisão. Também considera os comportamentos que precisam ser abordados, levando em conta escalas de desenvolvimento e prioridades para viver em sociedade. O segundo componente envolve a obtenção de consentimento para os procedimentos, garantindo que os princípios éticos sejam seguidos, tendo em mente a praticidade e aplicabilidade para todas as partes envolvidas. A ABA deve ser reforçada em todos os ambientes onde a criança está presente, e o custo global deve ser considerado para garantir a adesão ao tratamento. O terceiro componente centra-se na importância do impacto do tratamento, tendo

em conta não só os dados estatísticos, mas também o progresso do desenvolvimento da criança e as expectativas dos envolvidos para gerar melhorias no seu funcionamento social (SELLA; RIBEIRO, 2018).

Com base em dados clínicos e de investigação, é amplamente aceito que a aplicação dos princípios da análise do comportamento é benéfica para a criação de um ambiente que facilita mudanças socialmente relevantes no comportamento humano. Isto é particularmente verdadeiro no tratamento de crianças com TEA, onde o uso de práticas ABA é altamente recomendado. O principal objetivo deste tipo de terapia é observar o comportamento da criança, com o intuito de compreender como a criança aprende um padrão de comportamento que é reforçado e leva a uma determinada resposta. Resumindo, o foco principal deste processo é analisar o comportamento e identificar os meios mais eficazes de reforçar o comportamento positivo.

A terapia da alfabetização tem a capacidade não apenas de aprimorar a habilidade de leitura e escrita, mas também de auxiliar na avaliação da compreensão pré-existente do aluno sobre sons e normas sociais relacionadas à linguagem escrita. Além disso, pode auxiliar na criação de um plano estruturado para aquisição de novos conhecimentos. Além disso, o reforço direto durante o processo de ensino pode ser usado para estimular o processo de aprendizagem.

MODELOSCERTS:

ParaLima (2021), o Modelo SCERTS (comunicação social, regulação emocional e suportes transacionais) criado por Prizant *et al.* (2005) que apresenta um ponto de vista focado no trabalho da independência de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo, por meio de estruturas transacionais, que desenvolve aptidões de comunicação social e de controle das emoções, propiciando, dessa forma, uma melhor convivência em sociedade.

O referido modelo determina habilidades na comunicação de normatização das emoções e interações com estruturas transacionais como premências numa procura positiva de devolutivas na comunicação e socioemocionais, pelo educando com TEA lidando com sua independência em diversas situações (PRIZANT *et al*., 2006).

O DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, American*

Psychiatric Association, 2014), classifica o Transtorno do Espectro do Autismo como uma desordem “caracterizada por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades” (APA, 2014, p. 853).

O modelo SCERTS é uma conduta pedagógica contemporizada e multidisciplinar, visando aperfeiçoar a comunicação social e o controle emocional de indivíduos com TEA por meio de execução do suporte transacional, objetivando, ganhar liberdade através do incremento de competências para que o portador desse transtorno se adapte, se regule e se comunique de modo funcional e natural.

O processo de aprendizagem de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo é caracterizado por potencialidades e dificuldades que devem ser levadas em conta durante todo o percurso acadêmico.

Nos últimos anos as ciências da educação surgiram com uma grande diversidade no tocante as possibilidades e dificuldades de aprendizagem do indivíduo com TEA, agora os profissionais da educação devem aproveitar as potencialidades, trabalhando para reduzir as dificuldades, fazendo uso de ferramentas conceituais de dados pelos indivíduos com TEA; focando nos métodos visuo espaciais,potencializando a aprendizagem das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo.

MÉTODO PECS:

De acordo com Oliveira *et al* (2015), através do Modelo PECS, a pessoa tem umaatitude verbal não vocal, quer dizer, aprende a se expressar ativamente com a emissão de respostas por meio de efeitos traduzidos por outro indivíduo e através de figuras, realizando a permuta de imagens por objetos que interesse a algum outro reforçador generalizado(BONDY, 1994).

O treinamento com PECS, primeiramente, instrui o aluno a solicitar alguma coisa que lhe agrade: desde um objeto ou por exemplo, uma ida ao banheiro, seja em casa ou na escola etc. Ele representa seu desejo através de uma figura para um adulto, que atenderá o pedido. Pessoas nessa etapa do treino entendem rápido e com novas condutas, pois são rapidamente reforçados pelas decorrências de suas respostas (BONDY, 1994).

O rápido aprendizado das competências que envolve esse Método acontece por conta do ambiente organizado e definido desse treino, facilitando o entendimento da comunicação funcional pelos autistas.

Bondy e Frost são os autores do PECS, e confirmam que os demais tipo de se comunicação funcional, como a LIBRAS, não surtem muita eficiência com autistas como o PECS, porque demandam que o interlocutor saiba quais são os sinais a serem usados. Quanto aos estímulos visuais utilizados no treino do PECS são reconhecidos com facilidade por todos, por apresentar uma foto do momento ou do objeto que desejam. Esse métodose diferencia dos outros treinos de comunicação alternativa porque não exige uma intervenção muito difícil, pois, não necessita de ferramentas caras e podeser praticado em casa, na escola, na clínica, etc., porque o material usado é portátil (BONDY; FROST, 2001).

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos desejados, optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo e de revisão de literatura, através de plataforma fidedigna, avaliando as informações educacionais que ancoram a temática do Transtorno do Espectro do Autista (TEA),

O presente trabalho utilizou como ferramenta de pesquisa, dissertações, teses artigos científicos com publicação em repositórios acadêmicos e dividiu o trabalho com os seguintes tópicos: Breve histórico sobre o Autismo, Características das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e o Autismo no Processo de Alfabetização. Foi realizado também um questionário com 7 questões dissertativas que foi disponibilizado através do aplicativo de pesquisa Google Forms (anexo) à 15professores da Rede Pública de São Paulo e à 8 profissionais da equipe multidisciplinar que atuam com a ciência ABA, no entanto obtivemos apenas 8 autorizações dos profissionais da educação e 7 da saúde disponibilizando o uso de suas respostas.

As considerações aqui relatadas trouxe uma melhor compreensão dos desafios encontrados em sala de aula pelos educadores, tratando sobre a essencialidade da inclusãoeducacional de alunos com TEA nas escolas regulares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ensinar a alfabetização à crianças que possuem atributos específicos, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) com/sem necessidades complexas de comunicação, apresenta um desafio único que exige métodos e estratégias excepcionais. Para enfrentar estas dificuldades e explorar as soluções propostas pelos especialistas, este relatório compila dados de três inquéritos distintos para fornecer uma visão abrangente.

O questionário atinge esse objetivo ao apresentar uma série de perguntas abertas que ultrapassam a identificação de questões. As perguntas desafiam os entrevistados a recomendar soluções, fornece informações sobre as práticas atuais e sugere áreas para melhoria. Além de indagar sobre as dificuldades encontradas pelas crianças com TEA, o questionário busca compreender como especialistas da área podem utilizar seus conhecimentos para apoiar esses alunos. Além disso, pretende descobrir quais técnicas, incluindo tecnologia assistiva, têm tido sucesso nesse sentido.

O questionário é uma indicação clara do empenho em melhorar a educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Não só visa reconhecer os obstáculos, mas também se esforça para descobrir soluções através da proficiência de especialistas da área. Também aborda temas pertinentes aos educadores, como materiais didáticos adaptados para atender às necessidades dos alunos e estratégias para gerenciar desafios de comunicação. Estas são preocupações genuínas que os professores em salas de aula enfrentam diariamente.Visto que a alfabetização de crianças que apresentam características particulares, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) com ou sem necessidade complexa de comunicação, é um desafio que demanda abordagens e estratégias específicas.

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas no processo de alfabetização das crianças com TEA, os profissionais da educação citaram a quantidade elevada de alunos em sala de aula, a falta de capacitação dos professores, de materiais adequados e de profissional de apoio para o acompanhamento e desenvolvimento das atividades. Já os profissionais da saúde, referiram a dificuldade do conhecimento do Transtorno do Espectro

Autista pelos professores, atraso na linguagem expressiva e compreensiva dessas crianças, dificuldade de concentração, memória, atenção, coordenação motora fina e interação social. E para ambos a demora pela aceitação das dificuldades e conseqüentemente a demora na busca pelo diagnóstico e tratamento contribui para o atraso no desenvolvimento da aprendizagem.

A equipe de saúde trabalha os aspectos emocional, cognitivo e motor enquanto os professores entendem que podem contribuir com o acolhimento, inclusão e interação da criança com o meio favorecendo para o sucesso na educação.

A partir do momento que a criança recebe o diagnóstico de TEA, os profissionais entrevistados entendem que através de materiais adaptados, rotinas estruturadas, planejamento, ambiente inclusivo e respeito às limitações e tempo de cada criança, assim como a parceria entre família e escola são formas de inserção das mesmas no processo de alfabetização na escola regular.

Na produção de materiais diferenciados deve-se priorizar as necessidades e características de cada criança levando em consideração suas preferências e entendendo que cada ser é único. As dificuldades encontradas para a realização desses materiais é a falta de recurso.

Para as crianças que apresentam necessidades complexas de comunicação é fundamental adaptar estratégias de acordo com sua necessidade individual, mas muitas se beneficiam através da comunicação alternativa e aumentativa, do ambiente acolhedor, de recursos visuais e sensoriais que auxiliam na promoção da interação social, além da necessidade de buscar por profissionais especializados na área da comunicação, conforme a maioria dos retornos obtidos através da pesquisa.

Conforme a maioria das respostas, o trabalho do Acompanhante Terapêutico (AT) pode auxiliar no processo de alfabetização das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de diversas maneiras. O AT pode oferecer suporte individualizado, adaptar o ambiente e os materiais de acordo com as necessidades da criança, utilizar estratégias de ensino diferenciadas, promover a organização e a rotina, estimular a comunicação e a interação social, além de colaborar com a equipe escolar e a família para garantir uma abordagem inclusiva e eficaz. O AT desempenha um papel fundamental ao fornecer suporte contínuo e personalizado para o aluno com TEA durante o processo de

alfabetização.

O conceito de melhoria é multifacetado e pode ser definido de diversas maneiras. No entanto, é inegável que a maioria dos esforços de melhoria estão centrados em objetivos específicos. Esses objetivos podem incluir a melhoria da qualidade, o aumento da eficiência, a redução do desperdício ou o aumento da produtividade. A melhoria também pode envolver a implementação de novas tecnologias, processos ou metodologias para atingir esses objetivos.

Em última análise, a busca pela melhoria é um processo contínuo que requer avaliação, adaptação e evolução contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de conhecimento geral que a inclusão, em nosso país, vivencia muitos obstáculos, especialmente, dentro de uma estruturação organizacional da educação e que tende a não atingir o aluno típico, muito menos o atípico. Dessa forma, é indispensável que o educador e os especialistas envolvidos com esses alunos, busquem no dia a dia, ferramentas para que o ensino os atinja igualitariamente acompanhando de perto as suas necessidades. Destaca-se igualmente que essa é uma função árdua e os resultados nem sempre são de imediatos, quer dizer, é um processo que não cessa.

Soma-se a isso a concepção inicial do educador que nem sempre tem elementos para conviver em classe com TEA. Por esse fato e por ser o autismo um transtorno difícil, é preciso uma dedicação pessoal que busque constantemente pelo saber e entendimento de que cada criança autista é única.

As pesquisas acerca do autismo, ainda são recentes, apesar disso, este trabalho objetivou trazer, a partir de bases teóricas, refletir sobre a inclusão dos alunos com TEA, como também os educadores podem cooperar significativamente para aprimorar suas atribuições, o que corrobora com as respostas adquiridas no questionário utilizado.

Conforme a pesquisa e o questionário, concluímos que as instituições de ensino exercem uma função primordial na inclusão, mas é importante ressaltar que além da escola é necessário o respaldo da família e terapeutas para auxiliarem essas crianças com TEA a exercerem sua função enquanto cidadão e introduzi-las com independência nas questões fundamentais da vida.

Finalizando, deve-se sublimar que a perspectiva de inclusão se fragmenta no fato de que não é apenas para as crianças com transtorno, mas sim para todos os educandos. Para tanto, a escola necessita refletir sobre sua função, nas relações colocando de lado, gradativamente, o padrão de ensino clássico, pois apenas dessa forma será plausível efetivar a educação na visão inclusiva de forma qualitativa.

REFERÊNCIAS

AIUB, M. **Interdisciplinaridade: da origem à atualidade**. O mundo da Saúde, v. 30, n. 1, p.107-116. 2006. Disponível em v acesso em 08 de set./2023

ALMEIDA, I. C. A. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectroautista(TEA):concepçõesepráticasdosprofessores**.2019.AutismoeRe-alidade.Disponívelem:https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-au-tismo/.Acessoem:09 de set./2023

AMERICANPSYCHIATRICASSOCIATION.**Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V), 5**. ed.Arlington,VA:AmericanPsychiatricAssociation,2013.disponivel em https://www.gammaconstruction.mu/sites/default/files/webform/cvs/pdf-diagnostic-and-statistical-manual-of-mental-disorders-dsm-iv-american-psychiatric-association-pdf-download-free-book-9223cc7.pdf acesso em 20 de ago./2023

APA. (2014). DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Nascimento, M. I. C., et alii (Trad). Porto Alegre, Editora Artmed. Disponível em https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/10741/1/DM_37669.pdf. Acesso em 03 de out./ 2023

ARAÚJO, Elisângela do Nascimento de **A Contribuição do Método TEACCH para o atendimento Psicopedagógico.** Universidade Federal da Paraíba - UFPB Centro de Educação. Departamento de Psicologia João Pessoa2015. Disponível em https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1303/1/ENA27092016. Acesso em 02 de out./ 2023

ASPERGER H. 'Autistic Psychopathy' in childhood. (trans. U. Frith) In: **Frith U. Autism and Asperger Syndrome.**Cambridge: Cambridge University Press; 1944/1992. p. 37-62. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNBhCsndB9Sf5ph5KBYGD/#. Acesso em 24 de out./ 2023

BANDEIRA, Gabriela. **Neuropediatria e autismo: quando procurar um profissional?Publicado em** 20 de julho de 2022 **Atualizado em** 02 de agosto de 2023. Disponível em https://genialcare.com.br/blog/neuropediatria-e-autismo/. Acesso em 02 de out./ 2023

BANDEIRA, Gabriela. Autismo regressivo: **conheça o Transtorno Desintegrativo da Infância.** 13 de julho de 2023. Disponível em https://genialcare.com.br/blog/autismo-regressivo/#:~:text=O%20autismo%20regressivo%20%E2%80%93%20tamb%C3%A9m%20conhecido,e%20dois%20anos%20de%20idade**.** Acesso em 23 de out./ 2023

BARRETO, M. F. Alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**.** ***Revista Amor Mundi,*** v. 2, n. 4, p. 45-56,2021.disponivele em https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/98acesso em 20 de ago./2023

BATTISTI, Aline Vasconcelos. HECK, Giomar Matria Poletto. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: Teoria e prática.** Universidade Federal da fronteira Sul.

Campus de Chapecó. CHAPECÓ 2015. Disponível emhttps://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf**.** Acessado em 09 de set./ 2023

BERSCH,R.TONOLLI,J.C.**IntroduçãoaoConceitodeTecnologia AssistivaeModelosdeAbordagemdaDeficiência.**SecretariadeEducaçãoEspecial–Brasília:ABPEE–MEC:SEESP,2006.Disponívelem: HTTP://www.bengalalegal.com/tecnologiaassistiva.Acessoem09 de set./ 2023

BONDY, A. S.; FROST, L. A**. The picture exchange communication system training manual. Cherry Hill:** Pyramid Educational Consultants, 1994. Disponível em https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/download/4129/2359. Acesso em 03 de out./ 2023

BONDY, A. PECS: **Potential benefits and risks**. The Behavior Analyst Today, 2001 2, 127-132. Disponível em . https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/download/4129/2359. Acesso em 03 de out./ 2023

BOSA, C. A. (2006**). Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Brasileira de Psiquiatria, 28, 47-53. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151644462006000500007& lng=en&nrm=isso acesso em 09 de set./2023

BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. **A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012. Disponível em:. Acesso em: 10 mar. 2015. Disponível em https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf. Acessado em 09 de set./2023

BRASIL, Constituição (1988) **Cap. III Da Educação, da Cultura e do Desporto. Art.205**. Disponível em https://www.idea.ufscar.br/arquivos/producoes/tea_lorena-thayna-rafaella-efranciele-pdt.pdf. Acesso em 02 de out./ 2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em https://www.idea.ufscar.br/arquivos/producoes/tea_lorena-thayna-rafaella-efranciele-pdt.pdf. Acesso em 02 de out./ 2023

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/direito/leis-diretrizes-bases-educacao-omentarios.htm. Acesso em 23 de out./ 2023

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001a.Disponível em. https://www.scielo.br/j/rbee/a/mg3MPrvddFrLSQBznDJGXRh/. Acesso em 02 de out./ 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP).**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**Brasília: MEC/SEESP, 2008. https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11905/7791. Acesso em 02 de out./ 2023

BRASIL.***CódigoCivil.Decreto-Leinº7.611/2011***.Brasília,DF,2011.Disponívelem;http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acessoem:09 de set./2023

BRASIL. **Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Brasília, 2012. Disponível em: https://static.defensoria.to.def.br/editorial-media/2/173/review/40801205-686c-44bd-9d41-f11d0a4c4878.pdf. Acesso em 02 de outubro de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linhadecuidadoparaaatençãoàspessoascomtranstornosdoespectrodo autismoesuasfamíliasnaRededeAtençãoPsicossocialdoSistemaÚnicodeSaúde**.Brasília,2014 disponível em https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-663149 acesso em 06 de set./2023

BRASIL **Decretonº10.645,de11demarçode2021.**Disponívelem:https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.645-de-11-de-marco-de-2021 307923632. Acesso em 09 de set./2023

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística.** São Paulo: Scipione, 1989. Disponível em https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10470_6215.pdf. Acessado em 09 de set./2023

CAMARGOS Jr, W.(coord.). **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.** Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005..Disponivel em https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/educacao-especial/cevi/241-transtornos-invasivos-do-desenvolvimento-3-milenio/file acesso em 30 de ago./2023

CAMARGO, Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo:** revisão crítica da literatura. Psicologia & Sociedade, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: .Acesso em: 10 mar. 2015. Disponível em https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf. Acessado em 23 de set./2023

CAMPOS,C.C.P.;SILVA,F.C.P.;CIASCA,S.M**. Expectativadeprofissionaisdasaúdeedepsicopedagogossobreaprendizagemeinclusãoescolardeindivíduos com transtorno do espectro autista**. Revista dePsicopedagogia,SãoPaulo,v.35,n.106,p.3-13,2018. Disponível em http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/546/expectativa-de-profissionais-da-saude-e-de-psicopedagogos-sobre-aprendizagem-e-inclusao-escolar-de-individuos-com-transtorno-do-espectro-autista acesso em 23 de ago./2023

CARNIEL, Camila Zorzetto et al**. Influência de fatores de risco sobre o desenvolvimento da linguagem e contribuições da estimulação precoce**: revisão integrativa da literatura. **Revista Cefac**, v. 19, p. 109-118, 2017. Disponível em https://www.scielo.br/j/rcefac/a/VGrstgWgMdcJyHr5stDfpyP/abstract/?lang=pt acesso em 30 de ago./2023

CARVALHO, A. M.; PEDROSA, M. I. **Precursores filogenéticos e onto-genéticos da linguagem: reflexões preliminare**s. *Revista de Ciências Hu-manas*,v. 34,p. 219-52,2003. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/download/25379/22300/82609 acesso em 30 de ago./2023

CARVALHO, Michelle. **Equipe Multidisciplinar** 29/03/2016. Disponível em https://www.derepenteautista.com.br/equipe-multidisciplinar/. Acesso em 03 de out./ 2023

CHAVES, Maria José; ABREU. Márcia Kelma de Alencar. **Currículo inclusivo: proposta de flexibilização curricular para o aprendente autista**. 2014. Disponível em: . Acesso em: 29 nov. 2014. Disponível em https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf. Acessado em 10 de set./2023

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia Práticas Educativas naEscolaenaFamília**. 7. ed. RiodeJaneiro-RJ:Wak, 2017. Disponível em https://www.eugeniocunha.com.br/arquivos/documents/8460-autismo-site.pdf acesso em 02 de set./2023

DA SILVA, Vitor Vasconcellos Fernandes; ROSSATO, Fabricia Gladys Fernandes da Silva. **Uso De Tecnologia Assistiva Para Comunicação Aumentativa Ou Alternativa Para Portadores**

De Tea Em Uma Instituição Do Terceiro Setor. Revista Foco (Interdisciplinary Studies Journal), v. 16, n. 6, 2023. Disponível em v acesso em 02 de set./2023

FERREIRA *et al*. **Intervenção precoce no Transtorno do Espectro do Autismo: o papel da equipe, da fonoaudiologia e da família.** Brazilian Journal of Development, v. 9, n. 6, p. 19852-19869, 2023. Disponível em v acesso em 30 de ago./2023

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez Editora, 1993. Disponível em https://docplayer.com.br/59728909-O-autismo-e-suas-especificidades-refletidas-no-processo-de-alfabetizacao-e-letramento-em-uma-escola-de-ensino-fundamental-ciclo-i.html. Acesso em 27 de ago./2023

GARCIA, A. H. C. et al. **Transtornos do espectro do autismo: avaliação e comorbidades em alunos de Barueri,** São Paulo. Revista Psicologia: Teoria e Pratica. 18 (1), p. 166-177, São Paulo, 2016. Disponível em https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/18044/1/Monografia%20-%20Aline%20Franciele%20-%20V.%204%20-%2003.12%20%281%29.pdf. Acesso em 03 de out./ 2023

GARCIA, M. Pilar; MADRID, Dolores; GALANTE, Rafael**. Children and Augmentative or Alternative Communication System (AACs): a perceptive vision of the role played by families and professionals. Anales de Psicologia**, Murcia, v. 33, n. 2, p. 334-341, 2017.disponivel em https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0212-97282017000200016&script=sci_abstract&tlng=en acesso em 29 de ago./2023

GIL, A. C**. Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.Disponível em https://books.scielo.org/id/cbyx4/pdf/lima-9788579830372-07.pdf acesso em 15 de ago./2023

GIKOVATE, Carla Gruber. **Autismo: compreendendo para melhor incluir**. Rio de Janeiro, 2009. 35 p. Disponível em: . Acesso em: 13 maio 2015. Disponível em https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf. Acessado em 05 de set./2023

GOMES, CamilaGraciella Santos**. Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo.** Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Educação Especial. São Carlos. 2011. Disponível em https://www.tcceesp.ufscar.br/arquivos/tccs/pdf_monico-2017-_tea_atendimento-interdisciplinar.pdf. Acesso em 03 de out./ 2023

HAGBERG, B. AICARDI, J. DIAS, K. RAMOS, O. A progressive syndrome of autism, dementia, ataxia, and loss of purposeful hand use in girls: **Rett's syndrome: report of 35 cases. Ann Neurol 1983;14:471-9.** Disponível em https://www.scielo.br/j/rbp/a/jW3cdDNRLz8CFYbzNv89jnH/#**.** Acesso em 24 de out./ 2023

HAGBERG B, SKJELDAL OH.**RETT variants: a suggested model for inclusion criteria. Pediatr Neuro**l 1994;11:5-11.
Disponível em https://www.scielo.br/j/rbp/a/jW3cdDNRLz8CFYbzNv89jnH/. Acesso em 23 de out./ 2023

HANSEL,A.F.;BOLSANELLO,M.A.**Asabordagens explicativasdodesenvolvimentoaplicadasàestimulaçãoprecoce**.In:ANPEDSUL,SemináriodePesquisaemEducação da Região Sul. 9., 2012. **Anais do Seminário.**Caxias do Sul. 2012. p. 1-9, Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/aper/viewFile/2632/675.Acessoem05 de set./2023

HYMAN, LEVY & MYERS. (2020). **Autismo ao longo da vida.**Disponível em https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/210199/192667 acesso em 30 de ago./2023

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Métodos, programas e técnicas educacionais.** 2020. Disponível em https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/11/Autismo-Metodos-e-programas.pdf. Acesso em 02 de out./ 2023

IZIDORO, Isabela Rocha et al. **Serviços especializados em intervenção precoce: elegibilidade e atuação multiprofissional**. Revista CEFAC, São Paulo, v. 21, n. 4, e4919, 2019.Disponivel em https://www.scielo.br/j/rcefac/a/DvPJqjXXjJHDBvf8BD3hyJw/?lang=pt&format=pdf Acesso em 05 de set./2023

KERCHES, Déborah. **Autismo ao longo da vida**. Literare Bocks International . Brasil, Europas, USA, Japão. São Paulo. 2022Disponível em https://loja.literarebooks.com.br/psicologia/autismo-ao-longo-da-vida acesso em 12 de out./2023

KLIN A, MCPARTLAND J, VOLKMAR FR. Asperger syndrome. In: **Volkmar F, Paul R, Klin A, Cohen D,** editors. Handbook of autism and pervasive developmental disorders. 3rd ed. New York: Wiley; 2005. Volume 1, Section I, Chapter 4, p. 88-125.Disponível em https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNBhCsndB9Sf5ph5KBYGD/#**.** Acesso em 24 de out./ 2023

KLIN, A. **Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, n° 1. São Paulo, maio 2006. Disponível em https://www.idea.ufscar.br/arquivos/producoes/tea_lorena-thayna-rafaella-efranciele-pdt.pdf. Acesso em 02 de out./ 2023

KLIN, A. (2006). **Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, n. 1, pp. 3-11. Disponível em https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/10741/1/DM_37669.pdf. Acesso em 03 de out./ 2023

KUBASKI,C.**Ainclusãodealunoscomtranstornodoespectrodoautismonaperspectiva deseusprofessores**:estudodecasoemquatroescolasdomunicípiodeSantaMaria/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em v acesso em 30 de ago./2023

LLANO, J. S. et al. **Investigação dos métodos avaliativos utilizados por fisioterapeutas na especificidade da neurologia funcional**. 20 (1), p.31-36, 2013. Disponível em https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/18044/1/Monografia%20-%20Aline%20Franciele%20-%20V.%204%20-%2003.12%20%281%29.pdf. Acesso em 03 de out./ 2023

LEFF, E. **Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental**. In: PHILIPPI JR., **A. Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais.** São Paulo: Signus, 2000. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=50281&co_midia=2 acesso em 08 de set./2023

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf. Acessado em 10 de set./2023

LIMA, Pedro Lucas Costa e Lopes de. **Modelo SCERTS: Uma prática de Inclusão** para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Universidade Fernando Pessoa Porto, 2021. Disponível em https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/10741/1/DM_37669.pdf. Acesso em 03 de out./ 2023

LIMA, Rivalda Magalhães de. **O psicólogo na escola: uma atuação necessária na perspectiva da inclusão escolar.** 2015. 70p. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Ipatinga, 2015. Disponível em https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15856/1/2015_RivaldaMagalhaesDeLima_tcc.pdf acesso

em 27 de out./2023

LOPES, Daniele Centeno; PAVELACKI, Luiz Fernandes. **Técnicas utilizadas na educação de autistas.** 2005. 11 p. Disponível em: . Acesso em: 13 maio 2015. Disponível em https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf. Acessado em 02 de set./2023

LUCKESI, C.C**. Ludicidades e atividades Lúdicas: uma abordagem a partir das experiências Internas**. Nativa - revista ciências sociais: 2 .ed. 2005.Disponível em https://josif.ifsuldeminas.edu.br/ojs/index.php/anais/article/download/497/307/4201. Acesso em 05 de out./ 2023

MAENNER *et al.* **Autismo ao longo da vida. (**2021). Disponível em https://pt.scribd.com/book/574840390/Autismo-ao-longo-da-vida acesso em 14 de out./ 2023

MARCONDES, E. Prefácio, In: ANDRADE, C. R.F., MARCONDES, E. **Fonoaudiologia em Pediatria**. São Paulo: Sarvier, 2003. estudos, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 303-314, maio/jun. 2015. 313 Disponível em . https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/download/4129/2359. Acesso em 03 de out./2023

MASCARENHAS, Bruna Barreto et al. Fonoaudiologia em crianças autistas: como os tratamentos podem ajudar no desenvolvimento. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, p. e03111334325-e03111334325, 2022. Disponível em v acesso em 08 de set./2023

MATOS, Daniel Carvalho de; MATOS, Pollianna Galvão Soares de. Intervenções em Psicologia para inclusão escolar de crianças autistas: estudo de caso. **Revista Espaço Acadêmico**, ano XVIII, nº 211, dez. 2018 Disponível em https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/44949 acesso em 27 de out./2023

MEDEIROS,D.S.**Ascontribuiçõesdaanálisedocomportamento**(ABA)paraa aprendizagemdepessoas comautismo:umarevisãodaliteratura. *EstudosIAT*, 2021. Disponível em http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/268 acesso em 07 de set./2023

MENDES, Maria Elisabete da Silva Tomé. **Avaliação da qualidade em intervenção precoce:** Práticas no Distrito de Portalegre**.** 2010. 314 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.26/1549. Acesso em 20 de ago./2023

MENEZES,T.B.A.**Oprocessodealfabetizaçãoeletramentodecriançasautistas: um estudo do tipo "estado do conhecimento".** Monografia (De-partamento de Educação da Universidade Federal De Ouro Preto), Mari-ana,2021. Disponível em v acesso em 02 de set./2023

NASCIMENTO, G. S. R. do. **Método de Alfabetização para Alunos Autistas (MAPA): Alternativa da Clínica**- Escola do Autista, 2016, p. 122, Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD4_SA6_ID30_26052021221126.pdf. Acesso em 23 de out./2023

NASCIMENTO, Yanna Cristina Moraes Lira et al. Transtorno do espectro autista: detecção precoce pelo enfermeiro na Estratégia Saúde da Família. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 32, 2018. Disponível em https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/25425 acesso em 05 de set./2023

NEUROSABER. Quais os benefícios da terapia ocupacional no Autismo. Data de publicação22/12/2020. Disponível em https://institutoneurosaber.com.br/quais-os-beneficios-da-terapia-ocupacional-no-autismo/#:~:text=O%20terapeuta%20ajuda%20a%20introduzir,e%20outras%20habilidades%20de%20higiene. Acesso em 03 de out./2023

NUNES,L.R.P. **Favorecendo odesenvolvimentodacomunicaçãoemcriançase jovenscomnecessidadesespeciais.**RiodeJaneiro,Dunya:2003. Disponível em https://www.amazon.com.br/Favorecendo-Desenvolvimento-Comunicacao-Necessidades-Especiais/dp/8586558222 acesso 05 de set./2023

OLIVEIRA,Gabriela Coelho. ROSA,VANESSA DE SOUZA VICENTE. CARVALHO, Wilma FREITAS, Elaine Faleiro de. **Considerações da aplicação doMétodo PECS em indivíduos com TEA .** Estudos, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 303-314, maio/jun. 2015. Disponível em . https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/download/4129/2359. Acesso em 03 de out./2023

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012. Disponível em https://bdm.ufmt.br/bitstream/1/1216/1/TCC_2019_Daniela%20Pra%C3%A7a%20Soares.pdf. Acessado em 10 de set./2023

PACHECO, Raquel Cabral. **Intervenção Precoce na Infância: Uma Abordagem ao Risco Ambiental na Região Autónoma dos Açores. 2013.** 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Necessidades Educativas Especiais – Domínio Intervenção Precoce na Infância) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2013. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4061/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Raquel%20Pacheco.pdf. Acesso em: 10 de set./2023

PAIVA JUNIOR, Francisco. **Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do CDC nos EU**A. 23 de março de 2023. Disponível em https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/. Acesso em 02 de out./2023

PIETROBON, C. **Fonoaudiologia no Autismo**. São José do Rio Preto, São Paulo, 2010. Disponível em: https://sites.google.com/site/desvendandooautismo/fonoaudiologia- -ou-terapia-da-falaAcesso dia: 04/06/2014. Disponível em . https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/download/4129/2359. Acesso em 03 de out./2023

PIRES, S. M. O.; JOU, G. I. **Identificação precoce do transtornodoespectroautista**disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862021000300011 acesso em 31 de set./2023

PORCIUNCULA, R. A. L. (2016). **Investigação precoce do transtorno do espectro autista: Sinais que alertam para a intervenção**. In N. T. Rotta, C. A. Bridi Filho, & F. R. S. Bridi (Orgs.), **Neurologia e aprendizagem: Abordagem multidisciplinar** (pp. 29-54). Porto Alegre, RS: Artmed. Disponível em v acesso em 27 de ago./2023

PRAÇA, E. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensinoregular.**2015Dissertação(MestradoProfissionalemEducaçãoMatemática) -Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora (MG), 2011.Disponível em:<http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-E-lida.pdf>.Acessado 04 de set./2023

PRIZANT, B. M.; WETHERBY, A. M.; RUBIN, E.; LAURENT, A. C.; RYDELL, P. J. (2005). **The SCERTS model: a comprehensive educational approach for children with Autism Spectrum Disorders.**Baltimore, Publising Brookes. Disponível em https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/10741/1/DM_37669.pdf. Acesso em 03 de out./2023

REICHOW, Brian. **Overview of meta-analyses on early intensive behavioral intervention for young children with autism spectrum disorders**. Journal of autism and developmental disorders, v. 42, p. 512-520, 2012. Disponível em https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8655516acesso em 08 de set./2023

RETT, A. **Über ein elgenartiges hirnatrophisches syndrom bei Hyperammonamie in Kindesalter. Wein Med Wochenschr 1966;116:723-6.** Disponível em https://www.scielo.br/j/rbp/a/jW3cdDNRLz8CFYbzNv89jnH/#**.** Acesso em 24 de outubro de 2023

RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. **Efeitos da prematuridade sobre o desenvolvimento de lactentes**. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, v. 21, n. 1, p. 111-121, 2011 disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822011000100011 acesso em 08 de set./2023
.

ROSEMBERG GS, ARITA FN, CAMPOS C. A **Brazilian girl with the Rett syndrome. Brain Dev 1986;8:554-6.** Disponível em https://www.scielo.br/j/rbp/a/jW3cdDNRLz8CFYbzNv89jnH/#**.** Acesso em 24 de out./2023

ROSEMBERG GS, ARITA F, CAMPOS C, COIMBRA AR,Ellovitch S, Geres S. **Síndrome de Rett: análise dos primeiros cinco casos diagnosticados no Brasil. Arq Neuropsiquiat 1987;45:143-58.** Disponível em https://www.scielo.br/j/rbp/a/jW3cdDNRLz8CFYbzNv89jnH/#**.** Acesso em 24 de out./2023

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem:abordagemneurobiológicaeMultidisciplinar**.2.ed.–PortoAle-gre:Artmed,2016. Disponível em https://profmariocastro.files.wordpress.com/2021/04/transtornos-de-aprendizagem.pdf acesso em 29 de ago./2023

SAMPAIO,R.T;LOURENÇO,C.M.V;GOMES,C. M.A.**AMusicoterapiaeoTranstornodoEspectrodoAutismo:umaabordageminformadapelasneurociências para a prática clínica. Per Musi** – RevistaAcadêmicadeMúsica,v.3,p.137-170,2015. Disponível em v acesso em 29 de ago./2023

SAMEROFF, Arnold; FIESE, Barbara F**. Transactional regulation and early intervention**. In: MEISELS, Samuel J.; SHONKOFF, Jack P. (Eds.). Handbook of Early Childhood Intervention. New York: Cambridge University Press, 1990, pp. 135-159. Disponível em v acesso em 29 de ago./2023

SANTOS, Aline Franciele dos Reis. **Aspectos do desenvolvimento do portador de Transtorno DE do Espectro Autista e as contribuições da fisioterapia: revisão integrativa**. UniAGES Centro Universitário AGES Bacharelado em Fisioterapia Paripiranga 2021. Disponível em https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/18044/1/Monografia%20-%20Aline%20Franciele%20-%20V.%204%20-%2003.12%20%281%29.pdf. Acesso em 03 de out./2023

SANTOS S, Sá AMRF, DAGNESI MD, Maletta PM, ANDRADE RLP, MARCHIONI SAE, et al. O perfil da portadora de síndrome de Rett no Brasil. **Temas sobre Desenvolvimento** 1999;45:6-12. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbp/a/jW3cdDNRLz8CFYbzNv89jnH/. Acesso em 23 de out./2023

SCARDUA, Valéria Mota. **A inclusão escolar e o ensino regular**. Revista FACEVV, n. 1, p. 85-90, 2008. Disponível em: . Acessado em: 25 set. 2014. Disponível em https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf. cessado em 15 de ago./2023

SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. **Análise do comportamento aplicada aotranstornodoespectroautista**.RiodeJaneiro,2018. Disponível em https://www.academia.edu/42158797/An%C3%A1lise_do_comportamento_aplicada_ao_transtorno_do_espectro_autista_Sella_e_Ribeiro acesso em 03 de set./2023

SCHWARSTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO, F. B. Jr. e Colaboradores. **Autismo Infantil.** Memnon Edições Científicas . São Paulo, 1995. . Disponível em https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1303/1/ENA27092016. Acesso em 02 de

out./2023

SCHWARTZMAN, José Salomão. Síndrome de Rett. Atualização • Braz. J. Psychiatry 25 (2) • Jun 2003 • https://doi.org/10.1590/S1516-44462003000200012. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbp/a/jW3cdDNRLz8CFYbzNv89jnH/#. Acesso em 24 de out./2023

SCHWARTZMAN,J.Autismoeoutrostranstornosdo espectro autista. [Editorial]. **Revista autismo:informaçãogerandoação**,v.1,p.3,set.2010. Disponível em https://www.canalautismo.com.br/numero/000/edicao-0-setembro-de-2010/ acesso em 29 de ago./2023

SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. **Análise do comportamento aplicada aotranstornodoespectroautista.**RiodeJaneiro,2018. Disponível em https://www.academia.edu/42158797/An%C3%A1lise_do_comportamento_aplicada_ao_transtorno_do_espectro_autista_Sella_e_Ribeiro acesso em 30 de ago./2023

SHABANI, D. B., KATZ, R. C., WILDER, D. A., BEAUCHAMP, K., TAYLOR, C. R. & FISCHER K. J. (2002). **Increasing social initiations in children with autism: Effects of a tactile prompt.** Journal of Applied Behavior Analysis, 35, 79-83. Disponível em . https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/download/4129/2359. Acesso em 03 de out./2023

SHAW & BAIO . et al**. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network**, 11 sites, United States, 2016. **MMWR Surveillance summaries**, v. 69, n. 4, p. 1, 2020. Disponível em https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7119644/ acesso em 02 de set./2023

SILVA, Rubem Abrão da. LOPES-HERRERA, Simone Aparecida. VITTO, Luciana Paula Maximino de.**Distúrbio de linguagem como parte de um transtorno global do desenvolvimento: descrição de um processo terapêutico fonoaudiológico**. Relatos de Caso • Rev. soc. bras. fonoaudiol. 12 (4) • Dez 2007 • https://doi.org/10.1590/S1516-80342007000400012 Disponível em https://www.scielo.br/j/rsbf/a/TRCSCs4kPVtgqFZPCwfrG9w/?lang=pt#. Acesso em 03 de out./2023

SILVA,D.A.;FARIAS,L.C.;PIMENTEL,L.X.;SILVA,S.V.da;VE-NÂNCIO,G.A.;FERNANDES,P.; BREMGARTNER,V.;RIVERO,L. **Tecnologias Assistivas para Alfabetização de Crianças com TEA:** UmaAnálisedeAplicativosdaPlataformaGooglePlay.*AnaisdoXXVIIWorkshopdeInformáticanaEscola*, p. 255-66, SBC, 2021. Disponível em v acesso em 08 de set../2023

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayara Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de janeiro: Objetiva, 2012. SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008. Disponível em https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/44553/1/MONOGRAFIA%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20TEA%202021.pdf. Acesso em 26 de ago./2023

SOARES,M. **Alfabetizaçãoeletramento**.2003. Disponível em https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/col-alf-let-01-alfabetizacao_letramento.pdf acesso em 28 de ago./2023

SOARES,M Letramento e alfabetização: as muitas facetas.**Revista BrasileiradeEducação**,2004. SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004.disponivel em 29 de ago./2023

SOARES, Daniela Praça. **A criança com autismo na escola: Possíveis caminhos para a inclusão.** Universidade Federal de Mato Grosso. Pró-Reitoria de ensino de graduação. RONDONÓPOLIS-MT 2019. Disponível em https://bdm.ufmt.br/bitstream/1/1216/1/TCC_2019_Daniela%20Pra%C3%A7a%20Soares.pdf. Acessado em 28 de ago./2023

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Neuropediatra tira dúvidas sobre Autismo e destaca importância do diagnóstico precoce.** 02/04/2019 às 16h44. Disponível em https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/neuropediatra-tira-duvidas-sobre-autismo-e-destaca-importancia-do-diagnostico-precoce/. Acesso em 02 de out./2023

SOUZA, Franciele Araujo. MIGLIATO, Lorena dos Santos. SILVA, Rafaella Fernanda da. FERREIRA, Tayná Lopes. **Perspectivas sobre inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR. Centro de Educação e Ciências Humanas- CECH Departamento de Psicologia. Licenciatura em Educação Especial. São Carlos 2019. Disponível em https://www.idea.ufscar.br/arquivos/producoes/tea_lorena-thayna-rafaella-efranciele-pdt.pdf. Acesso em 02 de out./2023

TOLEZANI, Mariana. Son-rise **uma abordagem inovadora.** Revista Autismo: informação gerando ação, São Paulo, ano 1, n. 0, p. 8-10, set. 2010. Disponível em https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1251/1/BATTISTI%20e%20HECK.pdf. Acessado em 08 de set./2023

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B**. Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.Disponível em https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista. Acesso em 05 de out./2023

VIERA, S. A. **O Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficit Relacionado à Comunicação- TEACCH**: um estudo de uma proposta pedagógica em uma Escola Especial da Cidade de Colombo- PR. Universidade de Tuiti do Parána. Curitiba, 2004. . Disponível em https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1303/1/ENA27092016. Acesso em 02 de out./2023

VYGOTSKY. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10470_6215.pdf. Acessado em 08 de set./2023

A LITERATURA INFANTIL COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL: QUANDO A LEITURA CONTINUA NAS NARRATIVAS, NAS BRINCADEIRAS E NA CULTURA ESCRITA DA INFÂNCIA

ELIZABETH BELQUISA DE QUEIROZ OLIVEIRA[2]

RESUMO

A literatura infantil ocupa lugar central na Educação Infantil por favorecer o encontro das crianças com diferentes linguagens, narrativas e formas de interpretar o mundo. Entretanto, sua potência educativa ultrapassa o momento da leitura compartilhada, prolongando-se nas brincadeiras, nas conversas, nas produções gráficas, nas escritas espontâneas e nas narrativas construídas pelas próprias crianças. Este artigo tem como objetivo analisar como a experiência literária se desdobra em diferentes práticas culturais da infância, produzindo sentidos que atravessam a oralidade, o brincar, a cultura escrita e a produção de narrativas. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza interpretativa, fundamenta-se na documentação pedagógica produzida em uma Escola Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, composta por registros escritos, fotografias, falas das crianças, produções infantis e investigações desenvolvidas junto às famílias no contexto do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). As análises evidenciam que a leitura literária não se encerra com o término do livro, mas continua sendo recriada pelas crianças em diferentes experiências do cotidiano, ampliando seus repertórios culturais e fortalecendo sua participação nas culturas do escrito. Conclui-se que a literatura constitui uma experiência cultural que mobiliza imaginação, oralidade, brincadeira e produção de narrativas, reafirmando a documentação pedagógica como instrumento de investigação dos processos de aprendizagem e das culturas da infância.

[2] Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2012); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Dona Maria de Lourdes Coutinho Torres

Palavras-chave: Literatura infantil; Educação Infantil; Cultura escrita; Oralidade; Documentação pedagógica.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, a literatura infantil constitui uma das experiências culturais mais presentes no cotidiano das crianças. Livros ilustrados, rodas de leitura, contação de

histórias e momentos de apreciação literária integram a rotina de muitas instituições educativas, reafirmando o direito das crianças ao acesso à cultura, à imaginação e às múltiplas linguagens. Entretanto, quando a leitura é compreendida apenas como um momento específico da rotina, corre-se o risco de reduzir sua potência educativa ao tempo em que o livro permanece aberto.

A observação cotidiana das crianças revela um movimento diferente. As histórias continuam presentes muito depois da última página. Reaparecem nas brincadeiras de faz de conta, nas conversas entre os pares, nas hipóteses formuladas durante novas investigações, nos desenhos, nas escritas espontâneas e nas narrativas produzidas pelas próprias crianças. A experiência literária não se encerra com a leitura; ela prolonga-se no cotidiano infantil, passando a integrar a cultura construída coletivamente pelo grupo.

Foi essa permanência das histórias que motivou a presente investigação. Ao longo do acompanhamento pedagógico realizado em uma Unidade Educacional da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, diferentes episódios evidenciaram que os livros compartilhados em roda ultrapassavam o momento da escuta e continuavam produzindo sentidos em outros tempos, espaços e linguagens. As histórias tornavam-se referências para brincadeiras, conversas, produções gráficas e novas narrativas criadas pelas crianças, revelando que a literatura passava a integrar suas experiências culturais.

O retorno sistemático à documentação pedagógica permitiu compreender que essas manifestações não constituíam acontecimentos isolados. Ao revisitar diários de bordo, registros fotográficos, falas das crianças e diferentes produções

realizadas ao longo do tempo, tornou-se possível identificar recorrências que evidenciavam a continuidade da experiência literária para além da leitura compartilhada. A documentação revelou que as histórias eram constantemente retomadas, reinterpretadas em diferentes contextos e incorporadas às formas de brincar, narrar, desenhar, escrever e produzir cultura.

O desenvolvimento da pesquisa também evidenciou a necessidade de ampliar o conhecimento sobre as culturas do escrito presentes no cotidiano das crianças e de suas famílias. Embora diferentes práticas de leitura, oralidade e escrita aparecessem espontaneamente nas brincadeiras e nas conversas, muitas dessas experiências permaneciam pouco conhecidas pela escola. Essa constatação motivou uma investigação junto às famílias, desenvolvida no contexto do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), buscando compreender os repertórios culturais que atravessavam a infância das crianças e de que maneira poderiam dialogar com o planejamento pedagógico.

Mais do que identificar hábitos de leitura, essa aproximação permitiu reconhecer a diversidade de experiências culturais presentes nas famílias e compreender que a literatura dialoga com diferentes práticas sociais da linguagem, como cantigas, brincadeiras tradicionais, narrativas orais, listas, bilhetes, receitas, mensagens e outros usos cotidianos da escrita. Assim, a investigação ampliou a compreensão das culturas do escrito, fortalecendo a articulação entre escola, famílias e comunidade e evidenciando que a formação leitora se constitui em múltiplos contextos de participação cultural.

Essa compreensão dialoga com Teresa Colomer (2007), ao reconhecer que a literatura amplia as possibilidades de interpretação do mundo e favorece a construção de referências culturais. Aproxima-se, igualmente, da concepção de Yolanda Reyes (2010), para quem a leitura, desde a primeira infância, ultrapassa o contato com os livros e passa a integrar a vida cultural das crianças. Em diálogo com Jorge Larrosa (2019), compreende-se que a experiência não corresponde apenas ao que acontece, mas ao que nos acontece e nos transforma. Nessa perspectiva, a literatura permanece viva porque continua sendo ressignificada nas brincadeiras, nas conversas, nas narrativas e nas diferentes linguagens produzidas pelas crianças. Do mesmo modo, Carla Rinaldi (2017) compreende

a documentação pedagógica como uma prática de escuta e interpretação capaz de tornar visíveis os processos de aprendizagem e as múltiplas formas pelas quais as crianças produzem conhecimento.

É nesse contexto que se insere o presente estudo, que tem como objetivo compreender como a experiência literária ultrapassa o momento da leitura compartilhada e passa a integrar as brincadeiras, a oralidade, a cultura escrita e a produção de narrativas das crianças, constituindo-se como parte de suas experiências culturais.

Parte-se da seguinte questão de pesquisa: Como a documentação pedagógica revela que a experiência literária continua produzindo narrativas, brincadeiras e novos sentidos muito além do momento da leitura compartilhada, em diálogo com as culturas do escrito vividas pelas crianças?

Para responder a essa questão, a pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e interpretativa, tomando como corpus de análise os registros produzidos em diários de bordo no cotidiano de turmas de Educação Infantil. A partir da documentação pedagógica, analisam-se situações em que as experiências de leitura se desdobram nas brincadeiras, na oralidade, na produção de narrativas e nas diferentes manifestações da cultura escrita, buscando compreender como a literatura permanece viva nas experiências culturais das crianças.

LITERATURA INFANTIL COMO EXPERIÊNCIA CULTURAL

A literatura infantil ocupa lugar singular na Educação Infantil por possibilitar às crianças o encontro com diferentes modos de narrar, imaginar, interpretar e atribuir sentidos ao mundo. Muito além do contato com livros ou histórias, a experiência literária amplia repertórios culturais, mobiliza emoções, favorece a produção de narrativas e cria oportunidades para que as crianças estabeleçam relações entre a ficção e suas próprias vivências.

Entretanto, compreender a literatura apenas como recurso para ensinar

conteúdos ou desenvolver habilidades específicas significa reduzir sua potência formativa. A leitura literária constitui uma experiência cultural que convida a criança a interpretar, imaginar, criar hipóteses, produzir perguntas, compartilhar memórias e construir significados em diálogo com outras crianças, com os adultos e com os diferentes contextos sociais dos quais participa. Como afirma Teresa Colomer (2007), a literatura oferece às crianças possibilidades de compreender o mundo, construir referências culturais e ampliar seus modos de interpretar a realidade.

Nessa perspectiva, ler não corresponde à simples decodificação de palavras nem se restringe ao momento da escuta de uma história. A literatura produz encontros entre a criança e a linguagem, entre a imaginação e a realidade, entre diferentes formas de viver e compreender o mundo. Cada narrativa oferece novas possibilidades de pensar, sentir e atribuir sentidos às experiências, ao mesmo tempo em que é reinterpretada a partir dos repertórios que cada criança já traz consigo.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de literatura como experiência defendida por Yolanda Reyes (2010), para quem a leitura, desde a primeira infância, ultrapassa o contato com o livro e passa a integrar a vida cultural das crianças. Em diálogo com Jorge Larrosa (2019), compreende-se que a experiência não corresponde simplesmente ao que acontece, mas ao que nos acontece e nos transforma. Sob essa perspectiva, a experiência literária não termina quando a história chega ao fim; ela permanece viva na memória, nas conversas, nas brincadeiras e nas diferentes formas pelas quais as crianças recriam aquilo que ouviram. O texto literário continua produzindo efeitos porque passa a integrar suas experiências culturais.

Na Educação Infantil, essa continuidade torna-se particularmente visível. As crianças retomam personagens durante o faz de conta, recriam enredos, modificam acontecimentos, inventam novos finais, estabelecem relações entre diferentes histórias e utilizam elementos da literatura para interpretar situações vividas no cotidiano. Ao fazer isso, deixam de ocupar apenas o lugar de ouvintes e assumem a posição de narradoras, autoras e produtoras de cultura.

Essa produção se manifesta também nas múltiplas linguagens da infância. A literatura atravessa o brincar, a oralidade, os desenhos, as construções, as dramatizações e as escritas espontâneas, revelando que as histórias não permanecem restritas ao livro. Elas circulam entre as crianças, transformam-se nas interações do grupo e passam a compor novas narrativas produzidas coletivamente.

Foi justamente esse movimento que a documentação pedagógica tornou visível ao longo desta pesquisa. O acompanhamento cotidiano revelou que as experiências literárias permaneciam presentes muito além dos momentos destinados à leitura compartilhada. As crianças retomaram histórias durante as brincadeiras, utilizaram expressões dos personagens em suas conversas, reinterpretam situações narradas nos livros, produziam desenhos inspirados nas leituras e criavam novas histórias a partir das experiências vividas coletivamente. Essas recorrências evidenciaram que a literatura passava a integrar o repertório cultural do grupo, constituindo-se como uma experiência compartilhada e continuamente recriada. Nessa direção, Carla Rinaldi (2020) compreende a documentação pedagógica como uma prática de escuta e interpretação capaz de tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças, permitindo que experiências inicialmente dispersas sejam reconhecidas, analisadas e transformadas em conhecimento.

Sob essa perspectiva, compreender a literatura como experiência cultural implica reconhecer que seu maior valor não está apenas na obra lida, mas nas relações que ela produz. Cada história amplia o universo simbólico das crianças, fortalece a imaginação, alimenta a oralidade e cria condições para que novas narrativas emerjam no cotidiano. A leitura deixa de representar um momento isolado da rotina escolar para tornar-se parte da vida cultural da infância.

Assim, a literatura infantil constitui uma linguagem que promove encontros entre diferentes experiências, tempos, culturas e formas de narrar. Ao atravessar o cotidiano das crianças, ela deixa de existir apenas nas páginas dos livros e passa a viver nas brincadeiras, nas conversas, nos desenhos, nas escritas espontâneas e nas múltiplas maneiras pelas quais as crianças produzem sentidos sobre o mundo. É justamente essa continuidade da experiência literária

que orienta as análises desenvolvidas nos capítulos seguintes.

QUANDO O LIVRO ACABA E A HISTÓRIA CONTINUA: BRINCADEIRA, ORALIDADE E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS

A documentação pedagógica evidenciou que a experiência literária não se encerrava ao término da leitura compartilhada. Ao contrário, era justamente após o fechamento do livro que as histórias continuavam produzindo sentidos no cotidiano das crianças, reaparecendo nas brincadeiras, nas conversas, nos desenhos, nas produções narrativas e nas múltiplas formas de interação construídas ao longo da rotina.

Essa continuidade tornava-se possível porque a literatura era vivida, antes de tudo, como experiência estética e de fruição. A leitura compartilhada constituía um tempo de encontro com diferentes textos, autores, personagens e modos de narrar, sem a expectativa de transformar imediatamente a história em uma atividade ou verificar sua compreensão. A leitura deleite ocupava um lugar central na rotina, assegurando às crianças o direito de ouvir histórias, imaginar, emocionar-se, rir, surpreender-se e construir vínculos com a literatura. Paradoxalmente, foi justamente por não estar subordinada a objetivos imediatos que as narrativas permaneceram vivas muito depois que os livros eram fechados, alimentando novas experiências e produzindo diferentes formas de participação cultural. Como afirma Yolanda Reyes (2010), a literatura, especialmente na primeira infância, prolonga-se nas experiências cotidianas das crianças, alimentando suas brincadeiras, suas narrativas e seus modos de interpretar o mundo.

As proposições organizadas após as leituras buscavam preservar essa continuidade da experiência literária. Rodas de conversa, retomadas espontâneas das histórias, perguntas abertas, produções gráficas, brincadeiras inspiradas nas narrativas e empréstimos de livros para leitura em família constituíam oportunidades para que as crianças revisitassem personagens, reconstruíssem acontecimentos, compartilhassem interpretações e estabelecessem relações entre as histórias e suas próprias experiências. A

intenção não consistia em avaliar o que haviam compreendido, mas em favorecer que a literatura permanecesse circulando como experiência cultural.

Foi principalmente nas brincadeiras e na oralidade que essa permanência se tornou visível. Personagens, conflitos, regras, estratégias e diferentes elementos das narrativas reapareciam espontaneamente nas interações do grupo. As crianças organizavam jogos, recriavam papéis, negociavam possibilidades, explicavam regras aos colegas, reconstruíam coletivamente acontecimentos e acrescentavam novos episódios às histórias conhecidas. Ao retomarem as narrativas, não buscavam reproduzir fielmente os textos, mas reinterpretá-los a partir de suas lembranças, experiências e relações construídas com os pares. Como observa Teresa Colomer (2007), a experiência literária amplia as possibilidades de construção de sentidos justamente porque continua sendo recriada nos diferentes contextos de interação.

A documentação pedagógica também revelou que a literatura atravessava outras linguagens. As conversas produzidas após as leituras mobilizavam desenhos, dramatizações, construções coletivas e reflexões sobre situações vividas pelo próprio grupo. Personagens e conflitos presentes nas narrativas tornavam-se referências para discutir formas de organizar os espaços, compartilhar materiais, negociar regras de convivência e construir acordos coletivos. O desenho, nesse contexto, deixava de ser uma ilustração da história para constituir outra maneira de narrar, interpretar e atribuir sentidos às experiências vividas com os livros. Nessa perspectiva, Jorge Larrosa (2019) compreende a experiência como aquilo que atravessa o sujeito e produz transformações, permitindo compreender que a literatura permanece viva justamente porque continua sendo ressignificada nas múltiplas linguagens da infância.

Outro aspecto evidenciado pela documentação foi a ampliação da experiência literária para além da escola. As propostas de empréstimo de livros favoreceram momentos de leitura compartilhada entre crianças e seus familiares, possibilitando que as histórias circulassem também no contexto doméstico. Nos retornos à escola, novas interpretações, comentários e lembranças eram incorporados às conversas do grupo, revelando que a literatura seguia

produzindo sentidos em diferentes espaços e fortalecendo as relações entre escola, família e comunidade.

Sob essa perspectiva, compreender a literatura na Educação Infantil significa deslocar o olhar da obra para os percursos que ela inaugura. A potência da leitura não se revela apenas durante a escuta da história, mas na maneira como as crianças transformam personagens, acontecimentos e conflitos em brincadeiras, narrativas, desenhos, conversas e experiências compartilhadas. É nesse movimento contínuo de interpretação, criação e circulação cultural que a literatura ultrapassa os limites do livro e se constitui como uma experiência que acompanha a infância.

FAMÍLIAS, CULTURAS DO ESCRITO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao longo desta pesquisa, tornou-se evidente que compreender a experiência literária das crianças exigia ampliar o olhar para além da escola. Embora a documentação pedagógica revelasse a permanência das histórias nas brincadeiras, nas narrativas, nos desenhos e nas diferentes linguagens infantis, permanecia uma questão importante: quais experiências culturais e práticas de leitura, oralidade e escrita atravessavam o cotidiano dessas crianças em seus contextos familiares?

Essa inquietação mobilizou uma investigação desenvolvida no contexto do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), com o objetivo de conhecer, de maneira mais aprofundada, os repertórios culturais presentes nas vivências das crianças e de suas famílias. Mais do que identificar hábitos de leitura ou quantificar práticas relacionadas à escrita, buscou-se compreender como diferentes manifestações culturais participavam da constituição das experiências infantis e de que maneira poderiam dialogar com o planejamento pedagógico. Essa perspectiva aproxima-se de Ferreiro (2002), ao reconhecer que a cultura escrita se constitui nos usos sociais da linguagem e nas experiências vividas pelas crianças antes mesmo de qualquer processo sistemático de alfabetização.

A investigação revelou uma ampla diversidade de práticas culturais no cotidiano

das famílias. Os relatos indicaram momentos de leitura compartilhada, brincadeiras tradicionais transmitidas entre gerações, elaboração de listas, receitas e bilhetes, uso cotidiano de mensagens em aplicativos, além de referências a cantigas, práticas religiosas, produções audiovisuais e ao interesse em frequentar bibliotecas, teatros, museus e outros espaços culturais. Mais do que caracterizar hábitos familiares, esses dados evidenciaram a riqueza dos repertórios que acompanham as crianças e chegam diariamente à escola.

Os resultados também permitiram compreender que as culturas do escrito extrapolam o contato com livros e situações formais de leitura e escrita. Elas se constituem nas múltiplas formas pelas quais a linguagem organiza a vida cotidiana: nas listas que orientam a rotina, nas receitas preparadas em família, nos bilhetes, nas mensagens, nas histórias contadas antes de dormir e em diferentes maneiras de registrar, comunicar, lembrar e compartilhar experiências. Como destaca Ferreiro (2002), as crianças participam dessas práticas sociais desde muito cedo, construindo conhecimentos sobre a escrita a partir de seus diversos contextos de participação.

Ao colocar em diálogo as informações produzidas pelas famílias com os registros cotidianos da escola, a documentação pedagógica tornou visíveis relações que dificilmente seriam percebidas em observações isoladas. Brincadeiras tradicionais mencionadas pelos familiares reapareciam entre as crianças durante o faz de conta; listas, receitas, bilhetes e outros usos sociais da escrita surgiam espontaneamente nas brincadeiras simbólicas e nas produções infantis, evidenciando que essas práticas já integravam o repertório cultural do grupo antes mesmo de qualquer proposta sistematizada de ensino. Nessa direção, Rinaldi (2017) compreende a documentação pedagógica como um processo de escuta capaz de interpretar as experiências das crianças e tornar visíveis relações produzidas no cotidiano.

Essa aproximação revelou que as experiências infantis não se organizam em compartimentos separados entre aquilo que acontece em casa e o que acontece na escola. Ao contrário, os repertórios familiares atravessam continuamente o cotidiano escolar, assim como as experiências vividas na escola retornam às famílias por meio das brincadeiras, das conversas, das leituras compartilhadas

e das narrativas produzidas pelas próprias crianças. Escola e família constituem, portanto, espaços complementares de produção cultural, nos quais literatura, oralidade e cultura escrita circulam, transformam-se e adquirem novos significados. Essa compreensão dialoga com o Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2022), ao reconhecer que as aprendizagens se constroem nas interações entre diferentes contextos de vida.

Esse movimento também repercutiu no planejamento pedagógico. Conhecer os repertórios culturais das famílias possibilitou ampliar as propostas de leitura literária, diversificar os portadores textuais presentes na sala de referência e valorizar práticas já vivenciadas pelas crianças, como cantigas, brincadeiras tradicionais, narrativas orais e diferentes usos cotidianos da escrita. O interesse demonstrado pelas famílias em frequentar espaços culturais reforçou, igualmente, a importância de aproximar a escola desses territórios de produção cultural. Como afirma Reyes (2010), a formação leitora inicia-se muito antes da aprendizagem convencional da leitura, sendo constituída pelas experiências culturais, afetivas e linguísticas compartilhadas pelas crianças em seus diferentes contextos de vida.

Nesse percurso, a documentação pedagógica ultrapassou a função de registrar experiências escolares para constituir-se como instrumento de investigação. Ao articular os registros produzidos na escola com a escuta das famílias, tornou-se possível compreender de forma mais ampla os percursos culturais que sustentavam as experiências literárias das crianças. Documentar passou a significar não apenas registrar o cotidiano, mas interpretar as relações entre os diferentes contextos de vida que alimentavam as brincadeiras, as narrativas e as formas de participação observadas no grupo.

Os dados produzidos reafirmaram que não existe um único percurso de aproximação das crianças com a cultura escrita. Cada família constrói maneiras singulares de narrar, registrar, brincar, organizar o cotidiano e compartilhar experiências culturais. Reconhecer essa diversidade desloca o olhar de uma perspectiva centrada naquilo que eventualmente falta às famílias para outra que valoriza os saberes, as práticas e os repertórios que elas efetivamente compartilham com as crianças.

Sob essa perspectiva, investigar as culturas do escrito significou compreender que a literatura não circula apenas entre livros ou nos momentos de leitura compartilhada. Ela atravessa casas, conversas, brincadeiras, memórias familiares e diferentes práticas sociais da linguagem. Ao aproximar documentação pedagógica e investigação com as famílias, esta pesquisa evidenciou que conhecer esses percursos amplia a compreensão sobre a infância, fortalece o planejamento pedagógico e reafirma a escola como um espaço que dialoga com os repertórios culturais das crianças, reconhecendo-os como ponto de partida para a construção de novas experiências de leitura, escrita, oralidade e produção de cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da compreensão de que a literatura infantil constitui uma experiência cultural que ultrapassa o momento da leitura compartilhada. Ao acompanhar e documentar o cotidiano de crianças da Educação Infantil, tornou-se possível compreender que as histórias permanecem produzindo sentidos muito depois que os livros são fechados, reaparecendo nas brincadeiras, nas narrativas, nos desenhos, nas escritas espontâneas, nas interações entre as crianças e nas relações estabelecidas entre escola e família.

A documentação pedagógica revelou que a experiência literária não se restringe ao contato com a obra, mas configura um processo contínuo de produção cultural. As crianças não apenas escutam histórias; elas as reinterpretam, recriam personagens, transformam enredos, produzem novas narrativas e incorporam elementos da literatura às múltiplas linguagens por meio das quais constroem conhecimentos e atribuem sentidos às experiências vividas. Nesse percurso, a literatura deixa de ocupar um lugar circunscrito ao livro e passa a integrar o cotidiano infantil como parte de sua cultura.

Ao aproximar os registros produzidos na escola da investigação realizada junto às famílias, foi possível ampliar a compreensão sobre os percursos culturais que sustentam as experiências das crianças. Os dados evidenciaram que

literatura, oralidade, brincadeira e culturas do escrito circulam entre diferentes contextos de vida, demonstrando que a formação leitora se constitui nas relações estabelecidas entre escola, família e comunidade. Essa perspectiva contribui para superar uma compreensão restrita da leitura como prática exclusivamente escolar, reconhecendo-a como experiência cultural, social e relacional.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa reafirma a potência da documentação pedagógica como instrumento de investigação. Os registros produzidos ao longo do cotidiano escolar, inicialmente elaborados para acompanhar os percursos das crianças, revelaram-se um importante corpus de pesquisa quando revisitados de forma sistemática e interpretativa. Em diálogo com a investigação desenvolvida junto às famílias, possibilitaram compreender fenômenos que dificilmente seriam identificados apenas por meio de observações pontuais ou de instrumentos tradicionais de produção de dados.

Nesse sentido, o estudo também evidencia a potência da professora-pesquisadora na produção de conhecimento sobre a infância. Ao investigar a própria prática, documentar os processos vividos pelas crianças e colocar em diálogo diferentes fontes de informação, a docente amplia as possibilidades de compreender o cotidiano da Educação Infantil como um espaço legítimo de pesquisa, reflexão e produção científica.

Este trabalho busca contribuir para ampliar as discussões acerca da literatura infantil na Educação Infantil ao deslocar o foco da obra literária para as experiências que ela produz. Mais do que compreender o que as crianças aprendem com as histórias, a pesquisa convida a observar o que elas fazem com essas histórias: como as transformam em brincadeiras, narrativas, desenhos, escritas, relações e novas formas de produzir cultura. É nesse movimento que a literatura revela sua potência como experiência cultural e como linguagem que continua produzindo sentidos muito além do momento da leitura.

Por fim, espera-se que novas investigações possam aprofundar as relações entre literatura, documentação pedagógica, culturas do escrito e participação das famílias, ampliando a compreensão sobre os múltiplos percursos pelos quais as crianças constroem suas experiências culturais desde os primeiros anos de

vida. Ao mesmo tempo, acredita-se que este estudo possa incentivar professores da Educação Infantil a reconhecerem a documentação pedagógica não apenas como forma de acompanhar as aprendizagens das crianças, mas também como um caminho fecundo para produzir conhecimento sobre a infância e qualificar as práticas educativas.

REFERÊNCIAS

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

COLLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Intencionalidade, Planejamento e Participação: aprendizagens na Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPED, 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI): material de formação*. São Paulo: SME/COPED, 2025.

O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELLEN ARAÚJO DOS SANTOS

Resumo

O presente artigo aborda a importância do brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil, destacando sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. A brincadeira constitui uma prática essencial para a construção do conhecimento, pois permite que a criança explore o ambiente, desenvolva a criatividade, fortaleça a comunicação e estabeleça relações sociais. O estudo fundamenta-se em autores como Piaget, Vygotsky e Kishimoto, que reconhecem o brincar como elemento indispensável ao desenvolvimento infantil. Além disso, apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reforça o direito da criança de brincar como parte integrante do processo educativo. Conclui-se que a utilização de atividades lúdicas favorece uma aprendizagem significativa, tornando o ambiente escolar mais participativo, prazeroso e adequado às necessidades das crianças.

1 Introdução

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e constitui um período decisivo para o desenvolvimento integral da criança. É nessa fase que são construídas as primeiras experiências de convivência, comunicação, descoberta e aprendizagem. Nesse contexto, o brincar assume um papel fundamental, pois possibilita que a criança aprenda de forma natural, prazerosa e significativa.

Durante muito tempo, as brincadeiras foram consideradas apenas momentos de lazer. No entanto, estudos demonstram que elas possuem grande valor pedagógico, favorecendo o desenvolvimento intelectual, emocional, físico e social. Ao brincar, a criança imagina, experimenta, cria hipóteses, resolve conflitos e desenvolve competências essenciais para sua formação.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância do brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento infantil, o papel do professor e a relevância das práticas lúdicas no ambiente escolar.

2 Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza **bibliográfica**, com abordagem **qualitativa** e objetivo **descritivo**, tendo como finalidade analisar a importância do brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da consulta a livros, artigos científicos, documentos oficiais e publicações acadêmicas que abordam o desenvolvimento infantil, a ludicidade e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Entre as principais referências utilizadas destacam-se as contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Tizuko Morchida Kishimoto, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta as práticas educacionais no contexto brasileiro.

A abordagem qualitativa permitiu compreender e interpretar as contribuições do brincar para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças, considerando as concepções teóricas dos autores pesquisados. Já o caráter descritivo da pesquisa possibilitou apresentar e discutir as principais características das atividades lúdicas como estratégia pedagógica, evidenciando sua relevância no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

A partir da análise do referencial teórico, buscou-se relacionar os conceitos apresentados pelos estudiosos com as práticas educativas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, ressaltando a importância da ludicidade para a promoção de uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral da criança.

3 Desenvolvimento

3.1 O brincar e o desenvolvimento infantil

Brincar é uma necessidade própria da infância. Por meio das brincadeiras, a criança conhece o mundo, experimenta diferentes situações e constrói conhecimentos a partir das próprias vivências.

Segundo Piaget (1978), o brincar favorece a construção do conhecimento porque permite que a criança organize suas experiências e desenvolva estruturas cognitivas cada vez mais complexas. As brincadeiras estimulam a curiosidade, a criatividade e a capacidade de resolver problemas.

Vygotsky (1998) afirma que a brincadeira cria situações imaginárias que favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como linguagem, pensamento e autocontrole. Para o autor, ao brincar, a criança aprende além do seu nível de desenvolvimento atual, ampliando suas capacidades por meio das interações sociais.

Kishimoto (2017) destaca que o jogo e a brincadeira constituem importantes recursos pedagógicos, pois tornam o processo de ensino mais significativo, despertando o interesse e a participação ativa das crianças.

3.2 O brincar como estratégia pedagógica

Na Educação Infantil, brincar não significa apenas oferecer brinquedos às crianças. É necessário que o professor planeje atividades que estimulem a exploração, agucem a criatividade e a interação entre os alunos.

Brincadeiras de faz de conta, jogos de regras, músicas, contação de histórias, brincadeiras ao ar livre e atividades com materiais diversos (não estruturados) favorecem o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da imaginação e da socialização.

A BNCC reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem da criança e destaca que as experiências lúdicas devem fazer parte do cotidiano escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral.

Assim, o brincar deixa de ser apenas recreação e passa a constituir uma metodologia de ensino capaz de favorecer aprendizagens significativas.

3.3 O papel do professor

O professor exerce papel essencial na organização das atividades lúdicas. Cabe ao educador criar ambientes acolhedores, seguros e ricos em possibilidades de aprendizagem.

Durante as brincadeiras, o professor observa o comportamento das crianças, identifica dificuldades, acompanha seu desenvolvimento e propõe desafios que estimulem novas aprendizagens.

Além disso, sua mediação contribui para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da comunicação e do respeito às diferenças, tornando o processo educativo mais participativo e inclusivo, respeitando o tempo de cada criança.

3.4 Benefícios do brincar

As atividades lúdicas proporcionam diversos benefícios para o desenvolvimento infantil, entre eles:

- Desenvolvimento da criatividade e da imaginação;
- Fortalecimento da linguagem oral;
- Desenvolvimento da coordenação motora;
- Estímulo ao raciocínio lógico;
- Melhoria das relações sociais;

- Desenvolvimento da autonomia;
- Fortalecimento da autoestima;
- Aprendizagem por meio da experimentação;

Esses benefícios demonstram que brincar é uma prática indispensável para uma educação de qualidade, respeitando as características e necessidades da infância.

4 Conclusão

O brincar constitui uma das principais ferramentas de aprendizagem na Educação Infantil, pois favorece o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. Por meio das brincadeiras, as crianças aprendem de forma natural, desenvolvem a criatividade, fortalecem a autonomia e constroem conhecimentos significativos.

Nesse sentido, cabe à escola e aos professores promoverem práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade como parte do processo educativo. A integração entre brincadeira e aprendizagem torna o ambiente escolar mais acolhedor, participativo e estimulante, contribuindo para uma formação mais completa.

Portanto, investir em atividades lúdicas significa reconhecer a criança como protagonista de sua aprendizagem e garantir uma educação que respeite seus direitos, potencialidades e formas de aprender.

Referências Bibliográficas

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

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

O RACISMO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: PERSPECTIVAS PARA UMA ESCOLA EQUITATIVA

GIOVANNA CABRAL E SILVA[3]

RESUMO

Este artigo aborda a problemática do racismo no contexto da Educação Infantil, analisando como o preconceito e a discriminação racial impactam o desenvolvimento de crianças negras. Através de uma revisão bibliográfica, o estudo utiliza as contribuições de Silvio Almeida sobre o racismo estrutural e as pesquisas de Elaine Cavalleiro sobre o "silêncio escolar" para discutir os desafios das práticas pedagógicas. O objetivo é destacar a importância da formação docente contínua e da implementação de estratégias que promovam uma educação de qualidade e equitativa, em conformidade com a Lei 10.639/03, garantindo que o ambiente escolar seja acolhedor e valorize as diferenças.

Palavras-chave: racismo escolar; Educação Infantil; racismo estrutural; práticas antirracistas; políticas públicas.

1. INTRODUÇÃO

O ambiente educacional é, muitas vezes, o primeiro espaço de socialização externa da criança, tornando-se fundamental para a construção de sua identidade e percepção de mundo. Contudo, no Brasil, esse espaço é atravessado por uma herança histórica de desigualdades que se manifesta de forma persistente através do racismo. Longe de ser um fenômeno isolado, o

[3] Graduação em **Pedagogia** pela **Universidade Cruzeiro do Sul** (**2022**); Professor(a) da Educação Infantil e Ensino fundamental I na EMEI Sebastiana de Arruda Cruz Oliveira

racismo no sistema de ensino deve ser compreendido como um transtorno heterogêneo em suas manifestações, exigindo uma análise aprofundada das políticas públicas e das formações de educadores.

Este artigo propõe uma reflexão sobre como o racismo estrutural molda as interações na Educação Infantil. A relevância do tema cresce à medida que se percebe que a omissão diante de práticas discriminatórias pode causar danos irreversíveis ao desenvolvimento emocional e social das crianças. Portanto, busca-se discutir estratégias que promovam a inclusão efetiva e desafiem os estigmas presentes na comunidade escolar.

O RACISMO ESTRUTURAL E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Para compreender a profundidade do desafio, é essencial recorrer ao conceito de racismo estrutural. Conforme Silvio Almeida (2019), o racismo não é uma "anormalidade" do comportamento social, mas sim um elemento que constitui a própria ordem das coisas. Na educação, isso significa que as práticas pedagógicas e os currículos podem reproduzir privilégios brancos e invisibilizar a história e a cultura negra de forma naturalizada.

O racismo estrutural manifesta-se na falta de representatividade em livros didáticos, na escolha de materiais pedagógicos e até na distribuição de afeto e atenção por parte dos profissionais. Quando a escola não reconhece essas dinâmicas, ela falha em garantir o direito à educação plena. A inclusão, neste sentido, não deve ser apenas o acesso físico à escola, mas a garantia de que a criança negra seja reconhecida e autenticada em sua singularidade e ancestralidade.

2. DO SILÊNCIO DO LAR AO SILÊNCIO ESCOLAR: A PESQUISA DE ELAINE CAVALLEIRO

Uma das maiores barreiras para a educação antirracista é o que Elaine Cavalleiro (2000) denomina como o "silêncio escolar". Em sua obra fundamental, a autora demonstra que os episódios de preconceito e discriminação entre crianças pequenas são frequentemente ignorados pelos professores.

Muitas vezes, o educador acredita que, por serem crianças, não há malícia ou intenção racista nas agressões. Entretanto, Cavalleiro argumenta que essa omissão é uma forma de conivência pedagógica. Ao não intervir, o professor comunica à criança negra que o sofrimento dela não é legítimo e, à criança branca, que seu comportamento discriminatório é aceitável. Essa dinâmica compromete fundamentalmente as habilidades sociais e de comunicação das

crianças envolvidas.

3. O PAPEL CRUCIAL DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO CONTÍNUA

Assim como na inclusão de crianças com necessidades específicas, o professor desempenha um papel central no combate ao racismo na educação infantil. A eficácia das práticas pedagógicas depende diretamente de uma formação contínua que sensibilize o educador para as questões raciais.

É essencial que os professores se familiarizem com estratégias de ensino que valorizem a diversidade. Isso inclui:

Adaptação dos currículos: Integrar a história e cultura africana e afro-brasileira de forma transversal, conforme a Lei 10.639/03.

Seleção de recursos pedagógicos: Utilizar livros, bonecas e brinquedos que reflitam a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Promoção da empatia: Encorajar atitudes positivas e desafiar preconceitos ativamente dentro do grupo.

A criação de um ambiente inclusivo demanda que os educadores identifiquem as necessidades emocionais específicas de cada aluno, garantindo que a escola seja um lugar de proteção e não de dor.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS E A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE

A inclusão efetiva requer o suporte de políticas públicas que vão além do discurso e se traduzam em recursos e suporte adequado para as escolas. A Lei 10.639/03 foi um avanço significativo, mas sua implementação ainda enfrenta a resistência de setores da sociedade e a falta de investimentos na formação de docentes.

Para que as crianças se desenvolvam plenamente, é necessário que o Estado garanta não apenas a vaga na escola, mas a qualidade das relações interpessoais que ocorrem nela. A educação infantil deve ser o alicerce para uma sociedade mais justa e igualitária, onde as diferenças sejam valorizadas como uma oportunidade de aprendizado para toda a comunidade escolar.

5. A ESCOLA COMO AGENTE GARANTIDOR DE DIREITOS E A LEGISLAÇÃO VIGENTE

A função social da escola vai além do ensino de conteúdos curriculares; ela reside na sua capacidade de atuar como um braço do Estado na garantia de direitos fundamentais. No Brasil, o arcabouço legal que sustenta a educação inclusiva e antirracista é robusto, mas sua efetivação depende diretamente da postura institucional de cada unidade de ensino. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, a escola não pode ser um ambiente neutro; ela deve ser um ambiente acolhedor que valorize as diferenças e proporcione uma aprendizagem significativa para todos. No que tange ao combate ao racismo, a Lei 10.639/03 (que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB) não é apenas uma sugestão temática, mas uma obrigatoriedade que impõe a revisão dos currículos para incluir a história e a cultura afro-brasileira.

5.1 O Desafio da Implementação e a Formação Docente

Embora existam avanços significativos na legislação e em algumas práticas pedagógicas, ainda existem obstáculos a serem superados, como a resistência de setores da sociedade e a falta de recursos. A lei, por si só, não altera a realidade se não houver um investimento em políticas públicas eficazes que garantam o suporte adequado para que os profissionais se desenvolvam plenamente**.**

O papel da escola em relação às leis de garantia envolve:

- **Identificação de Necessidades:** Os educadores devem ser capazes de identificar as necessidades específicas de cada aluno, adaptando metodologias para combater tanto as dificuldades de desenvolvimento quanto as barreiras impostas pelo preconceito.

- **Formação Contínua:** A formação dos educadores é fundamental para garantir a eficácia de suas práticas. Um professor que não compreende o racismo estrutural, como definido por Silvio Almeida (2019), dificilmente conseguirá aplicar as leis de garantia de forma transformadora.

- **Gestão Democrática:** A escola deve envolver toda a comunidade escolar para aprender a conviver com a diversidade, tratando a inclusão não apenas como um dever legal, mas como uma oportunidade de

aprendizado coletivo.

5.2 Rompendo o Silêncio Institucional

A escola como garantidora de direitos deve combater o que Elaine Cavalleiro (2000) chama de "omissão pedagógica". Quando a instituição se cala diante de um ato racista, ela viola o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana. O professor desempenha um papel crucial nesse processo, pois é através de sua intervenção direta que se interrompe o ciclo de discriminação.

Garantir o direito à educação na primeira infância significa assegurar que a criança negra não seja invisibilizada. Isso exige que a escola utilize recursos pedagógicos que estimulem o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, promovendo atitudes positivas entre os alunos e desafiando estigmas e preconceitos

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta antirracista na educação infantil é um processo complexo e desafiador, mas absolutamente fundamental. Embora existam obstáculos como a falta de recursos e o racismo institucional, a escola permanece como uma via potente para a reordenação simbólica do campo social.

Inverter a lógica do silenciamento exige coragem pedagógica e um compromisso ético com a diversidade. Somente através de uma postura ativa, que valorize a identidade de cada criança e promova a equidade racial, poderemos construir uma educação que seja verdadeiramente acolhedora e significativa para todos os estudantes, independentemente de sua cor ou origem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

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

CAVALLEIRO, Elaine. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

O MODERNISMO NA LITERATURA NO BRASIL

GREICE APARECIDA BENEDITA DA SILVA[4]

RESUMO

. O Modernismo representa à tendência mais autêntica da arte e do pensamento brasileiro. Sobretudo nas décadas de 1930-1940, período em que o movimento já estava mais amadurecido, os autores libertam-se do academismo, do oficialismo literário e procuram em suas obras retratar a realidade social, preocupando-se mais com problemas históricos e com a crítica à sociedade. Muitos autores do período fazem uma investigação histórico-sociológico da década de 1930. Alfredo Bosi (2006), em *História Concisa da Literatura Brasileira,* afirma que o engajamento político foi a tônica dos romancistas que chegaram à idade adulta entre as décadas 30 e 40, sendo este engajamento em maior ou menor grau, e muitos deixam isso transparecer em suas obras.

Palavras–chave: Literatura, Modernismo, Critica Social.

O marco inicial do Modernismo no Brasil foi a Semana de Arte Moderna em 1922. A Semana ocorreu entre 13 e 18 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, com participação de artistas paulistas e cariocas. O evento contou com apresentação de conferências, leitura de poemas, dança e música. O Grupo dos Cinco, integrado pelas pintoras Tarsila do Amaral e Anita Malfatti e pelos escritores Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Menotti Del Picchia, liderou o movimento que contou com a participação de dezenas de intelectuais e artistas, como Manuel Bandeira, Di Cavalcanti, Graça Aranha, Guilherme de Almeida, entre muitos outros.(BOSI, 2006)

Os modernistas brasileiros sofrem a influência da literatura européia, entretanto lhe dão um caráter mais marcadamente brasileiro. Certo número de escritores se dedica a mostrar como somos diferentes da Europa e como, por

[4] Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Anchieta, São Paulo-S.P. Professora da Rede Conveniada Municipal da Cidade de São Paulo. E-mail: greicesilv@hotmail.com

isso, devemos ver e mostrar diversamente as coisas. Portanto, querem mostrar a realidade brasileira e destacar como está se diferencia da europeia. (CANDIDO, 2000, p.45)

Temos então, a literatura da década de 1930, com romances fortemente marcados de neonaturalismo e de inspiração popular, visando aos dramas contidos em aspectos característicos do país e regionais, tais como o declínio da aristocracia rural e a formação do proletário brasileiro. Os romances aparecem neste período como instrumento de pesquisa humana e social. Paralelamente com a ficção, os romances deste período retratam um ensaio histórico-sociológico do período. (BOSI, 2006, p.383)

Tendo a segunda geração do Modernismo se desenvolvido na década de 1930, o movimento teve forte influência das contradições do período e da crise da República Velha, e tendo provocado em todo o Brasil uma corrente de esperanças, influenciou a nossa literatura lançando-a a um estado amadurecido e moderno. (BOSI, 2006, p.385)

O Modernismo representa à tendência mais autêntica da arte e do pensamento brasileiro. Sobretudo nas décadas de 1930-1940, período em que o movimento já estava mais amadurecido, os autores libertam-se do academismo, do oficialismo literário e procuram em suas obras retratar a realidade social, preocupando-se mais com problemas históricos e com a crítica à sociedade. Muitos autores do período fazem uma investigação histórico-sociológico da década de 1930. Érico Veríssimo se encaixa nessa categoria. (BOSI, 2006, p.387)

A análise de Goldmann atenta para o dado existencial da tensão que se apresenta com a relação do autor com o mundo objetivo e com o mundo estético que ele constrói. O que Goldmann propõe, em última análise, é uma hipótese explicativa para o romance moderno relacionando-o com a totalidade social. Seguindo esta linha de pensamento de GOLDMANN (1967), Alfedro Bosi (2006) divide o romance brasileiro moderno da década de 30 em quatro tendências:

a-)romances de tensão mínima: os conflitos se dão na forma de oposição verbal, os personagens não se destacam visceralmente da estrutura e da paisagem que os condicionam. Cita como exemplo as histórias populistas de Jorge Amado, os romances ou crônicas da classe média de Érico Veríssimo e Marques Rebelo.

b-)romance de tensão crítica: o herói opõe-se e resiste agronicamente às pressões da natureza e do meio social, formulando ou não em ideologias explícitas, o seu mal-estar permanente. Exemplo: todas as obras de Graciliano Ramos e as obras maduras de José Lins do Rego.

c-)romances de tensão interiorizada: o herói não se dispõe a enfrentar a contradição dele com o mundo pela ação, foge, subjetivando o conflito.Temos, como exemplo, os romances psicológicos em suas várias modalidades – memorialismo, intimismo, auto-análise – de Otávio de Faria, Lúcio Cardoso, Cornélio Pena, Cyromo dos Anjos entre outros.

d-) romances de tensão transfigurada: O protagonista busca ultrapassar o conflito que o constitui existencialmente pela transformação mítica ou metafísica da realidade. Exemplo: as experiências radicais de Guimarães Rosa e Clarice Lispector.

Cada um dos tipos de romances citados corresponde há maneiras diversas de captar o ambiente e de propor a ação. Mas o autor procura focar-se na variável do “herói”, ou melhor, do “anti-herói” e sua forma de encarar os conflitos para classificar os tipos de romances da década de 30. Por vezes no romance brasileiro reconheceremos uma consciência irônica mais aguda precisamente nos autores maiores.

As décadas de 30 e de 40 ensinaram muitas coisas úteis aos nossos intelectuais do período, inclusive aos Modernistas. Influências como o tenentismo liberal e a política getulista só em parte modificaram e aboliram o velho regime oligárquico, pois compuseram-se aos poucos com as oligarquias regionais, rebatizando antigas estruturas partidárias embora acenasse com lemas patrióticos e populares para o crescente operariado e a classe média que se desenvolvia. Essas décadas foram marcadas também como “a era dos romances brasileiros”. (BOSI, 2006, p.389)

A literatura brasileira do século XIX se desenvolve e funciona como recurso de ligação entre a pesquisa puramente científica e a criação literária, dando um panorama da nossa cultura. Ao contrário do que acontece em outros países, a literatura tem sido, aqui mais do que a filosofia e as ciências humanas, passou a ser o fenômeno central da vida e do espírito brasileiro. (CANDIDO, 2000, p.52)

Os autores da década de 1930 cada vez mais definem suas posições políticas, não só entre direita e esquerda, como antes, mas dentro da própria esquerda e da própria direita, enquanto os escritores com caráter político passam a ser especializados na direção propagandista e de panfletagem buscando retratar a realidade social e criticá-la. Os escritores propriamente estéticos se abstêm da realidade social.

As mudanças ocorridas na sociedade brasileira (a crise cafeeira, as mudanças políticas ocorridas a partir de 1930 e o declínio do Nordeste) suscitam possibilidades de enxergar a sociedade com outros olhos, marcados pela rudeza, pela captação direta dos fatos, enfim o naturalismo, que é uma escola literária conhecida por ser a radicalização do realismo, baseia-se na observação fiel da realidade e na experiência, e busca mostrar que o indivíduo é determinado pelo ambiente e pela hereditariedade. Os romances das décadas de 30 e 40 precisaram passar pela velha concepção mimética de arte do realismo absoluto. Assim, ao invés do realismo científico e impessoal do século XIX, os romancistas de 30 desenvolvem uma visão crítica das relações sociais e da realidade que poderá apresentar-se menos ríspida e mais adaptada às tradições do meio em José Américo de Almeida, em Érico Veríssimo e até em José Lins do Rego, mas daria à obra de Graciliano Ramos a grandeza acentuada de um relato da realidade e de um julgamento. Nestas décadas desenvolveu-se também uma nova maneira de romance, o psicológico, caindo as máscaras do pequeno realismo da Belle Époque, agora inicia-se a psicanálise afetada muitas vezes pelas angústias religiosas dos novos criadores como Lúcio Cardoso, Otávio de Faria, Cornélio Pena e Jorge de Lima. (BOSI, 2006, p.392)

Na década de 30 temos ainda exemplo de um realismo psicológico “bruto”, em que o escrito literário analisa, agride e protesta. Para atingir esse fim, os escritores tiveram que retrabalhar a linguagem narrativa. Uma técnica que se ajusta a um tempo em que o homem se dissolve em meio a massa: são os romances contemporâneos que abordam o racismo, os regimes totalitários entre outros problemas do século XX. Alfredo Bosi (2006), em *Histórica Concisa da Literatura Brasileira,* afirma que o engajamento político foi a tônica dos romancistas que chegaram à idade adulta entre as décadas 30 e 40, sendo este engajamento em maior ou menor grau, e muitos deixam isso transparecer em suas obras.

Antonio Candido (1972) afirma que Erico Veríssimo é um escritor marcado pela década de 1930, em que ele se definiu como autor e manteve-se fiel às inquietudes do período, sem nenhum prejuízo à evolução de sua arte até ao fim de sua carreira literária. Nas palavras de Candido, Em Trinta, nós vivemos o problema do realismo, ou neorrealismo, socialista ou não, bem como a incorporação do que as vanguardas do decênio precedente haviam inovado. Vivemos um grande surto do romance, ligado às perspectivas postas em moda pela sociologia e antropologia, como um triunfo do social contraposto às tendências místicas e religiosas. Houve dilaceramentos e disputas, com a formação de um antipolo metafísico e as mais rasgadas polêmicas que marcaram todos nós.

> [...] Naquele tempo, Trinta e Quarenta, alguns modernistas se empenharam a fundo na reflexão ideológica ou na ação política direta, como Mário de Andrade e Oswald de Andrade. E isto nos aproximava muito deles, porque o nosso entusiasmo pela Semana de 22 era em parte devido ao fato desses próceres terem feito semelhante evolução; e ao de se ligar ao seu espírito o grande poeta político que era naquele instante Carlos Drummond de Andrade [...]. A eles, como disse, Érico Veríssimo está ligado por algumas das suas (nossas) mais constantes preocupações (Candido, 1972, p. 42-43).

O Modernismo representa um esforço de reajustamento da cultura às condições sociais e ideológicas. Sua força reside na maneira com que propõe encarar a nova situação, facilitando o desenvolvimento até então pequeno da sociologia, da história social, do folclore, da teoria política e da teoria educacional. (BOSI, 2006, p.405)

A produção literária brasileira no período entre guerras se mantém em um largo âmbito, cooperando com as outras ciências humanas e outros setores da vida intelectual.

Os escritores de 22, embora não manifestassem a princípio, nenhum caráter revolucionário, no sentido político, e não questionassem a ordem vigente, se colocam numa atitude que pretende retirar a literatura do caráter elitista, transformando-a em um veículo para a reflexão. A primeira fase do modernismo foi para os autores das décadas de 30 e 40 uma influência, só que agora o

caminho a ser seguido já era outro. As novas configurações históricas exigiram novas experiências artísticas. (BOSI, 2006, p.389)

A geração, a partir da década de 30, é classificada como a segunda geração do modernismo. Nesse panorama, destaca-se a prosa regionalista do Nordeste. Esta foi a tendência que alcançou maior repercussão e importância na época por ter assumido uma visão crítica das relações sociais, focalizando os problemas da seca, do coronelismo e da decadência do modelo oligárquico patriarcal, com a extinção dos antigos engenhos açucareiros.

A literatura neorrealista teve em Portugal e no Brasil motivações semelhantes, resgatando valores do realismo e naturalismo do final do século XIX com forte influência do modernismo, do marxismo e da psicanálise freudiana. Os escritores neorrealistas são, sobretudo, ativistas políticos, leitores de Marx, da prosa revolucionária de Máximo Gorki e tomam posição na chamada luta de classes, denunciando as desigualdades sociais e os desmandos da elite diferentemente dos escritores naturalismo que expunham eu seus romances os males da sociedade com algum pessimismo, sem perspectiva de solução a não ser o resgate ao passado. (BOSI, 2006)

A industrialização no século XX mostrou a distância existente entre os donos dos meios de produção e os trabalhadores. Internacionalmente a crise de 1929 foi o estopim para o neo-realismo italiano e depois português. No Brasil, a situação precária dos nordestinos fora retratada a partir de 1928.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir então que a literatura é um produto social, fruto de uma sociedade em uma determinada época, portanto embora a obra seja uma criação individual, repleta de valores individuais, o criador é um ser social, influenciado pelo seu tempo, pelas suas relações e vivências, e estas influências estão presente em sua obra de maneira direta ou indireta. Desta forma, mesmo que a obra seja de ficção ela pode ser estudada como produção social de um período ou de uma sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Jorge (1972). O galho da nespereira. In: CHAVES, Flávio Loureiro (Org.). O contador de histórias: 40 anos de vida literária de Érico Veríssimo. Porto Alegre: Globo.

BORDINI, Maria da Glória (1985). Caminhos cruzados e a crítica literária. Travessia, Florianópolis, n. 11, p. 22-35.

BORDINI, Maria da Glória (1995). Criação literária em Érico Veríssimo. Porto Alegre: LPM; EDIPUCRS.

BORDINI, Maria da Glória (2003). Do moderno ao pós-moderno. Cadernos de Literatura Brasileira, Rio de Janeiro, n. 16, p. 141-157.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira.* São Paulo: CULTRIX, 2006.

BRAGA, Adolfo (1997). Prisioneiros. In: BORDINI, Maria da Glória (Org.). A liberdade de escrever: entrevistas sobre literatura e política. Porto Alegre: Editora UFRGS; Editora PUC-RS.

CHAGAS, Wilson. Mundo velho sem porteira. Porto Alegre, Movimento, 1985.

CHAVES, Flávio Loureiro. Érico Veríssimo: realismo e sociedade. Porto Alegre, Globo, 1976.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Publifolha, 2000.

_____.*Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

CHAVES, Flávio Loureiro (Org.). O contador de histórias: 40 anos de vida literária de Érico Veríssimo. Porto Alegre: Globo

CLEMENTE. Elvo. *ERICO VERISSIMO E A CRÍTICA BRASILEIRA,* 1987. Disponível em: *https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/viewFile/17547/16121*(Acessado em 1 de Abril de 2018)

FACINA, Adriana. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995.

GOLDMANN, Lucien. *Sociologia do Romance*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MARTINS, Wilson (1977). A literatura brasileira: o Modernismo (1916-1945). São Paulo: Cultrix. v. VI.

MOISÉS, Massaud (2009). História da literatura brasileira. 9. ed. São Paulo: Cultrix. v. III.

OLIVEIRA, Catarina. Biografia Érico Veríssimo. Disponível em: https://www.infoescola.com/literatura/erico-verissimo/ (acessado em 30 de Março de 2018)

SANTOS, Donizeth. O projeto literário de Érico Veríssimo**.** *Estud. Lit. Bras. Contemp.* [online]. 2014, n.44, pp.331-363. ISSN 2316-4018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/elbc/n44/a17n44.pdf(Acessado em 26 de Março de 2018).

O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NAS AULAS DE ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIFERENTES ABORDAGENS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

HIVIA POLESE

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o uso de plataformas digitais nas aulas de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, explorando as diferentes abordagens pedagógicas possíveis e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Diante da crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano das crianças, torna-se fundamental refletir sobre como esses recursos podem ser integrados de maneira significativa ao ensino da Arte, de modo a ampliar as possibilidades de expressão, criação e fruição estética. Com base em uma revisão bibliográfica e na análise de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este estudo discute as potencialidades e os desafios do uso de plataformas digitais, apresentando diferentes ferramentas e estratégias que podem ser adotadas pelos professores. Os resultados apontam que o uso de plataformas digitais, quando alinhado a uma intencionalidade pedagógica clara, pode enriquecer significativamente as experiências artísticas dos alunos, promovendo o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensamento crítico.

Palavras-chave: plataformas digitais; ensino de Arte; anos iniciais; tecnologias educacionais; BNCC.

INTRODUÇÃO

A Arte é uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, pois estimula a criatividade, a sensibilidade, a expressão e a capacidade de simbolizar o mundo. No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Arte contribui não apenas para a formação estética dos alunos, mas também para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais para a aprendizagem em todas as áreas.

Com o avanço das tecnologias digitais e sua crescente presença no cotidiano das crianças, o ensino de Arte tem sido desafiado a incorporar novos suportes, linguagens e ferramentas. As plataformas digitais – entendidas como ambientes virtuais que oferecem recursos interativos para a criação, compartilhamento e fruição artística – vêm se consolidando como importantes aliadas no processo de ensino-aprendizagem, ampliando as possibilidades de expressão e acesso à cultura. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da integração entre Arte e tecnologias digitais ao estabelecer, entre suas habilidades, a exploração de diferentes tecnologias e recursos digitais nos processos de criação artística.

Este artigo tem como objetivo analisar o uso de plataformas digitais nas aulas de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, explorando as diferentes abordagens pedagógicas possíveis e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, realiza-se uma revisão bibliográfica sobre o tema, bem como a análise de documentos oficiais e de experiências práticas relatadas na literatura. A pesquisa busca responder à seguinte questão: como as plataformas digitais podem ser utilizadas de maneira significativa no ensino de Arte nos anos iniciais, considerando as diferentes abordagens pedagógicas e as orientações da BNCC?

O ENSINO DE ARTE E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o ensino de Arte no Ensino Fundamental deve contemplar cinco unidades temáticas: Dança, Teatro, Música, Artes Visuais e Artes Integradas. As Artes Integradas, em particular, exploram um campo de articulação das diferentes linguagens, inclusive com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação. Essa perspectiva

reconhece que as tecnologias digitais não são meros instrumentos, mas constituem linguagens e suportes que ampliam as possibilidades de criação e fruição artística.

Para os anos iniciais (1º ao 5º ano), a BNCC organiza as habilidades de Arte de modo a promover um movimento espiralar de aprendizagem, em que as experiências se relacionam com as anteriores e as posteriores. Entre as habilidades previstas, destacam-se aquelas que envolvem diretamente o uso de tecnologias digitais, como a experimentação de diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, vídeo, fotografia etc.) e a exploração de diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.

Além disso, a BNCC prevê que os alunos explorem e reconheçam elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.) e que experimentem a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo. Essas habilidades abrem espaço para o uso de plataformas digitais que permitam a criação colaborativa, o compartilhamento de produções e a interação entre os alunos. A incorporação das tecnologias digitais no ensino de Arte, conforme previsto na BNCC, não se limita ao uso instrumental de ferramentas, mas envolve a compreensão crítica das relações entre Arte, tecnologia e cultura.

PLATAFORMAS DIGITAIS NO ENSINO DE ARTE: DIFERENTES ABORDAGENS

O uso de plataformas digitais nas aulas de Arte pode assumir diferentes abordagens, que variam conforme os objetivos pedagógicos, as características dos alunos e os recursos disponíveis. A literatura e as experiências práticas apontam para pelo menos quatro grandes abordagens: a abordagem da criação artística digital, a abordagem da fruição e apreciação, a abordagem colaborativa e a abordagem integrada.

A abordagem da criação artística digital

Esta abordagem tem como foco o uso de plataformas e softwares que permitem aos alunos produzir obras de arte digitais. Ferramentas como o Tux Paint, um software de desenho livre desenvolvido para crianças, têm sido utilizadas com sucesso nos anos iniciais para auxiliar no aprendizado da Arte, englobando o universo da Arte e da Tecnologia. O Tux Paint oferece uma interface intuitiva e recursos lúdicos que estimulam a criatividade e a experimentação, permitindo que as crianças explorem cores, formas e texturas de maneira digital.

Outra ferramenta amplamente utilizada é o Sketchbook, um software de desenho e pintura digital que oferece pincéis, camadas e outras funcionalidades que possibilitam a criação artística mais elaborada. O Sketchbook pode ser utilizado para ensinar técnicas de desenho digital, bem como para explorar conceitos como perspectiva, proporção e composição. Além desses, existem plataformas online que permitem a criação de animações, colagens digitais e outras formas de expressão artística, ampliando o repertório de possibilidades criativas dos alunos.

A criação artística digital não substitui as práticas tradicionais com materiais convencionais, mas as complementa, oferecendo novas possibilidades de experimentação e expressão. Como destacam Campos et al. (2025), os professores conseguem inserir as tecnologias em suas aulas de Arte utilizando recursos fotográficos, visitas virtuais a museus e desafios em plataformas digitais, sendo importante que busquem aprimorar essas alternativas para que o aluno sinta vontade de participar das aulas.

A abordagem da fruição e apreciação

Esta abordagem utiliza plataformas digitais para ampliar o acesso dos alunos a obras de arte, museus e manifestações culturais. As visitas virtuais a museus, por exemplo, permitem que crianças dos anos iniciais entrem em contato com acervos de instituições nacionais e internacionais, sem sair da sala de aula. Plataformas como o Google Arts and Culture oferecem visitas virtuais a museus, exposições e obras de arte de todo o mundo, bem como recursos interativos que permitem explorar detalhes das obras e conhecer seus contextos históricos e culturais.

Além das visitas virtuais, as plataformas digitais podem ser utilizadas para a apreciação de diferentes manifestações artísticas, como vídeos de performances, espetáculos de dança e teatro, concertos musicais e produções audiovisuais. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da percepção estética, do repertório cultural e da capacidade de análise crítica dos alunos. A BNCC, ao propor que os alunos identifiquem e apreciem formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário e a capacidade de simbolizar, oferece suporte para essa abordagem.

A abordagem colaborativa

As plataformas digitais também podem ser utilizadas para promover a colaboração entre os alunos, tanto na criação artística quanto na apreciação e discussão das produções. O Padlet, por exemplo, é uma plataforma que funciona como um mural virtual colaborativo, onde os alunos podem postar suas produções, comentar as dos colegas e trocar ideias. Essa ferramenta estimula a interação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas.

A abordagem colaborativa está alinhada com a habilidade da BNCC que propõe a experimentação da criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo. Ao compartilhar suas produções em plataformas digitais, os alunos aprendem a dialogar sobre suas criações e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais. Além disso, o trabalho colaborativo em plataformas digitais pode envolver a produção de obras coletivas, em que cada aluno contribui com uma parte, ou a realização de projetos em grupo, que exigem planejamento, negociação e tomada de decisões compartilhadas.

A abordagem integrada

Por fim, a abordagem integrada busca articular o uso de plataformas digitais com outras áreas do conhecimento e com diferentes linguagens artísticas. A BNCC, ao propor as Artes Integradas, incentiva a conexão entre Arte e tecnologias digitais, reconhecendo o papel fundamental dessas ferramentas no ensino contemporâneo. Nessa perspectiva, as plataformas digitais podem ser utilizadas para integrar Arte, Ciência, Tecnologia e outras áreas, proporcionando vivências que incentivam a produção, a interação e a autoria do aluno.

A abordagem integrada também envolve a utilização de diferentes recursos digitais em um mesmo projeto, como a combinação de fotografia, edição de imagens, animação e música, explorando as múltiplas possibilidades expressivas das tecnologias digitais. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de competências como a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de trabalhar com diferentes linguagens e suportes.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NO ENSINO DE ARTE

Apesar das inúmeras potencialidades, o uso de plataformas digitais nas aulas de Arte nos anos iniciais enfrenta desafios significativos. Um dos principais desafios é a formação dos professores, que muitas vezes não se sentem preparados para integrar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Como destacam Santos e Garcia (2023), é fundamental que os educadores compreendam a inovação tecnológica como uma nova forma de aprendizado no ensino de Arte, indo além do uso instrumental das ferramentas.

Outro desafio é a infraestrutura das escolas, que nem sempre dispõem de equipamentos adequados, acesso à internet de qualidade ou suporte técnico. A falta de recursos pode limitar as possibilidades de uso das plataformas digitais, especialmente em escolas públicas. Além disso, é necessário considerar as diferenças de acesso às tecnologias entre os alunos, evitando que o uso de plataformas digitais amplie desigualdades já existentes.

Apesar desses desafios, as perspectivas para o uso de plataformas digitais no ensino de Arte são promissoras. O desenvolvimento de novas ferramentas e plataformas, bem como a crescente disponibilidade de recursos educacionais abertos, ampliam as possibilidades de integração das tecnologias digitais ao currículo. Além disso, a BNCC e outros documentos oficiais oferecem orientações claras sobre a importância do uso de tecnologias digitais no ensino de Arte, incentivando sua adoção pelas escolas e pelos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de plataformas digitais nas aulas de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa uma oportunidade significativa para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, ampliando as possibilidades de expressão, criação e fruição estética dos alunos. As diferentes abordagens aqui analisadas – criação artística digital, fruição e apreciação, colaboração e integração – demonstram que as plataformas digitais podem ser utilizadas de maneiras diversas, conforme os objetivos pedagógicos e as características dos alunos.

É fundamental, no entanto, que o uso dessas plataformas seja orientado por uma intencionalidade pedagógica clara, alinhada aos objetivos do ensino de Arte e às habilidades previstas na BNCC. Os professores desempenham um papel central nesse processo, sendo necessário investir em sua formação continuada para que possam utilizar as tecnologias digitais de maneira crítica, criativa e significativa. A superação dos desafios relacionados à infraestrutura e ao acesso às tecnologias também é essencial para garantir que todos os alunos possam usufruir dos benefícios das plataformas digitais no ensino de Arte.

A inclusão das plataformas digitais no ensino de Arte não deve ser vista como uma substituição das práticas tradicionais, mas como uma ampliação do repertório de possibilidades expressivas e educacionais. Ao integrar as tecnologias digitais ao ensino de Arte, contribui-se para a formação de crianças mais criativas, autônomas, críticas e preparadas para atuar em uma sociedade cada vez mais permeada pelas tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

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

CAMPOS, Aline; CHIRULA, Renata; SCOPINHO, Luciana; OLIVEIRA, Janaína Sitta de. O uso das tecnologias digitais nas aulas de arte do ensino fundamental. Revista Acadêmica da Lusofonia, v. 1, n. 1, 2025.

FERREIRA, Rayra de Cristo; PERES, Érica de Sousa. Novas possibilidades no ensino da arte: o uso de tecnologias digitais para o aprendizado das artes visuais

aliados à BNCC e PCNS. In: Anais do I Encontro do Curso de Pedagogia (ENCOPED) , 2023.

SANTOS, Libério Mayk Luciano dos; GARCIA, Anilton Salles. Ensino da arte suportado por ferramentas de inovação tecnológica como nova forma de aprendizado. Revista Contemporânea, v. 3, n. 12, p. 27098-27128, 2023.

TREVISANI, Juliano. Agenciamentos entre arte e TIC no ensino fundamental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Revista da Fundarte, v. 1, n. 1, 2025.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JAILMA DE SOUZA RODRIGUES DOS SANTOS[5]

RESUMO

Analisar a importância que tem a leitura para o desenvolvimento de uma criança ainda na Educação Infantil é o que este trabalho propõe. Mesmo sem saber ler a criança recebe, através da leitura, estímulos importantes para o seu desenvolvimento. Esse estímulo deveria vir da família, porém os pais envolvidos em seu cotidiano estão deixando de lado esse grande prazer de ler para os seus filhos. Diante de tal fato vemos a escola com uma função especial que é a de iniciar os pequenos leitores ao gosto por leituras de diferentes textos. Assim como a escola, ao professor deve junto com os cursos de reciclagem, buscar toda sua criatividade e planejamento para as atividades de leitura destinadas às crianças, sempre respeitando a faixa etária de seu aluno e o tipo de material pertinente a ele para que assim esse leitor ainda mirim se torne um leitor assíduo e para uma vida inteira, transformando nosso país num lugar muito mais culto e com pessoas mais capacitadas em enfrentar a grande jornada da vida.

Palavras-chave: Leitura. Criança. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A inserção da leitura já nos primeiros anos da vida escolar ainda é fato discutido por muitos que julgam a educação infantil um momento destinado somente a brincadeiras. O hábito de ler deveria vir de casa, mas o que se vê são crianças chegarem à escola sem interesse suficiente para mergulhar nesse mundo de imaginação e curiosidades.

---

5 Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2011); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Cruzeiro do Sul (2019); Professor(a) de Educação Infantil no CEI Madre Paulina.

Muitos questionamentos se formam em torno da inserção da leitura nos primeiros estágios da vida escolar de uma criança, mas qual é a importância desse ato? Há quem acredite que a leitura feita nesse período escolar pouco contribui para o sucesso e desenvolvimento de uma criança, porém mesmo sem saber ler ela recebe estímulos vindos das páginas dos livros ou mesmo de pequenos textos trazidos da vivência dos alunos, esses estímulos mexem com a sua emoção e ao longo dos anos faz transformações valiosas na vida de quem nela entra.

O estímulo à leitura deveria vir da família, mas o hábito de ler para seus filhos, presenteá-los com livros ou até mesmo levá-los a livrarias e bibliotecas é pouco incentivado em nosso país. De fato, o que percebemos são pais atarefados em busca do sustento ou mesmo sem condições efetivas que venham colaborar com o incentivo à leitura. Diante disso, a escola exerce papel fundamental no intuito de propiciar aos seus alunos, de forma interdisciplinar e lúdica, o contato com os livros desde seus primeiros anos escolares. Esse empenho pela leitura deve acontecer com todos os envolvidos no campo educacional da instituição de ensino.

Manusear as obras utilizadas em sala de aula é um bom início para se criar encantamento com as suas ilustrações e futuramente o descobrimento das letras. A vontade de transformar a criança numa leitora assídua não é tarefa fácil para nenhum educador, principalmente quando ela não interage completamente às atividades de leitura, fato que ocorre quando não é incentivada desde pequena por sua família. Nesse propósito o professor deve ser um verdadeiro exemplo de leitor.

Para que o aluno entre no mundo da leitura o professor deve usar toda sua criatividade, sempre atentos quanto ao material e aos textos pertinentes a faixa etária de seu educando na intenção de despertá-lo ao gosto de ler cada vez mais, pois a leitura instiga a percepção, a curiosidade e a imaginação, responsáveis ao bom desenvolvimento de uma criança tornando-a mais autônoma.

A literatura infantil transporta a criança em uma viagem mágica e ampla fazendo com que ela descubra outros mundos, despertando sentimentos, e ampliando reflexões em torno do mundo que a cerca. Consequentemente irá resolver situações com muito mais sabedoria, mas para isso é necessário que o

professor faça sua parte muito bem-feita, planejando suas atividades de leitura. O livro, bem escolhido, é um recurso que une o prazer pela leitura e o aprendizado sem que a criança o perceba.

Ao professor cabe explorar, entre outros, o ensinamento de valores, cidadania e respeito às diversidades, parte integrante na formação de uma criança leitora. O comportamento ético que é trabalhado na infância reflete em todos os momentos da vida de um cidadão de bem e nas histórias infantis é possível buscar esses reflexos. A relação de afetividade e respeito entre professor e aluno contribui para a formação de um cidadão leitor, pois essa aproximação gera o conforto que as crianças necessitam para assimilar a leitura com muito mais prazer.

O presente trabalho visa analisar a importância da leitura inserida na Educação Infantil na intenção de formar verdadeiros leitores, desenvolvendo o gosto ao ato quando ainda não leem. Qualquer educador se sente gratificado quando a criança pede pela leitura, ou mesmo demonstra em seus atos reflexos de boas condutas, fruto de boas leituras, reflexos que é notado na fase em que começa a ser alfabetizada, onde certamente demonstrará maior desenvoltura. O prazer pelo livro o acompanhará por uma vida inteira.

O educador deve ainda compreender como as crianças nessa fase escolar reagem aos diferentes textos apresentados e também verificar qual o material literário adequado à prática da leitura condizente com a fase que a criança pertença, e para que a leitura permaneça acesa, estimular a vontade em buscar novas textos.

A metodologia usada nesse processo de pesquisa será a exploratória no sentido de fazer o levantamento e a sondagem das informações pertinentes ao objeto de estudo e a bibliográfica lendo diferentes matérias na internet, livros e reportagens de revistas sistematizando as informações do que for obtido para maior obtenção de resultados com relação à leitura feita para crianças na educação infantil. Tem abordagem qualitativa onde deverá utilizar os dados coletados e análise dos mesmos com a intenção de esclarecer os fundamentos que tornam a leitura essencial feita em sua fase inicial ainda para bebês e em todas as fases da Educação Infantil com o intuito de formar leitores para uma vida inteira.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Não é difícil notar a desenvoltura que uma criança alcança ao ser incentivada à leitura. A leitura promove a imaginação, aguça emoções e sentimentos que, sem estímulo, muitas vezes ficam reprimidos no seu interior. Porém nem sempre a leitura infantil foi tratada com tanto interesse por pensadores, professores e escritores, onde a criança era vista como um adulto, e consequentemente as obras literárias não se destinavam a elas.

É com a vinda da vinda da família real ao Brasil, época da colonização, que a literatura infantil começa a surgir devido a traduções e adaptações das obras portuguesas. As obras existentes até esse período tinham cunho puramente didático ou moral sendo escritas por pedagogos.

No Brasil as primeiras adaptações foram feitas por Alberto Figueiredo Pimentel que traduz contos de Charles Perrault, irmãos Grimm e de Andersen, em grandes clássicos como Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, O Barba Azul, O Gato de Botas, Pequeno Polegar, A gata borralheira, Branca de Neve, João e Maria, O Patinho Feio, O Soldadinho de Chumbo, e muitos outros. Contudo esses contos tinham essências europeias que eram muito afastadas da vivencia brasileira e esse fato contribuiu para que sérios problemas começassem a surgir.

Em busca de mudanças destaca-se no cenário da nossa literatura Monteiro Lobato que demostra preocupação em escrever com uma linguagem dirigida às crianças. Sua primeira obra acontece em 1921, chamada A menina do Narizinho Arrebitado, na qual já há a introdução da oralidade no texto escrito e vem destacar-se por ter características brasileiras da época. De acordo com Soares (1999, p.54):

> O papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. É com esse autor que se rompe (ou melhor: começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, Monteiro Lobato constrói uma

> realidade ficcional coincidente com a do leitor de seu tempo e inventa o Sítio do Pica Pau Amarelo.

A leitura dos textos de Monteiro Lobato possibilita que outras vivências sejam experimentadas. Ignora o moralismo tradicional, presentes em outras obras destinadas às crianças e estimulam o leitor a ver a realidade através de seus próprios conceitos. Monteiro Lobato ainda escreveu muitas outras obras importantes à nossa literatura entre elas estão Ideias de Jeca Tatu, Negrinha, Minotauro, mas sem dúvidas sua maior grande série, reproduzida por muito tempo pelo sistema de televisão o Sítio do Pica-Pau Amarelo alcança um enorme público infantil.

Além de Monteiro Lobato outros escritores como Ziraldo e Ana Maria Machado também se dedicaram a escrever ao público infantil e suas obras são grandes sucessos em todo país como o Menino Maluquinho e a Grande Aventura de Maria Fumaça entre outros.

Com todas as evoluções que se presencia torna-se difícil imaginar que a pouco tempo atrás o adulto nivelava a literatura infantil ao brinquedo ou a algo que servia apenas para o entretenimento, não se levando em conta a concepção de que a literatura infantil é uma grande e forte aliada na formação da consciência cultural, e excelente recurso para o crescimento emocional, trabalhando o psicológico da criança, pois na literatura se encontram muitos dramas e perigos, fazendo com que a criança reflita em si, favorecendo a busca de soluções para tais situações. Inicialmente exposta na história contada, e ao longo de sua trajetória para resolver situações da própria vida.

Para que esse procedimento ocorra de forma eficaz é necessário que aconteça desde cedo, mesmo quando as crianças ainda não leem. A leitura deve ocorrer desde os primeiros meses de vida, contribuindo assim para a aquisição da linguagem e posteriormente na construção do sujeito leitor. Em entrevista ao site da Revista Nova Escola Parra, Soares (2003, p.1) diz:

> Ao ler histórias para os pequenos, damos a eles a chance de encontrarem nelas ecos de sentimentos que ainda não conseguem explicar, embora experimentem com frequência. E assim começa para cada um de nós um mergulho num universo particular.

Os pais deveriam ser os precursores da leitura na vida de seus filhos, porém o que se vê é que muitos pais não vivenciaram essa experiência em sua época de infância. O hábito de ir à bibliotecas, livrarias ou mesmo ter um livro na cabeceira de sua cama é cada vez mais rara. Hábitos aparentemente tão singulares, mas que transformam toda uma geração. Evidentemente o ato da leitura vivenciada com os pais fortalece os laços afetivos entre eles. Há uma grande dificuldade em formar verdadeiros leitores para uma vida toda, principalmente se a mudança dos hábitos não for verdadeiramente efetiva. A conscientização inicial precisa vir dos pais, que são os que primeiro tem contato direto com a criança. Não é aceitável, por sua vez lançar mão de desculpas para o fracasso de um filho no campo da leitura como a falta de tempo e de recursos financeiros, pois nos dias atuais, muitos recursos vem ao encontro dessa atividade que transforma e abre valorosos caminhos para o futuro.

Os bebês nascem com uma grande sensibilidade à voz humana. Segundo Parra (2013, p1) quando se lê para eles os pais dão a oportunidade de desenvolverem a audição, construindo assim significados importantes e que o faz ter sentido da vida que está ao seu redor, começando assim a compreensão de algo que foi lido e que está representado em seu interior. Dessa forma ao ler para uma criança desde os primeiros meses de vida, além de valorizar um hábito prazeroso, faz o bebê começar a conhecer o mundo mágico de histórias e ainda o som das palavras, início da forma para expressar-se bem no futuro.

A leitura, principalmente, a de obras literárias amplia os sonhos e a fantasia de uma criança já na primeira infância e proporciona desde muito cedo a oportunidade de desenvolver sua criatividade e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento. Abramovich (1997, p.17) aponta que:

> ...é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

Sob esse aspecto a literatura infantil contribui para que a criança, que está em processo de formação, construa sua personalidade e seu raciocínio crítico diante da visão do mundo que a cerca. E consequentemente ser inserida no contexto de ensino aprendizagem, despertando na criança não só um mundo mágico como também o hábito da leitura.

A criança não tem que aprender os símbolos gráficos que impulsionam a leitura para só depois ler, inicialmente ela tenta imitar os mais velhos como mostra o RCNEI (1998, v.3 p.128) e “desde muito pequenas, as crianças utilizam-se de livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc. para ‘ler’ o que está escrito”. A criança quando se coloca em uma situação real de ler um texto para sua informação ou por prazer, certamente irá elaborar estratégias que a conduzirá para a conclusão da tarefa. Ela utiliza o escrito real que faz parte de sua vida, de seus hábitos e costumes como uma embalagem usada em sua casa, um cartaz, o nome de uma rua, um outdoor, ou mesmo um livro de sua preferência. Esses escritos reais são percebidos e lidos pelas crianças desde os primeiros anos, já quando ela inicia seus primeiros sons. “É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler...” (Soares, 1999, p.15).

A leitura inicial não se faz pelo que está escrito e sim pelo sentido que se dá, ou seja, sua própria concepção, e esse procedimento é constatado pelas inúmeras leituras de um mesmo texto, onde a criança mesmo sem saber ler encontra meios de identificações dentro do texto. Jolibert (1994, p. 14), completa que não se ensina uma criança a ler, ela é quem se ensina. Dessa maneira há uma exploração dos textos significativos que vão ao encontro de situações de comunicação que a criança vivencia em todos os momentos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v.3 p.121-122) destaca que:

> Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a

> aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações...

A grande importância que a leitura exerce na vida de uma criança está no fato de se fazer um caminho de descobertas, conhecimentos e compreensão do mundo, seja essa leitura feita por ela ou por outra pessoa como seus pais ou educadores. O incentivo à prática de leitura deixa a criança não só confiante para o exercício à prática de ler quando entra no processo da alfabetização, mas torna uma criança capaz de resolver questionamentos e aumenta sua capacidade de ver o mundo.

A naturalidade com que se faz a leitura no dia a dia de uma criança é outro ponto de grande importância. Tanto que, a partir dos três a quatro meses o bebê começa a demonstrar um contato físico com o livro, ao ponto de levá-los à boca. Por esse fato, o cuidado com o material adequado é pertinente, e faz com que esse comportamento seja completo nessa etapa da vida.

Dos dois aos cinco anos a criança ainda tem a necessidade de que leiam para ela, e por ter a atenção curta, gosta que o mesmo livro seja lido várias vezes, pois a cada leitura novas descobertas são feitas e a história assim vai sendo melhor compreendida. Uma outra característica dessa fase é o gosto da leitura dos livros cedidos pela escola, pois gostam da entonação que seus pais dão à história no ato da leitura. Principalmente quando estes modificam sua voz, dando mais vivacidade ao enredo.

Esse gosto aos livros não acontece apenas porque os pais o dizem aos filhos. O real gosto pelos livros acontece quando as crianças convivem com os adultos que gostam de ler, sejam livros de contos, jornais, revistas, ou qualquer material que desperte seu interesse, como rótulos. O RCNEI (1998, v.3 p.152) nos coloca que:

> Alguns textos são adequados para o trabalho com a linguagem escrita nessa faixa etária, como, por exemplo, receitas culinárias; regras de jogos; textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, slogans, cartazes, folhetos; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.); convites; diários (pessoais, das crianças da sala etc.); histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-

> línguas; contos (de fadas, de assombração etc.); mitos, lendas, ‘causos’ populares e fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédia etc.

A rotina ao hábito de leitura favorece o aprimoramento do gesto de ler, ativando no pequeno leitor o seu desenvolvimento aos estímulos que o faz resolver situações com autonomia no seu cotidiano. Soares (2002 p. 16) diz que:

> … Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...

Em todas as fases da vida é importante incentivar o amor pelos livros, o contato inicial que a criança tem é para manuseá-los, reconhecer suas formas. Nessa fase, acompanhada pelos pais, que além do incentivo beneficiam seu filho a uma melhor aprendizagem, pronúncia das palavras e nas relações sociais que ela terá ao longo de seu caminhar até chegar à vida adulta.

Uma criança ao ser instigada, adequadamente, e sem traumas ao ato de ler expandirá seu vocabulário e assim cria familiaridade com o mundo da escrita. O manuseio de obras literárias torna a conduta desse leitor muito prazerosa, visto que a cada história a imaginação da criança flui, evolui, e a conduz a emoções inigualáveis, capazes de levar o aluno a lugares que ele jamais viu ou que jamais verá, porém é seu encantamento pelas histórias que o conduz, tornando possível a busca de novas leituras ao longo da vida. O RCNEI (1998, p.143) dá orientações quanto a leitura:

> A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.

A criança começa a estabelecer, dentro de si, que existe grupos sociais diferentes do seu, como ainda lugares bem diferentes do lugar onde vive. Uma

vez que as histórias são fontes de informação valiosas e implicam na maneira de ver tudo e todos que estão à sua volta.

O que não se permite é uma história qualquer tirada de qualquer livro. As escolhas dos livros devem seguir rigorosos critérios de avaliação dos adultos e é de extrema importância para as crianças. A escolha do livro a ser trabalhado com as crianças busca antes de tudo, desenvolver o seu imaginário. Suas escolhas para ser bem-sucedidas não podem e não devem ficar a margem dos significados que a própria criança tem, e para isso o livro deve ser escolhido para atender as suas necessidades e não as necessidades de quem os escolhe. A criança sempre terá o seu próprio modo de ver, analisar e degustar o texto que escolheu, nesse momento ela buscará dentro dela o significado que a história tem e que seja semelhante ao que ela mesma tem dentro de si, ou que dá significado a sua vida.

Os primeiros contatos que a criança tem com os livros são decisivos para que esse encantamento nunca acabe. Essa escolha deve encher seus olhos com ilustrações interessantes capazes de prendê-la às suas páginas, aguçando cada vez mais sua curiosidade e tornar a hora da leitura a mais agradável possível. Como afirma Abramovich (1997, p. 24):

> Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores.... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa).

Dessa forma a literatura adotada deve conter conteúdos que possam promover o senso crítico do educando para assim, torná-lo questionador, argumentador, que fale e seja ouvido. De acordo com o Portal de Educação Infantil as orientações para o trabalho com os livros são muito pertinentes e estabelece uma faixa etária como: de dez meses a dois anos, as histórias devem ser rápidas e curtas, as ilustrações devem conter uma gravura em cada página,

mostrando coisas simples e atrativas no campo da visão. O material usado deve ser de pano, madeira ou plástico, nesse caso para não causar danos ao material e para a proteção da criança. De dois a três anos, os textos devem ter histórias rápidas com pouco texto e enredo bem simples. O tema deve aproximar-se do cotidiano da criança. As ilustrações devem ser grandes e com poucos detalhes. Quanto aos materiais podem ser fantoches, músicas, e livros sonoros. De três aos seis anos os livros devem propor vivências de acordo como cotidiano familiar da criança por meio de textos curtos. Nessa fase predomina-se às imagens. Os materiais são livros com dobraduras simples e se dá muita ênfase ao contador que se caracteriza com roupas pertinentes à história.

O tempo determinado para se contar uma determinada história está relacionado sempre, ao interesse provocado na criança. Daí, onde se busca o conhecimento prévio do que será lido, a fim de usar o estímulo adequadamente, visando não se perder o foco em contar uma história completa e levantar questionamentos que os levem a variadas reflexões. Como afirma Abramovich (1997, p. 20), qualquer história pode ser contada:

> ...desde que ela seja bem conhecida pelo contador, escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou inesperada ou porque dê margem para alguma discussão que pretende que aconteça, ou porque acalme uma aflição...o critério e do narrador... e o que pode se suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças ...

O desenvolvimento à leitura conduz a criança em uma rica experiência na vida, despertando seu interesse e sua motivação para que ela aceite desafios de tomar decisões e atitudes por toda uma vida.

Alguns aspectos que os livros trazem são capazes de despertar o interesse de uma criança ao campo da leitura. Gomes (2013 p. 1) nos fala de alguns deles como: a ilustração, a propriedade de imagem, a estética coerente com o tema e as emoções que a obra literária sugere, como também os elementos figurativos como a cor, tamanho da imagem, disposição espacial, com poucos detalhes. Todos esses aspectos atraem o interesse da criança, impulsionando-o na busca de novas obras literárias, sempre com mais autonomia.

A importância de se adequar o livro a faixa etária e aos estágios psicológicos da criança se dá para que ela se sinta motivada no momento de manusear um material literário. Coelho (2000, p. 33) afirma que os estágios psicológicos da criança são um importante fator para a apropriação dos textos e considera cinco categorias que direcionam as fases do desenvolvimento psicológico da criança quanto à leitura: o pré-leitor, dividida em primeira infância dos quinze meses aos três anos, e a segunda infância dos três aos cinco anos; o leitor iniciante dos seis e sete anos; o leitor em processo dos oito aos nove anos; o leitor fluente dos dez aos onze anos e o leitor crítico dos doze anos em diante. É notado que esses estágios variam de aluno para aluno, e que se o processo de leitura não for bem estimulado a criança não entrará nesses moldes. Para Coelho (2000) isso acontece da seguinte forma:

> A inclusão do leitor em determinada 'categoria' depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura. Daí que as indicações de livros para determinadas 'faixas etárias' sejam sempre aproximativas (COELHO, 2000, p. 32).

As ricas experiências que a leitura traz à vida do ser humano, aprimoram o enriquecimento linguístico que a criança precisa ter. A aquisição dos livros de literatura infantil vai se modificando à medida que a criança evolui, tendo uma consequência real, o leitor vai se afastando das obras que não lhe chamam mais atenção conforme a sua faixa etária, a chamada transitoriedade. Os pais que entendem o valor da leitura na vida de um ser, o inicia desde a gestação. O gosto pelos livros e por boas leituras torna o leitor a frente de sua faixa etária, pois a leitura tem o poder de transformar, permitindo que se fale, se escute, se sonhe e que se entre no mundo encantado da fantasia, recursos necessários à vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatei que a inserção da leitura já nos primeiros estágios da vida escolar de uma criança é extremamente importante, não só no desenvolvimento positivo ao hábito de ler, mas também ao favorecimento de seu vocabulário e

ainda no seu controle emocional, pois é através de inúmeras leituras que ela terá seus primeiros contatos com o medo, a raiva, a aflição, o amor e muitas outras. Esse processo para ser bem-sucedido é necessário que seja iniciado desde os primeiros meses, quando ainda bebê, visto que nessa fase a criança já tem sua grande sensibilidade, a voz humana, e é por meio dela que a leitura vai tomando seu espaço e contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual. Espaço esse que antes não era reconhecido, hoje faz dos livros infantis importantes ferramentas para a iniciação das crianças ao hábito de ler, por escritores, educadores e as instituições de ensino, que reconhecem na leitura caminhos favoráveis em busca de novos leitores. Torna-se importante ainda que a leitura pode e deve ser feita de tudo que está ao seu entorno e que fazem parte de seu dia a dia e não só dos livros literários. As crianças para ter proximidade com a leitura, necessitam gostar do que estão ouvindo.

Sei que o hábito de ler se faz numa missão constante e que não basta ler umas poucas vezes para que tornemos nosso aluno um leitor assíduo, portanto é preciso engajar todos numa só tarefa, a de ler constantemente. Para tanto é preciso a ajuda de todos que estão ao entorno da criança, incluindo sua família, parte imprescindível do processo, afinal quando uma criança vê um leitor em seu lar, certamente seu prazer pela leitura estará sendo despertado.

Esse trabalho permitiu compreender a importância de ler textos variados para uma criança, e que essa diversidade a faz entender melhor o mundo que a cerca, permitindo ao educador explorar aspectos como valores, costumes, cultura, diversidade entre outros, tão importantes na formação da personalidade de seu educando. Descobri ainda que existem materiais adequados a cada fase que a criança pertença, como também o tipo de informação pertinente a idade cronológica da criança, na qual despertando seu interesse, fará com que ela sempre venha buscar novas leituras.

Assim, as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos de leitura, incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis e transpassar a criatividade de quem conta histórias ou mesmo faz a leitura do mundo, e dessa forma não se deve deixar de lado a frequência nas livrarias, feiras de livros e bibliotecas, que são excelentes sugestões para tornar permanente esse hábito tão prazeroso, e traz benefícios para uma vida inteira.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AROEIRA, M.; SOARES, M.; MENDES, R. Didática de pré-escola: vida e criança: brincar e aprender. São Paulo: FTD, 1996, p. 167.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC/SEF,1998. v.3, p.115-160.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular/ Secretária de Educação Básica – Brasília: MEC 2016 2ª versão. Acessado em 05 de setembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular/ Secretária de Educação Básica – Brasília: 2017 3ª versão, documento em construção no Conselho Nacional de Educação. Acesso em 08 de abril de 2017. Acessado em 05 de setembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2013. Acessado em 05 de setembro de 2019.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.3v

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. Virtudes do Educador. Série Folheto, Editora Vereda, 1982.

JOLIBERT, Josette. Formando Crianças Leitoras. Porto Alegre. ArtMed Editora, 1994.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, Atividades Lúdicas para Educação Infantil. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

REGO, Lúcia Lins Browne. Literatura Infantil: Uma Perspectiva da Alfabetização na Pré-Escola. 2aEd. São Paulo: FTD, 1995.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. Presença Pedagógica. Vol 9, n. 52. jul/ago, 2003, p. 14-21.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1993.

_____. Linguagem e escala: uma perspectiva social. 17 col. São Paulo: Atica,2002.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global Editora, 1987.

TERAPIA OCUPACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I: CONTRIBUIÇÕES PARA A PARTICIPAÇÃO, AUTONOMIA E INCLUSÃO ESCOLAR

JOANA DE OLIVEIRA STRAIOTO

RESUMO

A Terapia Ocupacional desempenha papel fundamental na promoção da participação, da autonomia e da inclusão de crianças no contexto escolar, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao considerar a escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento humano, a atuação do terapeuta ocupacional ultrapassa intervenções voltadas exclusivamente às crianças com deficiência, contemplando também estratégias que favorecem o desempenho ocupacional de todos os estudantes e a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e inclusivos. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da Terapia Ocupacional para o desenvolvimento motor, sensorial, cognitivo e socioemocional das crianças, bem como discutir sua atuação na promoção da participação ativa nas atividades escolares. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações nacionais publicados entre 2010 e 2025. A análise da literatura evidencia que o terapeuta ocupacional contribui significativamente para a adaptação de materiais didáticos, organização dos ambientes escolares, elaboração de estratégias de acessibilidade, orientação às equipes pedagógicas e fortalecimento da autonomia infantil nas atividades de vida diária e nas ocupações escolares. Além disso, sua atuação colaborativa favorece práticas pedagógicas inclusivas, reduz barreiras à aprendizagem e amplia as oportunidades de participação de crianças com e sem deficiência. Conclui-se que a inserção da Terapia Ocupacional no contexto educacional constitui um importante recurso para a efetivação da educação inclusiva, promovendo o desenvolvimento integral da criança e contribuindo para a garantia do direito à educação de qualidade em ambientes que respeitem a diversidade humana.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional; Educação Inclusiva; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Participação Escolar; Autonomia.

1. INTRODUÇÃO

A educação constitui um dos principais pilares para o desenvolvimento humano, sendo a escola um espaço privilegiado para a construção de conhecimentos, o

estabelecimento de relações sociais e a promoção da autonomia desde os primeiros anos de vida. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as experiências vivenciadas pelas crianças transcendem a aprendizagem de conteúdos curriculares, envolvendo também o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, sensoriais, emocionais e sociais que serão fundamentais para sua participação na vida em sociedade.

Entretanto, a diversidade presente no ambiente escolar evidencia que nem todas as crianças acessam as oportunidades de aprendizagem em condições de igualdade. Alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, dificuldades de processamento sensorial, limitações motoras, transtornos do neurodesenvolvimento, barreiras arquitetônicas e metodológicas, bem como fatores sociais e culturais, podem comprometer a participação efetiva dos estudantes nas atividades escolares. Sob a perspectiva da educação inclusiva, essas dificuldades não devem ser compreendidas exclusivamente como características individuais da criança, mas como resultado da interação entre suas condições pessoais, as demandas das atividades propostas e as barreiras existentes no ambiente escolar.

Nesse cenário, a Terapia Ocupacional destaca-se como uma profissão cuja atuação se fundamenta na compreensão da ocupação humana como elemento essencial para o desenvolvimento, a saúde e a participação social. Conforme estabelecido pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), o terapeuta ocupacional utiliza as ocupações significativas como recurso terapêutico, promovendo o desempenho funcional e a autonomia dos indivíduos em seus diferentes contextos de vida. Na infância, ocupações como brincar, aprender, interagir, comunicar-se e participar das rotinas escolares constituem atividades fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

No contexto educacional, a atuação da Terapia Ocupacional não se restringe ao atendimento individualizado de estudantes que apresentam deficiência ou dificuldades específicas. Sua prática envolve também ações de caráter preventivo e colaborativo, incluindo a adaptação de materiais pedagógicos, a organização dos ambientes escolares, a orientação de professores e familiares, a implementação de estratégias de acessibilidade e o desenvolvimento de recursos que favoreçam a participação de todos os alunos nas atividades propostas. Essa perspectiva amplia a compreensão da inclusão escolar, deslocando o foco das limitações individuais para a eliminação das barreiras que dificultam o acesso, a permanência e a aprendizagem.

Nas últimas décadas, o fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, especialmente após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), reforçou a necessidade de equipes multiprofissionais capazes de contribuir para a construção de ambientes educacionais acessíveis, equitativos e acolhedores.

Nesse contexto, a Terapia Ocupacional vem consolidando sua presença no campo educacional por meio de práticas fundamentadas em evidências científicas e orientadas pelos princípios da inclusão, da participação e do respeito à diversidade.

Apesar dos avanços observados, a inserção do terapeuta ocupacional nas instituições de ensino brasileiras ainda enfrenta desafios relacionados à escassez de profissionais, à delimitação de suas atribuições no contexto escolar e ao desconhecimento, por parte de gestores e educadores, acerca das possibilidades de atuação desse profissional. Essa realidade evidencia a necessidade de ampliar as discussões sobre sua contribuição para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Terapia Ocupacional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando sua atuação na promoção da participação, da autonomia e da inclusão escolar. Busca-se, ainda, discutir as principais estratégias de intervenção utilizadas no contexto educacional e refletir sobre sua importância para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Terapia Ocupacional: conceitos e interface com a educação

A Terapia Ocupacional (TO) é uma profissão da área da saúde que tem como objeto de estudo e intervenção a ocupação humana, compreendida como o conjunto de atividades significativas realizadas pelas pessoas em seu cotidiano. Segundo Cavalcanti e Galvani (2019), as ocupações constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento humano, uma vez que possibilitam a construção da identidade, da autonomia, da participação social e da qualidade de vida. Nesse sentido, a atuação do terapeuta ocupacional busca favorecer o desempenho ocupacional dos indivíduos por meio da adaptação de atividades, ambientes e recursos, considerando suas potencialidades e necessidades.

Historicamente, a Terapia Ocupacional consolidou-se no início do século XX, inicialmente voltada à reabilitação física e à saúde mental. Com o desenvolvimento da profissão, seu campo de atuação expandiu-se para diferentes contextos, incluindo hospitais, unidades básicas de saúde, centros de reabilitação, assistência social e instituições educacionais. No Brasil, a profissão é regulamentada pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), que reconhece a educação como um dos seus importantes campos de atuação.

No contexto escolar, a Terapia Ocupacional adota uma perspectiva centrada na participação da criança nas ocupações que caracterizam sua rotina. Diferentemente de uma abordagem exclusivamente clínica, a atuação do terapeuta ocupacional na escola considera a interação entre as características do estudante, as demandas das atividades pedagógicas e as condições físicas, sociais e organizacionais do ambiente escolar. Essa perspectiva aproxima-se do Modelo Pessoa-Ambiente-Ocupação (PEO), segundo o qual o desempenho ocupacional resulta da relação dinâmica entre esses três componentes.

Sob essa ótica, o terapeuta ocupacional atua tanto de forma direta com os estudantes quanto de maneira colaborativa com professores, gestores, familiares e demais profissionais da educação. Entre suas atribuições destacam-se a identificação de barreiras que dificultam a participação escolar, a proposição de adaptações de materiais e espaços, o desenvolvimento de estratégias para favorecer a autonomia dos estudantes e a orientação das equipes pedagógicas quanto às práticas inclusivas.

Essa atuação está em consonância com os princípios da educação inclusiva, que compreendem a aprendizagem como um direito de todos e reconhecem a diversidade como característica inerente ao ambiente escolar. Assim, o trabalho do terapeuta ocupacional não se limita às crianças com deficiência, mas beneficia toda a comunidade escolar ao promover ambientes mais acessíveis, flexíveis e favoráveis ao desenvolvimento das múltiplas formas de aprender e participar.

2.2 A ocupação na infância: brincar, aprender e conviver

Na infância, as ocupações assumem papel central no desenvolvimento integral da criança. Entre elas, destacam-se o brincar, o aprender, o explorar o ambiente, estabelecer vínculos sociais, comunicar-se e participar das rotinas familiares e escolares. Essas experiências possibilitam a aquisição de habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais indispensáveis para o crescimento saudável e para a construção da autonomia.

O brincar ocupa posição de destaque nesse processo por constituir a principal ocupação da criança. Por meio das brincadeiras, ela experimenta papéis sociais, desenvolve a criatividade, exercita a resolução de problemas, aprende a lidar com regras, amplia sua linguagem e fortalece competências socioemocionais. Dessa forma, brincar não representa apenas um momento de lazer, mas uma atividade essencial ao desenvolvimento infantil.

Paralelamente, a inserção da criança no ambiente escolar amplia seu repertório ocupacional ao incorporar novas demandas relacionadas à aprendizagem formal, à organização da rotina, ao uso de materiais escolares, à interação com colegas e professores e à participação em atividades coletivas. Essas

ocupações exigem o desenvolvimento progressivo de habilidades como coordenação motora fina, atenção sustentada, planejamento, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e autorregulação emocional.

Quando fatores individuais ou ambientais comprometem a realização dessas ocupações, a participação da criança pode ser significativamente reduzida. Dificuldades motoras, alterações no processamento sensorial, transtornos do neurodesenvolvimento, barreiras arquitetônicas, metodologias pouco acessíveis ou práticas pedagógicas inflexíveis podem limitar o envolvimento do estudante nas atividades escolares, repercutindo negativamente em sua aprendizagem, autoestima e inclusão social.

Nesse contexto, a Terapia Ocupacional busca compreender não apenas as limitações apresentadas pela criança, mas principalmente os fatores que restringem sua participação nas ocupações cotidianas. A partir dessa análise, o terapeuta ocupacional propõe intervenções voltadas à promoção da funcionalidade, da autonomia e da participação ativa nas diferentes experiências vivenciadas no ambiente escolar.

2.3 Educação Inclusiva e o Desenho Universal para a Aprendizagem

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que toda criança tem direito de acessar, permanecer, participar e aprender na escola comum, independentemente de suas características físicas, cognitivas, sensoriais, sociais ou culturais. Essa perspectiva representa uma mudança de paradigma em relação aos modelos tradicionais de ensino, ao deslocar o foco das limitações individuais para a identificação e a eliminação das barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes.

No Brasil, esse princípio encontra respaldo em diversos dispositivos legais. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse direito ao prever o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidou a proposta de uma escola capaz de acolher a diversidade, assegurando que todos os alunos compartilhem os mesmos espaços educativos.

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) fortaleceu ainda mais esse compromisso ao reconhecer que a deficiência resulta da interação entre impedimentos individuais e as barreiras existentes no meio social. Sob essa perspectiva, a responsabilidade pela inclusão não recai exclusivamente sobre o estudante, mas também sobre a

escola, que deve promover condições de acessibilidade, participação e aprendizagem por meio de adaptações razoáveis e da eliminação de obstáculos físicos, comunicacionais, pedagógicos e atitudinais.

Nesse contexto, destaca-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), abordagem pedagógica inspirada nos princípios do Desenho Universal, originalmente desenvolvido na arquitetura. O DUA propõe que os currículos sejam planejados desde sua concepção para atender à diversidade dos estudantes, reduzindo a necessidade de adaptações individuais posteriores. Em vez de elaborar estratégias específicas apenas para determinados alunos, essa abordagem busca construir práticas pedagógicas flexíveis e acessíveis a todos. Segundo os princípios do DUA, a aprendizagem deve ocorrer por meio de múltiplas formas de apresentação das informações, diferentes possibilidades de ação e expressão dos conhecimentos e variadas estratégias de engajamento dos estudantes.

Dessa maneira, reconhece-se que cada criança aprende de forma singular, sendo necessário oferecer diferentes caminhos para alcançar os objetivos educacionais.

A Terapia Ocupacional estabelece uma interface direta com essa proposta ao contribuir para a identificação das barreiras que limitam a participação dos estudantes e para a construção de estratégias que favoreçam sua autonomia e desempenho ocupacional. O terapeuta ocupacional pode colaborar com professores e gestores na adaptação de materiais didáticos, reorganização dos espaços escolares, implementação de recursos de tecnologia assistiva, elaboração de rotinas visuais, adequação do mobiliário e desenvolvimento de estratégias de autorregulação sensorial, promovendo condições mais equitativas para a aprendizagem.

Além das adaptações físicas e pedagógicas, a atuação da Terapia Ocupacional também contempla a formação continuada das equipes escolares. Por meio da consultoria colaborativa, o profissional auxilia professores na compreensão das diferentes formas de participação dos estudantes, orienta sobre estratégias de manejo em sala de aula e favorece a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Essa atuação interdisciplinar fortalece o trabalho coletivo e amplia as possibilidades de desenvolvimento dos alunos, beneficiando não apenas aqueles que apresentam deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento, mas toda a comunidade escolar.

Dessa forma, a educação inclusiva deixa de ser compreendida apenas como a presença física da criança na escola e passa a ser entendida como a garantia de sua participação efetiva nas atividades acadêmicas, sociais e culturais. Nesse processo, a Terapia Ocupacional constitui um importante instrumento para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis, acolhedores e comprometidos com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

2.4 Desenvolvimento infantil e seus impactos na escolarização

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, contínuo e multidimensional, resultado da interação entre fatores biológicos, psicológicos, sociais e ambientais. Durante a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve competências essenciais para sua participação nas atividades escolares, como habilidades motoras, processamento sensorial, funções cognitivas, linguagem, autorregulação emocional e interação social. O desenvolvimento dessas capacidades ocorre de maneira integrada, de modo que alterações em qualquer uma dessas dimensões podem repercutir significativamente na aprendizagem e na participação escolar.

Sob a perspectiva da Terapia Ocupacional, compreender o desenvolvimento infantil significa analisar como as habilidades da criança influenciam seu desempenho nas ocupações cotidianas, especialmente aquelas relacionadas ao brincar, ao aprender e ao convívio social. Dessa forma, a avaliação não se limita à identificação de déficits, mas considera também as potencialidades da criança, as características do ambiente escolar e as demandas das atividades propostas.

2.4.1 Desenvolvimento motor e grafomotricidade

O desenvolvimento motor constitui uma das bases para a participação da criança nas atividades escolares. Desde os primeiros anos de vida, a aquisição do controle postural, do equilíbrio, da coordenação motora ampla e da coordenação motora fina possibilita que a criança manipule objetos, utilize materiais escolares, participe de brincadeiras e desenvolva gradativamente a escrita.

Entre as habilidades motoras finas, destaca-se a grafomotricidade, entendida como o conjunto de capacidades necessárias para a realização da escrita manual. Essa habilidade depende da integração entre força muscular, estabilidade proximal, mobilidade dos membros superiores, coordenação óculo-manual, controle dos movimentos dos dedos e planejamento motor.

A realização eficiente da escrita exige, ainda, a consolidação da preensão trípode funcional (pinça), da dissociação dos movimentos dos dedos, da estabilização do punho e de uma postura corporal adequada durante as atividades escolares. Alterações nesses componentes podem resultar em fadiga, lentidão na escrita, dificuldade para copiar conteúdos da lousa, pressão inadequada sobre o lápis e redução da legibilidade, interferindo diretamente no desempenho acadêmico.

Nesse contexto, a Terapia Ocupacional atua por meio de atividades lúdicas que favorecem o fortalecimento muscular, o desenvolvimento da coordenação motora fina, o aperfeiçoamento das habilidades manipulativas e a adaptação de recursos, como engrossadores de lápis, tesouras adaptadas, planos inclinados e mobiliário adequado, promovendo maior independência nas tarefas escolares.

2.4.2 Integração sensorial e participação escolar

O processamento sensorial corresponde à capacidade do sistema nervoso de receber, organizar e interpretar os estímulos provenientes do ambiente e do próprio corpo, produzindo respostas adaptativas às diferentes situações do cotidiano. Durante a rotina escolar, a criança é constantemente exposta a estímulos visuais, auditivos, táteis, vestibulares, proprioceptivos e olfativos que influenciam sua atenção, comportamento e participação nas atividades.

Quando esse processamento ocorre de forma eficiente, a criança consegue manter-se atenta, organizar seus movimentos, regular seu comportamento e responder adequadamente às demandas da sala de aula. Entretanto, dificuldades de integração sensorial podem ocasionar hipersensibilidade ou hipossensibilidade aos estímulos, resultando em comportamentos como agitação, dificuldade de concentração, busca excessiva por movimentos, evitação de determinados materiais ou desconforto diante de sons, texturas e ambientes movimentados.

A Terapia Ocupacional utiliza conhecimentos da Integração Sensorial para compreender como essas alterações impactam o desempenho ocupacional da criança e para elaborar estratégias que favoreçam sua autorregulação. Entre essas estratégias destacam-se a organização do ambiente escolar, a oferta de pausas sensoriais, o uso de recursos visuais, adaptações na iluminação e no mobiliário, além da orientação aos professores quanto ao manejo das necessidades sensoriais dos estudantes.

2.4.3 Funções executivas e aprendizagem

As funções executivas correspondem ao conjunto de habilidades cognitivas responsáveis pelo planejamento, organização, monitoramento e controle do comportamento direcionado a objetivos. Essas competências tornam-se progressivamente mais complexas durante a infância e são indispensáveis para a aprendizagem escolar.

Entre as principais funções executivas destacam-se a memória de trabalho, responsável por manter e manipular informações temporariamente; o controle inibitório, relacionado à capacidade de controlar impulsos e resistir a distrações; e a flexibilidade cognitiva, que permite modificar estratégias diante de novas situações e adaptar-se às mudanças.

No ambiente escolar, essas habilidades possibilitam que a criança siga instruções, organize materiais, conclua tarefas, resolva problemas, mantenha a atenção durante as aulas e desenvolva autonomia em sua rotina. Déficits nas

funções executivas podem comprometer significativamente o rendimento acadêmico, mesmo na ausência de alterações intelectuais.

A atuação da Terapia Ocupacional favorece o desenvolvimento dessas competências por meio de atividades estruturadas, jogos, brincadeiras, organização de rotinas, agendas visuais e estratégias que auxiliam a criança a planejar, monitorar e executar suas atividades de maneira cada vez mais independente.

2.4.4 Desenvolvimento socioemocional e o brincar como ocupação central

Além das habilidades motoras e cognitivas, o desenvolvimento socioemocional constitui um elemento essencial para a participação escolar. A capacidade de estabelecer vínculos afetivos, compreender emoções, lidar com frustrações, cooperar com outras crianças e resolver conflitos influencia diretamente o processo de aprendizagem e a convivência no ambiente escolar.

Nesse contexto, o brincar ocupa lugar de destaque como principal ocupação da infância. Por meio das brincadeiras, a criança desenvolve imaginação, criatividade, comunicação, linguagem, negociação, empatia e compreensão das regras sociais. O brincar também favorece a construção da autoestima, da autonomia e da identidade, constituindo uma experiência indispensável para o desenvolvimento integral.

Sob a perspectiva da Terapia Ocupacional, o brincar representa não apenas uma atividade recreativa, mas uma ocupação significativa que possibilita a aquisição de múltiplas habilidades necessárias à participação na vida cotidiana. Assim, as intervenções terapêuticas frequentemente utilizam atividades lúdicas como recurso para estimular funções motoras, cognitivas, sensoriais e socioemocionais de forma integrada.

Ao compreender o brincar como elemento estruturante do desenvolvimento infantil, a Terapia Ocupacional contribui para que a escola reconheça essa ocupação como parte fundamental do processo educativo, valorizando experiências que favoreçam a participação ativa, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todas as crianças.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Esse tipo de investigação possibilita reunir, analisar e interpretar produções científicas já existentes acerca de determinado tema, contribuindo

para a compreensão crítica do objeto de estudo e para a construção de novos conhecimentos.

A escolha pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de compreender as contribuições da Terapia Ocupacional para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os aspectos relacionados à participação, à autonomia e à inclusão escolar. Para tanto, foram consultados livros, artigos científicos, documentos técnicos, legislações e diretrizes nacionais que abordam a interface entre Terapia Ocupacional, desenvolvimento infantil e educação inclusiva.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados reconhecidas na área da saúde e da educação, incluindo Scientific Electronic Library Online (SciELO), Periódicos CAPES, PePSIC e Google Acadêmico, além de documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Ministério da Saúde (MS), pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Foram priorizadas publicações em língua portuguesa e inglesa divulgadas entre os anos de 2010 e 2025, sem prejuízo da utilização de obras clássicas consideradas relevantes para a fundamentação teórica do estudo.

Como critérios de inclusão, selecionaram-se produções que discutissem a atuação da Terapia Ocupacional no contexto escolar, o desenvolvimento infantil, a educação inclusiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem, a participação ocupacional e a autonomia da criança em ambiente educacional. Foram excluídos trabalhos que abordavam exclusivamente contextos clínicos ou hospitalares sem relação com a prática educacional, bem como publicações que não apresentavam fundamentação científica compatível com os objetivos desta pesquisa.

A análise do material ocorreu por meio de leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, buscando identificar convergências entre os estudos consultados e relacioná-las às contribuições da Terapia Ocupacional para o contexto escolar. As informações foram organizadas em categorias temáticas, contemplando a atuação do terapeuta ocupacional, o desenvolvimento infantil, a adaptação de ambientes e materiais escolares, as estratégias de promoção da autonomia e as práticas voltadas à inclusão educacional.

Por se tratar de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, fundamentada em documentos de acesso público, este estudo não envolveu seres humanos nem coleta de dados primários, dispensando apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as disposições da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A Terapia Ocupacional como promotora da participação escolar

A análise da literatura evidencia que a principal contribuição da Terapia Ocupacional para o contexto educacional está relacionada à promoção da participação da criança nas ocupações que compõem sua rotina escolar. Mais do que favorecer o desempenho em tarefas específicas, a atuação do terapeuta ocupacional busca garantir que o estudante participe de maneira ativa das experiências de aprendizagem, das brincadeiras, das interações sociais e das atividades de autocuidado desenvolvidas no ambiente escolar.

Sob essa perspectiva, o conceito de participação ultrapassa a simples presença física da criança na escola. Participar significa envolver-se de forma significativa nas atividades propostas, exercer autonomia compatível com sua faixa etária, estabelecer relações com colegas e professores e desenvolver competências que favoreçam seu crescimento acadêmico e social. Dessa maneira, a inclusão escolar somente se concretiza quando todos os estudantes encontram condições efetivas para aprender, comunicar-se, brincar e interagir.

Os estudos analisados demonstram que crianças com dificuldades motoras, alterações no processamento sensorial, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras condições que impactam seu desempenho ocupacional frequentemente encontram barreiras que limitam sua participação. Essas barreiras, entretanto, nem sempre decorrem das características individuais da criança, mas da ausência de adaptações ambientais, metodológicas e atitudinais que possibilitem sua plena inclusão.

Nesse contexto, a Terapia Ocupacional contribui para identificar tais barreiras e propor intervenções que ampliem as possibilidades de participação. Essa atuação favorece não apenas estudantes com deficiência, mas toda a comunidade escolar, ao incentivar práticas pedagógicas mais acessíveis, flexíveis e centradas nas diferentes formas de aprender.

4.2 Estratégias de intervenção da Terapia Ocupacional no ambiente escolar

A literatura aponta que a atuação do terapeuta ocupacional na escola envolve um conjunto diversificado de estratégias voltadas à promoção da autonomia e da participação dos estudantes. Essas intervenções são planejadas de forma individualizada, considerando as características da criança, as demandas das atividades escolares e as condições do ambiente educacional.

Entre as estratégias mais frequentemente descritas destaca-se a adaptação de materiais pedagógicos, incluindo o uso de engrossadores para lápis, tesouras adaptadas, cadernos com pauta ampliada, recursos visuais e tecnologias assistivas que favoreçam o desempenho das atividades escolares. Essas adaptações têm como objetivo reduzir barreiras funcionais sem comprometer os

objetivos pedagógicos propostos pelos professores. Outra importante área de atuação refere-se à organização do ambiente escolar. Modificações na disposição das mesas, adequação da iluminação, redução de estímulos distratores e criação de espaços destinados à autorregulação sensorial contribuem para melhorar o conforto, a atenção e a participação dos estudantes, especialmente daqueles com alterações no processamento sensorial.

Também são amplamente utilizadas estratégias relacionadas à organização das rotinas escolares, como agendas visuais, cronogramas ilustrados, quadros de tarefas e recursos temporais que auxiliam a criança na compreensão das atividades do dia, favorecendo sua autonomia e reduzindo comportamentos relacionados à ansiedade ou à dificuldade de organização.

Os estudos demonstram ainda que atividades lúdicas, jogos e brincadeiras constituem importantes recursos terapêuticos para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, permitindo que as intervenções ocorram de maneira significativa e integrada ao cotidiano infantil.

Além do trabalho realizado diretamente com os estudantes, observa-se crescente valorização das ações de consultoria colaborativa desenvolvidas junto às equipes escolares. Nessa modalidade de atuação, o terapeuta ocupacional compartilha conhecimentos com professores e gestores, contribuindo para a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e fortalecendo o trabalho interdisciplinar.

Os resultados encontrados reforçam que a atuação da Terapia Ocupacional não se restringe ao atendimento clínico individualizado, mas constitui uma prática voltada à transformação do ambiente escolar, favorecendo condições que possibilitem a participação de todos os estudantes nas atividades educacionais.

4.3 Desafios para a consolidação da Terapia Ocupacional na educação brasileira

Embora os avanços das políticas públicas voltadas à educação inclusiva tenham ampliado o reconhecimento da importância das equipes multiprofissionais no ambiente escolar, a inserção da Terapia Ocupacional na Educação Básica brasileira ainda enfrenta desafios significativos. A literatura evidencia que, apesar das contribuições desse profissional para a promoção da participação, da autonomia e da inclusão dos estudantes, sua presença nas escolas permanece limitada e desigual entre as diferentes regiões do país.

Um dos principais obstáculos refere-se à reduzida oferta de terapeutas ocupacionais nas redes públicas de ensino. Em muitos municípios, esse profissional integra apenas equipes da área da saúde, realizando atendimentos em serviços especializados, sem inserção direta no cotidiano escolar. Essa

realidade dificulta o acompanhamento contínuo dos estudantes e restringe a implementação de estratégias preventivas e colaborativas junto às equipes pedagógicas.

Outro desafio consiste no desconhecimento, por parte de gestores, professores e até mesmo de outros profissionais da educação, acerca das competências específicas da Terapia Ocupacional. Frequentemente, sua atuação é confundida com intervenções exclusivamente clínicas ou reabilitadoras, desconsiderando seu papel na análise das ocupações escolares, na adaptação de ambientes, na promoção da acessibilidade e na construção de estratégias que favoreçam a participação de todos os estudantes nas atividades educacionais.

Além disso, a efetivação do trabalho do terapeuta ocupacional depende da articulação entre diferentes setores, especialmente educação, saúde e assistência social. A ausência de ações intersetoriais pode dificultar a continuidade das intervenções e comprometer o acompanhamento integral da criança, tornando necessária a construção de redes de apoio capazes de integrar diferentes saberes e práticas profissionais.

Apesar dessas limitações, observa-se um movimento crescente de valorização da Terapia Ocupacional no contexto educacional. A ampliação das discussões sobre educação inclusiva, acessibilidade, Desenho Universal para a Aprendizagem e participação ocupacional tem fortalecido o reconhecimento da importância desse profissional na construção de ambientes escolares mais inclusivos. Da mesma forma, experiências desenvolvidas em escolas públicas e privadas demonstram que a atuação colaborativa entre terapeutas ocupacionais, professores, gestores e famílias favorece o desenvolvimento da autonomia, melhora o desempenho ocupacional dos estudantes e amplia as oportunidades de aprendizagem.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível o fortalecimento de políticas públicas que ampliem a inserção de terapeutas ocupacionais nas instituições de ensino, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Investimentos em formação continuada, equipes multiprofissionais, ações intersetoriais e práticas colaborativas representam estratégias fundamentais para consolidar a Terapia Ocupacional como um importante componente da educação inclusiva brasileira. Mais do que garantir o acesso à escola, essas iniciativas contribuem para assegurar que todas as crianças possam participar de maneira ativa, significativa e autônoma das experiências que constituem a vida escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que a Terapia Ocupacional desempenha um papel fundamental na promoção da participação, da autonomia e da inclusão de

crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao compreender a ocupação humana como elemento central do desenvolvimento, esse profissional contribui para que a criança não apenas tenha acesso ao ambiente escolar, mas participe de forma ativa e significativa das experiências de aprendizagem, das interações sociais, das brincadeiras e das atividades que compõem sua rotina.

Ao longo da revisão bibliográfica, constatou-se que a atuação do terapeuta ocupacional ultrapassa o atendimento individualizado, abrangendo ações voltadas à adaptação de materiais pedagógicos, organização dos espaços escolares, implementação de recursos de acessibilidade, orientação às equipes pedagógicas e desenvolvimento de estratégias que favoreçam o desempenho ocupacional dos estudantes. Essas intervenções demonstram que a construção de uma escola inclusiva depende não apenas da eliminação de barreiras físicas, mas também da adoção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer e valorizar a diversidade presente no ambiente educacional.

Os resultados discutidos neste estudo reforçam que a participação escolar é influenciada pela interação entre as características da criança, as demandas das atividades e as condições do ambiente. Nessa perspectiva, a Terapia Ocupacional atua como mediadora desse processo, identificando barreiras, potencializando capacidades e propondo adaptações que favorecem a aprendizagem e a autonomia. Assim, sua atuação beneficia não somente estudantes com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento, mas toda a comunidade escolar, ao contribuir para a construção de ambientes mais acessíveis, acolhedores e equitativos.

Apesar dos avanços observados nas políticas públicas voltadas à educação inclusiva, ainda persistem desafios relacionados à inserção do terapeuta ocupacional nas redes de ensino, ao reconhecimento de suas atribuições e à consolidação de práticas interprofissionais no contexto escolar. Tais aspectos evidenciam a necessidade de ampliar investimentos em políticas públicas, formação continuada e ações colaborativas que fortaleçam a atuação desse profissional na Educação Básica.

Conclui-se, portanto, que a Terapia Ocupacional constitui um importante instrumento para a efetivação da educação inclusiva, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a garantia do direito à educação de qualidade. Espera-se que este estudo contribua para ampliar o conhecimento sobre a interface entre Terapia Ocupacional e educação, incentivando novas pesquisas e fortalecendo o reconhecimento da importância desse profissional na construção de escolas que assegurem a participação, a autonomia e a aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION. *Occupational therapy practice framework:* **Domain and process.** 4. ed. American Journal of Occupational Therapy, Bethesda, v. 74, supl. 2, p. 7412410010, 2020.

AYRES, A. Jean. **Integração sensorial e a criança**. 3. ed. São Paulo: Santos, 2005.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 24 maio 2016.

CAVALCANTI, Alessandra; GALVANI, Débora (org.). **Terapia Ocupacional: fundamentação e prática. 2. ed.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL (COFFITO). **Resolução nº 500, de 26 de dezembro de 2018. Reconhece e disciplina a especialidade profissional de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar.** Brasília, DF: COFFITO, 2018.

LAW, Mary et al. **The Person-Environment-Occupation Model: a transactive approach to occupational performance. Canadian Journal of Occupational Therapy**, Toronto, v. 63, n. 1, p. 9-23, 1996.

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

OLIVER, Fátima Corrêa. **Terapia Ocupacional: perspectivas contemporâneas.** São Paulo: Roca, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).** São Paulo: EDUSP, 2003.

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

WORLD HEALTH ORGANIZATION**. International classification of functioning, disability and health (ICF)**. Geneva: WHO, 2001.

ZEIN, Renata; BRUNELLO, Maria Inês Britto. **Terapia Ocupacional e educação: interfaces para a inclusão escolar. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional,** São Carlos, v. 27, n. 4, p. 827-839, 2019.

OS CINCO PILARES DA GESTÃO DE PESSOAS: A VISÃO DOS PROFISSIONAIS NO COTIDIANO DO TRABALHO ESCOLAR

JOICE CRISTINA FARIA DE CAMPOS CAMARGO

RESUMO

O presente artigo tem como título: **Os cinco pilares da gestão de pessoas: a visão dos profissionais no cotidiano do trabalho escolar.** O lugar escolhido para aplicar o projeto foi uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada em São Paulo - SP. A autora é Joice Cristina Faria de Campos Camargo, estudante do curso de Gestão de Pessoas e professora. O estudo foi realizado no período de o6 de janeiro a 02 de fevereiro de 2026. Refletindo a respeito da temática sobre gestão de pessoas, foi possível relembrar que existem cinco fatores que ajudam a moldar o comportamento, o clima e a cultura organizacional, que foram abordados pela professora Heliane Gomes de Azevedo, em outro curso referente ao assunto. São estes: a motivação, os processos de comunicação, o trabalho em equipe, o conhecimento e competência e o treinamento.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Organização; Escola.

1. APRESENTAÇÃO DA PROBLEMATICA DO LUGAR OU DA PROPOSTA DA ATIVIDADE A SER REALIZADA

- O tema sobre os cinco pilares da Gestão de Pessoas desperta curiosidade do ponto de vista teórico, a fim de compreendê-lo a fundo enquanto pesquisadora e também prático, para constatar se os participantes consideram importantes

estes pilares e se os mesmos são recorrentes no ambiente de trabalho do ponto de vista dos profissionais que nele atuam.

- Buscou-se compreender a seguinte problemática: até que ponto os cinco pilares da Gestão de Pessoas são relevantes e se fazem presentes na instituição em questão, do ponto de vista de seus profissionais?

- A atividade proposta será um questionário, que respondido de forma anônima, irá demonstrar o quão importante os cincos pilares da Gestão de Pessoas são considerados pelos respondentes e o quão presentes esses fatores se fazem no ambiente de trabalho.

2. JUSTIFICATIVA

- A Gestão de Pessoas vem tendo um papel cada vez mais valorizado no meio organizacional graças ao seu constante comparecimento em livros, artigos e mídias sociais, como LinkedIn, por exemplo, que reforçam a importância do tema. Segundo Marras (2017), o termo Gestor de Pessoas, comumente utilizado mais recentemente, já foi conhecido como Chefe de Pessoal e Gerente de Recursos humanos, tendo agregado ao longo do tempo mais funções e responsabilidades ao cargo. A visão mais racional e tecnicista foi cedendo espaço para o trabalho mais ligado aos aspectos humanísticos e tornando o trabalho dessa área mais integrado. Desse modo, importa discutir este assunto que só vem demonstrando sua pertinência ao longo do tempo.

Embora os cinco pilares da Gestão de Pessoas possam e devam ser empregados em todas as organizações, nos ambientes escolares esses fatores podem ter um papel especial, tendo em vista que comumente essas instituições não possuem um departamento dedicado aos recursos humanos, e sim um trio gestor que atua com o apoio de profissionais do âmbito administrativo e

secretarial. Portanto, o cenário desta pesquisa é uma escola de Educação Infantil, atuante há mais de vinte anos em uma comunidade localizado na cidade de São Paulo. Os participantes são os próprios funcionários, que foram convidados a responder eletronicamente e de forma anônima um formulário com duas questões objetivas a respeito dos cinco pilares da Gestão de Pessoas.

O intuito desta pesquisa é identificar o grau de importância que os profissionais alvo da pesquisa conferem a cada um dos pilares da Gestão de Pessoas, bem como o quão presente consideram esses fatores em suas rotinas profissionais. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma revisão bibliográfica a respeito do tema Gestão de Pessoas, a fim de conceituar o termo, levantar sua importância no meio organizacional e discorrer sobre cada pilar dessa área. Também foram analisados os dados obtidos por meio dos formulários aplicados aos participantes, para compreender o assunto de forma concreta e assim fazer um comparativo entre a teoria e a prática no ambiente em questão. Espera-se assim confirmar as hipóteses de que os cinco pilares da Gestão de Pessoas são importantes e se fazem presentes na organização alvo da pesquisa, estabelecendo uma relação entre a literatura da área e a prática.

A relevância científica deste trabalho está em contribuir com a disseminação do conhecimento na área de Gestão de Pessoas, demonstrando com base em referencial teórico e estudo de campo a importância do cuidado e atenção com os recursos humanos com relação aos cinco pilares da Gestão de Pessoas. A contribuição social pode ser identificada por meio da possibilidade de dar voz aos colaboradores da instituição estudada, buscando compreender suas impressões e necessidades no ambiente profissional. Os resultados poderão servir como ferramenta de planejamento para uma política de Gestão de Pessoas ainda mais efetiva, que promova mais engajamento e qualidade de vida para os profissionais, bem como maior produtividade para a organização.

3. OBJETIVO

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender até que ponto os cinco pilares da Gestão de poderiam ser considerados importantes e presentes na visão dos profissionais respondentes. Os obejtivos específicos são:

- Investigar bibliograficamente os cinco pilares da Gestão de Pessoas;
- Coletar dados junto aos participantes do cenário estudado a respeito do tema;
- Verificar se os cinco pilares da Gestão de Pessoas são considerados relevantes e presentes no coitidiano dos profisisonais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A área de Gestão de Pessoas possui seis processos básicos conforme Azevedo (2020): agregar pessoas, que é o trabalho de unir a equipe em prol do objetivo da organização; aplicar pessoas, que significa orientá-las e acompanhá-las no que diz respeito aos seus afazeres e seu respectivo desempenho; recompensar pessoas, que não necessariamente indica valores, mas sim garantir a satisfação das necessidades individuais; desenvolver pessoas, que abarca proporcionar um plano de carreira, cursos etc.; manter pessoas, que é o ato de promover um ambiente propício para o desenvolvimento de todas as atividades na instituição, com uma cultura organizacional saudável e incentivadora; e monitorar pessoas, que aponta a necessidade de controlar, mensurar e verificar os resultados dos funcionários. A autora indica ainda os cinco pilares da Gestão de Pessoas (ilustrados abaixo na Figura 1), que são a motivação, os processos de comunicação, o trabalho em equipe, o conhecimento e competência e o treinamento, que serão explorados no decorrer desta pesquisa.

Figura 1 - Cinco pilares da Gestão de Pessoas
Fonte: Azevedo (2020)

> A Gestão de Pessoas (GP) é uma área muito sensível à mentalidade que predomina nas organizações. Ela é extremamente contingencial e situacional, pois depende de vários aspectos, como a cultura que existe em cada organização, da estrutura organizacional adotada, das características do contexto ambiental, do negócio da organização, da tecnologia utilizada, dos processos internos, do estilo de gestão utilizado e de uma infinidade de outras vaiáveis importantes (CHIAVENATO, 2008).

Nesta fala, pode-se entender o quão singular é cada organização com suas determinadas formas de trabalhar. O exercício de distintos valores e comportamentos é o que determina sua cultura e consequentemente o clima organizacional que será percebido por todos. A área de Recursos Humanos ou Gestão de Pessoas deve monitorar o ambiente organizacional frequentemente e intervir caso haja algum empecilho, seja para a equipe ou para a organização.

Segundo Azevedo (2020), o clima organizacional, composto pela estrutura, economia, cultura e relacionamentos, é responsável pela percepção emocional do ambiente interno da organização e pode interferir negativa ou positivamente na motivação das pessoas. Um ambiente organizado, democrático e incentivador pode causar contentamento, engajamento, estabilidade da equipe, confiança etc., ao passo que um ambiente hostil, ameaçador e controlador pode gerar medo, raiva e frustração, levando a

estagnação ou fracasso da instituição. O gestor pode colaborar para promover um bom clima organizacional, por meio de ações efetivas no modo como administra e seleciona as pessoas, no programa de treinamento, no modo como lidera e avalia a equipe e ainda no modo como a remunera e recompensa.

Pode-se dizer que uma pessoa motivada é aquela tem vontade de fazer algo e o faz. Seja qual for a razão, positiva ou negativa, isso a move em direção à ação. Sendo assim, é importante refletir quanto aos motivos para determinadas ações. Adair (2010), utiliza a regra do meio, na qual expõe que cinquenta por cento da motivação é intrínseca, natural do indivíduo e a outra metade é extrínseca, isto é, proveniente do ambiente, em especial da liderança.

A liderança abarca muito mais que a motivação, mas ela é um ponto fundamental a ser exercido no ato de liderar. Quanto mais os indivíduos participam da tomada de decisão que pode afetar suas vidas profissionais, mais eles se sentirão motivados para realizar suas atividades. A teoria das necessidades de grupo pode ajudar no entendimento da relação entre liderança e motivação. As três necessidades são: executar atividades comuns, ser parte estável do grupo e somar as necessidades individuais de cada um do grupo. Essas necessidades podem ser físicas, sociais intelectuais e podem ou não ser atendidas. As necessidades podem ser tangíveis ou intangíveis e organizadas da mais básica para a menos básica. Conforme as primeiras necessidades são satisfeitas, surgem as demais. Uma equipe que celebra suas conquistas, se incentiva mutuamente e trabalha unida se mantém mais produtiva e tem maiores chances de progredir coletiva e individualmente.

Adair (2010), explica ainda que para potencializar a motivação, também é válido trabalhar aspectos como reconhecimento, conquistas, desafios etc. Pessoas diferentes possuem motivações diferentes, sendo necessário ao líder conversar e estabelecer uma relação com sua equipe, para buscar compreender o que motiva cada pessoa em particular. Em todo o caso, mesmo que o líder se preocupe em motivar adequadamente sua equipe, a motivação tem sua parte individual e é importante procurar manter pessoas que já possuam essa motivação interior, para que ela possa ser complementada com a ação da instituição e assim se torne completa.

Franco (2008), aborda o tema da comunicação especificamente na área de RH, isso porque segundo o autor, o processo de comunicação interna que ocorre nesse âmbito não deve ser confundido com o processo de comunicação voltado para o público (que é uma atribuição da área de Marketing). Uma organização que tem um processo falho de comunicação está sujeita a problemas como insatisfação dos funcionários e clientes, o que prejudica todo o trabalho. As informações precisam ser vistas como algo a ser compartilhado para ser multiplicado, assim como o conhecimento, e não como uma ferramenta usada para beneficiar apenas um indivíduo ou prejudicar os demais. A informação também não deve ser usada em uma disputa de poder, mas sim em um ambiente de colaboração entre as pessoas. Ao compartilhar uma informação, deve-se ter o cuidado de verificar se o que foi comunicado foi compreendido corretamente pelo outro para que não haja intercorrências nesse processo. Todavia, existem duas maneiras de evitar problemas nesse sentido: utilizar a repetição ou a redundância. Essas ações podem contribuir para minimizar falhas, pois reforçam a fixação da informação. Em um processo de comunicação, algumas variáveis merecem atenção pelo fato de poderem contribuir ou prejudicar, como por exemplo, ideias preconcebidas, interesse, linguagem, confiança, oratória, relacionamento social, clima organizacional etc.

A comunicação pode ocorrer de duas formas, que é a verbal e não verbal. Para Franco (2008), a comunicação verbal utiliza palavras, que de forma geral precisam ser comuns entre emissor e receptor e podem ser faladas ou escritas. Já a comunicação não verbal pode ocorrer por meio de imagens e gestos. O corpo também é utilizado e pode transmitir informações pelo modo como se comporta. A comunicação pode ocorrer de forma unilateral ou bilateral. Na comunicação unilateral, a informação é transmitida do emissor para o receptor sem interação. Em uma comunicação bilateral, há a interação entre as partes, e utilizando a mesma situação anterior, nesse processo o nível tático seria parte integrante do processo de comunicação do nível estratégico, antes de se direcionar ao nível operacional. Ou seja, todos os níveis da instituição se comunicariam a fim de evitar desvios na comunicação.

De acordo com Azevedo (2020), a questão do conhecimento e competência está ligada ao aprendizado. O aprendizado pode ter vários

significados (informação, saber, estudo, instrução etc.) e é essencial para a manutenção e prosperidade de qualquer organização. O ato de aprender é ter a habilidade de se adaptar continuamente as mudanças que ocorrem tanto no ambiente interno quanto externo à organização, a fim de manter a competitividade no mercado. Para exercer o aprendizado, importa que haja atenção no conhecimento e competência, que é um dos pilares da Gestão de Pessoas. O conhecimento possui quatro características: ele é tácito, pessoal, e às vezes não estruturado, mas inconsciente, provindo da experiência; ele é voltado para a ação, pois impulsiona a prática por meio dos saberes adquiridos em diferentes situações; ele possui regras, que são padrões inconscientes para trabalhar com determinadas ocasiões (essas regras atuam nas atividades feitas de modo "automático", com maior agilidade, mas também trabalham aprimorando e filtrando os novos conhecimentos); ele está em constante transformação, não é estático.

> Competência é a transformação de conhecimentos, aptidões, habilidades, interesse, vontade etc. em resultados práticos. Ter conhecimento e experiência e não saber aplicá-los em favor de um objetivo, de uma necessidade, de um compromisso, significa não ser competente.
> (RESENDE, 2003, p. 32 *apud* DALMAU e TOSTA, 2009, p. 33)

Nessa citação é possível compreender que o conhecimento é um requisito para a competência e que ambos caminham juntos para que produzam bons resultados. Para desenvolver a competência é importante ter a consciência de que a aprendizagem deve ocorrer ao longo de toda a vida, seja na escola, na faculdade, no trabalho, na comunidade ou em família. Os conhecimentos são teóricos e práticos, cada um com seu valor para a humanidade.

De acordo com Azevedo (2020), o treinamento pertence ao processo de desenvolvimento dos recursos humanos, e ainda que seja mais conhecido no âmbito corporativo, influencia diretamente no desenvolvimento pessoal do indivíduo. O treinamento deve ser disponibilizado pela gerência para atender as necessidades do cotidiano da instituição e não deve ser uma ação específica para o período de experiência do funcionário, por exemplo. É importante ter uma rotina planejada com uma determinada frequência no calendário, a fim de

garantir benefícios como o conhecimento, a proatividade e a autoconfiança para os funcionários no exercício de suas funções. Deve haver uma cultura de desenvolvimento dos recursos humanos na organização, que leve em conta questões como levantamento das necessidades de capacitação (o que deverá ser aprendido), frequência (quando) e local (onde). O treinamento é uma forma de transmitir a educação que a organização julgue mais adequada para desenvolver seu pessoal.

Problemas acontecem nas organizações com bastante frequência e o modo como a equipe lida com esses infortúnios precisa ser mútua. Katzenbach e Smith (2001), indicam que focar apenas na culpa individual pode gerar desunião, estimular acusações entre as pessoas e diminuir o senso de responsabilidade comum. Isso não significa que não seja necessário a delegação de tarefas particulares que requeiram respostas por elas, ou que não seja necessário o feedback individual, mas a coletividade deve sempre estar presente, seja assumindo as vitórias ou as derrotas. Uma forma de perceber se tudo vai bem entre a equipe é a observação da linguagem utilizada. Os pronomes “nós” e “Nosso” geralmente são os mais usuais. A ausência de acusações (não de conflitos e alguma pressão), também é um indicador de que a equipe caminha bem. Equipes bem ajustadas focam sempre na solução pensando em grupo. O reconhecimento e as recompensas também devem ser dirigidos ao grupo, a fim de estimular o trabalho em equipe.

A pesquisa foi direcionada a todos os profissionais que trabalham no turno vespertino da instituição, pela facilidade na comunicação. O questionário foi disponibilizado entre 20 e 30 de janeiro de 2026, de forma on-line (com acesso pelo link https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdoj3yq7b2xb_pjX1_T22-ZOm1n4jwJUg2JMGWdjgYnAF0QMQ/viewform?usp=publish-editor). A identidade dos funcionários foi preservada e houve um total de oito respostas, embora um respondente tenha deixado as respostas em branco. O questionário foi elaborado e disponibilizado por meio da ferramenta Google Formulários. Foram pensados quesitos como clareza e objetividade para responder ao problema de pesquisa e praticidade para os respondentes.

Tendo em vista a abordagem dos cinco pilares da Gestão de Pessoas neste trabalho, procurou-se constatar e demonstrar com o questionário aplicado

os níveis de importância e presença de cada pilar no cotidiano dos respondentes. Para isso foram propostas duas perguntas, de múltipla escolha, contendo os cinco pilares da Gestão de Pessoas e os seus respectivos níveis de importância e presença. As possibilidades disponibilizadas foram “pouco importante”, “importante” ou “muito importante” e “presente”, “pouco presente” ou “muito presente”. Também havia possibilidade de optar pela alternativa “não sei informar” em ambas as questões, apesar de não ter sido escolhida por nenhum dos respondentes.

Sobre a primeira pergunta do formulário aplicado, que tratou da importância de cada um dos cinco pilares da Gestão de Pessoas, dentre os respondentes, foram colhidos os seguintes resultados, conforme Tabela 1:

Pilares da Gestão de Pessoas	**Muito importante**	**Importante**	**Pouco importante**
Motivação	3 pessoas	4 pessoas	
Treinamento	2 pessoas	5 pessoas	
Comunicação	4 pessoas	3 pessoas	
Conhecimento e competência	3 pessoas	4 pessoas	
Trabalho em equipe	4 pessoas	3 pessoas	

Tabela 1: Respostas obtidas na pergunta 1
Fonte: Dados produzidos com base na pesquisa da autora

Com relação aos cinco pilares da Gestão de pessoas, constatou-se já na formulação da tabela, que de maneira geral, todos os respondentes consideram a Motivação, o Treinamento, a Comunicação, o Conhecimento/Competência e o trabalho em Equipe importantes ou muito importantes na rotina profissional.

Conforme Azevedo (2020), a importância da Gestão de Pessoas consiste em conduzir adequadamente um conjunto de estratégias (baseado em cinco pilares) que possibilitem o desenvolvimento integral dos recursos humanos de uma organização, desde a atração, retenção e motivação. A Gestão de Pessoas é responsável por um trabalho completo que fortalece a instituição por meio do

aperfeiçoamento da mão de obra e consequente otimização nos resultados. A equipe é o público-alvo desse trabalho e, portanto, deve conhecer sua importância.

Por meio da pesquisa realizada com os funcionários da instituição escolar, foi possível identificar que eles reconhecem a relevância dos pilares da Gestão de Pessoas no meio profissional em que atuam. Assim, comprovou-se que o conceito apresentado e toda a revisão bibliográfica realizada nesta pesquisa convergem com os resultados práticos, pois os cinco pilares da Gestão de Pessoas são fatores valorosos para a equipe de modo geral. Portanto, a hipótese de que os cinco pilares da Gestão de Pessoas seriam importantes para os funcionários foi confirmada.

Quanto à segunda pergunta, que abordou o quão presente os respondentes consideravam cada pilar da Gestão de Pessoas em seu dia a dia, foram obtidas as seguintes respostas, conforme Tabela 2:

Pilares da Gestão de Pessoas	**Muito presente**	**Presente**	**Pouco presente**
Motivação	2 pessoas	4 pessoas	1 pessoas
Treinamento	2 pessoas	2 pessoas	3 pessoas
Comunicação	3 pessoas	1 pessoas	3 pessoas
Conhecimento e competência	3 pessoas	4 pessoas	
Trabalho em equipe	3 pessoas	4 pessoas	1 pessoa

Tabela 2: Respostas obtidas na pergunta 2
Fonte: Dados produzidos com base na pesquisa da autora

De acordo com Chiavenato (2008), um adequado ambiente de trabalho do ponto de vista psicológico abrange relacionamentos aprazíveis, tarefas motivadoras, estilo de liderança participativo, minimização de possíveis fatores estressantes e comprometimento pessoal, emocional e profissional da equipe. Com esses elementos, há melhora na produtividade, redução de falhas e diminuição da rotatividade. Assim como estes pontos, compreende-se que os

cinco pilares da Gestão de Pessoas quando presentes no ambiente de trabalho também contribuem positivamente para que a equipe tenha um melhor desempenho.

Desta forma, identificou-se que a segunda hipótese, de que os cinco pilares da Gestão de Pessoas seriam fatores presentes no ambiente estudado, também foi confirmada por meio da análise das respostas obtidas, embora tenham sido identificados alguns pontos que ainda podem melhorar, como a comunicação e o treinamento, que foram percebidas como pouco presentes por três pessoas.

5. CONCLUSÃO

A pesquisa teve como situação problema discernir até que ponto os cinco pilares da área de Gestão de Pessoas seriam considerados importantes e presentes em um determinado ambiente escolar, segundo o ponto de vista dos seus funcionários. Para isso, buscou-se explanar bibliograficamente o conceito e relevância de cada um dos fatores, por meio de autores do campo acadêmico e profissional, bem como realizar uma pesquisa com os funcionários da instituição estudada abordando os cinco pilares da Gestão de Pessoas e ao final, comparar se na prática ocorreria o que diz ser adequado a teoria. Esses foram os objetivos específicos deste trabalho.

No corpo teórico deste trabalho apresentaram-se cada um dos pilares da Gestão de Pessoas, explorando seus conceitos e benefícios para as organizações. Com relação à pesquisa prática, aplicou-se um questionário virtual com duas perguntas, indagando a importância e presença dos cinco pilares da Gestão de Pessoas no dia a dia do trabalho, e percebeu-se que cada um deles é importante ou muito importante para a maioria dos respondentes. No que diz respeito ao nível de presença desses fatores no ambiente, verificou-se que a comunicação e treinamento são os itens que mais merecem atenção, pois foram apontados como pouco presentes por três respondentes.

Constatou-se que as hipóteses foram confirmadas através da comparação entre a pesquisa prática e teórica. Assim como os autores indicam

a relevância dos cinco pilares da Gestão de Pessoas no meio organizacional, assim também essa concepção foi sustentada pela maioria das pessoas que responderam ao questionário aplicado. Com base nos resultados alcançados e na análise realizada, considera-se que o problema de pesquisa foi respondido, pois foi possível identificar até que ponto os cinco pilares da Gestao de Pessoas são reconhecidos e presentes no ambiente em questão, de acordo com a visão dos colaboradores.

Como a investigação sobre o tema é bastante ampla, recomenda-se elaborar no futuro um estudo sobre como planejar ações que conscientizem ainda mais sobre a importância e incentivem a presença dos cinco pilares da Gestão de Pessoas na cultura institucional, em especial a motivação, a fim de que os profissioanis se tornem mais engajados e possam dar o seu melhor para alavancaram os resultados esperados de seu trabalho.

A conclusão deve apresentar uma síntese da ideia central do trabalho e dos pontos relevantes discutidos ao longo do texto. Ela deve emergir de forma natural do que foi exposto no desenvolvimento, refletindo deduções lógicas fundamentadas nas análises realizadas.

6. REFERÊNCIAS

ADAIR, John. **Liderança e motivação: a regra do meio a meio e os oito princípios fundamentais para motivar os outros.** São Paulo: Clio Editora, 2010.

AZEVEDO, Heliane Gomes de. **Gestão de Pessoas nas organizações.** Apostila -material didático. Curso Gestão na advocacia, módulo Gestão de Pessoas. IPOG. 2020.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

DALMAU, Marcos Baptista Lopez; TOSTA, Kelly Cristina Benetti Tonani. **Estratégia de Gestão de Pessoas.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

FRANCO, José de Oliveira. Recursos Humanos: fundamentos e processos. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

KATZENBACH, Jon R. e SMITH, Douglas K. **Equipes de alta performance: conceitos, princípios e técnincas para potencializar o desempenho das equipes.** 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de Recursos Humanos.** São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2017.

ANEXOS

Questionário elaborado para a pesquisa e disponibilizado pelo Google Formulários:

IMPORTÂNCIA E PRESENÇA DOS CINCO PILARES DA GESTÃO DE PESSOAS NO TRABALHO

Esta pesquisa aborda os cinco pilares da Gestão de Pessoas (motivação, treinamento, comunicação, conhecimento e trabalho em equipe) no meio corporativo.

1 - Defina o grau de importância de cada item abaixo na sua rotina profissional

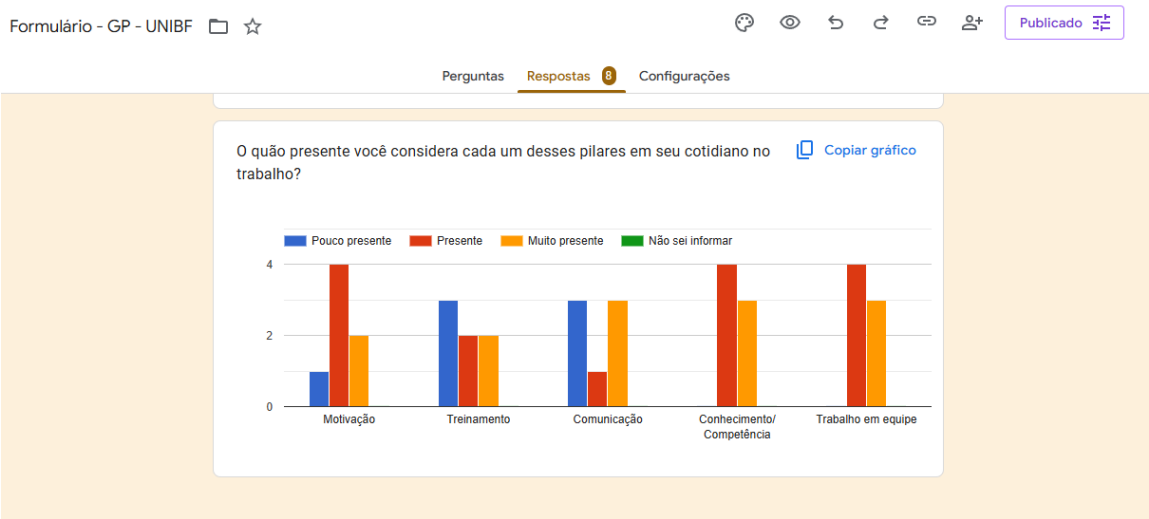
	Pouco importante	Importante	Muito importante	Não sei informar
Motivação				
Treinamento				
Comunicação				
Conhecimento/Competência				
Trabalho em equipe				

2 - O quão presente você considera cada um desses pilares em seu cotidiano no trabalho?

	Pouco presente	Presente	Muito presente	Não sei informar

Motivação Treinamento Comunicação Conhecimento/Competência Trabalho em equipe

Respostas obtidas por meio do formulário aplicado:



MEMÓRIAS QUE ALFABETIZAM: BRINQUEDOS ANTIGOS NO PERCURSO DE LEITURA E ESCRITA

KARINA CARDOSO RODRIGUES [6]

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre o projeto de aprendizagem "Memórias que alfabetizam: brinquedos antigos no percurso de leitura e escrita", desenvolvido com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de São Paulo. A proposta articulou leitura, escrita, oralidade, artes e cultura oral a partir do resgate de brinquedos e brincadeiras de outros tempos, valorizando as memórias de pais, mães, avós e responsáveis. O percurso incluiu investigação com as famílias, rodas de conversa sobre lembranças da infância, leitura de textos literários e poéticos, produção escrita de diferentes gêneros, confecção de brinquedos e organização de uma Mostra de Brinquedos Antigos aberta à comunidade escolar. Com intencionalidade pedagógica, o projeto buscou inserir os estudantes em práticas vivas de linguagem, nas quais ler e escrever estavam a serviço de comunicar descobertas, registrar memórias e convidar a comunidade para participar da mostra. Como resultados, observaram-se maior engajamento dos estudantes nas situações de leitura e escrita, ampliação do repertório de textos e brincadeiras, fortalecimento de vínculos entre escola e família e ressignificação da sala de aula como espaço de acolhimento, escuta e aprendizagem mediada pelo brincar.

Palavras-chave: projeto de aprendizagem; leitura e escrita; brinquedos antigos; brincadeiras tradicionais; ludicidade; 3º ano.

INTRODUÇÃO

Brincar, ouvir histórias, cantar, conversar e partilhar memórias são experiências constitutivas da infância e produzem sentidos importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando a escola acolhe as culturas infantis, a oralidade, a tradição oral e as vivências trazidas pelas crianças e por suas famílias, amplia-se a possibilidade de construir práticas de alfabetização e letramento mais significativas, contextualizadas e sensíveis aos modos como os estudantes se relacionam com a linguagem e com o mundo. Nessa direção, propostas que articulam brincar, linguagem e cultura contribuem para deslocar a

6 Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (**2011**); Especialista em Neuropsicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (**2017**); Professor(a) de Ensino Fundamental I na EMEF Professora Marlene Rondelli

aprendizagem da leitura e da escrita de exercícios mecânicos para situações em que ler, escrever, falar e escutar passam a fazer sentido na experiência escolar.

Na perspectiva de Magda Soares, alfabetização e letramento são processos articulados, de modo que a apropriação do sistema de escrita precisa acontecer em contextos significativos de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais (SOARES, 2004; LEAL, 2025). Essa compreensão permite reconhecer que o trabalho com brinquedos e brincadeiras antigas, cantigas, parlendas e memórias familiares não ocupa um lugar periférico no processo de alfabetização, mas pode constituir uma via potente para integrar oralidade, leitura e escrita em propostas que mobilizam participação, curiosidade e produção de sentidos. Desse modo, a escola não apenas ensina conteúdos, mas cria condições para que os estudantes se aproximem da linguagem escrita em situações socialmente vivas e afetivamente significativas.

Estudos sobre brincadeiras tradicionais orais na Educação Infantil defendem o resgate de cantigas de roda, parlendas, adivinhas e jogos de palavras como forma de fortalecer a identidade cultural das crianças e estimular linguagem, criatividade e imaginação, aspectos essenciais para o seu desenvolvimento integral. Ao valorizar textos da tradição oral em práticas pedagógicas, professoras têm destacado o brincar como direito da criança e como atividade que envolve imaginação, oralidade, escuta, corpo e múltiplas linguagens, aproximando cultura lúdica e processos de alfabetização. Esse diálogo entre cultura infantil, ludicidade e linguagem é um ponto de partida importante para pensar projetos de leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre o projeto de aprendizagem “Memórias que alfabetizam: brinquedos antigos no percurso de leitura e escrita”, realizado com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de São Paulo. A proposta articulou leitura, escrita, oralidade, artes e cultura oral a partir do resgate de brinquedos e brincadeiras de outros tempos, envolvendo investigação com as famílias, rodas de conversa, leitura de textos literários e poéticos, produção de diferentes gêneros e organização de uma Mostra de Brinquedos Antigos aberta à comunidade escolar. Em diálogo com a perspectiva de alfabetização na idade certa e com o lugar do 3º ano no Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o projeto buscou criar condições para que os estudantes avançassem nas práticas de leitura e escrita em situações que faziam sentido para eles, superando exercícios mecânicos e descontextualizados.

Ao longo do percurso, procurou-se integrar as memórias de infância de pais, mães, avós e responsáveis às experiências escolares, reconhecendo que a cultura oral e as narrativas intergeracionais também constituem matéria formativa para a escola. As atividades propostas mobilizaram escuta, fala,

imaginação, leitura e escrita em situações de investigação, criação e partilha, nas quais o brincar assumiu dupla função: conteúdo cultural a ser pesquisado e estratégia pedagógica que mobiliza o desejo de aprender. Com isso, o projeto buscou responder à seguinte questão: de que maneira um percurso de leitura e escrita centrado em brinquedos e brincadeiras antigas pode contribuir para processos de alfabetização e letramento no 3º ano do Ensino Fundamental, fortalecendo vínculos entre escola e família e ressignificando a sala de aula como espaço de acolhimento, escuta e aprendizagem mediada pelo brincar?

PERCURSO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

O projeto “Memórias que alfabetizam: brinquedos antigos no percurso de leitura e escrita” foi desenvolvido com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de São Paulo, ao longo de um bimestre, com a intenção de articular leitura, escrita, oralidade, memória e ludicidade em situações significativas de aprendizagem. A proposta tomou como ponto de partida o resgate de brinquedos e brincadeiras de outros tempos, compreendendo que práticas de linguagem fazem mais sentido para as crianças quando se conectam a repertórios culturais, experiências afetivas e usos reais da leitura e da escrita (SOARES, 2004; LEAL, 2025). Nesse horizonte, o projeto foi organizado como um percurso em etapas, culminando em uma Mostra de Brinquedos Antigos aberta à comunidade escolar.

Investigação inicial e escuta das memórias

O início do percurso aconteceu com rodas de conversa sobre brinquedos, brincadeiras e lembranças da infância, mobilizando os conhecimentos prévios dos estudantes e abrindo espaço para que falassem sobre aquilo que já conheciam ou imaginavam a respeito dos brinquedos antigos. A partir dessas conversas, os estudantes foram convidados a investigar com suas famílias quais brincadeiras marcaram a infância de pais, mães, avós e responsáveis, quais brinquedos estavam presentes nesse tempo e que memórias ainda permaneciam vivas. Essa escolha metodológica dialoga com estudos que defendem a valorização da tradição oral e das experiências intergeracionais como forma de fortalecer a identidade cultural das crianças e ampliar suas possibilidades de linguagem, imaginação e participação (LIMA; OLIVEIRA, 2025).

Ao retornar à escola, os relatos trazidos pelas famílias passaram a circular nas rodas de conversa, transformando a sala de aula em espaço de escuta e partilha. Mais do que recolher informações, esse momento teve a função de legitimar a memória familiar como saber cultural e como matéria pedagógica, permitindo que os estudantes percebessem que histórias de casa também

podem se tornar objeto de leitura, escrita e reflexão na escola. Nessa etapa, a oralidade assumiu papel estruturante, o que está em consonância com a defesa de que a experiência com a fala, a escuta e os textos da tradição oral influencia e permeia todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (ARAUJO, 2011).

Leitura em trio e ampliação do repertório

Na etapa seguinte, os estudantes foram organizados em trios para a leitura de textos sobre brinquedos de outros tempos. Esses textos reuniam histórias, curiosidades e informações que despertavam interesse e favoreciam a compreensão leitora em situação colaborativa, na medida em que os estudantes precisavam ler, conversar, selecionar informações e construir sentidos em conjunto. Observou-se, inclusive, que alguns trios passaram a registrar espontaneamente as partes principais dos textos em folhas de caderno, anotando informações que julgavam mais importantes para compartilhar com a turma.

Esse movimento mostrou que a leitura estava sendo vivida como prática de estudo e de investigação, e não apenas como tarefa escolar desvinculada de finalidade. Ao trabalhar com textos ligados ao universo do brincar, o projeto aproximou a leitura de um campo simbólico significativo para a infância, favorecendo o interesse e o envolvimento dos estudantes. Essa perspectiva dialoga com reflexões que defendem práticas pedagógicas em que oralidade, leitura e escrita estejam integradas a experiências culturalmente significativas, respeitando a curiosidade das crianças e sua capacidade de produzir sentidos (BRANDÃO; ROSA, 2025).

Apresentação oral e construção coletiva de sentidos

Após a leitura dos textos, cada trio ficou responsável por apresentar oralmente o brinquedo pesquisado, destacando suas características, materiais, formas de uso e curiosidades. Esse momento exigiu que os estudantes retomassem o que haviam lido, organizassem as informações e as transformassem em fala dirigida ao outro, exercitando a oralidade em situação planejada. Ao apresentar para os colegas, os estudantes também se colocavam na posição de quem ensina, compartilha e produz conhecimento com o grupo, o que fortaleceu a autoconfiança e a circulação da palavra em sala de aula.

A oralidade, nesse contexto, não foi tomada como algo espontâneo e secundário, mas como objeto de trabalho pedagógico. Essa compreensão se aproxima da defesa de que práticas com linguagem oral precisam ser planejadas

e avaliadas, uma vez que a participação em interações dialógicas, rodas de conversa e situações de exposição oral contribui para o desenvolvimento da linguagem e para a ampliação das formas de expressão das crianças (BRANDÃO; ROSA, 2025). Ao mesmo tempo, ouvir os colegas também ampliou o repertório da turma sobre brinquedos e brincadeiras, consolidando a dimensão coletiva do projeto.

Escrita, revisão e reescrita das fichas descritivas

Com base nas leituras realizadas, nas anotações dos trios e nas apresentações orais, iniciou-se a produção das fichas descritivas que acompanhariam os brinquedos na mostra. Os estudantes foram orientados a selecionar as informações essenciais, decidir o que deveria constar no texto e elaborar uma primeira versão escrita, levando em conta que esse material seria lido por visitantes da exposição. A escrita, portanto, ocorreu em uma situação concreta de circulação social, em que havia finalidade, destinatário e sentido para o texto produzido.

Depois da redação inicial, os textos passaram por revisão entre pares, revisão com a professora e reescrita final. Esse processo permitiu que os estudantes refletissem sobre clareza, organização das ideias, ortografia e escolha vocabular, compreendendo a escrita como construção progressiva, e não como produto pronto desde a primeira versão. A proposta se aproxima de discussões que defendem bons contextos de produção escrita, nos quais escrever faça sentido para as crianças e as mediações do professor contribuam para ampliar aprendizagens relacionadas à linguagem escrita (GIRO; BRANDÃO, 2025). Nessa etapa, ler, escrever, revisar e reescrever passaram a compor um mesmo movimento de elaboração de sentidos, com forte intencionalidade pedagógica.

Produção dos brinquedos e participação das famílias

Paralelamente ao trabalho com os textos, as famílias foram convidadas a participar da produção dos brinquedos em casa, utilizando materiais recicláveis e reaproveitados. Essa etapa fortaleceu a parceria entre escola e família e permitiu que os estudantes vivenciassem experiências de criação vinculadas à memória, à inventividade e ao cuidado com os materiais. Ao trazer os brinquedos prontos para a escola, as crianças retornavam também com histórias, explicações e lembranças associadas ao processo de construção, o que ampliava novamente as possibilidades de oralidade e registro escrito.

A participação das famílias não apareceu como complemento periférico, mas como dimensão constitutiva do projeto. Ao envolver responsáveis na

investigação e na produção dos brinquedos, a proposta reafirmou o valor das trocas intergeracionais e reconheceu que o patrimônio cultural da infância também circula fora da escola, sendo reelaborado em diálogo com ela. Estudos sobre brincadeiras tradicionais orais mostram justamente que o resgate dessas práticas fortalece vínculos afetivos e culturais e favorece o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da imaginação, sobretudo quando há mediação pedagógica e valorização das culturas infantis (LIMA; OLIVEIRA, 2025).

Organização da mostra e circulação social da escrita

Nos dias que antecederam a culminância, a turma participou da organização da Mostra de Brinquedos Antigos por meio de uma chuva de ideias sobre disposição dos materiais, uso do espaço, produção de convites e definição de como seriam recebidos os visitantes. Esse momento retomou aprendizagens relacionadas à escrita e à leitura, pois os estudantes precisaram pensar em cartazes, convites, identificação dos brinquedos e forma de apresentar as produções ao público. Mais uma vez, a escrita apareceu vinculada a uma situação real de uso, o que contribuiu para reforçar sua função social.

A mostra constituiu a culminância do percurso e tornou visível o conjunto de aprendizagens mobilizadas ao longo do projeto. Os brinquedos confeccionados, as fichas descritivas, as apresentações orais e a presença das famílias produziram uma situação em que os estudantes puderam assumir um lugar de autoria e compartilhar com a comunidade escolar aquilo que haviam investigado, lido, escrito e construído. Nesse sentido, o projeto confirmou que práticas pedagógicas que articulam memória, ludicidade e linguagem favorecem o engajamento dos estudantes e tornam a aprendizagem mais significativa, especialmente quando leitura, oralidade e escrita circulam em contextos de interação, cultura e participação social (SOARES, 2004; LIMA; OLIVEIRA, 2025).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento do projeto possibilitou observar avanços importantes no envolvimento dos estudantes com as práticas de leitura, oralidade e escrita, sobretudo quando essas práticas passaram a ocorrer em situações dotadas de finalidade concreta e articuladas à cultura da infância. Ao longo do percurso, a leitura em trio, a apresentação oral dos brinquedos pesquisados, a escrita, revisão e reescrita das fichas descritivas e a organização da mostra criaram condições para que os estudantes participassem ativamente do processo, atribuindo sentido ao que liam, diziam e escreviam. Tal movimento aproxima-se da compreensão de que alfabetização e letramento devem ocorrer de forma articulada, em práticas significativas de uso da linguagem escrita, sem dissociar

a reflexão sobre o sistema de escrita de sua inserção em contextos reais de leitura e produção textual (SOARES, 2009; BRANDÃO; LEAL, 2010).

Um primeiro resultado percebido foi o aumento do engajamento dos estudantes nas situações de leitura. Durante a leitura dos textos sobre brinquedos antigos, observou-se que os trios não apenas liam, mas dialogavam entre si, selecionavam informações e, em alguns casos, registravam espontaneamente as partes consideradas principais em folhas de caderno, utilizando essas anotações como apoio para a apresentação oral posterior. Esse dado é relevante porque evidencia que a leitura deixou de ocupar o lugar de tarefa meramente escolar e passou a funcionar como prática de investigação e preparação para uma situação comunicativa concreta. Tal perspectiva encontra respaldo na defesa de que as crianças avançam em seu processo de apropriação da escrita alfabética ao mesmo tempo em que vivenciam práticas significativas de leitura e produção de textos, falando, ouvindo, lendo e escrevendo em interação com pessoas e materiais escritos (SOARES, 2009; GIRO; BRANDÃO, 2021).

Também se verificou ampliação da oralidade e da capacidade de organização do discurso nas situações de socialização. Ao apresentarem oralmente os brinquedos estudados, os estudantes precisaram retomar informações lidas, selecionar aspectos relevantes e comunicá-los aos colegas de forma organizada e compreensível. Esse tipo de experiência dialoga com a concepção de que a oralidade deve ser trabalhada com intencionalidade pedagógica, e não apenas tomada como fala espontânea, pois rodas de conversa, leituras partilhadas, exposições e interações planejadas favorecem a escuta, a formulação de ideias, a argumentação e a ampliação das formas de expressão infantil (BRANDÃO et al., s.d.).

No campo da escrita, a produção das fichas descritivas evidenciou avanços importantes na compreensão de que escrever envolve planejamento, revisão e reescrita. A proposta de selecionar informações, elaborar uma primeira versão, revisar com os pares, receber mediação docente e produzir uma versão final para exposição pública ajudou os estudantes a perceberem a escrita como processo e como prática social dirigida a leitores reais. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico com leitura e escrita precisa inserir as crianças em práticas em que a linguagem escrita seja utilizada de forma genuína, articulando alfabetização e letramento em propostas que façam sentido para os sujeitos envolvidos (SOARES, 2009; GIRO; BRANDÃO, 2021; BRANDÃO; ROSA, 2021).

Outro efeito relevante do projeto foi o enriquecimento do repertório cultural e das formas de expressão linguística dos estudantes. O contato com brinquedos de outros tempos, histórias trazidas pelas famílias, textos temáticos, momentos de exposição oral e produção escrita permitiu que os estudantes circulassem por palavras, objetos, narrativas e formas de brincar que não faziam parte,

necessariamente, de sua vivência cotidiana imediata. Essa ampliação de repertório aproxima-se do que Parente, Ramos e Lima (2023) descrevem em estudo semelhante, ao relatarem maior estímulo para aprender, mais envolvimento com as atividades e interesse pelas histórias de pais e avós, fortalecendo a relação entre ludicidade, memória e aprendizagem da leitura e da escrita.

O envolvimento das famílias também constituiu um resultado relevante do projeto. A investigação sobre brinquedos e brincadeiras da infância dos responsáveis, a produção de brinquedos em casa com materiais recicláveis e a participação na mostra fortaleceram os vínculos entre escola e comunidade, atribuindo às famílias papel ativo no percurso pedagógico. Esse aspecto dialoga diretamente com o estudo de Parente, Ramos e Lima (2023), no qual os autores destacam que os estudantes passaram a demonstrar maior interesse pelas histórias de pais e avós e que os responsáveis se tornaram mais integrados às atividades escolares das crianças quando participaram do projeto.

Além disso, a experiência contribuiu para ressignificar a sala de aula como espaço de acolhimento, escuta e produção de sentidos. A escolha de trabalhar a partir de brinquedos antigos e memórias familiares permitiu que o percurso didático se aproximasse dos interesses dos estudantes e favorecesse uma aprendizagem mais prazerosa, participativa e afetivamente significativa. Essa constatação também encontra eco em Parente, Ramos e Lima (2023), ao defenderem que aprender brincando pode tornar o processo de leitura e escrita mais prazeroso e que trabalhar com projetos permite ouvir os estudantes, considerar seus interesses e selecionar temas que realmente façam sentido no cotidiano da sala de aula.

Os resultados observados permitem afirmar, portanto, que o projeto favoreceu aprendizagens que ultrapassam a dimensão estritamente técnica da alfabetização. O percurso mobilizou leitura, oralidade, escrita, memória, escuta, colaboração, criatividade e autoria, mostrando que práticas pedagógicas articuladas à ludicidade e à cultura infantil podem produzir avanços significativos no processo de alfabetização e letramento. Nessa direção, os estudos sobre oralidade, leitura e escrita reforçam que a escrita se articula à escuta, à fala, ao pensamento e à imaginação, e que a mediação pedagógica precisa considerar os interesses, as linguagens e as singularidades das crianças para que a aprendizagem ocorra de forma mais potente e significativa (BRANDÃO et al., s.d.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou o projeto MEMÓRIAS QUE ALFABETIZAM: BRINQUEDOS ANTIGOS NO PERCURSO DE LEITURA E ESCRITA,

desenvolvido com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de promover práticas de leitura e escrita articuladas à ludicidade, à memória e à participação das famílias. A experiência evidenciou que o trabalho com brinquedos e brincadeiras antigas pode constituir um caminho fecundo para favorecer o engajamento dos estudantes, ampliar repertórios culturais e linguísticos e atribuir sentido às práticas de oralidade, leitura e escrita.

Os resultados observados indicam que, quando as crianças participam de propostas em que a leitura e a escrita circulam em contextos reais de uso, como pesquisa, apresentações orais, elaboração de fichas, convites, organização de exposição e diálogo com as famílias, o processo de alfabetização e letramento tende a tornar-se mais significativo. Essa compreensão está em sintonia com os princípios discutidos nos estudos que articulam oralidade, leitura e escrita, os quais defendem a relação indissociável entre alfabetização e letramento, a centralidade da oralidade e a necessidade de práticas mediadas por intencionalidade pedagógica e por situações autênticas de linguagem (SOARES, 2009; BRANDÃO; LEAL, 2010; GIRO; BRANDÃO, 2021).

Além disso, o projeto reafirma a importância de reconhecer o brincar não como pausa da aprendizagem, mas como linguagem da infância e mediação legítima para a construção de conhecimentos. Ao integrar leitura, oralidade, escrita, arte, memória e participação familiar, a proposta contribuiu para tornar a sala de aula um espaço mais acolhedor, dialógico e culturalmente significativo, no qual os estudantes puderam assumir papel mais ativo em suas aprendizagens. Em sentido semelhante, Parente, Ramos e Lima (2023) demonstram que propostas ancoradas na ludicidade e no trabalho por projetos podem favorecer o interesse das crianças, o vínculo com a escola e a participação das famílias no processo educativo.

Conclui-se, portanto, que experiências pedagógicas centradas em projetos e vinculadas às culturas infantis podem contribuir de forma consistente para os processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais do que resgatar brinquedos antigos, a experiência possibilitou recuperar memórias, fortalecer vínculos e ampliar oportunidades de leitura e escrita em práticas vivas de linguagem, confirmando que alfabetizar também é criar condições para que as crianças leiam, escrevam, falem, escutem, imaginem e atribuam sentido ao mundo que compartilham com os outros.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Alfabetização e letramento na Educação Infantil: ou isto ou aquilo? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; GIRO, Márcia. O trabalho pedagógico com a oralidade, leitura e escrita: quatro princípios básicos que orientam a nossa proposta. In: obra coletiva sobre oralidade, leitura e escrita com crianças pequenas. [s.l.: s.n.], [s.d.].

GIRO, Márcia; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Produção de textos na Educação Infantil e nos anos iniciais: sentidos pedagógicos e mediações. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PARENTE, Rita Keila de Souza; RAMOS, Alberto Noronha; LIMA, Jedi Ferreira. O processo da leitura e da escrita através da ludicidade com brinquedos e brincadeiras antigas. Revista AdministrAção Educacional, v. 1, n. 4, 2023.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS E O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

LAÌSSA CATARINE OLIVEIRA CUNHA

RESUMO

A alfabetização e o letramento estabelecem processos essenciais para a inclusão dos estudantes na cultura do escrito e para a constituição de sujeitos capazes de participar das práticas sociais de leitura e escrita. No entanto, ainda existem concepções que tratam esses processos de forma isolada, distanciando o ensino do sistema de escrita das experiências de leitura literária. O presente artigo busca discutir como a organização da sala de aula pode promover ao mesmo tempo a formação de leitores literários e o desenvolvimento de processos de alfabetização e letramento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que se ancora principalmente em nas contribuições de Magda Soares. Essa análise defende que a aprendizagem da língua escrita requer tanto o ensino sistemático do sistema alfabético, quanto a participação dos estudantes em práticas significativas de leitura e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Literatura Infantil; Formação de Leitores; Cultura Escrita.

INTRODUÇÃO

A formação de leitores é um dos principais desafios da escola contemporânea. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a aquisição da leitura e da escrita deve ser entendida como um processo abrangente, que engloba não só a assimilação do sistema de escrita alfabética, mas também a inserção dos estudantes nas práticas sociais que fazem uso da linguagem escrita.

Durante muito tempo, a alfabetização foi compreendida como o simples domínio das relações entre fonemas e grafemas. Mais tarde, com a consolidação dos estudos sobre letramento, essa compreensão ampliou a compreensão acerca da importância de inserir os estudantes em situações reais

de leitura e escrita. Nesta conjuntura, Magda Soares se consolidou como uma das principais referências ao afirmar que a alfabetização e o letramento são processos diferentes, apesar de inseparáveis. Embora possuam suas próprias especificidades, os dois devem ocorrer de forma conjunta e articulada ao cotidiano escolar.

Ademais, a literatura infantil possui um importante papel nesse processo, uma vez que oportuniza o contato das crianças com formas diversas de linguagem, expande o repertório cultural e colabora com a construção de sentidos acerca do mundo. Assim, é essencial a reflexão sobre como devemos organizar a sala de aula com a finalidade de favorecer tanto a formação de leitores literários quanto o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSOS DISTINTOS E INTERDEPENDENTES

Os estudos de Magda Soares (2004) sobre alfabetização e letramento simbolizam um marco para o entendimento destes processos no contexto brasileiro. Para a autora, apesar de estarem profundamente relacionados, tais conceitos não podem ser confundidos.

> "Alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos." (P. 199)

Segundo a autora, a alfabetização diz respeito à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, ou seja, o entendimento das relações entre fonemas e grafemas, já o letramento está relacionado à participação em práticas sociais de leitura e escrita.

Ainda se tratando da alfabetização e do letramento, a autora defende a interdependência e a simultaneidade entre estes processos. De acordo com Soares (2004):

> "[...] também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e

> de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita." (P. 199)

Assim, não se deve optar entre ensinar o código escrito ou possibilitar experiências significativas com textos, mas de articular os dois processos em uma mesma proposta pedagógica.

Tal entendimento supera visões simplistas que restringem a alfabetização à decodificação mecânica de palavras ou que acreditam que a mera exposição a textos seja o bastante para que os estudantes aprendam a ler e a escrever. Conforme salienta Magda Soares, é importante que se reconheça o caráter único da alfabetização, sem desassociá-la das práticas de letramento.

A LITERATURA INFANTIL COMO EIXO ESTRUTURANTE DA FORMAÇÃO LEITORA

A literatura infantil desempenha um papel privilegiado na formação dos estudantes, uma vez que proporciona experiências estéticas, imaginativas e culturais que ultrapassam a aprendizagem técnica da leitura. Através das histórias, os estudantes entram em contato com diversas formas de expressão, expandem seu vocabulário, desenvolvem a imaginação e interpretações sobre si e o outro. Para Freitas (2012):

> "O livro de literatura infantil pode ser considerado uma ferramenta valiosa para professor e para a escola como meio propulsor para promoção da melhor qualidade da aprendizagem. Isto significa a formação crítica, em que a criança explora a criatividade, a imaginação e a significação em seu meio." (P. 248)

Em vista disso, a formação de leitores literários requer que a literatura esteja presente de forma definitiva na rotina escolar. A leitura diária executada pelo professor, as rodas de conversa sobre as obras lidas, os momentos de apreciação literária e a possibilidade de escolha autônoma dos livros representam práticas essenciais para aproximar as crianças da cultura escrita. Para Pereira (2007):

> "A literatura infantil torna-se, desse modo, imprescindível. Os professores dos primeiros anos da escola fundamental devem trabalhar diariamente com a literatura, pois esta se constitui em material indispensável que aflora a criatividade infantil e desperta a veia artística da criança. Nessa faixa etária, os livros de literatura

> devem ser oferecidos às crianças, através de uma espécie de coleção de sentimentos e emoções que favorecem a proliferação do gosto pela literatura, enquanto forma de lazer e diversão.” (P. 2)

A partir do momento que a literatura ocupa um lugar central na rotina da sala de aula, os estudantes passam a entendê-la como uma prática significativa e prazerosa. Ademais, a convivência contínua com textos literários contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas importantes para o processo de alfabetização, como a expansão do vocabulário, a compreensão de texto e a percepção das características da linguagem escrita.

A literatura, portanto, não deve ser compreendida como atividade complementar ao processo de alfabetização, mas como um elemento que faz parte da formação leitora e do desenvolvimento do letramento.

A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA COMO AMBIENTE ALFABETIZADOR

Para que o processo de alfabetização e o letramento aconteçam de maneira integrada, é importante que a sala de aula se organize como um ambiente alfabetizador. Segundo Ferronato (2005), “um ambiente alfabetizador vai além de um único ambiente (sala de aula) e além da concepção física do ambiente, ou seja, refere-se também às interações físicas e sociais que o sujeito desencadeia ao estar nele inserido” (p. 72).

Ao tratar sobre a organização de um ambiente alfabetizador, Darylene Souza (2020), afirma:

> “Entende-se que a organização da sala exerce influência na apropriação da cultura escrita e seus usos, uma vez que as concepções e hipóteses sobre a língua escrita são construídas pelas crianças à medida que interagem com os materiais pedagógicos presentes na sala.” (P. 33)

Portanto, deve-se criar um ambiente no qual a escrita se faça presente de forma significativa e funcional, permitindo que os estudantes tenham contato com diferentes gêneros textuais. A presença de livros de literatura, jornais, revistas, cartazes, listas, agendas, bilhetes, poemas e outros materiais escritos contribuem para a submersão das crianças na cultura do escrito. Para Magda Soares (2004), o letramento envolve a participação em experiências diversas com a leitura, a escrita e a interação com diferentes gêneros textuais.

> [...] materiais prontos, desprovidos da participação efetiva das crianças, podem se tornar elementos sem significado no processo de alfabetização. Como observamos nas contribuições dos diversos autores citados, o ambiente alfabetizador deve ser construído com e para as crianças, respeitando seus processos de desenvolvimento e suas formas particulares de apropriação do conhecimento. A presença excessiva de materiais padronizados pode, como vimos, interferir negativamente no processamento cognitivo e na construção da autonomia.

Nesta conjuntura, além dos materiais utilizados, a organização da rotina escolar também desempenha uma função fundamental. É necessário que existam situações específicas para a leitura feita pelo professor, para a leitura autônoma das crianças, para produção de texto e para atividades que envolvam o ensino sistemático da língua escrita.

A concepção de cantinhos de leitura, bibliotecas de sala, murais de textos produzidos pelos estudantes e espaços voltados para a movimentação de materiais escritos diversos ajuda a tornar a leitura e a escrita práticas cotidianas e significativas.

O ENSINO SISTEMÁTICO DA ALFABETIZAÇÃO

Apesar da participação em práticas de letramento seja imprescindível, ela não retira a necessidade do ensino do sistema de escrita alfabética. Para Magda Soares (2004) a perda da especificidade da alfabetização pode comprometer a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda sobre o ensino do sistema alfabético, Claro e Resende (2021), afirmam

que:

> “A princípio, todas as etapas de desenvolvimento sobre o sistema alfabético são de suma importância para a criança. Por meio deste, ela desenvolverá a consciência fonológica, a habilidade de discriminar e manipular os segmentos da fala; a consciência fonêmica, a capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra; o conhecimento das letras do alfabeto e as relações dos fonemas- grafemas, ou seja, dos sons e das letras, entre tantas outras habilidades. Em todas essas

> ações, o professor deve estar engajado em ensinar e atuar de maneira eficiente para que a aprendizagem seja significativa". (P. 6)

esta maneira, a organização da sala de aula deve conter atividades que favoreçam a consciência fonológica, o reconhecimento das relações entre fonemas e grafema, a leitura de palavras, a escrita de textos e a reflexão sobre o funcionamento da língua.

O ensino sistemático da alfabetização requer o planejamento e intencionalidade pedagógica. As crianças precisam entender como a escrita retrata a linguagem oral e desenvolver de forma gradativa a autonomia na leitura e na produção escrita.

No entanto, essas atividades devem estar articuladas a práticas sociais de usos da linguagem. Produzir listas, convites, bilhetes, recontos, legendas e textos inspirados em obras literárias, são exemplos de ações que compõem alfabetização e letramento, possibilitando que os estudantes aprendam ao mesmo tempo o funcionamento do sistema de escrita e suas funções sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização da sala de aula para proporcionar ao mesmo tempo a formação de leitores literários e os processos de alfabetização e letramento requer a suplantação de práticas isoladas que distanciam o ensino do sistema de escrita das experiências de leitura e escrita socialmente significativas.

Ademais, concluímos que a alfabetização e o letramento são processos diferentes, todavia inseparáveis, os quais devem acontecer de forma integrada no cotidiano escolar. O aprendizado da língua escrita exige tanto o ensino sistemático das relações entre fonemas e grafemas quanto a inserção das crianças em práticas reais de leitura e escrita.

Nesta circunstância, a literatura infantil possui uma função essencial, uma vez que proporciona experiências, estéticas, culturais e linguísticas que auxiliam a formação de leitores e expandem as oportunidades de letramento. Ao organizar a sala de aula como um ambiente alfabetizador, repleto de livros, textos e situações comunicativas significativas, o professor colabora para que as crianças não só aprendam a ler e a escrever, como também se tornem leitores autônomos, críticos e participantes ativos da cultura do escrito.

REFERÊNCIAS

CLARO, Thayná Domingos; RESENDE, Márcia Aparecida. ENSINO SISTEMÁTICO DA ALFABETIZAÇÃO: o que toda criança precisa aprender. *ENSINO SISTEMÁTICO DA ALFABETIZAÇÃO: o que toda criança precisa aprender*, 2021.

DE FREITAS, Andreza Gonçalves. A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 8, n. 13, p. 233–251, 2012. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/715.

Acesso em: 3 ago. 2026.

FERRONATTO, Sônia Inês. Ler o mundo, compreender a palavra: ambiente alfabetizador como espaço de construções sociocognitivas. 2005.

PEREIRA, Maria Suely. A importância da literatura infantil nas séries iniciais. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, 2007, 6.1.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Porto Alegre*, 2004.

SOUZA, Darylene Santos de. A importância dos materiais pedagógicos na Educação Infantil para a constituição de um ambiente alfabetizador. 2020.

RACISMO NA ESCOLA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DE POLÍTICAS PÚBLICAS

LARA CAROLINE FERNANDES ALVES DE SOUSA

RESUMO

O presente artigo analisa as manifestações do racismo na educação infantil, destacando seus impactos na formação da identidade das crianças e o papel da escola no enfrentamento dessa problemática. A pesquisa fundamenta-se nas contribuições de Eliane Cavalleiro, especialmente na obra *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, bem como no Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia da Prefeitura de São Paulo. Por meio de abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, discute-se o racismo como fenômeno estrutural, frequentemente silenciado no ambiente escolar. O estudo evidencia que o enfrentamento exige ações pedagógicas intencionais, formação docente e implementação efetiva de políticas públicas. Conclui-se que a escola deve atuar como espaço de resistência e transformação social.

Palavras-chave: racismo; educação infantil; políticas públicas; enfrentamento; prática pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes the manifestations of racism in early childhood education, highlighting its impacts on the construction of children's identities and the role of the school in addressing this issue. The study is grounded in the contributions of Eliane Cavalleiro, particularly in the work *From Silence at Home to Silence at School*, as well as in the *Protocol for the Prevention and*

Confrontation of Racism and Xenophobia developed by the Municipality of São Paulo.

Through a qualitative approach and a bibliographic review, racism is discussed as a structural phenomenon, often silenced within the school environment. The study demonstrates that confronting racism requires intentional pedagogical actions, continuous teacher training, and the effective implementation of public policies.

It is concluded that the school must act as a space of resistance and social transformation, committed to promoting equity and valuing diversity from early childhood education.

Key-words: racism; early childhood education; public policies; anti-racism efforts; pedagogical practices

1 INTRODUÇÃO

O racismo constitui um dos principais desafios da sociedade brasileira, manifestando-se de forma estrutural e cotidiana. No ambiente escolar, essa problemática assume contornos específicos, afetando diretamente o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças.

Durante muito tempo, a escola foi considerada um espaço neutro, pautado na igualdade. No entanto, estudos como os de Eliane Cavalleiro demonstram que a instituição escolar também reproduz desigualdades raciais, muitas vezes de forma sutil e silenciosa.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender como o racismo se manifesta desde a educação infantil e quais estratégias podem ser adotadas para seu enfrentamento. Além disso, políticas públicas recentes, como o Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia, indicam caminhos concretos para a atuação institucional.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, articulada a um relato de prática pedagógica.

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em autores que discutem o racismo na educação, com destaque para Eliane Cavalleiro (2012), Silvio Almeida (2019) e Nilma Lino Gomes (2017), cujas contribuições possibilitam compreender o racismo como fenômeno estrutural presente no ambiente escolar.

A pesquisa documental baseia-se na análise de políticas públicas e documentos oficiais, como o Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia, o Currículo da Cidade de São Paulo e a Lei nº 10.639/2003, que orientam práticas pedagógicas voltadas à promoção da equidade racial.

Além disso, o estudo incorpora um relato de prática pedagógica desenvolvido na educação infantil, entendido como instrumento de reflexão sobre a ação docente. Esse relato permite articular teoria e prática, evidenciando como estratégias pedagógicas podem contribuir para o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando estabelecer relações entre os referenciais teóricos, os documentos analisados e a prática pedagógica apresentada.

3. RACISMO ESTRUTURAL NA INFÂNCIA E SUAS MANIFESTAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil configura-se como um espaço central na construção da identidade da criança, no qual as relações estabelecidas influenciam diretamente a formação de valores, percepções e autoestima. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que o racismo não é um fenômeno pontual,

mas estrutural, presente nas relações sociais e, consequentemente, no ambiente escolar.

De acordo com Silvio Almeida, o racismo deve ser entendido como um sistema que organiza desigualdades, ultrapassando atitudes individuais e manifestando-se nas estruturas sociais (ALMEIDA, 2019, p. 32). Essa perspectiva permite compreender por que suas manifestações ocorrem desde a infância, ainda que de forma muitas vezes sutil.

Nesse sentido, Eliane Cavalleiro demonstra que crianças negras vivenciam experiências de discriminação já nos primeiros anos escolares, o que impacta diretamente a construção de sua identidade (CAVALLEIRO, 2012, p. 45). Tais experiências não se restringem a episódios explícitos de preconceito, mas incluem práticas cotidianas, como diferenças no tratamento, menor valorização estética, reduzidas demonstrações de afeto e expectativas pedagógicas mais baixas.

Essas práticas, frequentemente naturalizadas, contribuem para a internalização de uma identidade negativa por parte das crianças negras, evidenciando que o racismo escolar não se limita a ações isoladas, mas está vinculado a dinâmicas institucionais e culturais que perpetuam desigualdades.

Um elemento central nesse processo é o silenciamento, amplamente discutido por Cavalleiro. Segundo a autora, “o silêncio diante das práticas discriminatórias contribui para sua perpetuação” (CAVALLEIRO, 2012, p. 102). Esse silêncio manifesta-se tanto no ambiente escolar quanto no familiar, configurando um ciclo que dificulta o reconhecimento e o enfrentamento do racismo.

No contexto escolar, esse silenciamento ocorre quando educadores deixam de intervir diante de situações discriminatórias ou evitam abordar a temática racial, seja por falta de formação, insegurança ou pela percepção equivocada de que se trata de um tema sensível. Já no âmbito familiar, muitas vezes o racismo não é discutido como forma de proteção, o que, paradoxalmente, contribui para sua invisibilização.

Além disso, a ausência de representatividade nos materiais pedagógicos reforça padrões eurocêntricos e dificulta a construção de uma identidade positiva, uma

vez que as crianças não se reconhecem nas referências apresentadas.

Dessa forma, o racismo na educação infantil deve ser compreendido como um fenômeno complexo, que envolve práticas explícitas e implícitas, relações interpessoais e dimensões institucionais. Sua presença precoce evidencia a necessidade de intervenções pedagógicas intencionais, capazes de romper com o silêncio e promover a valorização da diversidade.

Apesar dos avanços nas políticas educacionais voltadas à promoção da igualdade racial, observa-se, no cotidiano escolar, uma discrepância entre o discurso institucional e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas. Com frequência, a escola adota uma perspectiva baseada na ideia de que “todos são iguais”, o que, conforme problematiza Kabengele Munanga, pode resultar na invisibilização das desigualdades raciais ao desconsiderar as especificidades históricas e sociais que marcam essas relações.

Essa contradição torna-se evidente sobretudo na ausência de intervenções diante de situações de racismo, revelando que, embora o discurso valorize a igualdade, a prática pode contribuir para a reprodução de desigualdades. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes ressalta que a escola precisa assumir um posicionamento ativo, indo além de declarações formais e incorporando práticas efetivas voltadas à promoção da equidade racial (GOMES, 2017, p. 58).

Os efeitos dessa incoerência incidem diretamente na construção da identidade das crianças. Conforme aponta Eliane Cavalleiro, experiências de discriminação na infância podem gerar sentimentos de inferioridade e rejeição, impactando negativamente a autoestima (CAVALLEIRO, 2012, p. 75). Esse processo é intensificado pela ausência de representatividade nos materiais pedagógicos, que frequentemente reforçam padrões eurocêntricos.

Sob a perspectiva de Silvio Almeida, o racismo estrutural atua de forma naturalizada, tornando suas consequências muitas vezes invisíveis no cotidiano (ALMEIDA, 2019, p. 41). Dessa forma, a escola não apenas reflete essas dinâmicas, mas também pode contribuir para sua manutenção, caso não adote uma postura crítica e intencional.

Diante disso, torna-se evidente que a promoção de uma educação antirracista

exige a superação dessas contradições, por meio da construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e favoreçam a formação de identidades positivas.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS COM FOCO NO COMBATE AO RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

Nos últimos anos, observa-se um avanço significativo na formulação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento do racismo no ambiente escolar, especialmente no âmbito da educação infantil, reconhecida como etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse contexto, destaca-se o *Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia*, da Prefeitura de São Paulo, que orienta as unidades educacionais a adotarem uma postura ativa diante de situações discriminatórias. O documento estabelece diretrizes que envolvem o reconhecimento das manifestações de racismo, a intervenção imediata, o registro das ocorrências e a implementação de ações pedagógicas contínuas voltadas à promoção da equidade racial (SÃO PAULO, 2023).

Essa perspectiva é reforçada por evidências científicas apresentadas na publicação *Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância*, do Núcleo Ciência Pela Infância, que demonstra que o racismo impacta diretamente o desenvolvimento infantil desde os primeiros anos de vida, afetando dimensões como autoestima, socialização e construção da identidade (NCPI, 2021). O estudo aponta, ainda, que experiências discriminatórias podem gerar efeitos duradouros no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças.

Nessa mesma direção, a *Pesquisa Farol Antirracista: educação para as relações étnico-raciais e a primeira infância*, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, evidencia que a construção de práticas antirracistas depende da articulação entre políticas institucionais, formação docente e práticas pedagógicas intencionais (SÃO PAULO, 2022). O documento reforça

que o enfrentamento do racismo na infância exige ações contínuas e planejadas no cotidiano escolar.

Além disso, o Currículo da Cidade de São Paulo, ao propor orientações pedagógicas voltadas à educação antirracista, destaca a importância de integrar a valorização das culturas afro-brasileiras e o reconhecimento das identidades nas práticas educativas, superando abordagens pontuais.

Essa construção está em consonância com a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, consolidando o compromisso da educação com a promoção da igualdade racial (BRASIL, 2003).

Dessa forma, observa-se que o enfrentamento do racismo no ambiente escolar exige uma ação integrada entre legislação, políticas públicas, produção científica e práticas pedagógicas, especialmente desde a primeira infância.

3.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

O enfrentamento do racismo no ambiente escolar exige a adoção de práticas pedagógicas intencionais e comprometidas com a promoção da equidade racial. Nesse sentido, a atuação docente assume papel central, não apenas na mediação de conflitos, mas na construção de um ambiente educativo que valorize a diversidade e combata desigualdades desde a educação infantil.

A formação continuada dos professores constitui um dos pilares fundamentais nesse processo, uma vez que possibilita o reconhecimento das manifestações do racismo, muitas vezes naturalizadas no cotidiano escolar. Conforme destaca Nilma Lino Gomes, a construção de uma educação antirracista demanda que os profissionais da educação desenvolvam uma postura crítica e reflexiva diante das relações raciais (GOMES, 2017, p. 62). Nesse contexto, a formação não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos, mas envolve a revisão de práticas e concepções que historicamente contribuíram para a reprodução de

desigualdades.

Além disso, a incorporação da cultura afro-brasileira no currículo escolar configura-se como estratégia essencial para a valorização das identidades e o fortalecimento da autoestima das crianças. Essa perspectiva está alinhada à Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2003). Ao ampliar as referências culturais presentes no ambiente escolar, a instituição contribui para a construção de uma identidade positiva, especialmente entre crianças negras, historicamente invisibilizadas.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de intervenção imediata diante de situações de racismo. O *Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia* orienta que tais situações sejam enfrentadas de forma clara, responsável e educativa, evitando sua naturalização (SÃO PAULO, 2023). A omissão, nesse caso, contribui para a perpetuação da discriminação, reforçando o silenciamento já apontado por Eliane Cavalleiro (2012).

Ademais, a escuta das crianças constitui elemento fundamental na construção de práticas pedagógicas antirracistas. Criar espaços em que possam expressar suas experiências, percepções e sentimentos permite não apenas compreender as manifestações do racismo no cotidiano escolar, mas também promover intervenções mais significativas e contextualizadas. Nesse sentido, estudos do Núcleo Ciência Pela Infância indicam que o reconhecimento das experiências infantis é essencial para o desenvolvimento emocional e social, especialmente em contextos marcados por desigualdades (NCPI, 2021).

Dessa forma, observa-se que as estratégias pedagógicas antirracistas não se limitam a ações pontuais, mas envolvem um conjunto articulado de práticas que incluem formação docente, revisão curricular, intervenção pedagógica e escuta ativa. Trata-se, portanto, de um compromisso ético e político da escola com a construção de uma educação mais justa, inclusiva e comprometida com a equidade racial.

3.3 O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE

A escola, enquanto instituição social formadora, desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade racial e na construção de uma sociedade mais justa. Para além da transmissão de conteúdos, sua atuação envolve a formação de valores, atitudes e concepções que influenciam diretamente a maneira como as crianças compreendem e se relacionam com a diversidade.

Nesse sentido, torna-se indispensável que a escola reconheça o racismo como uma realidade presente em seu cotidiano, rompendo com a ideia de neutralidade que, muitas vezes, contribui para a invisibilização das desigualdades. Conforme destaca Eliane Cavalleiro, o silenciamento diante das práticas discriminatórias favorece sua perpetuação, tornando urgente a construção de uma postura institucional comprometida com o enfrentamento do problema (CAVALLEIRO, 2012, p. 102).

A promoção da igualdade racial, portanto, exige a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de valorizar a diversidade e questionar estereótipos historicamente construídos. Isso implica não apenas a inserção de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira, mas a incorporação de uma perspectiva crítica nas práticas educativas, conforme propõe Nilma Lino Gomes ao defender uma educação comprometida com a transformação social (GOMES, 2017, p. 64).

Além disso, é fundamental que a escola promova um ambiente de respeito e escuta, no qual as diferenças sejam reconhecidas como constitutivas da experiência humana, e não como fatores de exclusão. Essa atuação intencional contribui para a construção de relações mais equitativas e para o fortalecimento de identidades positivas, especialmente entre crianças negras.

Dessa forma, o papel da escola na promoção da igualdade não se limita a ações pontuais, mas envolve um compromisso contínuo com a revisão de práticas, a formação de seus profissionais e a construção de um ambiente educativo

verdadeiramente inclusivo e antirracista.

4. RELATO DE PRÁTICA E ANÁLISE CRÍTICA

A proposta desenvolvida foi aplicada com crianças da educação infantil, podendo, contudo, ser adaptada para diferentes faixas etárias e etapas da educação básica. A atividade teve como eixo central a problematização do conceito de “cor de pele”, buscando ampliar a compreensão das crianças sobre a diversidade de tons e identidades.

Inicialmente, realizou-se uma roda de conversa na qual as crianças foram convidadas a refletir sobre seus próprios tons de pele e a descrevê-los a partir de suas percepções. As respostas evidenciaram um repertório rico e sensível, com comparações como “chocolate”, “areia da praia”, “leite” e “argila”, demonstrando diferentes formas de reconhecimento e associação.

Na sequência, foi apresentado um conjunto de materiais pedagógicos composto por giz de cera em variados tons de pele, possibilitando que as crianças identificassem e representassem suas próprias características. Esse momento revelou-se especialmente significativo quando uma criança de cinco anos afirmou: *“olha, é da minha cor e do meu pai também”*, evidenciando um processo de reconhecimento, identificação e valorização de sua própria identidade.

Complementarmente, desenvolveu-se uma atividade com argilas de diferentes tonalidades, na qual as crianças foram convidadas a produzir esculturas que representassem a si mesmas. Essa proposta ampliou as possibilidades de expressão e reforçou o reconhecimento da diversidade, permitindo que cada criança explorasse, de forma concreta, aspectos relacionados à sua identidade.

Do ponto de vista pedagógico, tais práticas ultrapassam o caráter meramente lúdico, configurando-se como intervenções intencionais voltadas à valorização da diversidade e ao enfrentamento do racismo. Ao oferecer materiais que contemplam diferentes tons de pele, rompe-se com a lógica de padronização historicamente presente nos recursos escolares, favorecendo a construção de

referências mais inclusivas.

Sob uma perspectiva crítica, essas atividades contribuem para o fortalecimento da autoestima e para a construção de identidades positivas, ao possibilitar que as crianças se reconheçam e se sintam representadas. Nesse sentido, conforme destaca Nilma Lino Gomes, práticas pedagógicas que valorizam a diversidade são fundamentais para consolidação de uma educação comprometida com a equidade racial (GOMES, 2017, p. 60).

Dessa forma, o relato apresentado evidencia como ações pedagógicas intencionais, ainda que simples em sua execução, podem produzir impactos significativos na formação das crianças, contribuindo para a construção de uma educação antirracista desde a primeira infância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que o racismo, enquanto fenômeno estrutural, manifesta-se de forma precoce no ambiente escolar, impactando diretamente o desenvolvimento e a construção da identidade das crianças. A análise dos referenciais teóricos e das políticas públicas demonstrou que tais manifestações não são isoladas, mas resultam de dinâmicas históricas e sociais que atravessam o cotidiano da educação infantil.

Nesse contexto, verificou-se que o silenciamento, tanto no âmbito escolar quanto familiar, constitui um dos principais mecanismos de perpetuação do racismo, dificultando seu reconhecimento e enfrentamento. Romper com essa lógica implica assumir uma postura pedagógica intencional, fundamentada na valorização da diversidade e na promoção da equidade racial.

As políticas públicas analisadas, como o Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia, o Currículo da Cidade de São Paulo e a Lei nº 10.639/2003, indicam avanços importantes ao estabelecer diretrizes para a atuação institucional. No entanto, sua efetividade depende diretamente

da implementação concreta no cotidiano escolar, bem como da formação continuada dos profissionais da educação, elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas críticas e comprometidas.

O relato de prática apresentado reforça essa compreensão ao evidenciar que intervenções pedagógicas intencionais, ainda que simples, podem produzir impactos significativos na autoestima, no reconhecimento identitário e na construção de relações mais equitativas entre as crianças. Tais experiências demonstram que a prática docente, quando fundamentada teoricamente e alinhada às políticas públicas, constitui um instrumento potente de transformação.

Dessa forma, conclui-se que o enfrentamento do racismo na educação infantil exige uma atuação articulada entre formação docente, práticas pedagógicas intencionais e implementação efetiva de políticas públicas. Mais do que um espaço de reprodução social, a escola deve assumir seu papel como espaço de resistência e transformação, comprometido com a construção de uma educação antirracista, inclusiva e socialmente justa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto, 2012.

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

2008. GOMES, Nilma Lino. *Educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica,

2017. MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis:

Vozes, 2003.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (NCPI). Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância. 2021.

Disponível em: https://ncpi.org.br/publicacao/racismo-educacao-infantil-e-desenvolvimento-na-primeira-infancia/. Acesso em: 28 abr. 2026.

OLIVEIRA, Kiusam de. *O mundo no black power de Tayó*. São Paulo: Peirópolis, 2013.

SÃO PAULO (Município). Currículo da Cidade: Educação Antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. São Paulo: SME, 2022.

Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-antirracista-orientacoes-pedagogicas-povos-afro-brasileiros/ Acesso em: 28 abr. 2026.

SÃO PAULO (Município). Pesquisa Farol Antirracista: educação para as relações étnico-raciais e a primeira infância. 2022.

Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/pesquisa-farol-antirracista-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-e-a-primeira-infancia/. Acesso em: 28 abr. 2026.

SÃO PAULO (Município). *Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia*. São Paulo: SME, 2023.

Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/protocolo-prevencao-e-enfrentamento-ao-racismo-e-a-xenofobia/. Acesso em: 28 abr. 2026.

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS

LÉIA SOBREIRA LIMA DO NASCIMENTO[7]

RESUMO

Este artigo discute a importância do ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento do pensamento matemático, na compreensão de números, operações e na resolução de problemas. Destaca-se a relevância de estratégias pedagógicas lúdicas e contextualizadas, bem como a interdisciplinaridade como recurso para a aprendizagem significativa. O estudo evidencia que a construção de habilidades matemáticas nos primeiros anos contribui para o raciocínio lógico, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas.

Palavras-chave: matemática; pensamento matemático; números; operações; anos iniciais.

INTRODUÇÃO

A matemática desempenha papel fundamental na formação escolar, especialmente nos anos iniciais, período em que são estabelecidas as bases para a aprendizagem futura. O desenvolvimento do pensamento matemático envolve a compreensão de números, operações e relações lógicas, permitindo que os alunos interpretem e organizem informações de forma significativa.
Ensinar matemática nos primeiros anos requer metodologias que valorizem experiências práticas e contextualizadas, superando a memorização mecânica. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais significativa e alinhada às necessidades dos alunos.

---

[7] Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2006); Especialista em Educação Especial com Ênfase em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), concluído em 2026; Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO MATEMÁTICO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

O desenvolvimento do pensamento matemático inicia-se muito antes da entrada da criança na escola. Em diferentes situações do cotidiano, as crianças observam padrões, realizam comparações, identificam quantidades e estabelecem relações espaciais que contribuem para a construção de conhecimentos matemáticos. Essas experiências constituem a base para aprendizagens mais complexas que serão desenvolvidas ao longo da escolarização.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o pensamento matemático assume papel fundamental na formação integral do estudante. Por meio da matemática, a criança desenvolve habilidades relacionadas à análise, interpretação, argumentação e resolução de problemas. Essas competências ultrapassam os limites da disciplina e contribuem para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A matemática também favorece a organização do raciocínio, auxiliando os estudantes na compreensão de fenômenos presentes no cotidiano. Dessa forma, o ensino deve ser planejado de maneira que os alunos participem ativamente da construção do conhecimento, explorando situações concretas e significativas.

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO

O pensamento matemático refere-se à capacidade de analisar, interpretar e resolver situações que envolvem relações numéricas e lógicas. Nos anos iniciais, essa habilidade é desenvolvida por meio de atividades concretas, jogos e situações-problema que estimulam a participação ativa dos alunos.
A exploração de conceitos matemáticos contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e da tomada de decisões, competências essenciais para a formação integral da criança.

AS CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET E VYGOTSKY PARA A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Os estudos de Jean Piaget contribuíram significativamente para a compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil. Segundo o autor, o conhecimento é construído por meio da interação entre o sujeito e o meio, sendo resultado de processos contínuos de assimilação e acomodação. No ensino da matemática,

essa perspectiva reforça a importância da participação ativa da criança na construção dos conceitos.

Lev Vygotsky também trouxe contribuições relevantes ao destacar a influência das interações sociais no processo de aprendizagem. Para o autor, a mediação realizada por professores e colegas favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e amplia as possibilidades de aprendizagem.

No contexto da matemática, essas teorias evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a experimentação, a investigação e a troca de experiências entre os estudantes. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais significativa e contextualizada.

A COMPREENSÃO DE NÚMEROS E OPERAÇÕES

A compreensão dos números e das operações matemáticas deve ocorrer de forma progressiva, partindo do concreto para o abstrato. Atividades que envolvem contagem, agrupamento e resolução de problemas simples auxiliam na construção de significados e na aplicação dos conceitos no cotidiano.
Nesse sentido, Santos (2015, p. 42) ressalta que:

> [...] a construção do conhecimento matemático nos anos iniciais depende de experiências concretas e mediadas pelo professor, possibilitando à criança compreender o significado das operações antes de formalizá-las simbolicamente.
> O uso de materiais manipuláveis e situações reais facilita a assimilação dos conceitos e fortalece a aprendizagem matemática nos anos iniciais.

O PAPEL DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO MATEMÁTICO

Os jogos e as brincadeiras constituem recursos importantes para o ensino da matemática nos anos iniciais. Por meio dessas atividades, os estudantes desenvolvem habilidades relacionadas à atenção, concentração, memória, raciocínio lógico e resolução de problemas.

Ao participar de jogos matemáticos, as crianças são incentivadas a criar estratégias, analisar situações e tomar decisões. Esse processo contribui para a construção de conceitos matemáticos de forma prazerosa e significativa.

Além disso, os jogos favorecem a interação social, o respeito às regras e o trabalho colaborativo, aspectos importantes para o desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa forma, a ludicidade deve ser compreendida como uma importante aliada do processo de ensino e aprendizagem.

LUDICIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

A ludicidade desempenha papel essencial no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Jogos, brincadeiras e desafios matemáticos despertam o interesse dos alunos e tornam o aprendizado mais prazeroso. A contextualização das atividades aproxima os conteúdos da realidade das crianças, promovendo maior engajamento e compreensão.

INTERDISCIPLINARIDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A integração da matemática com outras áreas do conhecimento potencializa a aprendizagem, possibilitando a aplicação dos conceitos em diferentes contextos. Projetos interdisciplinares contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, fortalecendo a aprendizagem colaborativa.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Apesar dos avanços nas pesquisas educacionais, o ensino da matemática ainda enfrenta desafios significativos. Muitas crianças chegam aos anos iniciais apresentando dificuldades relacionadas à compreensão de conceitos básicos, o que pode comprometer aprendizagens futuras.

Entre os principais desafios destacam-se o ensino excessivamente mecânico, a falta de contextualização dos conteúdos e a ansiedade frequentemente associada à disciplina. Essas dificuldades reforçam a necessidade de metodologias que valorizem a participação ativa dos alunos e promovam experiências de aprendizagem significativas.

Outro aspecto importante refere-se à formação continuada dos professores. A atualização profissional permite que os educadores conheçam novas estratégias pedagógicas e ampliem suas possibilidades de atuação, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino da matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da matemática nos anos iniciais, quando desenvolvido de forma lúdica, contextualizada e interdisciplinar, favorece a construção do pensamento matemático e a autonomia dos alunos. Investir em práticas pedagógicas significativas contribui para a formação de estudantes críticos e preparados para enfrentar desafios futuros.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília: MEC, 1997.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Children Doing Mathematics. Oxford: Blackwell**, 2009.

SANTOS, F. S. **Matemática nos Anos Iniciais: Teoria e Prática**. São Paulo: Cortez, 2015.

OLIVEIRA, L. G. **Didática da Matemática para Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

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

UMA ANÁLISE DO ROMANCE SÃO BERNARDO DE GRACILIANO RAMOS

LÍGIA ALVES CARDOSO SIQUEIRA [8]

RESUMO

O presente trabalho busca analisar características do romance São Bernardo de Graciliano Ramos com base em aspectos preestabelecidos, que são: a) a relevância da forma em textos em prosa do modernismo e b) a incorporação da experiência histórica e social no romance brasileiro. Dessa forma este artigo aborda leituras a respeito desses dois temas a partir de dois textos críticos, o primeiro de Abel Baptista "O livro Agreste" e o segundo "A clave do poético" de Benedito Nunes de forma que dialoguem com o tema proposto.

Palavras-chave: Modernismo brasileiro; romance; experiência histórico-social; crítica literária.

INTRODUÇÃO

A literatura brasileira modernista, especialmente a produção da década de 1930, consolidou-se como um importante espaço de reflexão sociais, históricas e estéticas do país. Nesse contexto, o romance regionalista nordestino ultrapassa a mera representação de uma realidade geográfica para transformar o Nordeste em uma categoria literária, marcada pela articulação entre experimentação formal e compromisso social. É nesse contexto que se insere a obra de Graciliano Ramos, cuja escrita converte a experiência histórica do sertão em matéria estética e reflexiva.

Este artigo busca analisar o romance São Bernardo, de Graciliano Ramos, a partir das contribuições críticas de Abel Baptista e Benedito Nunes, considerando a relação entre forma literária e representação social. A leitura de Baptista evidencia como a obra do autor se constitui como herdeira do Modernismo para problematizar as mazelas do Nordeste e as relações de poder presentes na sociedade. Por sua vez, Benedito Nunes destaca a centralidade da

---

8 Graduada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) (2022); Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo, atuando nas EMEF Senador José Ermírio de Moraes e EMEF Madre Maria Imilda do Santíssimo Sacramento.

construção da linguagem e a incorporação da experiência histórica ao romance moderno.

Assim, essas duas perspectivas buscam mostra que São Bernardo não se reduz a um retrato regional ou documental do Nordeste, mas configura-se como uma obra de profunda densidade humana e social, na qual se entrelaçam questões existenciais, psicológicas e ideológicas

O LIVRO AGRESTE

Abel Baptista, em seu ensaio crítico entende que o livro Agreste é aquele que é definido pelos traços que identificam o Nordeste. Ao falar desses traços, ele discute uma questão que é fundamental na crítica literária brasileira que é o problema da representação.

Baptista, faz uso de um poema de João Cabral de Melo Neto que se intitula Graciliano Ramos e entende que nesse poema Graciliano Ramos tem uma função dúbia: a primeira com relação ao diálogo que o texto literário exerce no leitor, que são as informações que o diálogo vai ser desdobrado. Esse diálogo com Graciliano Ramos vai ser uma espécie de prévia daquilo que será lido no poema e tem a função enunciativa, isto é, qual a importância do trabalho de ambos, seja ficcional, seja poético, têm do Nordeste.

A ideia que ambos têm são: o fundamento da depuração formal e o compromisso com os homens. Para Baptista, quando o autor constrói um livro Agreste, por exemplo, ele retira do Nordeste, das condições e características do ambiente Agreste, o empenhamento através de uma finalidade que o Nordeste dispõe. Esse é o motivo pelo qual o Nordeste se torna uma questão. Ele não vira apenas uma paisagem, um cenário, ele se torna uma razão literária. O princípio e a causa é que vai levá-los a escrever, não somente sob o ponto de vista do conteúdo, mas também sob a perspectiva precisa. A obra de Graciliano Ramos, especialmente, é uma obra com poucos adjetivos, o autor vai tornando o seu texto ainda mais seco, para fixar na forma a questão do Nordeste que é observável. O que permitiu nesse contexto, que tivéssemos a expressão que Antônio Cândido cria chamada “Literatura Empenhada”, que é aquela que deseja problematizar a questão do subdesenvolvimento e a relação de dominador e dominado estruturando essa questão na Literatura.

Nos anos de 1930, criou-se uma expressão chamada “romance de 30”, era uma época em que foi caracterizada como uma literatura regional, acima de tudo, com um destaque ao Nordeste. Era uma Literatura de combate e de luta social que busca fazer uma relação com esses aspectos particulares da realidade do nordeste brasileiro. Seu marco inicial se dá em 1928 com o livro A Bagaceira de José Américo de Almeida.

O texto de Abel Baptista vai trabalhar a ideia de cronologia, chamando a atenção para o romance com essa legenda “Romance de 30” e tem como ponto de partida a Bagaceira em 1928, em seguida chama a atenção para o livro Serafim Ponte Grande de Oswald de Andrade que, ao lado de Macunaíma, é conhecido como um dos marcos do Modernismo. A primeira finalidade de Baptista ao chamar a atenção para as datas e sequência cronológica é discutir as ideias que circulam no Brasil acerca dos movimentos da Literatura, tanto modernista, quanto o “romance de 30”. Dessa forma, A Bagaceira é um retrocesso à forma Realista-Naturalista de escrever, com descrições, com construção de paisagens, é uma construção voltada à visualização. Então, em vista dessas propostas e ideias, que Graciliano Ramos vai se colocar. Abel Baptista vai entender Graciliano Ramos como herdeiro do modernismo no sentido de que Graciliano Ramos se influenciou do Modernismo afim de construir obras com sua própria característica e identidade.

Em seu ensaio crítico, Baptista discorre sobre o direito permanente da pesquisa estética que é um termo de Mário de Andrade em que faz um balanço sobre o Modernismo, foi um dos legados que o modernismo deixou e um dos avanços que Graciliano Ramos utilizou, não da mesma forma que o Modernismo sugeria, não como um desvio da língua padrão. Levando-o ao encontro do seu direito a depuração estética pela depuração formal, excluindo adjetivos e exageros do texto ao conteúdo que ele quer abordar. Outro ganho que o Modernismo deixa é submeter o trabalho ficcional ao propósito da ação, com isso, o autor vai fazer uma observação de que essa não é uma particularidade da Literatura Brasileira. Isso está no contexto e no conceito de vanguarda empregado no mundo todo. E então Baptista chama a atenção para o texto de Luiz Lafetá que diz que o modernismo tinha “um projeto estético” e um “projeto ideológico”. É sob esse ponto de vista também que a Literatura Brasileira vai

entrar em diálogo com as vanguardas que se fizeram no mundo, ou seja, essas são as duas vertentes do modernismo.

Os anos 30 dá a sua continuidade a isso através da sua perspectiva. Não produziram obras como autores anteriormente fizeram, mas sim faziam essa depuração formal tendo em vista pensar e refletir o Nordeste. Porém, esses dois projetos que são os dois lados do modernismo, para Baptista serão responsáveis por uma tensão na Literatura Brasileira. É explorar particularmente a questão da pobreza, das mazelas sociais por isso que o Nordeste recebe nos anos 30 maior tensão.

A CLAVE DO POÉTICO

Benedito Nunes pensa a prosa a partir da construção formal da linguagem. Essa linguagem interfere a representação do real, pois há um desajuste da representação do real por isso ela é simbólica. Nunes concorda com Lafetá quando diz que o Modernismo tem um “projeto estético e ideológico” e que esses dois projetos vão de encontro à forma no texto literário. Para ele, Graciliano Ramos faz uma obra moderna no sentido da palavra e há a busca do memorialismo em São Bernardo, ou seja, caracteriza-se pelo ato de relatar as memórias e as experiências vividas, no caso, a vida e a história de Paulo Honório e as mazelas sociais vividas pelo povo do Nordeste.

Além disso, Nunes exemplifica outros grandes nomes da Literatura Brasileira, como Guimarães Rosa, que usa de uma vertente recorrente como o regionalismo, e esse regionalismo se dá pelo tanto que o espaço se dá na ficção. O sertão não é apenas o espaço, mas também são questões sociais: de combates, de lutas internas e das questões como o Bem e o Mal, Deus e o Demônio. Diz também que a experiência histórica e moderna foi incorporada à personalidade do romance moderno brasileiro, existindo representação das características da nossa Literatura. Há uma ruptura no Modernismo brasileiro porque há uma ruptura com a linearidade, isto torna a Literatura Brasileira também uma reflexão como Literatura.

UMA ANÁLISE DO ROMANCE SÃO BERNARDO

Graciliano Ramos tem em sua obra muito mais a dizer do que um mero retrato do Nordeste brasileiro. Além do contexto sócio-histórico, como a seca, a miséria, as injustiças sociais, o retirante e o sertanejo, há uma análise psicológica e autobiográfica e um aspecto, muito peculiar, que era a questão política realçada em sua obra, ou seja, Ramos nos traz à tona, aspectos ideológicos como a *reificação* - as pessoas tratadas como coisa – a desumanização dos sujeitos. Principalmente porque Paulo Honório é visto como um sujeito dono da terra e manda e desmanda o tempo todo ao longo da narrativa, desrespeitando as pessoas que convivem com ele, tanto empregados assalariados, quanto sua própria família.

Um dos pontos mais evidentes no livro talvez seja a relação de trabalho no Brasil e no Nordeste. É uma obra que traz à tona aquilo que faz parte de qualquer época, a partir das realidades locais vividas no Nordeste. Ou seja, é uma questão social que pode atingir a qualquer pessoa, em qualquer época e lugar. Além disso, remonta as questões existenciais como a relação de poder pelo outro e o ciúme principalmente na relação de Paulo Honório com Madalena. Ele sente ciúme de Madalena, mas não consegue encontrar indícios de sua traição por isso ele age de maneira a afetá-la e a buscar traços de uma traição que ele mesmo inventa em sua mente. E, com efeito, volta-se nesse relacionamento o sentimento de propriedade, inveja e ciúme que Paulo Honório sempre teve, culminando assim, no suicídio de Madalena.

Graciliano Ramos representa as mazelas sociais e as questões ideológicas que estão presentes no romance, mas também associa a questão estética aperfeiçoando a literatura de forma a registrar os problemas sociais de forma extremamente atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São Bernardo de Graciliano Ramos é uma obra extremamente bem construída, com elementos discursivos que nos leva a observar a vida do agreste e do sertanejo sob o ponto de vista do senhor da terra, não se esquecendo de que é, acima de tudo, uma crítica social às mazelas do Nordeste e do Brasil de

seu tempo, apontando problemas existenciais e escrito de forma extremamente atual e atemporal.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Abel Barros. **O livro agreste**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

NUNES, Benedito. **A clave do poético**. Organização de Victor Sales Pinheiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. Rio de Janeiro: Record, 2017.

DIDÁTICA, ESTRATÉGIAS E RECURSOS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

MARCELA MARTINS DE SOUZA SILVA

RESUMO

O presente artigo aborda a importância da educação inclusiva como um direito fundamental que garante a participação de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. A inclusão escolar visa assegurar o acesso, a permanência e o sucesso educacional de estudantes com diferentes necessidades, como deficiência intelectual, visual, auditiva, motora, múltipla e transtorno do espectro autista, por meio de estratégias pedagógicas adequadas, recursos acessíveis e apoio especializado. O texto destaca que a inclusão vai além da simples matrícula do aluno na escola regular, exigindo a transformação das práticas pedagógicas, da gestão escolar e da cultura institucional para atender à diversidade presente nas salas de aula. Nessa perspectiva, as diferenças devem ser compreendidas como elementos enriquecedores do processo educativo, favorecendo a construção de ambientes mais democráticos, participativos e respeitosos. São discutidas, ainda, as políticas públicas voltadas para a inclusão, enfatizando a necessidade de currículos flexíveis, infraestrutura acessível, formação continuada dos professores e utilização de recursos tecnológicos e pedagógicos específicos para cada tipo de deficiência. O artigo ressalta o papel fundamental do docente na promoção da aprendizagem significativa, na valorização das potencialidades dos estudantes e na construção de práticas colaborativas que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Dessa forma, a escola deve assumir o compromisso de garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, independentemente de suas condições individuais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Ambientes Democráticos; Diversidade; Inclusão.

INTRODUÇÃO

As políticas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência têm como propósito promover mudanças nas práticas e na organização das instituições de ensino, assegurando o acesso e a participação de estudantes com diferentes necessidades educacionais. Entre esses estudantes estão pessoas com deficiência intelectual, síndrome de Down, transtorno do espectro autista, deficiência auditiva, deficiência visual, comprometimentos motores e deficiências múltiplas, incluindo a surdocegueira.

Independentemente de suas características ou condições, esses indivíduos possuem capacidade para participar dos contextos educacionais e sociais, tendo o direito de frequentar todas as etapas da educação formal. Dessa forma, cabe à escola disponibilizar os recursos, adaptações e apoios necessários para que cada estudante desenvolva suas competências acadêmicas, sociais e cidadãs, respeitando seus ritmos e formas particulares de aprendizagem.

A valorização da diversidade fundamenta-se no princípio de que o acesso à educação é um direito universal. Nesse contexto, busca-se garantir melhores condições de ensino e aprendizagem, favorecendo tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a convivência social. Assim, as diferenças deixam de ser vistas como barreiras e passam a representar oportunidades de enriquecimento das experiências educativas (BRASIL, 1998, p. 23).

Historicamente, a inclusão educacional esteve muitas vezes associada apenas ao atendimento de grupos considerados especiais, especialmente pessoas com deficiência física ou intelectual. Em diversas realidades, as respostas oferecidas concentravam-se em medidas compensatórias ou corretivas, resultando na criação de currículos diferenciados, programas específicos e instituições segregadas. Como consequência, muitos estudantes permaneceram afastados do ensino regular, sofrendo processos de isolamento social e educacional.

Mais do que estabelecer uma oposição entre integração e inclusão, torna-se necessário compreender que toda instituição escolar enfrenta o desafio

permanente de acolher a diversidade presente em seu ambiente. Para isso, é indispensável a construção de políticas educacionais articuladas que contemplem propostas curriculares adequadas, metodologias flexíveis, materiais compatíveis com as necessidades dos estudantes e apoio contínuo aos docentes.

Nesse sentido, a inclusão pressupõe oferecer atendimento educacional de qualidade, pautado pelos princípios da equidade e da relevância. Tal perspectiva exige a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras que reconheçam a pluralidade dos estilos de aprendizagem e das habilidades individuais, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e diversificando os processos avaliativos.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva baseia-se na compreensão de que todos os estudantes são capazes de aprender. Para que isso aconteça, é necessário que o ambiente escolar proporcione experiências significativas, recursos adequados e condições favoráveis ao desenvolvimento integral. Sob essa ótica, crianças e jovens pertencentes a uma mesma comunidade devem ter a oportunidade de compartilhar os mesmos espaços educacionais.

A proposta inclusiva também contribui para a formação de uma sociedade mais democrática, respeitosa e comprometida com a igualdade de direitos. Por esse motivo, a inclusão tem ocupado posição de destaque nas políticas públicas educacionais, sendo considerada uma estratégia essencial para combater processos de exclusão e assegurar o direito universal à educação.

Ao longo dos anos, o conceito de inclusão ampliou-se e passou a defender que todas as crianças e jovens têm direito a oportunidades equivalentes de aprendizagem, independentemente de suas condições sociais, culturais ou pessoais. Dessa forma, torna-se fundamental que as escolas estejam preparadas para receber todos os estudantes, garantindo ambientes acessíveis e acolhedores, além da articulação com outros serviços de apoio necessários.

Os padrões de competência definidos pelos sistemas educacionais servem como referência para o desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, cabe aos professores adaptar suas estratégias de ensino às características e

necessidades específicas de cada aluno, assegurando condições reais para que todos possam alcançar os objetivos propostos.

A política de educação inclusiva contempla indivíduos com deficiência desde as etapas iniciais da escolarização até o ensino superior. Seu objetivo é desenvolver competências que favoreçam a autonomia, a participação social e a aprendizagem ao longo da vida. Para isso, podem ser oferecidos apoios específicos, como intérpretes de Língua de Sinais, leitores para pessoas cegas, ampliação do tempo destinado às avaliações e acompanhamento pedagógico especializado.

Além de ampliar o acesso à escola, a educação inclusiva procura garantir a permanência dos estudantes e a qualidade de sua formação. Isso envolve a disponibilização de profissionais de apoio, a identificação de instituições aptas a realizar atendimentos especializados e a implementação de ações que promovam a melhoria contínua das práticas educacionais. Dessa forma, reconhece-se que a diversidade humana é um elemento constitutivo da educação e que cada indivíduo possui singularidades que precisam ser consideradas.

Quando a inclusão se torna um princípio orientador das ações institucionais, a escola passa a revisar suas políticas, práticas e cultura organizacional, fortalecendo o atendimento baseado nos direitos humanos e contribuindo para a oferta de uma educação mais justa e qualificada.

Diversas redes de ensino têm utilizado instrumentos de autoavaliação, como o Índice de Inclusão, para analisar suas práticas e identificar obstáculos à participação e à aprendizagem dos alunos. Esse processo possibilita a elaboração de planos de ação voltados ao aperfeiçoamento das condições educacionais e à construção de comunidades escolares mais colaborativas.

O sucesso das políticas inclusivas também depende da disponibilidade de recursos pedagógicos e tecnológicos que auxiliem professores e estudantes. Assim, a inclusão envolve a oferta de materiais educativos adequados, equipamentos especializados e metodologias flexíveis capazes de favorecer a aprendizagem de diferentes perfis de alunos.

OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Entre os recursos destinados a estudantes com deficiência visual destacam-se materiais em Braille, softwares leitores de tela, impressoras específicas, livros falados e tecnologias assistivas de comunicação. Tais recursos ampliam a autonomia do estudante e favorecem seu acesso à informação.

Para os alunos surdos que utilizam a Língua de Sinais, são fundamentais os serviços de interpretação, a presença de modelos linguísticos e culturais e a utilização de materiais predominantemente visuais. Já aqueles que utilizam a língua oral necessitam de estratégias que fortaleçam sua comunicação e compreensão linguística.

No caso dos estudantes com deficiência intelectual, recursos pedagógicos lúdicos, atividades adaptadas e metodologias diferenciadas tornam-se importantes aliados para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e acadêmicas.

A UNESCO (2005) define inclusão como:

> Um processo de abordar e responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, aumentando a participação na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades, e reduzindo a exclusão dentro e da Educação. Implica mudanças e modificações nas abordagens, estruturas, estratégias, com uma visão comum que inclui todas as crianças da faixa etária adequada e a convicção de que é responsabilidade do sistema regular educar todas as crianças.

Nessa perspectiva, a educação é compreendida como um direito fundamental e um importante instrumento de promoção da igualdade social, da cidadania e da qualidade de vida. Seu papel consiste em respeitar as diferenças individuais, combater processos de exclusão e reconhecer a dignidade humana acima de quaisquer limitações ou vantagens. Conforme destaca Arnaiz (2003, p. 142), trata-se da busca pela efetivação de um sistema educacional fundamentado na igualdade, participação e ausência de discriminação.

A aprendizagem humana ocorre de forma diversa, variando em ritmo, qualidade e intensidade. A diversidade, portanto, constitui uma característica natural da condição humana. Nesse sentido, reconhecer que todos são

diferentes significa compreender que não existem padrões únicos que definam normalidade ou capacidade.

> No cotidiano escolar, o professor deve promover atividades que fortaleçam aspectos afetivos, comunicativos, cognitivos e motores dos estudantes. Entre essas ações estão demonstrações de acolhimento, identificação de interesses individuais, utilização de músicas, histórias, brinquedos educativos, jogos pedagógicos e atividades voltadas ao desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla (HILÁRIO, 2020, p. 32-36).

A diversidade manifesta-se em todas as dimensões da vida humana e está presente de forma constante nos espaços educacionais. Por esse motivo, as transformações ocorridas nas tendências pedagógicas acompanham as mudanças sociais e a crescente pluralidade observada entre os estudantes.

Diante desse cenário, os sistemas de ensino e as instituições escolares devem criar condições que efetivamente garantam igualdade de oportunidades. Mais do que assegurar matrícula e acesso à escola, é necessário proporcionar condições para que todos os alunos possam aprender, desenvolver suas potencialidades e alcançar o máximo de seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

> Para isso, é fundamental que o docente conheça profundamente seus estudantes, suas famílias, seus contextos socioculturais e seus processos de aprendizagem. Também é importante promover práticas colaborativas, valorizar as diferenças por meio de estratégias diversificadas e desenvolver experiências de aprendizagem significativas, relacionando novos conhecimentos aos saberes já construídos pelos educandos (HILÁRIO, 2020, p. 17-22).

A escola deve assumir o compromisso de promover o desenvolvimento integral de todos os estudantes, sem quaisquer formas de discriminação. Conforme aponta Cardona (2006), as atitudes dos professores em relação à inclusão podem ser influenciadas por fatores como formação profissional, experiência, recursos disponíveis e apoio institucional.

Assim, a instituição escolar deve ser entendida como um espaço aberto à diversidade, comprometido com a socialização, o desenvolvimento humano e a oferta de respostas educacionais adequadas às diferentes necessidades dos alunos. Nesse contexto, a inclusão torna-se um princípio orientador das práticas

educativas e uma condição indispensável para a construção de uma educação verdadeiramente democrática.

A PROMOÇÃO DE ACESSIBILIDADE

A promoção da acessibilidade no contexto educacional, especialmente para estudantes com deficiência, exige a adoção de práticas pedagógicas capazes de superar os modelos tradicionais de ensino. Nesse cenário, as Tecnologias Assistivas (TA) e o Design da Informação (DI) assumem papel relevante ao favorecer a eliminação de barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento e à participação escolar. Essas ferramentas contribuem para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, permitindo que os estudantes desenvolvam suas potencialidades de forma mais autônoma e equitativa.

De acordo com Neves e Farias (2024, p. 43), “a tecnologia, nesse contexto, torna-se uma aliada poderosa na construção de uma sociedade mais inclusiva, que valoriza a diversidade e garante a igualdade de oportunidades para todos os seus membros”. A partir dessa perspectiva, entende-se que os recursos tecnológicos não se limitam a facilitar o acesso às informações, mas promovem novas possibilidades de interação, aprendizagem e participação no ambiente escolar.

Nessa mesma direção, Schinato e Strieder (2020, p. 33) ressaltam que os recursos didáticos voltados para a inclusão desempenham papel essencial no processo educativo, uma vez que “são indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos – inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino”. Essa compreensão reforça a importância de incorporar os recursos tecnológicos ao planejamento pedagógico, considerando-os parte integrante das estratégias de ensino e não apenas instrumentos complementares.

Além disso, a disponibilização de materiais acessíveis constitui um dos elementos fundamentais para a efetivação da inclusão escolar. Recursos adaptados, plataformas digitais acessíveis e tecnologias voltadas às diferentes necessidades dos estudantes ampliam as possibilidades de aprendizagem e favorecem a participação ativa nos processos educativos. Nesse sentido,

Santana et al. (2021) destacam que a inclusão digital, quando estruturada a partir das necessidades específicas dos sujeitos, fortalece o ensino e a aprendizagem, além de ampliar as oportunidades de participação social, acadêmica e cidadã.

Dessa forma, as Tecnologias Assistivas associadas aos princípios do Design da Informação contribuem para a democratização do acesso ao conhecimento, promovendo uma educação mais acessível, participativa e alinhada aos princípios da inclusão. A utilização desses recursos favorece a autonomia dos estudantes, fortalece a igualdade de oportunidades e colabora para a construção de ambientes educacionais capazes de atender à diversidade presente na escola contemporânea.

Apesar dos avanços relacionados ao uso das tecnologias digitais na educação, sua implementação ainda encontra diversos obstáculos no contexto escolar. Miranda e Batista Junior (2023) destacam que, embora a relevância dessas ferramentas seja amplamente reconhecida, muitas instituições de ensino, especialmente as pertencentes à rede pública, enfrentam dificuldades decorrentes da escassez de recursos financeiros, da ausência de infraestrutura adequada e da limitação de investimentos em equipamentos e formação profissional.

Nesse cenário, observa-se a existência de um contraste entre as possibilidades oferecidas pelas tecnologias e as condições efetivamente disponíveis para sua utilização. Enquanto os recursos tecnológicos apresentam potencial para ampliar a acessibilidade e favorecer processos de aprendizagem mais inclusivos, sua eficácia depende de fatores que vão além da simples disponibilização de equipamentos. Schinato e Strieder (2020, p. 33) enfatizam que “é fundamental que os professores permitam que os alunos os utilizem com objetividade, equidade e de maneira racional”, evidenciando que o aproveitamento desses recursos está diretamente relacionado ao planejamento pedagógico e à mediação docente.

Por outro lado, Miranda e Batista Junior (2023) argumentam que as tecnologias educacionais possuem capacidade de superar práticas de ensino excessivamente centradas na reprodução de conteúdos, contribuindo para a construção de experiências mais participativas e dinâmicas. Nesse sentido, os recursos digitais favorecem o engajamento dos estudantes com deficiência, ampliando oportunidades de interação, autonomia e participação nos processos

educativos. Assim, o sucesso das ações inclusivas não depende exclusivamente da existência das tecnologias, mas também da forma como elas são incorporadas às práticas pedagógicas.

Além disso, a articulação entre Tecnologias Assistivas e Design da Informação evidencia que a acessibilidade educacional envolve muito mais do que a introdução de dispositivos tecnológicos na sala de aula. Trata-se de repensar a organização da informação, os processos comunicativos e as estratégias de ensino, de modo que os conteúdos possam ser compreendidos por estudantes com diferentes características e necessidades. Conforme observam Neves e Farias (2024, p. 42), “essas tecnologias oferecem recursos e suporte para melhorar a comunicação e a interação social, permitindo que essas pessoas se expressem e participem ativamente na sociedade”.

Sob essa perspectiva, o Design da Informação acessível desempenha papel fundamental ao estruturar conteúdos de maneira clara, compreensível e inclusiva. Sua aplicação ultrapassa aspectos meramente visuais, incorporando recursos linguísticos, táteis, auditivos e cognitivos que facilitam o acesso ao conhecimento por parte de pessoas com distintos perfis de aprendizagem e condições sensoriais.

Por fim, a efetivação das Tecnologias Assistivas e dos princípios do Design da Informação requer mudanças mais amplas no ambiente educacional. Não basta disponibilizar equipamentos ou aplicativos; é necessário promover adaptações curriculares, investir na formação docente e garantir recursos pedagógicos adequados. Nesse sentido, Laplane, citado por Schinato e Strieder (2020), defende que a transformação das práticas educativas está associada à “aquisição, adaptação e desenvolvimento de recursos didáticos, materiais e de apoio”. Dessa forma, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da consolidação de uma cultura institucional que reconheça as tecnologias como instrumentos fundamentais para assegurar o direito à aprendizagem, à participação e à equidade educacional.

PRÁTICAS DOCENTES E DESAFIOS ESTRUTURAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A consolidação da educação inclusiva ultrapassa a criação de leis e diretrizes, exigindo transformações efetivas nas práticas pedagógicas e nas estruturas que sustentam o sistema educacional. Embora a legislação brasileira tenha avançado na garantia do direito à educação para estudantes com deficiência, a concretização desses princípios depende da existência de condições que possibilitem sua aplicação no cotidiano escolar. Nesse sentido, Neves e Farias (2024, p. 43) afirmam que:

> A combinação dessas normas é fundamental para criar um ambiente educacional mais inclusivo, permitindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso igualitário ao conhecimento e às oportunidades educacionais.

Entretanto, a existência de marcos legais, por si só, não assegura a efetivação da inclusão. Para que os direitos educacionais sejam plenamente garantidos, é indispensável a disponibilidade de recursos materiais, infraestrutura adequada e profissionais preparados para atuar diante da diversidade presente nas escolas.

Entre os principais desafios encontrados nesse processo destaca-se a formação docente. Muitos professores relatam dificuldades para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência em razão das limitações existentes em sua formação inicial. Miranda e Batista Junior (2023, p. 15) apresentam o relato de um docente da rede pública que reconhece ter recebido poucas orientações durante a graduação sobre o trabalho pedagógico voltado à inclusão, o que impacta diretamente sua prática profissional. Essa realidade evidencia a necessidade de investimentos contínuos na qualificação dos educadores, de modo que possam desenvolver competências que lhes permitam atuar de forma crítica, reflexiva e inclusiva.

Corroborando essa discussão, Schinato e Strieder (2020, p. 30) destacam que “o ensino de ciências na perspectiva da inclusão escolar requer a ressignificação do papel do professor, da função da escola, do papel da educação e da práxis educativa”. Dessa forma, a promoção da inclusão exige

não apenas formação técnica, mas também uma revisão das concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano que orientam as práticas pedagógicas.

Além das questões relacionadas à formação profissional, existem obstáculos estruturais que dificultam a implementação da educação inclusiva. Problemas como ambientes físicos inadequados, carência de recursos didáticos acessíveis, escassez de tecnologias assistivas e insuficiência de profissionais especializados comprometem a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes. Nesse sentido, Miranda e Batista Junior (2023, p. 16) afirmam que "falta tudo, desde profissionais capacitados até recursos estruturais e metodológicos", evidenciando as limitações encontradas em muitas instituições de ensino.

Essa análise encontra respaldo nas considerações de Schinato e Strieder (2020, p. 27), que defendem a necessidade de repensar o modelo educacional vigente diante das dificuldades apresentadas pelas escolas para atender adequadamente à diversidade dos estudantes. Segundo os autores, muitas instituições ainda não dispõem das condições físicas, pedagógicas e estruturais necessárias para garantir uma inclusão efetiva. Nesse contexto, observa-se que a simples existência de políticas públicas não é suficiente quando não está acompanhada de investimentos capazes de viabilizar sua execução.

Outro aspecto relevante refere-se à compreensão de que a inclusão não depende exclusivamente da oferta de recursos materiais ou tecnológicos. A construção de ambientes verdadeiramente inclusivos também requer mudanças culturais e atitudinais. Conforme ressaltam Neves e Farias (2024, p. 48), a inclusão educacional demanda ações voltadas à conscientização social e ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Assim, torna-se essencial promover práticas que estimulem o respeito à diversidade, combatam preconceitos e fortaleçam a participação de todos os estudantes na vida escolar.

Nessa mesma perspectiva, Miranda e Batista Junior (2023, p. 17) argumentam que é urgente desenvolver metodologias, recursos e estruturas que permitam transformar os ideais inclusivos em ações concretas. Para os autores, a inclusão precisa ser sustentada por investimentos permanentes e programas de formação que ofereçam suporte efetivo aos profissionais da educação. Dessa

forma, deixa de ser apenas uma proposta teórica para se tornar uma prática incorporada ao cotidiano escolar.

Mesmo diante dos avanços observados nas políticas de acessibilidade e no desenvolvimento de Tecnologias Assistivas, diversas dificuldades ainda permanecem. Neves e Farias (2024, p. 48) apontam que recursos destinados às pessoas surdas, por exemplo, enfrentam limitações relacionadas à disponibilidade, aos custos, à acessibilidade e à padronização dos serviços oferecidos. Além disso, os autores destacam que a aplicação das legislações inclusivas ainda encontra desafios significativos, especialmente no que se refere à sua efetiva implementação nos diferentes contextos educacionais.

Portanto, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva requer a articulação entre políticas públicas, investimentos estruturais, inovação pedagógica e formação continuada dos profissionais da educação. A superação das barreiras existentes depende do comprometimento coletivo de gestores, professores, famílias e sociedade, reconhecendo a diversidade como um valor fundamental e como um princípio orientador das práticas educativas. Somente por meio dessa atuação integrada será possível garantir o acesso, a participação e o sucesso escolar de todos os estudantes, consolidando a educação inclusiva como um direito efetivamente assegurado.

RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A utilização de recursos didáticos adaptados no ensino de Ciências representa uma importante estratégia para a efetivação da educação inclusiva, pois possibilita que estudantes com diferentes necessidades educacionais tenham acesso aos conteúdos de maneira mais significativa e participativa. Nesse contexto, a adaptação de materiais pedagógicos deve considerar as características e especificidades dos alunos, promovendo condições que favoreçam sua aprendizagem e participação no ambiente escolar.

Entre os referenciais que contribuem para a construção de materiais mais acessíveis destaca-se o Design da Informação (DI), cuja finalidade é organizar e apresentar conteúdos de forma clara, compreensível e funcional. Segundo Neves e Farias (2024, p. 47), princípios como consistência, proximidade,

segmentação, alinhamento, hierarquia, estrutura, equilíbrio, fluxo de leitura e clareza desempenham papel fundamental na elaboração de recursos educacionais acessíveis. A aplicação desses elementos favorece a compreensão das informações e contribui para a mediação do conhecimento de maneira mais eficiente.

Complementando essa perspectiva, Neves e Farias (2024, p. 48) afirmam que o Design da Informação busca tornar “as informações mais acessíveis, compreensíveis e utilizáveis para um público amplo, através do uso de recursos visuais, gráficos e técnicas de comunicação visual”. Dessa forma, os materiais planejados a partir desses princípios podem ampliar a autonomia dos estudantes, permitindo uma interação mais efetiva com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

A adaptação dos recursos didáticos também exige sensibilidade por parte dos professores para compreender as particularidades de cada estudante. Miranda e Batista Junior (2023, p. 10) destacam que a escolha dos materiais depende diretamente do tipo de deficiência apresentada pelo aluno, podendo envolver o uso de recursos concretos, músicas, jogos ou outras estratégias que favoreçam a compreensão dos conteúdos. Essa abordagem evidencia a importância de um planejamento pedagógico flexível, capaz de atender diferentes formas de aprendizagem.

Entretanto, apesar do reconhecimento da relevância dos recursos adaptados, sua utilização ainda encontra limitações no contexto escolar. De acordo com Miranda e Batista Junior (2023, p. 10), muitos docentes não realizam adaptações em suas atividades, situação frequentemente associada à permanência de práticas tradicionais de ensino ou à insuficiência de formação voltada para a educação inclusiva. Esse cenário demonstra a necessidade de fortalecer programas de capacitação docente que incentivem a elaboração e utilização de materiais acessíveis.

No ensino de Ciências, os recursos adaptados assumem papel ainda mais relevante devido à presença de conteúdos abstratos, microscópicos e complexos. Nesse sentido, Schinato e Strieder (2020, p. 23) afirmam que os recursos didáticos inclusivos podem facilitar significativamente a compreensão desses conteúdos, tornando-os mais concretos e acessíveis aos estudantes. Para que isso ocorra, é fundamental que os materiais sejam desenvolvidos

considerando as necessidades individuais dos alunos e os objetivos pedagógicos pretendidos.

No caso dos estudantes com deficiência visual, diversos recursos têm sido empregados para favorecer o acesso ao conhecimento científico. Conforme descrevem Schinato e Strieder (2020, p. 34), destacam-se o uso de maquetes, figuras em relevo, materiais com diferentes texturas, modelos anatômicos táteis e representações tridimensionais acompanhadas de legendas em Braille. Esses recursos possibilitam que conceitos científicos sejam explorados por meio do tato e de outras formas de percepção, ampliando as oportunidades de aprendizagem.

Por outro lado, quando se trata de estudantes com deficiência física, observa-se uma menor disponibilidade de materiais especificamente desenvolvidos para esse público. Schinato e Strieder (2020, p. 35) apontam que os recursos adaptados mais frequentemente utilizados incluem livros acessíveis, quebra-cabeças e jogos pedagógicos, evidenciando a necessidade de ampliar o desenvolvimento de estratégias e materiais voltados a atender as demandas desses estudantes.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a adaptação de recursos didáticos no ensino de Ciências deve ser compreendida como um processo contínuo e intencional, que envolve planejamento, criatividade e compromisso com a equidade educacional. Além da disponibilização dos materiais, é fundamental que os professores recebam formação adequada para utilizá-los de forma pedagógica e contextualizada.

Conforme ressaltam Neves e Farias (2024, p. 47), os princípios do Design da Informação são essenciais para o desenvolvimento de recursos educacionais acessíveis e inclusivos, contribuindo para experiências de aprendizagem mais significativas. Assim, o desafio atual consiste em articular práticas pedagógicas, recursos adaptados e políticas educacionais que garantam a todos os estudantes oportunidades reais de acesso, participação e construção do conhecimento científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a educação inclusiva constitui um compromisso fundamental para a garantia do direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência. Nesse contexto, as Tecnologias Assistivas, os princípios do Design da Informação e os recursos didáticos adaptados demonstram grande potencial para promover acessibilidade, autonomia e equidade nos processos educacionais.

Os estudos discutidos revelam que a utilização de materiais acessíveis e estratégias pedagógicas inclusivas favorece a compreensão dos conteúdos, amplia a participação dos estudantes e contribui para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas. No ensino de Ciências, em particular, a adaptação de recursos didáticos torna-se imprescindível para possibilitar a abordagem de conteúdos complexos, garantindo que todos os alunos tenham condições efetivas de acesso ao conhecimento.

Entretanto, também foi possível constatar que a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta importantes desafios. Entre eles destacam-se as fragilidades na formação inicial e continuada dos professores, a insuficiência de recursos tecnológicos e pedagógicos, a limitação da infraestrutura escolar e as dificuldades relacionadas à implementação das políticas públicas de inclusão. Tais fatores demonstram que a existência de legislações e diretrizes, embora essencial, não garante por si só a concretização de práticas inclusivas de qualidade.

Dessa forma, torna-se necessário investir na qualificação docente, na ampliação do acesso às Tecnologias Assistivas e na produção de recursos didáticos adaptados que atendam às diferentes necessidades educacionais. Além disso, é fundamental fortalecer uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade, na valorização das diferenças e na promoção da participação plena de todos os estudantes.

Conclui-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende da articulação entre políticas públicas, formação profissional, investimento institucional e inovação pedagógica. Somente por meio desse esforço coletivo será possível transformar a inclusão em uma prática efetiva,

capaz de garantir não apenas o acesso à escola, mas também a permanência, o desenvolvimento e o sucesso educacional de todos os alunos. Nesse sentido, a acessibilidade deve ser compreendida como um princípio permanente da ação educativa e como condição indispensável para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAIZ, P. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. Málaga: Edições Aljibe. 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1998.

CARDONA, MC. **Diversidade e educação inclusiva: abordagens metodológicas e estratégias para o ensino colaborativo**. Madrid: Pearson-PrenticeHall. 2006.

HILÁRIO, Rosemary A. V. **Plano de AEE para o Isolamento.** 2020.

MIRANDA, J. M. M.; BATISTA JUNIOR, J. R. L. Educação inclusiva na perspectiva de algumas escolas do Piauí: entre discursos e práticas docentes. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 5, e12145, p. 1–19, 2023.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **Aracê**, v. 6, n. 4, p. 19459–19475, 2024.

NEVES, F. F.; FARIAS, B. S. S. Recursos educacionais acessíveis: tecnologia assistiva e design da informação promovendo a inclusão educacional para pessoas com deficiência auditiva. **DATJournal**, São Luís, v. 9, n. 1, 2024.

SANTANA, A. C. de A.; PINTO, E. A.; MEIRELES, M. L. B.; OLIVEIRA, M.; MUNHOZ, R. F.; GUERRA, R. S. Educação & TDIC´s: democratização, inclusão digital e o exercício pleno da cidadania. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 10, p. 2084–2106, 2021.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. **ARACÊ**, v. 7, n. 1, p. 1577–1590, 2025.

SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13702, 2025.

SCHINATO, L. C. S.; STRIEDER, D. M. O ensino de Ciências na perspectiva da educação inclusiva e a importância dos recursos didáticos. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 29, n. 2, p. 23–41, maio/ago. 2020.

UNESCO. 2005. **Diretrizes para inclusão: Garantia de acesso à educação para todos.** Paris: UNESCO.

LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO INICIAL DE LEITORES

MARGARETH XAVIER DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da leitura na Educação Infantil e sua contribuição para a formação inicial de leitores. A pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em autores brasileiros que discutem literatura infantil, letramento e práticas pedagógicas relacionadas à leitura na infância. O estudo evidencia que o contato com livros e histórias desde os primeiros anos de vida favorece o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e da socialização. Além disso, destaca-se a importância da atuação do professor como mediador das práticas de leitura no ambiente escolar. Conclui-se que a leitura na Educação Infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional, cultural e social das crianças, contribuindo para a formação de leitores críticos e participativos.

Palavras-chave: Educação Infantil; leitura; literatura infantil; letramento; formação de leitores.

INTRODUÇÃO

A leitura desempenha papel fundamental na formação humana, pois possibilita o acesso ao conhecimento, à cultura e às diferentes formas de interpretação do mundo. Na infância, o contato com livros, histórias e práticas de leitura contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e da socialização.

Na Educação Infantil, a leitura deve ser compreendida como experiência cultural e social que favorece a construção de aprendizagens significativas. Segundo Abramovich (1997), ouvir histórias constitui uma das experiências

mais importantes da infância, pois permite que as crianças desenvolvam a imaginação, ampliem o vocabulário e estabeleçam relações com diferentes situações do cotidiano.

Durante muitos anos, acreditou-se que a leitura deveria ser trabalhada apenas no processo formal de alfabetização. Entretanto, pesquisas na área da educação passaram a demonstrar que o contato com livros e narrativas pode ocorrer desde os primeiros anos de vida, mesmo antes da aquisição da leitura convencional.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) destaca que as práticas de linguagem devem estar presentes na Educação Infantil por meio de interações, brincadeiras, escuta de histórias, cantigas e experiências culturais diversas. Dessa forma, a escola possui papel fundamental na formação inicial de leitores.

Além disso, a literatura infantil contribui para o desenvolvimento emocional e social das crianças, permitindo que elas expressem sentimentos, compreendam emoções e construam valores. As histórias possibilitam reflexões sobre amizade, convivência, respeito e diversidade, favorecendo a formação integral da criança.

Nesse contexto, o professor exerce papel essencial como mediador das práticas de leitura,

organizando experiências que despertem o interesse das crianças pelos livros e pela literatura. Diante disso, o presente artigo busca analisar a importância da leitura na Educação Infantil e sua contribuição para a formação inicial de leitores, destacando o papel das práticas pedagógicas no desenvolvimento infantil.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas.

A pesquisa foi fundamentada em autores brasileiros e estudiosos da leitura e da literatura infantil, entre eles Abramovich (1997), Coelho (2000), Soares (2004), Cosson (2014), Freire (1989) e Kramer (2006), além da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).
A escolha do tema ocorreu devido à relevância da leitura no desenvolvimento infantil e à necessidade de compreender como as práticas de leitura influenciam a formação de leitores desde a Educação Infantil.

A pesquisa buscou analisar diferentes contribuições teóricas sobre literatura infantil, letramento, práticas pedagógicas de leitura e desenvolvimento da linguagem na infância.

A LEITURA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O contato com livros e histórias contribui significativamente para o desenvolvimento infantil. Desde os primeiros anos de vida, as crianças demonstram interesse por sons, imagens, narrativas e diferentes formas de linguagem.
Segundo Martins (1994), a leitura não se limita à decodificação das palavras, mas envolve a interpretação do mundo e das experiências vivenciadas pelos indivíduos. Nesse sentido, a leitura na infância favorece a construção de significados e o desenvolvimento da imaginação. As histórias estimulam a criatividade, a curiosidade e o pensamento simbólico. Quando ouvem narrativas, as crianças criam imagens mentais, interpretam personagens e estabelecem relações com situações do cotidiano. Além disso, o contato com diferentes gêneros literários amplia o repertório cultural infantil.

A leitura também contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Segundo Soares (2004), as práticas de letramento possibilitam que as crianças compreendam as funções sociais da linguagem escrita, mesmo antes da alfabetização formal.
Ao ouvir histórias, participar de rodas de leitura e manusear livros, as crianças ampliam o vocabulário, desenvolvem habilidades de comunicação e aprendem diferentes formas de expressão.

Além disso, a literatura infantil favorece o desenvolvimento emocional. As histórias permitem que as crianças expressem sentimentos, lidem com emoções e compreendam diferentes experiências humanas.

Nesse sentido, a leitura constitui importante instrumento para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural na infância.

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura na Educação Infantil deve ser compreendida como prática social e cultural que envolve interação, diálogo e construção coletiva de significados. As experiências de leitura precisam ocorrer de forma prazerosa e significativa, despertando o interesse das crianças pelos livros.

Segundo Cosson (2014), o letramento literário possibilita que o leitor estabeleça relações entre o texto, sua realidade e suas experiências de vida. Dessa forma, as práticas de leitura na Educação Infantil devem favorecer a participação ativa das crianças.

O professor possui papel fundamental nesse processo, atuando como mediador das experiências literárias. A contação de histórias, as dramatizações, as rodas de conversa e as atividades relacionadas aos livros estimulam o envolvimento infantil com a leitura.

Além disso, o ambiente escolar deve oferecer acesso a diferentes materiais de leitura, como livros ilustrados, parlendas, poemas, cantigas e revistas infantis. Espaços como bibliotecas e cantinhos de leitura favorecem o contato frequente das crianças com os livros.

Segundo Coelho (2000), a literatura infantil possui grande potencial pedagógico e cultural, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do pensamento crítico. Outro aspecto importante refere-se à valorização da diversidade cultural por meio da leitura. As histórias permitem que as crianças conheçam diferentes culturas, costumes e formas de viver, favorecendo atitudes de respeito e empatia.

Nesse sentido, as práticas de leitura desenvolvidas na Educação Infantil contribuem para a formação de leitores críticos, reflexivos e participativos.

O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES

O professor desempenha papel essencial na formação inicial de leitores. Cabe ao educador criar experiências significativas de leitura que despertem o interesse e o prazer das crianças pelos livros.

Segundo Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Dessa forma, o processo de formação de leitores deve considerar as experiências, os conhecimentos e a realidade das crianças.

A mediação docente envolve a seleção de livros adequados à faixa etária, a organização de momentos de leitura e o incentivo à participação infantil durante as atividades literárias.

Além disso, o professor precisa demonstrar entusiasmo e valorização pela leitura, tornando-se referência para as crianças. O contato frequente com histórias favorece a construção do hábito de ler e amplia o repertório cultural infantil.

As práticas pedagógicas relacionadas à leitura devem ocorrer de forma lúdica e prazerosa, sem transformar a literatura em atividade mecânica ou exclusivamente avaliativa.

Segundo Abramovich (1997), ouvir histórias é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite que as crianças vivenciem emoções, ampliem a imaginação e desenvolvam o gosto pela leitura.

Nesse contexto, o professor contribui significativamente para a formação de leitores autônomos, críticos e participativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a leitura desempenha papel fundamental no desenvolvimento infantil e na formação inicial de leitores na Educação Infantil. O contato com livros, histórias e diferentes práticas de linguagem contribui para

o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças.

A pesquisa demonstrou que a literatura infantil favorece o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da linguagem e da construção de conhecimentos. Além disso, as práticas de leitura possibilitam experiências significativas de interação e socialização.

Verificou-se também que o professor exerce papel essencial como mediador das práticas de leitura, organizando experiências que despertem o interesse das crianças pelos livros e pela literatura.

Nesse sentido, torna-se fundamental que as instituições de Educação Infantil valorizem a leitura como prática pedagógica e cultural, garantindo espaços, materiais e experiências literárias diversificadas.

Conclui-se, portanto, que a leitura na Educação Infantil representa importante instrumento para a formação integral da criança e para a construção de leitores críticos e participativos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997. BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

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

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014. FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2012.

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

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2013. KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2001. MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

LITERATURA INFANTOJUVENIL NA PERSPECTIVA DA GARANTIA DE DIREITOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

NEUSA CORREIA DA SILVA PEREIRA[9]

RESUMO- O presente artigo discute a importância da literatura infantojuvenil na construção de uma educação antirracista e na garantia de direitos das crianças e adolescentes no contexto escolar. A pesquisa analisa a evolução histórica da literatura destinada ao público infantil e juvenil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural dos estudantes. Além disso, investiga-se como a literatura pode atuar como instrumento de valorização da diversidade étnico-racial, fortalecimento da identidade e combate ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira. O estudo fundamenta-se em autores como Regina Zilberman, Nelly Novaes Coelho, Bell Hooks, Nilma Lino Gomes e Paulo Freire, além de legislações educacionais brasileiras, como a Lei nº 10.639/2003 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conclui-se que a literatura infantojuvenil possui papel fundamental na formação de leitores críticos, conscientes e comprometidos com os princípios da igualdade, respeito às diferenças e justiça social.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil. Educação antirracista. Garantia de direitos. Formação de leitores. Diversidade étnico-racial.

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantojuvenil ocupa lugar fundamental no processo de formação humana, contribuindo significativamente para o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural de crianças e adolescentes. Muito além do entretenimento, os textos literários permitem que os estudantes ampliem sua

[9] **Professora da Educação Infantil do Município de São Paulo – Secretaria Municipal da Educação -Professora Educação Básica do Estado de São Paulo. Licenciada em Filosofia/USC – Bauru São Paulo.**

compreensão de mundo, desenvolvam a imaginação, construam valores éticos e fortaleçam suas identidades.

No contexto educacional brasileiro, a literatura também se apresenta como importante ferramenta de transformação social e promoção da igualdade. Em uma sociedade marcada historicamente pelo racismo estrutural e pelas desigualdades sociais, torna-se indispensável que a escola desenvolva práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial e com a construção de uma educação antirracista.

Nesse sentido, a literatura infantojuvenil possui grande potencial para promover reflexões sobre respeito, identidade, pertencimento, preconceito e direitos humanos. Obras literárias que valorizam personagens negros, indígenas e periféricos contribuem para romper estereótipos historicamente reproduzidos nos espaços escolares e sociais.

A Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, reforça a necessidade de práticas pedagógicas que combatam o racismo e promovam a valorização da cultura negra. Dessa forma, a literatura torna-se instrumento essencial para garantir direitos, fortalecer identidades e promover representatividade.

O objetivo geral deste trabalho é aprofundar o entendimento sobre a literatura destinada a crianças e jovens, capacitando os educadores a utilizar esse valioso recurso para enriquecer o processo educativo e a formação de leitores críticos e conscientes.

Como objetivos específicos, busca-se compreender o conceito de literatura infantojuvenil e sua evolução histórica; analisar os elementos que tornam esse gênero literário singular; investigar temáticas e gêneros presentes nas obras destinadas às crianças e adolescentes; e discutir a importância da literatura infantojuvenil na perspectiva da garantia de direitos para uma educação antirracista.

A metodologia utilizada neste artigo baseia-se em pesquisa bibliográfica, por meio da análise de livros, artigos científicos, legislações educacionais e documentos oficiais relacionados à literatura infantojuvenil e à educação antirracista.

2- A LITERATURA INFANTOJUVENIL: CONCEITO E EVOLUÇÃO HISTÓRICA.

A literatura infantojuvenil constitui um importante campo da produção literária voltado especificamente para crianças e adolescentes. Segundo Coelho (2000), esse gênero literário possui características próprias relacionadas à linguagem, ao imaginário e às necessidades emocionais e cognitivas do público jovem.

Historicamente, a literatura voltada para crianças surge associada às transformações sociais ocorridas a partir do século XVIII, quando a infância passou a ser reconhecida como fase específica da vida humana. Antes disso, as crianças eram vistas como pequenos adultos e não existia uma produção cultural direcionada exclusivamente a elas.

Na Europa, autores como Charles Perrault, os Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen contribuíram significativamente para a consolidação da literatura infantil por meio de contos clássicos que atravessaram gerações. No Brasil, Monteiro Lobato é considerado um dos pioneiros da literatura infantil brasileira, criando personagens e narrativas que marcaram profundamente o imaginário nacional.

Entretanto, durante muitos anos, grande parte da literatura infantojuvenil reproduziu visões eurocêntricas e estereotipadas da população negra e indígena. Personagens negros frequentemente apareciam em posições subalternizadas, reforçando preconceitos raciais presentes na sociedade.

Com os avanços das discussões sobre direitos humanos e igualdade racial, especialmente após os movimentos sociais negros, iniciou-se uma transformação importante nesse cenário. A literatura passou gradualmente a incorporar protagonistas negros, indígenas e periféricos, promovendo maior diversidade e representatividade.

Autores contemporâneos como Kiusam de Oliveira, Ana Maria Gonçalves, Conceição Evaristo e Júlio Emílio Braz têm contribuído para a construção de uma literatura comprometida com a valorização da identidade negra e com o combate ao racismo.

Assim, a literatura infantojuvenil contemporânea amplia sua função social, deixando de ser apenas instrumento de entretenimento para tornar-se espaço de reflexão crítica e afirmação identitária.

3- CARACTERÍSTICAS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL

A literatura infantojuvenil apresenta elementos específicos que favorecem a aproximação do leitor jovem com o universo literário. Entre essas características destacam-se a linguagem acessível, o uso da fantasia, a presença de elementos simbólicos e a valorização da imaginação.

Segundo Zilberman (2003), a literatura destinada às crianças e aos jovens precisa dialogar com as experiências, emoções e conflitos próprios dessa fase da vida. Dessa forma, os textos costumam abordar questões relacionadas à amizade, família, descobertas, identidade, medos, sonhos e pertencimento.

Outro aspecto importante refere-se à construção narrativa. As histórias geralmente apresentam dinamismo, personagens marcantes e enredos capazes de despertar a curiosidade e o envolvimento emocional do leitor.

Além disso, a literatura infantojuvenil contemporânea passou a incluir discussões sociais relevantes, como racismo, desigualdade, bullying, violência, diversidade cultural e direitos humanos. Essa ampliação temática fortalece o papel educativo da literatura e contribui para a formação crítica dos estudantes.

A linguagem literária também desempenha papel essencial no desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da interpretação textual. Ao entrar em contato com diferentes narrativas, as crianças ampliam o vocabulário, desenvolvem habilidades cognitivas e aprendem a compreender diferentes perspectivas de mundo.

A literatura possibilita ainda o desenvolvimento da empatia, uma vez que permite aos leitores reconhecer emoções, conflitos e experiências humanas diversas. Nesse sentido, obras que valorizam a diversidade étnico-racial contribuem para combater preconceitos e promover relações mais respeitosas dentro e fora da escola.

4 - LITERATURA INFANTOJUVENIL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

A educação antirracista busca combater práticas discriminatórias e promover o reconhecimento da diversidade cultural e racial presente na sociedade brasileira.

Nesse contexto, a literatura infantojuvenil assume importante função pedagógica e social.

A Lei nº 10.639/2003 representa um marco importante ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade incluindo também a história e cultura indígena.

Essas legislações reforçam a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das identidades negras e indígenas, rompendo com perspectivas eurocêntricas historicamente presentes na educação brasileira.

Segundo Gomes (2012), a educação antirracista exige a construção de práticas educativas que enfrentem o racismo estrutural e promovam a valorização das diferenças. Nesse sentido, a literatura torna-se poderosa ferramenta para desconstruir preconceitos e ampliar repertórios culturais.

Durante muito tempo, crianças negras cresceram sem encontrar personagens que representassem positivamente sua identidade nos livros escolares e literários. A ausência de representatividade contribuiu para processos de invisibilização e baixa autoestima.

Atualmente, diversas obras literárias vêm promovendo mudanças significativas nesse cenário. Livros como, Sulwe, de Lupita Nyong'o, Meu crespo é de rainha, inspirado nas reflexões de Bell Hooks sobre identidade, autoestima e valorização da infância negra, e Amoras, de Emicida, contribuem para fortalecer a representatividade negra na literatura destinada às crianças. valorizam a identidade negra e estimulam reflexões sobre pertencimento e autoestima.

Essas obras valorizam os traços, a cultura, a ancestralidade e a beleza negra, permitindo que crianças negras se reconheçam positivamente nas narrativas literárias. Ao mesmo tempo, favorecem que crianças não negras desenvolvam respeito, empatia e valorização da diversidade étnico-racial.

A presença dessas narrativas no ambiente escolar possibilita que crianças negras se reconheçam positivamente nas histórias e que crianças não negras desenvolvam respeito e valorização pela diversidade.

Além disso, a literatura antirracista contribui para a formação de leitores críticos, capazes de identificar desigualdades sociais e compreender os impactos históricos do racismo na sociedade brasileira.

Paulo Freire (1996) afirma que a educação deve ser prática de liberdade e conscientização. Assim, a literatura, quando utilizada de maneira crítica e reflexiva, favorece processos educativos comprometidos com a transformação social e com a promoção da justiça.

5- A GARANTIA DE DIREITOS E A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente garantem às crianças e adolescentes o direito à educação, à cultura, ao respeito e à dignidade. Nesse contexto, o acesso à literatura de qualidade constitui importante direito cultural.

A escola possui papel fundamental na democratização do acesso ao livro e na formação de leitores críticos. Entretanto, para além da alfabetização técnica, é necessário promover experiências literárias significativas que despertem prazer, reflexão e consciência social.

Segundo Candido (1995), a literatura é um direito humano, pois possibilita ao indivíduo compreender melhor a si mesmo e ao mundo ao seu redor. Dessa forma, negar o acesso à literatura significa limitar possibilidades de desenvolvimento humano e participação social.

Na perspectiva da educação antirracista, torna-se essencial selecionar obras que valorizem diferentes culturas, histórias e identidades. O currículo escolar precisa contemplar autores negros, indígenas e periféricos, rompendo com práticas excludentes historicamente presentes na educação.

O professor assume papel central nesse processo, atuando como mediador da leitura e incentivador do pensamento crítico. A escolha consciente de livros, rodas de leitura, debates e projetos literários contribuem para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

Além disso, a literatura permite abordar questões complexas de maneira sensível e acessível, favorecendo diálogos sobre preconceito, discriminação, respeito e convivência social.

Dessa forma, a literatura infantojuvenil ultrapassa os limites do entretenimento e torna-se instrumento de garantia de direitos, fortalecimento identitário e transformação social.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantojuvenil desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, contribuindo para a formação intelectual, emocional, cultural e social dos estudantes.

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que a literatura destinada ao público infantojuvenil possui características específicas que favorecem o desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da empatia e da consciência crítica.

Também se evidenciou que a literatura pode atuar como importante ferramenta na construção de uma educação antirracista, promovendo representatividade, valorização da diversidade e combate ao racismo estrutural.

As legislações educacionais brasileiras reforçam a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade racial e com a valorização das culturas afro-brasileira e indígena. Nesse contexto, a escolha de obras literárias torna-se ação pedagógica e política.

Conclui-se que a literatura infantojuvenil, quando utilizada de maneira crítica e intencional, contribui significativamente para a garantia de direitos e para a formação de leitores conscientes, reflexivos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília: Presidência da República, 2008.

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2010.

NYONG'O, Lupita. Sulwe. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

EMICIDA. Amoras. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

HOOKS, Bell. Meu crespo é de rainha. São Paulo: Boitatá, 2018.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PRISCILA RIBEIRO ARMANDO[10]

Resumo

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se consolidado como um dos principais desafios da educação contemporânea, exigindo transformações significativas nas práticas pedagógicas, na organização escolar e nas políticas públicas educacionais. O presente estudo analisa os processos de inclusão de alunos com TEA no contexto da educação regular, discutindo aspectos históricos, conceituais, legais e pedagógicos relacionados à educação inclusiva. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica de autores que discutem a Educação Especial e o autismo, bem como em documentos legais que regulamentam os direitos educacionais das pessoas com deficiência no Brasil. Os resultados apontam que a efetivação da inclusão depende de fatores como formação docente, adaptação curricular, utilização de recursos pedagógicos adequados, participação da família e atuação de equipes multidisciplinares. Conclui-se que a construção de ambientes educacionais inclusivos requer mudanças estruturais e culturais que promovam o respeito à diversidade e garantam o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão Escolar; Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação Docente.

1. Introdução

A educação constitui um dos principais instrumentos de promoção da cidadania, do desenvolvimento humano e da inclusão social. Por meio dela, indivíduos têm acesso ao conhecimento, desenvolvem habilidades e participam ativamente da vida em sociedade. Entretanto, durante grande parte da história, pessoas com

[10] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Sumaré (2018), com pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculeste (2025). Também é licenciada em História. Atua como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Prefeitura de São Paulo, na EMEI Patrícia Galvão. Possui experiência na área educacional, com foco no desenvolvimento integral dos estudantes e na promoção de práticas pedagógicas inclusivas e de qualidade.

deficiência foram privadas desse direito, enfrentando processos de exclusão, segregação e invisibilidade social.

A partir da segunda metade do século XX, impulsionados pelos movimentos em defesa dos direitos humanos, diversos países passaram a adotar políticas voltadas à inclusão educacional. Nesse contexto, a educação inclusiva emergiu como um paradigma que busca garantir a participação de todos os estudantes nos espaços escolares, independentemente de suas características individuais.

Entre os grupos contemplados por essas políticas estão os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), condição que tem despertado crescente interesse de pesquisadores, educadores e gestores públicos devido ao aumento dos diagnósticos e à necessidade de adequação das instituições de ensino.

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por alterações no desenvolvimento neurológico que afetam principalmente a comunicação social, a interação interpessoal e o comportamento. Contudo, as manifestações do transtorno variam significativamente entre os indivíduos, tornando necessária a adoção de estratégias educacionais flexíveis e personalizadas.

No ambiente escolar, os alunos com TEA frequentemente enfrentam desafios relacionados à comunicação, à adaptação social, à compreensão de regras implícitas e à organização das atividades acadêmicas. Essas dificuldades podem ser agravadas quando a escola não dispõe de recursos adequados ou quando os profissionais não possuem formação específica para atuar com a diversidade.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental compreender como ocorre o processo de inclusão escolar desses estudantes, quais são os obstáculos encontrados e quais estratégias podem contribuir para uma educação de qualidade.

Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação regular, destacando aspectos históricos, legais, pedagógicos e sociais envolvidos nesse processo.

Além disso, busca-se discutir o papel dos professores, das famílias e das políticas públicas na promoção de práticas educacionais inclusivas capazes de garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes com TEA.

2. Educação Especial e Inclusão Escolar: Evolução Histórica

A compreensão da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista exige a análise da trajetória histórica da Educação Especial e das transformações ocorridas nas concepções sobre deficiência e diversidade.

Durante a Antiguidade, pessoas que apresentavam deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais frequentemente eram excluídas da vida social. Em muitas culturas, a deficiência era interpretada como castigo divino, maldição ou sinal de inferioridade. Como consequência, essas pessoas eram privadas de oportunidades educacionais e frequentemente afastadas do convívio comunitário.

Na Idade Média, embora algumas instituições religiosas tenham oferecido acolhimento e assistência, a exclusão permaneceu predominante. A deficiência continuava sendo associada à incapacidade, e poucas iniciativas buscavam promover o desenvolvimento dessas pessoas.

Somente a partir dos séculos XVIII e XIX surgiram os primeiros movimentos voltados à educação de indivíduos com deficiência. Nesse período, foram criadas instituições especializadas destinadas ao atendimento de pessoas cegas, surdas e com deficiência intelectual.

Apesar de representarem um avanço significativo para a época, essas instituições funcionavam de maneira segregada, mantendo os estudantes afastados das escolas regulares e do convívio social mais amplo.

Ao longo do século XX, o crescimento das pesquisas científicas e dos movimentos sociais contribuiu para mudanças importantes na compreensão da deficiência. Gradualmente, passou-se a reconhecer que as limitações enfrentadas por essas pessoas não eram decorrentes apenas de suas condições individuais, mas também das barreiras impostas pela sociedade.

Esse novo entendimento deu origem ao chamado modelo social da deficiência, que desloca o foco da incapacidade individual para os obstáculos existentes no ambiente físico, social e cultural.

A partir dessa perspectiva, consolidou-se o conceito de educação inclusiva, fundamentado no princípio de que todos os estudantes têm direito de frequentar escolas comuns e participar plenamente das atividades educacionais.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou um marco fundamental ao garantir o direito à educação para todos os cidadãos e determinar que o atendimento educacional especializado fosse oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, reforçou esse compromisso ao reconhecer a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino.

Nos anos seguintes, documentos nacionais e internacionais passaram a orientar a implementação de políticas inclusivas, ampliando as oportunidades educacionais para estudantes com deficiência, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista.

3. O Transtorno do Espectro Autista: Aspectos Históricos e Conceituais

O autismo foi descrito pela primeira vez em 1943 pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, que observou um grupo de crianças que apresentavam dificuldades significativas de interação social, alterações na linguagem e comportamentos repetitivos.

No ano seguinte, Hans Asperger publicou estudos sobre crianças que possuíam características semelhantes, porém com desenvolvimento intelectual preservado e maior domínio da linguagem verbal.

Durante muitos anos, diferentes formas de autismo foram classificadas separadamente. Contudo, com os avanços da pesquisa científica, compreendeu-se que essas manifestações faziam parte de um mesmo espectro de desenvolvimento.

Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista é definido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

A utilização do termo "espectro" reflete a ampla diversidade de manifestações observadas entre os indivíduos diagnosticados.

Algumas pessoas apresentam elevado grau de independência, frequentam universidades, desenvolvem carreiras profissionais e constituem famílias. Outras necessitam de apoio substancial para realizar atividades cotidianas e participar de contextos sociais.

Entre as características frequentemente associadas ao TEA destacam-se:

- Dificuldades na interação social;
- Limitações na comunicação verbal e não verbal;
- Interesses específicos e intensos;
- Resistência a mudanças de rotina;
- Comportamentos repetitivos;
- Hipersensibilidade ou hipossensibilidade sensorial;
- Necessidade de previsibilidade ambiental;
- Diferentes estilos de aprendizagem.

É importante destacar que o autismo não deve ser compreendido exclusivamente a partir de suas limitações. Muitos indivíduos apresentam habilidades notáveis em áreas específicas, como memória, música, matemática, tecnologia e artes visuais.

Essa compreensão tem contribuído para o desenvolvimento de abordagens educacionais mais humanizadas, centradas nas potencialidades dos estudantes e não apenas em suas dificuldades.

4. A Educação Inclusiva como Direito Humano

A educação inclusiva está fundamentada nos princípios dos direitos humanos, da igualdade de oportunidades e da valorização da diversidade.

Sua principal proposta consiste em garantir que todas as pessoas tenham acesso aos sistemas educacionais em condições de equidade, independentemente de suas características individuais.

Nesse modelo, a responsabilidade pela inclusão não recai sobre o estudante, mas sobre a escola, que deve adaptar suas práticas, metodologias e recursos para atender às necessidades de todos.

A inclusão escolar representa, portanto, uma mudança paradigmática que rompe com modelos tradicionais de ensino baseados na homogeneização dos estudantes.

Ao reconhecer que cada indivíduo possui ritmos, interesses e formas de aprendizagem distintos, a educação inclusiva promove ambientes mais democráticos e participativos.

Além dos benefícios acadêmicos, a convivência entre estudantes com diferentes características favorece o desenvolvimento de valores como empatia, respeito, solidariedade e cooperação.

Dessa forma, a inclusão contribui não apenas para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, mas para a formação cidadã de toda a comunidade escolar.

5. Legislação Nacional e Internacional sobre a Inclusão de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista

A consolidação da educação inclusiva está diretamente relacionada à construção de instrumentos legais que asseguram os direitos das pessoas com deficiência e promovem a igualdade de oportunidades. No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a legislação tem desempenhado papel fundamental na garantia do acesso à educação e na proteção contra práticas discriminatórias.

Historicamente, a exclusão das pessoas com deficiência dos espaços educacionais era legitimada por concepções que associavam deficiência à incapacidade. Com o avanço dos direitos humanos e dos movimentos sociais, surgiram documentos internacionais que passaram a defender a inclusão como princípio fundamental das sociedades democráticas.

Entre esses documentos destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948, que reconhece a educação como direito de todos os indivíduos. Posteriormente, diversas convenções e declarações ampliaram a discussão sobre inclusão e acessibilidade.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, representou importante marco na defesa da universalização do ensino. O documento resultante enfatizou a necessidade de garantir oportunidades educacionais para grupos historicamente excluídos.

Outro marco relevante foi a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esse documento é considerado um dos principais referenciais da educação inclusiva mundial.

A Declaração de Salamanca afirma que escolas inclusivas constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e construir sociedades mais justas. Além disso, recomenda que estudantes com necessidades educacionais especiais sejam atendidos preferencialmente em escolas regulares.

No contexto brasileiro, essas diretrizes influenciaram significativamente a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão educacional.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Já o artigo 208 determina a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esses dispositivos representam importantes avanços na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo aquelas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça essa perspectiva ao reconhecer a Educação Especial como modalidade transversal destinada a apoiar a escolarização dos estudantes com necessidades específicas.

Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, consolidou o entendimento de que todos os estudantes devem ser matriculados em escolas comuns, recebendo os apoios necessários para sua aprendizagem.

Essa política também fortaleceu a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerado um importante instrumento para a promoção da inclusão.

6. A Lei Berenice Piana e os Direitos das Pessoas com TEA

A promulgação da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representou um dos maiores avanços na proteção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Brasil.

A legislação recebeu esse nome em homenagem à ativista Berenice Piana, mãe de um jovem autista e importante defensora dos direitos dessa população.

Antes da aprovação da lei, muitas famílias enfrentavam dificuldades para garantir acesso a serviços de saúde, educação e assistência social. Além disso, a ausência de legislação específica contribuía para situações de exclusão e discriminação.

A Lei Berenice Piana instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconheceu formalmente a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.

Essa equiparação ampliou significativamente o acesso a direitos já assegurados às demais pessoas com deficiência.

Entre os principais direitos garantidos pela legislação destacam-se:

- Acesso à educação e ao ensino profissionalizante;
- Atendimento multiprofissional;
- Diagnóstico precoce;
- Tratamento adequado;
- Inclusão social;
- Proteção contra discriminação;
- Acesso ao mercado de trabalho;
- Atendimento prioritário em serviços públicos e privados.

No âmbito educacional, a lei estabelece que nenhuma instituição de ensino pode recusar matrícula de estudante com TEA em razão de sua condição.

Além disso, quando comprovada a necessidade, o estudante pode ter acesso a acompanhante especializado para auxiliar em seu processo de escolarização.

A aprovação dessa legislação representou importante conquista para as famílias e para os movimentos sociais que lutam pela inclusão das pessoas autistas.

7. Lei Brasileira de Inclusão e Educação Inclusiva

Outro marco jurídico relevante é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Essa legislação tem como objetivo promover a igualdade de oportunidades e assegurar o exercício pleno dos direitos fundamentais pelas pessoas com deficiência.

No campo educacional, a lei determina que o sistema de ensino deve ser inclusivo em todos os níveis e modalidades.

Isso significa que as instituições educacionais devem adotar medidas destinadas a eliminar barreiras que dificultem o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

A legislação prevê:

- Adaptações razoáveis;

- Acessibilidade pedagógica;
- Formação de profissionais;
- Disponibilização de recursos de tecnologia assistiva;
- Oferta de apoio especializado;
- Participação da família no processo educacional.

A Lei Brasileira de Inclusão também estabelece penalidades para instituições que pratiquem discriminação contra estudantes com deficiência.

Essas medidas reforçam a responsabilidade das escolas na construção de ambientes acolhedores e acessíveis.

Contudo, apesar dos avanços legais, a efetivação desses direitos ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente e à disponibilidade de recursos.

8. Políticas Públicas para Inclusão Escolar de Estudantes com TEA

As políticas públicas desempenham papel fundamental na promoção da inclusão educacional.

Nos últimos anos, diversas iniciativas governamentais foram implementadas com o objetivo de ampliar o acesso dos estudantes com deficiência ao ensino regular.

Entre essas iniciativas destaca-se a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, destinadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Esses espaços são equipados com materiais pedagógicos, tecnologias assistivas e recursos adaptados que auxiliam no desenvolvimento dos estudantes.

Outra ação relevante refere-se aos programas de formação continuada para professores e gestores escolares.

A capacitação profissional é considerada essencial para que os educadores desenvolvam competências relacionadas à educação inclusiva e ao atendimento das necessidades específicas dos estudantes com TEA.

Além disso, políticas voltadas à acessibilidade física e digital têm contribuído para a redução de barreiras no ambiente escolar.

Entretanto, diversos estudos apontam que ainda existem desigualdades regionais significativas na implementação dessas políticas, especialmente em municípios de pequeno porte e em áreas com menor disponibilidade de recursos financeiros.

Essa realidade evidencia a necessidade de fortalecimento das ações governamentais e de ampliação dos investimentos em educação inclusiva.

9. Principais Desafios da Inclusão Escolar de Alunos com TEA

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista ainda enfrenta obstáculos significativos.

Esses desafios envolvem aspectos estruturais, pedagógicos, sociais e culturais que interferem diretamente na qualidade da experiência escolar.

A simples matrícula do estudante em uma escola regular não garante sua inclusão efetiva.

A inclusão verdadeira pressupõe participação ativa, desenvolvimento acadêmico, interação social e sentimento de pertencimento.

Entre os principais desafios identificados na literatura especializada destacam-se a insuficiente formação dos profissionais da educação, a escassez de recursos pedagógicos adaptados, as dificuldades de comunicação, as barreiras atitudinais e a fragilidade das redes de apoio.

Além disso, muitos sistemas educacionais ainda operam sob modelos tradicionais que privilegiam a padronização dos processos de ensino, dificultando a valorização das diferenças individuais.

Como consequência, estudantes com TEA frequentemente encontram obstáculos que comprometem sua aprendizagem e participação escolar.

10. Barreiras Pedagógicas na Inclusão Escolar

As barreiras pedagógicas representam um dos maiores desafios enfrentados pelos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Muitas práticas educacionais ainda são desenvolvidas com base em metodologias pouco flexíveis, que desconsideram diferentes estilos de aprendizagem.

Em diversos contextos escolares, os conteúdos são apresentados de forma exclusivamente verbal, exigindo habilidades de linguagem que podem representar dificuldades para alguns estudantes autistas.

Além disso, a ausência de adaptações curriculares pode comprometer o acesso ao conhecimento.

As barreiras pedagógicas também se manifestam por meio de avaliações inadequadas, falta de recursos visuais e insuficiência de estratégias individualizadas.

A superação desses obstáculos exige planejamento pedagógico inclusivo, utilização de metodologias diversificadas e compreensão das necessidades específicas dos estudantes.

11. Barreiras Atitudinais e o Preconceito

Entre os obstáculos mais difíceis de superar estão as barreiras atitudinais.

Essas barreiras decorrem de preconceitos, estereótipos e concepções equivocadas sobre o autismo e a deficiência.

Muitas vezes, estudantes com TEA são vistos apenas por suas dificuldades, enquanto suas capacidades e potencialidades são ignoradas.

Essa visão limitada pode resultar em baixas expectativas educacionais e oportunidades reduzidas de participação.

Além disso, situações de exclusão social, isolamento e bullying continuam sendo relatadas em diversos ambientes escolares.

A construção de uma cultura inclusiva requer ações permanentes de conscientização, sensibilização e valorização da diversidade.

Somente por meio da transformação das atitudes será possível garantir ambientes verdadeiramente acolhedores e respeitosos para todos os estudantes.

12. Formação Docente e a Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista

A formação dos professores é considerada um dos elementos mais importantes para o sucesso da inclusão escolar. Embora a legislação brasileira assegure o direito dos estudantes com deficiência à educação em ambientes inclusivos, a efetivação desse direito depende, em grande medida, da capacidade dos profissionais da educação de compreender as necessidades dos alunos e desenvolver práticas pedagógicas adequadas.

Diversos estudos apontam que muitos professores relatam insegurança ao trabalhar com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Essa insegurança frequentemente está relacionada à insuficiência de conteúdos sobre Educação Especial e educação inclusiva durante a formação inicial.

Historicamente, os cursos de licenciatura foram estruturados para atender a um modelo de ensino considerado homogêneo, no qual os estudantes eram vistos como um grupo relativamente uniforme. Entretanto, a realidade das escolas contemporâneas evidencia a necessidade de uma formação capaz de contemplar a diversidade presente nas salas de aula.

Nesse contexto, torna-se fundamental que os cursos de formação docente incluam conhecimentos relacionados ao desenvolvimento humano, às deficiências, às diferenças individuais, às estratégias de acessibilidade e às metodologias inclusivas.

Além da formação inicial, a formação continuada assume papel central. As transformações científicas, tecnológicas e sociais exigem atualização constante dos profissionais da educação.

A formação continuada permite que os professores conheçam novas pesquisas sobre o autismo, compartilhem experiências, desenvolvam estratégias pedagógicas inovadoras e reflitam criticamente sobre sua prática profissional.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de superar concepções equivocadas sobre o TEA. Em muitos casos, o desconhecimento acerca das características do transtorno pode gerar expectativas inadequadas, interpretações incorretas de comportamentos e dificuldades na mediação pedagógica.

Quando o professor compreende que o autismo envolve diferentes formas de percepção, comunicação e interação, torna-se mais preparado para construir estratégias educacionais que favoreçam a participação e a aprendizagem dos estudantes.

A formação docente deve, portanto, promover não apenas conhecimentos técnicos, mas também atitudes fundamentadas no respeito à diversidade e na valorização das potencialidades humanas.

13. Práticas Pedagógicas Inclusivas para Estudantes com TEA

A inclusão escolar exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades específicas dos estudantes sem comprometer sua participação no ambiente coletivo.

As práticas inclusivas não consistem em criar um currículo paralelo para os alunos com deficiência, mas em flexibilizar as estratégias de ensino para que todos possam aprender de acordo com suas características individuais.

No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, é importante considerar aspectos relacionados à comunicação, à interação social, à organização do ambiente e ao processamento das informações.

Entre as estratégias mais recomendadas pela literatura especializada destacam-se:

Planejamento Individualizado

Cada estudante apresenta características próprias e níveis distintos de desenvolvimento. Por esse motivo, o planejamento pedagógico deve considerar suas necessidades específicas, seus interesses e suas potencialidades.

A individualização do ensino não significa isolamento, mas adaptação das estratégias para favorecer a participação no contexto coletivo.

Uso de Interesses Específicos

Muitos estudantes autistas demonstram interesses intensos por determinados temas. Esses interesses podem ser utilizados como recursos motivacionais para ampliar o engajamento e facilitar a aprendizagem.

Quando os conteúdos curriculares são relacionados aos temas de interesse do aluno, aumenta-se a probabilidade de participação e compreensão.

Clareza nas Instruções

A comunicação objetiva favorece a compreensão das atividades propostas.

Instruções simples, organizadas e acompanhadas de recursos visuais tendem a reduzir dúvidas e ansiedade, contribuindo para maior autonomia dos estudantes.

Fragmentação de Tarefas

Atividades complexas podem ser divididas em etapas menores e mais acessíveis.

Essa estratégia auxilia na organização cognitiva e permite que o estudante avance gradualmente na realização das tarefas.

Mediação Social

O professor desempenha papel importante na promoção das interações sociais entre os estudantes.

Atividades cooperativas, trabalhos em grupo e projetos colaborativos podem favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais e ampliar as oportunidades de convivência.

14. Adaptação Curricular na Educação Inclusiva

A adaptação curricular constitui um dos instrumentos mais importantes para garantir a participação efetiva dos estudantes com TEA.

É importante destacar que adaptar o currículo não significa reduzir a qualidade da educação ou eliminar conteúdos essenciais. O objetivo das adaptações é tornar os conhecimentos acessíveis, respeitando as características individuais dos estudantes.

As adaptações podem ocorrer em diferentes níveis.

Adaptações de Acesso

Referem-se às modificações realizadas para permitir que o estudante participe das atividades educacionais.

Incluem recursos visuais, materiais concretos, tecnologias assistivas e reorganização do ambiente físico.

Adaptações Metodológicas

Relacionam-se às estratégias utilizadas para apresentar os conteúdos.

Podem envolver mudanças na forma de ensinar, utilização de recursos multimodais e flexibilização das atividades.

Adaptações Avaliativas

Consistem na adequação dos instrumentos de avaliação às necessidades do estudante.

Avaliações orais, observacionais, práticas ou apoiadas por recursos visuais podem representar alternativas mais adequadas para determinados alunos.

Adaptações Temporais

Alguns estudantes necessitam de mais tempo para processar informações e realizar atividades.

A flexibilização dos prazos pode contribuir significativamente para o desempenho acadêmico.

As adaptações curriculares devem ser planejadas de forma colaborativa, envolvendo professores, equipe pedagógica, profissionais especializados e familiares.

15. Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço previsto pela legislação brasileira destinado a complementar e suplementar a formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Seu objetivo não é substituir o ensino regular, mas oferecer recursos e estratégias que favoreçam a aprendizagem e a participação escolar.

No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, o AEE pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à comunicação, à organização, à autonomia e à interação social.

O atendimento geralmente ocorre em Salas de Recursos Multifuncionais, espaços equipados com materiais específicos destinados ao apoio educacional.

Entre as atribuições do AEE destacam-se:

- Identificação das necessidades educacionais dos estudantes;
- Elaboração de recursos pedagógicos acessíveis;
- Orientação aos professores da sala comum;
- Desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- Apoio à utilização de tecnologias assistivas;
- Promoção da autonomia.

O trabalho colaborativo entre os profissionais do AEE e os professores da sala regular é essencial para garantir a coerência das intervenções educacionais.

Quando realizado de forma integrada, o atendimento especializado fortalece significativamente os processos de inclusão.

16. Tecnologias Assistivas e Recursos Educacionais

O avanço das tecnologias tem ampliado as possibilidades de inclusão escolar para estudantes com TEA.

As tecnologias assistivas compreendem produtos, recursos, metodologias e serviços destinados a promover autonomia, independência e participação social.

No contexto educacional, esses recursos podem facilitar a comunicação, a organização das atividades e o acesso ao currículo.

Entre as tecnologias mais utilizadas destacam-se:

Softwares Educacionais

Programas digitais permitem a personalização das atividades de acordo com as necessidades dos estudantes.

Além disso, recursos multimídia tornam o aprendizado mais atrativo e acessível.

Aplicativos de Comunicação

Alguns estudantes autistas apresentam dificuldades na linguagem oral.

Nesses casos, aplicativos de comunicação alternativa podem auxiliar na expressão de necessidades, sentimentos e ideias.

Quadros Visuais

Os quadros de rotina ajudam os estudantes a compreender a sequência das atividades e antecipar acontecimentos.

Essa previsibilidade contribui para reduzir a ansiedade e aumentar a autonomia.

Recursos Multissensoriais

Materiais que envolvem estímulos visuais, táteis e auditivos favorecem diferentes formas de aprendizagem.

A utilização desses recursos pode aumentar o interesse e facilitar a compreensão dos conteúdos.

17. Comunicação Alternativa e Aumentativa

A comunicação constitui um dos principais desafios enfrentados por parte dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Embora muitos desenvolvam linguagem verbal funcional, outros apresentam dificuldades significativas na expressão e compreensão da comunicação oral.

A Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) surge como importante estratégia para ampliar as possibilidades de interação.

A CAA inclui diferentes recursos destinados a complementar ou substituir a fala.

Entre eles destacam-se:

- Pranchas de comunicação;
- Cartões ilustrados;
- Sistemas de pictogramas;
- Aplicativos digitais;
- Dispositivos eletrônicos de voz sintetizada.

Esses recursos favorecem a participação dos estudantes nas atividades escolares e ampliam suas oportunidades de interação social.

Além disso, contribuem para reduzir frustrações decorrentes das dificuldades comunicativas.

A implementação da CAA exige planejamento cuidadoso e participação ativa dos profissionais da educação e das famílias.

18. Organização da Rotina e Estruturação do Ambiente Escolar

A previsibilidade desempenha papel importante no desenvolvimento de muitos estudantes com TEA.

Mudanças inesperadas podem gerar ansiedade, insegurança e dificuldades de adaptação.

Por esse motivo, a organização da rotina escolar constitui estratégia fundamental para promover o bem-estar e a participação dos estudantes.

A utilização de cronogramas visuais permite que o aluno compreenda a sequência das atividades e antecipe acontecimentos.

Da mesma forma, a estruturação dos espaços físicos contribui para facilitar a orientação e a autonomia.

Ambientes organizados, com sinalizações claras e redução de estímulos excessivos, tendem a favorecer a concentração e o engajamento nas atividades.

É importante ressaltar que a previsibilidade não deve impedir a aprendizagem da flexibilidade. Gradualmente, os estudantes podem ser apoiados no desenvolvimento de estratégias para lidar com mudanças e situações inesperadas.

Assim, a organização da rotina torna-se um instrumento de apoio ao desenvolvimento19. A Participação da Família no Processo de Inclusão Escolar

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista não depende exclusivamente da atuação da escola. A participação da família constitui um dos fatores mais relevantes para o sucesso do processo educacional, uma vez que ela representa o primeiro contexto de socialização e desenvolvimento da criança.

A relação entre família e escola deve ser baseada na cooperação, no diálogo e na construção conjunta de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante. Quando existe comunicação efetiva entre essas duas instituições, torna-se possível compreender melhor as necessidades, potencialidades, interesses e dificuldades da criança.

As famílias possuem conhecimentos importantes sobre comportamentos, preferências, sensibilidades sensoriais e formas de comunicação dos estudantes com TEA. Essas informações podem auxiliar os professores na elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas.

Além disso, a participação familiar contribui para a continuidade das intervenções educacionais fora do ambiente escolar. Práticas desenvolvidas na escola podem ser reforçadas em casa, ampliando as oportunidades de aprendizagem e generalização de habilidades.

Entretanto, muitas famílias enfrentam desafios significativos relacionados ao diagnóstico, ao acesso a serviços especializados, à sobrecarga emocional e às dificuldades financeiras decorrentes do acompanhamento terapêutico.

Nesse sentido, a escola também deve assumir papel acolhedor, oferecendo orientações, escuta qualificada e apoio às famílias.

A construção de uma relação colaborativa favorece não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o bem-estar emocional e social dos estudantes.

20. A Importância da Equipe Multiprofissional

A inclusão escolar dos estudantes com TEA frequentemente exige a atuação integrada de diferentes profissionais.

O trabalho multiprofissional permite compreender o estudante de forma mais ampla, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais, comunicativos e comportamentais.

Entre os profissionais que podem compor essa rede de apoio destacam-se:

- Psicólogos;
- Fonoaudiólogos;
- Terapeutas ocupacionais;
- Psicopedagogos;
- Neuropediatras;
- Assistentes sociais;
- Professores especializados;
- Coordenadores pedagógicos.

Cada profissional contribui com conhecimentos específicos que auxiliam na construção de estratégias educacionais mais eficazes.

O fonoaudiólogo, por exemplo, pode auxiliar no desenvolvimento da comunicação e da linguagem. O terapeuta ocupacional pode oferecer orientações relacionadas à integração sensorial e à autonomia. O psicólogo pode contribuir para o desenvolvimento socioemocional e para o enfrentamento de dificuldades comportamentais.

Entretanto, a atuação desses profissionais somente produz resultados significativos quando ocorre de forma articulada.

A comunicação entre escola, família e equipe multiprofissional é fundamental para garantir coerência nas intervenções e promover o desenvolvimento global do estudante.

A construção de planos de acompanhamento compartilhados possibilita maior efetividade das ações e favorece a inclusão escolar.

21. Inclusão Social e Desenvolvimento Socioemocional

A inclusão escolar não deve ser compreendida apenas como acesso aos conteúdos curriculares. Seu objetivo principal consiste em promover a participação plena dos estudantes em todos os aspectos da vida escolar.

Nesse contexto, o desenvolvimento socioemocional assume papel fundamental.

Muitos estudantes com TEA apresentam desafios relacionados à interação social, à compreensão de emoções e à construção de vínculos interpessoais. Essas dificuldades podem influenciar diretamente sua experiência escolar.

Por essa razão, a escola deve desenvolver ações voltadas ao fortalecimento das habilidades socioemocionais.

Entre essas ações destacam-se:

- Projetos de convivência;
- Atividades cooperativas;
- Rodas de conversa;
- Jogos sociais;
- Mediação de conflitos;
- Programas de combate ao bullying.

A convivência com colegas em ambientes inclusivos oferece oportunidades valiosas para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação, empatia e cooperação.

Além disso, os demais estudantes também se beneficiam da convivência com a diversidade, desenvolvendo atitudes de respeito e valorização das diferenças.

A inclusão social favorece o sentimento de pertencimento, elemento essencial para a autoestima e para o desenvolvimento emocional saudável.

Quando o estudante percebe que é aceito, respeitado e valorizado, sua participação escolar tende a tornar-se mais significativa e produtiva.

22. Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa.

A pesquisa bibliográfica consiste na análise de materiais já publicados, permitindo a construção de conhecimentos a partir da revisão crítica da literatura existente sobre determinado tema.

Foram consultados livros, artigos científicos, documentos oficiais, legislações e publicações relacionadas à Educação Especial, educação inclusiva e Transtorno do Espectro Autista.

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto investigado, uma vez que o estudo busca compreender fenômenos sociais, educacionais e culturais relacionados à inclusão escolar.

Os materiais analisados foram selecionados considerando sua relevância científica, atualidade e contribuição para a compreensão do tema.

A análise dos dados foi realizada por meio da interpretação crítica dos conteúdos encontrados na literatura especializada, possibilitando a identificação de desafios, avanços e perspectivas para a inclusão de estudantes com TEA.

23. Discussão dos Resultados

A análise da literatura evidencia que a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista tem avançado significativamente nas últimas décadas, especialmente em decorrência do fortalecimento das legislações inclusivas e da ampliação do debate sobre direitos humanos.

Entretanto, os estudos demonstram que a efetivação da inclusão ainda enfrenta diversos obstáculos.

Entre os desafios mais recorrentes identificados na literatura estão a insuficiente formação dos professores, a escassez de recursos pedagógicos adaptados, as barreiras atitudinais e a fragilidade das políticas públicas em algumas regiões.

Observa-se também que muitos educadores relatam dificuldades para adaptar atividades, avaliar estudantes e promover interações sociais significativas.

Por outro lado, os estudos analisados indicam que práticas pedagógicas inclusivas, planejamento individualizado, utilização de recursos visuais e fortalecimento da parceria entre escola e família produzem resultados positivos no desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Outro aspecto amplamente destacado refere-se à importância da atuação interdisciplinar.

A colaboração entre professores, especialistas e familiares favorece a construção de estratégias mais eficazes e amplia as oportunidades de participação escolar.

Os resultados também evidenciam que a inclusão não beneficia apenas os estudantes com deficiência.

Ambientes inclusivos promovem valores como respeito, solidariedade e cooperação, contribuindo para a formação cidadã de todos os envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, a literatura reforça a necessidade de investimentos contínuos em formação docente, acessibilidade e fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão.

24. Considerações Finais

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes conquistas da educação contemporânea.

Ao longo deste estudo foi possível compreender que a inclusão escolar vai além da simples inserção física dos estudantes na escola regular. Ela exige mudanças profundas nas práticas pedagógicas, na organização institucional e nas concepções sociais acerca da diversidade humana.

A análise da literatura demonstrou que o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva depende da articulação entre diferentes fatores, incluindo formação docente, adaptação curricular, utilização de recursos pedagógicos acessíveis, participação da família e atuação de equipes multiprofissionais.

Também se constatou que as legislações brasileiras oferecem importante respaldo jurídico para a garantia dos direitos educacionais das pessoas com TEA. Contudo, a efetivação desses direitos ainda requer esforços contínuos por parte do poder público e das instituições de ensino.

A inclusão escolar deve ser compreendida como um compromisso ético e social fundamentado no respeito à dignidade humana e na valorização das diferenças.

Nesse sentido, a construção de escolas inclusivas não beneficia apenas os estudantes com autismo, mas contribui para a formação de sociedades mais democráticas, justas e solidárias.

Por fim, destaca-se que o fortalecimento das práticas inclusivas exige investimento permanente em pesquisa, formação profissional e políticas públicas capazes de garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação

de qualidade, independentemente de suas condições ou características individuais.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

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, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e Práticas Educativas na Escola e na Família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

ORRÚ, Silvia Ester. Autismo, Linguagem e Educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. emocional, social e acadêmico dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

OS PRINCÍPIOS INCLUSIVOS DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RACHEL DE CAMPOS PEREIRA

RESUMO: A presente pesquisa tem como tema central a educação inclusiva. Entretanto, sugere-se uma abordagem fora dos padrões comuns tradicionais de se referir apenas à inclusão da pessoa com deficiência. Entende-se aqui que inclusão seja um elemento que faz parte da vida em sociedade e, portanto, concerne aos diferentes tipos de relações sociais. Em contexto escolar, desenvolve-se as presentes reflexões também considerando a criança com deficiência, mas entendendo que os princípios inclusivos também são capazes de abarcar as necessidades da criança sem deficiência. Sendo assim, aborda-se especificamente a afetividade enquanto artefato inclusivo na educação infantil, objetivando compreender como a afetividade contribuir nos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. Finalmente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de investigação qualitativo-descritiva, com abordagem de análise orientada pelas diretrizes da teoria interacionista do desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Afetividade; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Nas considerações sobre a inclusão da criança no processo de escolarização, admite-se aqui que a efetivação das aprendizagens só se realiza por meio da afetividade, especialmente na etapa da Educação Infantil. A afetividade é artefato mediador responsável pelas possibilidades de formação e desenvolvimento do sujeito em suas variadas dimensões, como a cognitiva, psicológica, social, emocional etc. Portanto, a noção de Educação Especial e Inclusiva na Educação Infantil, passa necessariamente pela afetividade.

Nestes termos que se pode perguntar: de quais formas os princípios da educação inclusiva podem contribuir para a formação cidadã e desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil. A partir desse questionamento, pode-se pensar em objetivos, de modo a se alcançar possíveis respostas à pergunta. Como objetivo central, analisar e compreender o arcabouço teórico-metodológico da Educação Inclusiva como artefato mediador das aprendizagens e desenvolvimento da

criança entre 4 e 5 anos, especialmente por meio da afetividade. Subsidiariamente, pode-se falar em objetivos correlatos, como: entender a criança deficiente no contexto escolar e, explicar a inclusão da criança deficiente a partir da perspectiva afetiva.

Finalmente, como metodologia, trata-se de uma pesquisa de investigação bibliográfica, de caráter qualitativo-descritiva, o qual tem por base o interesse da apreensão do fenômeno objeto de estudo em sua integralidade, ou seja, contextualizado e em interação com outros eventos e fenômenos. A partir dessa apreensão e interpretação intersubjetiva do fenômeno, busca-se alcançar possíveis aspectos e caraterísticas passíveis de serem generalizados para fenômenos similares. Ainda, como abordagem de análise, segue orientações da psicologia histórico-cultural, justamente por se fundamentar em princípios coerentes com a proposta qualitativa, em que se entende as aprendizagens e respectivo desenvolvimento humano a partir da interação social mediada por signos culturais.

A Educação Infantil na perspectiva inclusiva da afetividade

De uma perspectiva de Educação Integral, falar em educação inclusiva não pode ser confundido com a ideia de senso comum de educação especial como assistencialismo. De forma geral, o senso comum costuma definir a educação inclusiva como sendo a modalidade própria destinada à pessoa com deficiência, transtornos globais e altas habilidades. Pela definição legal, esta seria a Educação especial. O conceito de Educação inclusiva está na dimensão social das relações cidadãs, podendo ser definida como além de ser universal e gratuita, é também aquela que acolhe a educanda e o educando, de tal forma a oportunizar a permanência além do acesso, assim como, fomentando a emancipação do sujeito.

A Educação inclusiva pode ser concebida enquanto um ideário, em que considera todo o contexto social e simbólico e fomenta a prática inclusiva como diretriz norteadora das demais práticas constituintes dos processos de ensino-aprendizagem e da vida em sociedade. As diferenças são entendidas na perspectiva da riqueza presente na diversidade, devendo ser valorizadas.

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança

> em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Complementarmente, deve-se pontar que, a concepção de afetividade que será assumida aqui, é aquela que para além das manifestações emocionais, é fundamental na mediação do despertar de interesses; é fundamental na mediação de operações racionais, como por exemplo, cognitivas; ou melhor, afetividade coexiste *pari passus* com o desenvolvimento cognitivo, e juntamente com ele se desenvolve, a partir de uma correlação simultânea.

Por mais que uma determinada ação seja pensada, ou melhor, se ache que foi pensada a partir de um processo simplesmente de racionalização, a afetividade estará presente, pois não há estruturação cognitiva, ou pensamento lógico, sem alguma espécie de relação afetiva. Nesse sentido, a inclusão para além da noção de acessibilidade, se efetiva no acolhimento, no reconhecimento da diversidade como potencial criativo e criador.

Galvão (2008) ressalta as palavras de Wallon (1987, p. 12) onde diz que “a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os seres humanos”. Então, as emoções podem orientar, acompanhar e resultar nas atividades de relações. Como nos explica Rossini (2003), “se o ser humano não está bem afetivamente, sua ação como ser social estará comprometida, sem expressão, sem força, sem vitalidade.” (ROSSINI, 2003, p.16).

A proposta de uma educação inclusiva reconhece a cultura e os signos como ferramentas, artefatos mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento. "O aluno que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social". (Vygotsky, 1987, p. 161). É nesse horizonte que a inclusão deve ser pensada na Educação infantil como se discorrerá a seguir.

A ideia de inclusão educacional e escolar está umbilicalmente ligada a adaptação do sistema às exigências no atendimento da diversidade, ou seja, na inclusão, quem principia o movimento de adaptação é o sistema educacional. Ferreira e Guimarães (2003), “a política de inclusão, diferentemente da política de integração, coloca o ônus da adaptação na escola e não no aluno, o que implica um total remanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para atender a todos, sem

distinção” (Ferreira; Guimarães, 2003, p. 118). Ainda, na confluência entre princípios da educação inclusiva e reconhecimento da criança enquanto sujeito social, pode-se pensar na organização escolar nos seguintes termos: “[...] uma atitude em relação a todos os alunos (sic) que favoreça o respeito à diversidade, e a organização de uma rotina escolar que favoreça o convívio, a interação positiva, a cooperação e a comunicação entre todos” (Giardinetto, 2005, p.89).

A mediação na educação inclusiva é de suma importância pois esse princípio valoriza o educando enquanto sujeito ativo pertencente a um tecido social que, além de aprender, também é um agente possuidor de vivências e experiências; que apreende a realidade que o cerca, sendo dotado de imensuráveis potencialidades de transformação. Nesse contexto, o professor se reconhece como exclusivamente mediador, superando qualquer concepção de "educação bancária", cumprindo o papel de facilitador de acesso do educando às diversas possibilidades de ensino-aprendizagem. Por fim, a proposta de uma educação inclusiva reconhece a cultura e os signos como ferramentas, artefatos mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento. "O aluno que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social" (Vygotsky, 1987, p. 161).

A Educação inclusiva na verdade pode ser concebida enquanto um ideário, em que considera todo o contexto social e simbólico e fomenta a prática inclusiva como diretriz norteadora das demais práticas constituintes dos processos de ensino-aprendizagem e da vida em sociedade. As diferenças são entendidas na perspectiva da riqueza presente na diversidade, devendo ser valorizadas.

Considerações finais

O que se buscou com a presente pesquisa, foi evidenciar a importância dos princípios da educação inclusiva para a inclusão efetiva na escolarização. Para essa argumentação, foi necessário enfatizar a existência de diferenças entre educação especial e educação inclusiva, em que a educação especial opera em uma chave mais restrita de acolhimento da criança com deficiência. Essa restrição não significa menor importância, apenas uma especificidade. No caso de nossa pesquisa, demonstrou-se que a educação especial precisava de uma complementação, que viria a ser a noção de educação inclusiva, a qual opera na chave do acolhimento da pessoa, ou seja,

fundada nos princípios da afetividade, em posição ou condição de fragilidade ou vulnerabilidade, independentemente se é uma deficiência.

Na esteira do recorte temático da pesquisa, dos princípios inclusivos na Educação Infantil, fez-se necessário recorrer a temas subsidiários, como a afetividade em estreita correlação com o desenvolvimento e aprendizagens. Nesse sentido, concebe-se aqui a afetividade como um princípio inclusivo fundamental no processo de escolarização, na medida em que, todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem, assim como, de desenvolvimento, decorrem da articulação entre emoção e cognição. Portanto, nossa abordagem do conceito inclusão extrapola os limites da ideia de deficiência, concebendo a inclusão como um princípio de relações sociais, e que em contexto escolar, se efetiva por meio da afetividade.

REFERÊNCIA

ALENCASTRO, Clarice Escobar de. **As Relações de Afetividade na Educação Infantil**. Porto Alegre: s/ editora, 2009.

ALMEIDA, A. R. S. A. **A emoção na percepção do professor pré-escolar. Um estudo com base na teoria de Henri Wallon**. Dissertação (psicologia da educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Org.). **Afetividade e aprendizagem: contribuição de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007.

ALMEIDA, S.F.C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender, in: **Temas em Psicologia, Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem**. UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 05 out 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola

pública, **Revista Debates em Educação**. Maceió, v. 3, n. 5, 2010.

DANTAS, Heloysa. Afetividade e construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias pscogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

FACION, Jose Raimundo. **INCLUSÃO ESCOLAR**: e suas implicações. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2009.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
FIGUEIREDO, R. V. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In. ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. (orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**, Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. Disponível em:< 4http://www.boobambu.com.br/site/artigos.asp?texto=true&id=4>

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 14 (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.
GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario L. L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Brasília: Revista Integração, 2002.
KISHIMOTO, T. M. (2002). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.

KRAMER, Sonia et al. (Org.). Infância e educação infantil. São Paulo: Papirus, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. I**nclusão escolar** - O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2006.
MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

MARCHAND, Max. A afetividade do educador. Tradução de Maria Lúcia Spedo Hildorf Barbanti e Antonieta Barini - Direção da Coleção Fanny Abromovich. São Paulo: Summus, 1985. Disponivel em :< http://famesp.com.br/novosite/wp-content/uploads/2014/tcc/famesp_ivone_de_souza_matos.pdf>.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez., 2006.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Editora Artimed, São Paulo, 2003.

OMOTE. S. A Integração do deficiente: um pseudoproblema? **Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia da Ribeirão Preto/SP**, 1994.

PEDROSA, M. I. (1996). **A emergência de significados entre as crianças nos anos iniciais de vida**: Coletânea da ANPEPP: Investigação da criança em interação social, v.1 n.4, 49-67. Recife: Editora Universitária da UFPE.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LCT, 1971. >.

PIAGET, Jean. Aformação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

SALTINI, Cláudio J. P. Afetividade & inteligência. Rio de Janeiro: Walk, 2008. Disponível em:< https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/a_importancia_da_afetividade_no_processo_ensino_aprendizagem.pdf>.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA, 1997.
SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Intersaberes, 2012.

VYGOTSKY L. (1987). **História del desarollo das funciones psíquicas superiores**. La Habana: Ed. Científico Técnica.

VYGOTSKY, L. (1984). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. (1998). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

SOLANGE FERREIRA DOS SANTOS SILVA

RESUMO

A presente pesquisa discute a utilização da fotografia como ferramenta pedagógica no ensino de Artes Visuais na Educação Básica. Em uma sociedade marcada pela intensa circulação de imagens e pelo avanço das tecnologias digitais, a fotografia tornou-se parte significativa do cotidiano dos estudantes, especialmente por meio dos celulares e das redes sociais. Nesse contexto, o estudo busca compreender de que maneira a linguagem fotográfica pode contribuir para práticas pedagógicas mais criativas, críticas e significativas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Ana Mae Barbosa, Roland Barthes, Lucia Santaella e Paulo Freire, além das orientações da Base Nacional Comum Curricular. O estudo demonstra que a fotografia favorece o desenvolvimento da criatividade, da percepção estética, da leitura crítica das imagens e do protagonismo estudantil, além de possibilitar práticas interdisciplinares e aproximação entre escola e realidade social dos alunos. Conclui-se que a fotografia constitui importante recurso educativo contemporâneo, contribuindo para práticas pedagógicas mais reflexivas, inclusivas e conectadas à cultura visual atual.

Palavras-chave: fotografia; ensino de arte; artes visuais; educação; cultura visual.

1 INTRODUÇÃO

A fotografia ocupa lugar de destaque na sociedade contemporânea, especialmente em um contexto marcado pela intensa circulação de imagens nas redes sociais, aplicativos e meios digitais. Crianças, jovens e adultos convivem diariamente com fotografias produzidas e compartilhadas por celulares e

diferentes plataformas de comunicação. Dessa forma, a imagem tornou-se uma das principais formas de expressão e interação social da atualidade.

No ambiente escolar, essa realidade exige novas reflexões sobre o ensino de Artes Visuais e sobre as possibilidades pedagógicas relacionadas à cultura visual contemporânea. A fotografia, nesse contexto, não deve ser compreendida apenas como recurso tecnológico ou instrumento de registro, mas como linguagem artística capaz de promover criatividade, expressão, interpretação e pensamento crítico.

O ensino de Artes Visuais possui importante papel na formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética, da imaginação e da capacidade de leitura crítica das imagens. Em uma sociedade cada vez mais visual, torna-se fundamental que os alunos aprendam não apenas a consumir imagens, mas também a interpretá-las, questioná-las e produzir novos significados a partir delas.

A fotografia apresenta grande potencial educativo justamente por aproximar os conteúdos escolares da realidade vivida pelos estudantes. O uso de celulares e tecnologias digitais permite que os alunos participem ativamente das atividades propostas, tornando-se sujeitos produtores de conhecimento e expressão artística. Nesse sentido, a fotografia favorece práticas pedagógicas mais participativas, criativas e significativas.

Além disso, a linguagem fotográfica possibilita o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, dialogando com diferentes áreas do conhecimento, como História, Geografia, Ciências e Língua Portuguesa. Projetos envolvendo registros do cotidiano, memória social, identidade e cultura visual ampliam as possibilidades de aprendizagem e fortalecem o papel ativo do aluno.

Segundo BARBOSA (2002), o ensino de Arte deve promover uma educação crítica, democrática e libertadora, permitindo que os estudantes desenvolvam autonomia intelectual e sensibilidade estética. Nesse contexto, a fotografia contribui para ampliar as possibilidades de expressão e leitura crítica da realidade.

A presente pesquisa busca refletir sobre o papel da fotografia como ferramenta pedagógica no ensino de Artes Visuais, delimitando sua aplicação no contexto da Educação Básica e considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular.

O problema de pesquisa consiste em compreender de que maneira a fotografia pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem no ensino de Artes Visuais.

O objetivo geral deste estudo é analisar como a linguagem fotográfica pode enriquecer o ensino de Artes Visuais na Educação Básica.

Como objetivos específicos, pretende-se:

- compreender a fotografia como linguagem artística;
- analisar as contribuições da fotografia para o desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes;
- identificar possibilidades pedagógicas da fotografia em sala de aula;
- discutir a relação entre fotografia, cultura digital e educação contemporânea.

A metodologia utilizada caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados ao ensino de Arte, fotografia e educação.

2 A FOTOGRAFIA COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA

A fotografia consolidou-se como importante linguagem artística contemporânea, ultrapassando a função de simples registro visual da realidade. Fotografar envolve escolhas estéticas, subjetivas e interpretativas que permitem ao indivíduo expressar sentimentos, ideias e diferentes percepções sobre o mundo.

“Aquilo que a fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez” (BARTHES, 1984, p. 13). A afirmação de Barthes evidencia a relação da fotografia com memória, tempo e experiência humana, mostrando que cada imagem representa um fragmento único da realidade.

Além disso, a linguagem fotográfica favorece o desenvolvimento da percepção estética e do olhar sensível. Ao observar detalhes, enquadramentos, luzes e composições, os estudantes ampliam sua capacidade de interpretação visual e criatividade. No contexto educacional, a fotografia contribui para práticas pedagógicas mais reflexivas, críticas e conectadas às experiências contemporâneas.

3 O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino de Artes Visuais na Educação Básica exerce importante papel na formação integral dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da percepção estética e da expressão individual e coletiva. Por meio das experiências artísticas, os alunos ampliam suas formas de compreender o mundo, desenvolvendo capacidade crítica e reflexiva diante das diferentes manifestações culturais e visuais presentes na sociedade contemporânea. Freire (1997) destaca a necessidade de práticas pedagógicas participativas e reflexivas, nas quais o estudante atue de maneira ativa na construção do conhecimento. Nesse contexto, a fotografia surge como importante recurso pedagógico no ensino de Artes Visuais, aproximando os conteúdos escolares das experiências cotidianas dos estudantes e tornando o processo educativo mais significativo e conectado à realidade contemporânea. Além disso, a utilização da fotografia em sala de aula possibilita o desenvolvimento do olhar crítico e da percepção estética dos alunos. Ao produzir e analisar imagens, os estudantes aprendem a observar detalhes, interpretar contextos e atribuir significados às representações visuais presentes no cotidiano. Outro aspecto relevante refere-se ao protagonismo dos estudantes promovido pelas práticas fotográficas no ambiente escolar. Ao participarem da produção de imagens, os estudantes deixam de ocupar posição apenas receptiva e passam a atuar como sujeitos criadores, capazes de expressar sentimentos, opiniões e percepções sobre a realidade em que vivem. Dessa forma, a fotografia contribui para práticas pedagógicas mais dinâmicas, participativas e significativas, fortalecendo a autonomia, a sensibilidade e a construção de conhecimentos por meio da experiência artística e visual.

4 A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A utilização da fotografia como ferramenta pedagógica apresenta inúmeras possibilidades no processo de ensino-aprendizagem. Mais do que registrar imagens, fotografar envolve observar, interpretar, selecionar e construir significados. Dessa maneira, a prática fotográfica contribui significativamente para o desenvolvimento artístico, cognitivo e crítico dos estudantes. “Toda imagem é um texto visual que precisa ser interpretado” (SANTAELLA, 2005, p.

11). Nesse sentido, trabalhar fotografia no ensino de Artes Visuais significa desenvolver a capacidade crítica dos estudantes diante da cultura visual contemporânea.

No contexto educacional, a fotografia constitui um importante recurso pedagógico, podendo ser utilizada tanto na análise crítica de imagens quanto na produção fotográfica realizada pelos próprios estudantes. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento da criatividade, promovem o envolvimento ativo no processo de aprendizagem e fortalecem o protagonismo discente. Além disso, favorecem a expressão de ideias, sentimentos e percepções, possibilitando aos alunos estabelecer relações entre suas vivências e os diferentes aspectos da realidade.

Projetos envolvendo memória social, retratos, cotidiano escolar e narrativas visuais ampliam as possibilidades pedagógicas da fotografia. Além disso, a linguagem fotográfica favorece o desenvolvimento da leitura crítica das imagens e fortalece práticas educativas mais dinâmicas, reflexivas e significativas.

5 FOTOGRAFIA, TECNOLOGIA E CULTURA DIGITAL

As transformações tecnológicas ampliaram significativamente a circulação de imagens na sociedade contemporânea, modificando as formas de comunicação, expressão e interação social. Nesse contexto, a fotografia tornou-se prática cada vez mais acessível, especialmente entre crianças e jovens, por meio do uso de celulares, aplicativos e redes sociais. Atualmente, produzir e compartilhar imagens faz parte do cotidiano dos estudantes, tornando a linguagem fotográfica elemento presente em diferentes experiências culturais e sociais. A presença constante das imagens no ambiente digital evidencia a necessidade de desenvolver, no contexto escolar, práticas pedagógicas voltadas para a leitura crítica da cultura visual contemporânea. Segundo Santaella (2005), a sociedade atual é marcada pela predominância das linguagens visuais e digitais, o que exige novas formas de interpretação e compreensão das imagens. Dessa forma, o ensino de Artes Visuais assume importante papel na formação de sujeitos capazes de analisar criticamente os conteúdos visuais presentes nas mídias e nas redes sociais. Nesse cenário, a fotografia pode contribuir para práticas educativas mais significativas e conectadas à realidade dos estudantes. O uso consciente das tecnologias digitais possibilita experiências criativas, reflexivas e participativas, favorecendo o desenvolvimento da percepção estética, da criatividade e da expressão artística. Além disso, atividades envolvendo produção e análise de fotografias estimulam a observação, a interpretação e a construção de sentidos sobre o cotidiano e sobre os diferentes contextos sociais e culturais. Entretanto, é importante destacar que o uso das tecnologias no ambiente escolar deve ocorrer de maneira planejada e crítica. O simples acesso aos dispositivos digitais não garante aprendizagem significativa. Cabe ao professor atuar como mediador do processo educativo, orientando os estudantes

quanto ao uso ético das imagens, à interpretação crítica da cultura visual e à produção consciente de conteúdos visuais ou produções fotográficas. Dessa forma, fotografia, tecnologia e cultura digital estabelecem importantes relações com o ensino de Artes Visuais, contribuindo para práticas pedagógicas mais atuais, criativas e reflexivas.

6 A BNCC E O ENSINO DE ARTE

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) valoriza experiências que promovem a criatividade, a expressão artística, a percepção estética e a reflexão crítica. No componente curricular de Arte, o documento reconhece a importância das diferentes linguagens artísticas para a formação integral dos estudantes.

Nesse cenário, a fotografia configura-se como uma linguagem capaz de enriquecer as práticas pedagógicas ao aproximar o processo de ensino das experiências do mundo contemporâneo. Seu uso contribui para a leitura crítica de imagens, incentiva a participação ativa dos estudantes e estimula a construção de processos criativos.

A BNCC também destaca a relevância de propostas interdisciplinares e contextualizadas, permitindo que a fotografia estabeleça conexões com diferentes áreas do conhecimento e amplie as possibilidades de aprendizagem.

Essa perspectiva está em consonância com o entendimento de Barbosa (2002), ao afirmar que: "A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para identificação cultural e desenvolvimento individual."

7 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA FOTOGRAFIA

Entre as possibilidades pedagógicas da fotografia no ensino de Artes Visuais destacam-se as exposições escolares, os registros do cotidiano, a produção de narrativas visuais e os projetos interdisciplinares. Essas práticas permitem que os estudantes desenvolvam criatividade, sensibilidade, observação e capacidade de interpretação da realidade por meio das imagens. Ao produzir fotografias, os alunos tornam-se participantes ativos do processo educativo, expressando ideias, sentimentos e percepções sobre o mundo em que vivem. As exposições fotográficas escolares representam importante estratégia de valorização da produção artística dos estudantes. Além de possibilitarem a socialização das imagens produzidas em sala de aula, essas atividades fortalecem a autoestima, a participação ativa dos estudantes e a integração entre escola e comunidade. A organização de exposições também favorece experiências relacionadas à curadoria, à seleção de imagens e à reflexão sobre os sentidos e mensagens presentes nas produções visuais. Os registros fotográficos do cotidiano escolar e da comunidade contribuem para aproximar os

conteúdos pedagógicos das experiências vividas pelos estudantes. Projetos envolvendo memória social, patrimônio cultural, espaços urbanos e relações sociais permitem desenvolver práticas educativas mais contextualizadas e significativas. Nesse processo, os alunos ampliam o olhar sobre a realidade, aprendendo a observar detalhes, interpretar contextos e construir narrativas visuais relacionadas ao ambiente em que estão inseridos. Além de seu potencial como recurso didático, a fotografia favorece o desenvolvimento de práticas interdisciplinares. Sua utilização em projetos educativos possibilita a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo a integração de saberes e ampliando as possibilidades de aprendizagem. Fotografias antigas podem ser utilizadas para discutir transformações históricas e culturais; registros ambientais favorecem reflexões sobre natureza e sustentabilidade; já as imagens podem servir como estímulo para produções textuais, poemas e relatos. Dessa forma, a fotografia amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece experiências educativas mais reflexivas.

8 DESAFIOS DO USO DA FOTOGRAFIA NA ESCOLA

Apesar das inúmeras contribuições pedagógicas da fotografia no ensino de Artes Visuais, ainda existem desafios relacionados à infraestrutura escolar, à formação docente e ao uso ético das imagens no ambiente educacional. Muitas escolas apresentam limitações quanto ao acesso à internet, equipamentos tecnológicos e recursos digitais, dificultando o desenvolvimento de atividades mais elaboradas envolvendo produção e edição fotográfica. Essas dificuldades podem restringir a utilização das tecnologias como ferramentas pedagógicas e comprometer a realização de práticas educativas mais dinâmicas e participativas. Outro desafio importante refere-se à formação dos professores. Muitos educadores não tiveram contato aprofundado com a linguagem fotográfica durante sua formação acadêmica, o que pode gerar insegurança na elaboração de projetos envolvendo fotografia e cultura visual. Nesse sentido, torna-se fundamental investir em formação continuada e em práticas pedagógicas que auxiliem os docentes na utilização crítica e criativa das imagens no contexto escolar. Além disso, o trabalho com fotografia exige reflexões relacionadas ao uso ético das imagens e das tecnologias digitais. Em uma sociedade marcada pela intensa circulação de fotografias nas redes sociais, é essencial orientar os estudantes quanto ao respeito à privacidade, ao direito de imagem e à responsabilidade no compartilhamento de conteúdos visuais. A escola possui importante papel na formação de sujeitos conscientes e críticos também no ambiente digital. Outro aspecto relevante refere-se ao risco de utilização superficial das tecnologias no processo educativo. O simples uso de celulares e aplicativos não garante aprendizagem significativa. É necessário que a fotografia seja trabalhada de forma planejada e contextualizada, associada à construção de conhecimento, à reflexão crítica e ao desenvolvimento da

criatividade. Dessa forma, mesmo diante dos desafios existentes, a fotografia continua apresentando grande potencial pedagógico para o ensino de Artes Visuais, especialmente quando utilizada de maneira consciente, crítica e significativa.

9 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como estudo bibliográfico de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas relacionadas ao ensino de Artes Visuais, à fotografia e à educação.

A pesquisa bibliográfica possibilita aprofundar conhecimentos sobre determinado tema por meio de materiais já publicados, contribuindo para construção de reflexões teóricas e análises críticas acerca do objeto estudado. Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador compreender diferentes perspectivas e contribuições sobre o tema investigado.

Foram utilizados referenciais teóricos de autores reconhecidos nas áreas de Arte, educação e cultura visual, como Ana Mae Barbosa, Roland Barthes, Paulo Freire e Lucia Santaella, além das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada ao estudo, pois possibilita compreender os significados e contribuições da fotografia no contexto educacional, considerando aspectos culturais, sociais e pedagógicos relacionados ao ensino de Artes Visuais.

Por meio da análise dos referenciais selecionados, buscou-se compreender de que maneira a fotografia pode contribuir para práticas pedagógicas mais criativas, críticas e significativas na Educação Básica.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a fotografia possui grande potencial pedagógico no ensino de Artes Visuais, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, da percepção estética e do pensamento crítico dos estudantes. Sua utilização no ambiente escolar aproxima os conteúdos da realidade vivenciada pelos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, participativo e conectado às experiências contemporâneas. Além disso, a fotografia contribui para o fortalecimento da leitura crítica das imagens e para o desenvolvimento da autonomia estudantil, permitindo que os alunos atuem como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Ao produzir e interpretar fotografias, os estudantes ampliam sua capacidade de observação, reflexão e expressão, desenvolvendo maior sensibilidade diante das questões sociais, culturais e visuais presentes no cotidiano. Nesse contexto, a linguagem fotográfica apresenta-se como

importante recurso para práticas pedagógicas mais criativas, interdisciplinares e reflexivas. Assim, a inserção da fotografia no ensino de Artes Visuais contribui não apenas para o desenvolvimento artístico dos estudantes, mas também para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79).

11 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec. Acesso em: 15 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

SANTAELLA, Lucia. **O que é Semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS, Karen Mata; MIRANDA, Jean Carlos; GONZAGA, Glaucia Ribeiro. *A fotografia como recurso didático*. Revista Educação Pública, v. 18, n. 1, 2018. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/1/a-fotografia-como-recurso-didatico. Acesso em: 15 jul. 2025.

O IMPACTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA ERA DIGITAL

THAINÁ MENDES SARTORI SILVA

1. INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada pelo avanço tecnológico e pela inserção precoce de crianças em ambientes virtuais. O uso de smartphones, tablets e televisores tornou-se uma prática rotineira nos lares, configurando uma nova realidade de entretenimento e socialização infantil. No entanto, o tempo excessivo de tela tem gerado preocupações crescentes a educadores e profissionais da saúde, uma vez que o sedentarismo digital reflete diretamente no ambiente escolar.

Nesse cenário, a Educação Física na Educação Infantil emerge não apenas como uma disciplina curricular, mas como uma intervenção pedagógica essencial. Ela atua como um contraponto ao imobilismo físico, promovendo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos motor, cognitivo, afetivo e social. Este artigo busca analisar como a prática da Educação Física escolar pode mitigar os impactos negativos do uso excessivo de telas, devolvendo à criança o direito ao movimento e à exploração corpórea.

2. A REALIDADE ATUAL: O CENÁRIO DA INFÂNCIA HIPERCONECTADA

A infância moderna tem sido caracterizada pela substituição do brincar ativo e exploratório por estímulos visuais passivos e rápidos provenientes das telas digitais. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019), o confinamento domiciliar associado ao uso abusivo de tecnologias digitais compromete o tempo dedicado a atividades físicas essenciais para o crescimento saudável.

Esse fenômeno reflete-se diretamente no comportamento escolar. Crianças que passam longos períodos em frente às telas frequentemente apresentam dificuldades de concentração, irritabilidade, distúrbios no sono e atrasos no desenvolvimento motor (SANTOS; SILVA, 2021). A passividade corporal exigida pelos dispositivos eletrônicos atrofia as oportunidades de aprimoramento de habilidades motoras fundamentais, como correr, saltar, equilibrar-se e coordenar movimentos amplos e finos.

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO AGENTE DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza que a Educação Infantil deve assegurar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, entre os quais destacam-se o mover-se, o brincar e o explorar (BRASIL, 2018). A Educação Física cumpre esse papel ao transformar a quadra ou o pátio escolar em um laboratório de experiências sensoriais e motoras.

3.1 BENEFÍCIOS MOTORES E COGNITIVOS

A estimulação motora promovida pelas aulas de Educação Física gera repercussões diretas nas funções cognitivas. Conforme pontua Freire (2015), o desenvolvimento intelectual da criança está intimamente ligado à sua ação

corporal. Ao planejar estratégias para desviar de um obstáculo, equilibrar-se em uma viga ou agarrar uma bola, a criança ativa áreas cerebrais responsáveis pelo planejamento, atenção e resolução de problemas — competências severamente prejudicadas pela passividade das telas.

3.2 ASPECTOS SOCIOAFETIVOS

Diferente da interação isolada promovida pelo ambiente virtual, as aulas de Educação Física exigem a convivência, a negociação e o contato físico. O jogo coletivo e as brincadeiras cantadas ensinam a criança a lidar com frustrações, a respeitar regras, a cooperar com os pares e a desenvolver a empatia (GALLARDO, 2017). Essa socialização viva contrapõe-se ao isolamento social subjetivo gerado pelas redes e jogos digitais.

4. IMPACTOS POSITIVOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Quando a escola oferece uma Educação Física estruturada e lúdica para a primeira infância, os reflexos em sala de aula são imediatos. Observa-se a redução da hiperatividade decorrente do acúmulo de energia reprimida, melhora na postura corporal durante as atividades de escrita e maior disposição para os desafios pedagógicos teóricos (SANTOS; SILVA, 2021).

O movimento atua como uma ferramenta de autorregulação emocional. Ao gastar energia de forma direcionada e saudável, a criança retorna à sala de aula regular com níveis de ansiedade reduzidos, facilitando a mediação do professor regente e potencializando o processo de alfabetização e letramento acadêmico que ocorrerá nos anos subsequentes.

5. CONCLUSÃO

A Educação Física na Educação Infantil consolida-se como um antídoto pedagógico indispensável diante da realidade hiperconectada da sociedade atual. Ela não visa demonizar a tecnologia, mas sim restabelecer o equilíbrio necessário na rotina da criança, resgatando a corporeidade e a ludicidade que o ambiente virtual não é capaz de suprir plenamente.

Para que o desenvolvimento integral seja alcançado, faz-se urgente que a escola valorize essa disciplina não apenas como um momento de recreação livre, mas como uma área de conhecimento vital. Somente por meio do movimento consciente a criança poderá se desenvolver de forma plena, saudável e preparada para os desafios do mundo físico e digital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 jun. 2026.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: a teoria e a prática da educação física. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2015.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez (org.). **Didática da Educação Física na infância**: o olhar do professor. Rio de Janeiro: Revinter, 2017.

SANTOS, Mariana Costa; SILVA, Rodrigo Alves. O sedentarismo digital e os reflexos no desenvolvimento motor na infância. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 45-58, 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). **Manual de Orientação**: Menos Telas, Mais Saúde. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. Rio de Janeiro: SBP, 2019.

A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA DO SÉCULO XIX NA VISÃO DE MACHADO DE ASSIS

VANESSA DE MATOS SANTOS

RESUMO

Procuramos traçar a condição social da mulher na sociedade do século XIX, enfatizando a segunda metade do século XIX, época em que viveu o escritor. Neste capítulo procuramos realizar, de uma maneira sintética, a análise de algumas figuras femininas que se destacam nos romances de Machado de Assis, em alguns dos seguintes aspectos: adultério, maternidade, mulheres solteiras já avançadas na idade, mulheres ambiciosas e mulheres mártires. Para o desenvolvimento deste trabalho nos apoiamos nos pressupostos teóricos apresentados por Ingrid Stein, *Análise das figuras femininas de Machado de Assis*, de Mary Del Priori, *A mulher na História do Brasil* e de Maria Thereza Caiuby, *Mulheres de Ontem*.

Palavras-chave: Machado de Assis; figura feminina; Séulo XIX; romantismo; realismo.

Ao realizarmos o estudo da figura feminina na obra de Machado de Assis, é necessário termos o conhecimento do contexto histórico-social em que a mulher brasileira do século XIX está inserida, pois entendemos que a literatura é a arte de expressar a realidade.

No século XIX há uma idealização quanto ao papel da mulher na sociedade brasileira. Há o destaque neste período para a formação e preservação da família.

Durante séculos a mulher foi considerada um ser inferior ao homem, ela era considerada um complemento na vida dele, um ser que foi criado para satisfazer-lhe as vontades.

Quando o Cristianismo se propaga pelo mundo, surge uma esperança para as mulheres, pois segundo esta doutrina pregava, todos os seres eram iguais perante Deus, porém com o passar dos anos, a própria igreja inferiorizou ainda mais a mulher, pregando a união de homens e mulheres através do casamento, este de acordo com a lei de Deus, sendo o homem considerado a cabeça da mulher e está devendo-lhe obediência. Durante muitos séculos, e ainda no século XIX, a família era considerada a instituição base para a formação de uma sociedade de valores e princípios.

Com o passar dos séculos verificamos que a condição social da mulher não muda, e ainda no século XIX, a mulher não tem independência em nenhum aspecto e tem no casamento a única possibilidade de felicidade e ascensão social.

Mesmo simbolizando o casamento a união de duas vidas, a mulher na maioria das vezes não tinha o direito de escolher o próprio marido o que ficava, em muitos casos, a cargo do pai. E para que ela arrumasse um bom casamento era necessário que dispusesse de um bom dote.

A questão do dote nos chama a atenção pelo fato das mulheres pertencentes à classe pobre, muitas vezes pela falta dele não arrumarem casamento. O fato da mulher que até os vinte anos de idade não arranjasse casamento era um motivo de vergonha, e esta mulher passava a ser inferiorizada pela sociedade por ser “solteirona”, pois a única forma de a mulher participar da sociedade nesta época era através do casamento.

Muito antes do século XIX a mulher sempre foi educada para ser submissa ao homem, que sempre foi considerado a cabeça da mulher, como se ela fosse incapaz de pensar e agir por si só. Desde pequena, a menina era ensinada a cuidar da casa, dos irmãos e ajudar a mãe nos afazeres domésticos, enquanto os meninos iam para a escola e sonhavam com uma profissão e com a formação de uma família.

Em relação à educação da mulher, no século XIX surgem algumas escolas para meninas, porém não havia separação da escola para meninos e para meninas, e o nível de escolarização para as meninas ainda era muito baixo. As mulheres recebiam as instruções mínimas para saber ler, escrever e aprendiam algumas línguas estrangeiras como o Inglês e o Francês, que eram destinadas principalmente para a leitura dos romances estrangeiros.

No âmbito da educação familiar, para que a mulher fosse considerada uma boa companheira, era necessário que ela soubesse costura, canto e piano, e destas prendas se destacavam o canto e o piano, pois eram prendas consideradas essenciais pela própria mulher, para que ela pudesse se sobressair nos bailes da alta sociedade.

No século XIX, a educação da mulher era vista como um componente que viria contribuir na administração do seu lar, ou seja, quanto mais culta a mulher fosse, melhor seria a educação de seus filhos, e melhor ela se portaria socialmente, recebendo em seu lar as visitas, e representando socialmente o marido.

Até então, estamos discutindo a situação das mulheres da classe média e alta, e é necessário verificarmos a situação da mulher da classe baixa, a qual não tinha direito a um bom casamento e tinha que trabalhar para se manter, e muitas vezes até se prostituir para sobreviver.

Em relação ao trabalho, ele era visto como um motivo de vergonha para a mulher, e o ofício em que ela mais ocupava postos na sociedade do século XIX era o de professora. Para muitos o motivo da mulher buscar esta profissão se dava pelo fato de ela poder ver nesta função o desempenho do seu papel de mãe, pois a professora ensinava, educava e cuidava.

Voltando à questão do trabalho, a mulher que trabalhava para se sustentar era inferiorizada, pois o interesse era ela arrumar um marido que a pudesse sustentar, para que ela pudesse gozar de um certo prestígio social.

Em relação aos homens, vemos que para eles o casamento não representava muita coisa, ao contrário era a menina de manter as aparências de bom cidadão, cumpridor de seus deveres, pois eles tinham suas esposas, mas

possuem suas amantes, e em nem um momento a sociedade os censurava, ao contrário isto era algo natural, e pelo que podemos notar a mulher nada mais era do que um objeto nas mãos dos homens. No caso da mulher, se ela infringisse os valores morais da época era totalmente censurada pela sociedade e deixava de participar dos círculos sociais.

Conforme podemos verificar, temos uma idealização da mulher no século XIX, uma mulher submissa, pacífica, boa esposa, boa mãe, religiosa e educada, uma mulher ideal para complementar a vida do esposo e gerar-lhe filhos. Podemos constatar que a mulher não tinha autonomia alguma, todas as decisões importantes de sua vida eram tomadas pelo pai ou pelo esposo. Nesta época a mulher ora era dependente do pai, ora do marido, a mulher não tinha vontades próprias, e se as tivesse devia suprimi-las.

Já em meados do século XIX, surgiram alguns grupos feministas, porém a maioria das mulheres aceitavam sua condição e inferioridade ao homem.

A FIGURA FEMININA NOS ROMANCES DE MACHADO DE ASSIS

Nas obras machadianas temos a representação do comportamento da sociedade burguesa do século XIX, principalmente as que estão ligadas a sua fase de maioridade literária. Temos também na obra de Machado de Assis uma representação do comportamento humano, representação esta ligada à noção de caráter do ser humano.

Em relação à figura feminina, temos conhecimento de que não apenas a mulher do século XIX, como também as do séculos anteriores, sempre foram vítimas do chamado “machismo”, ou seja, a mulher sempre foi considerada inferior ao homem, foi e ainda é vista por muitos como o ser frágil e indefeso, porém perfeito e equilibrado, que veio ao mundo apenas para procriar, educar e cuidar do esposo e do lar, enquanto o homem é o ser ao qual a natureza concedeu força para trabalhar e ser a cabeça da mulher, ou seja, é um ser totalmente superior a ela.

Ainda na sociedade brasileira do século XIX, vemos que a mulher não tinha muito acesso aos estudos, pois fora criada para ser do lar. Diante disso, a mulher que aos vinte anos não houvesse se casado já era considerada

“solteirona”, e isto era extremamente vergonhoso para ela, pois o único escape para certa “liberdade” era o casamento, que lhe proporcionava respeito social, portanto era extremamente almejado desde cedo.

Nas obras de Machado de Assis, vemos esse panorama histórico-social muito bem delineado, ou seja, a visão do papel feminino é o mesmo para todas as suas personagens femininas, independentemente de a obra ser pertencente a qualquer uma de suas duas fases. Neste caso temos apenas uma alteração em relação à personalidade da mulher em sua segunda fase, e para Ingrid Stein, o autor mostra, de uma forma sutil, que sua opinião em relação à mulher é que ela deve ser culta para viver ao lado do esposo e melhorar no desenvolvimento da educação do filho, porém sua função é cuidar do lar e trabalhar pela paz do mesmo.

Segundo Dino Fontana (1972:142), na galeria de personagens de Machado de Assis, sobressaem as figuras femininas, e alguns críticos chegam a afirmar que é através delas que o autor se revela e deixa transparecer seus sentimentos diante da vida.

Ainda segundo Fontana (1972:142), em seus romances principais, avultam as figuras femininas criadas com excelente penetração psicológica: Virgília, de *Memórias Póstumas*, segundo o narrador, é “bonita, fresca, saída das mãos da natureza, cheia daquele feitiço precário e eterno que o indivíduo passa a outro para os fins secretos da criação...” e moralmente, “faceira, ignorante, pueril e cheia de ímpetos misteriosos; muita preguiça e alguma devoção, devoção ou talvez medo”.

Sofia de *Quincas Borba*, “era daquela casta de mulheres que o tempo, como escultor vagaroso, não acaba logo, e vai polindo ao passar dos longos dias. Essas mulheres são miraculosas”. Habituando-se à vaidade exibicionista do marido, ambiciosa, sempre pôs as suas faceirices femininas a serviço da prosperidade doméstica.

Capitu de *Dom Casmurro*, a “de olhos oblíquos e dissimulados”, segundo Fontana, é a mais perfeita figura feminina de Machado de Assis, e a mais perfeita

de nossa literatura e pode-se inclui-la entre as mais interessantes figuras de todas as literaturas.

Nos quatro primeiros romances da primeira fase de Machado de Assis, é possível observarmos mais detalhes sobre a qualidade do casamento e a concepção de amor/casamento de suas personagens, que segundo Ingrid Stein (1984:55) está relacionado ao fato observado por Roberto Schwars de que o escritor nessa época insiste na “santidade das famílias e na dignidade das pessoa”. A partir do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, esta preocupação diminui, e passa a estar em primeiro plano o indivíduo com suas contradições e ambiguidades.

Nos romances de Machado é claro a importância que casamento tem para a suas personagens e segundo Stein (1984:56), não seria exagero afirmar que nos romances machadianos predominam os casamentos infelizes, impostos ou realizados por manipulação.

Lívia e Clara, em *Ressurreição*, foram mal casadas; em *Helena*, Camargo, pai de Eugênia, não amava a mulher, casou porque o matrimônio é uma condição de gravidade; também o casamento de sua filha não se realiza com bases sólidas, antes foi acertado mais por pressão de Helena e de Camargo, sem Estácio estar convencido do seu amor ou não por Eugênia.

Estela, em *Iaiá Garcia*, apaixona-se por Jorge, porém não se casam devido à diferença social entre ambos, pois ele vinha de uma família rica e de tradição enquanto ela era de família humilde. Estela por fim casa-se com Luís Garcia, porém não há amor entre os dois, casam-se simplesmente porque se acham um digno do outro. Em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, verificamos que o casamento entre Virgília, principal figura feminina da obra é, mais formal que emocional. Em *Quincas Borba*, Maria Benedita, que por interferência de Dona Fernanda se casou com Carlos Maria, volta da lua-de-mel afirmando que é muito feliz, porém a descrição do relacionamento do casal não nos convence tanto disto. Claro fica que a relação do casal é desigual e que há uma grande ansiedade de dependência de Maria Benedita em relação ao marido. O casamento de Sofia com Palha, *Quincas Borba*, também não é baseado no amor, mas na conveniência que há para ambos. Em *Dom Casmurro*, o casamento de

Bentinho e Capitu fracassa após alguns anos devido a convicção dele de que a esposa o havia traído com seu melhor amigo, Escobar.

Pelo que podemos notar acima, a maior parte das uniões nos romances machadianos são infelizes, e o que nos chama a atenção é o conformismo das mulheres perante tal situação.

Outro aspecto que, segundo Stein (1984:58), nos salta aos olhos é a correspondência entre os romances de Machado e a realidade da época, no que diz respeito à subordinação da mulher ao homem dentro do matrimônio, Bentinho, *Dom Casmurro*, lembra o ensinamento do evangelho: “as mulheres sejam sujeitas a seus maridos...do mesmo modo, vós maridos coabitai com elas, tratando-as com honra como vasos mais fracos, e herdeiras convosco da graça vinda...” (p.206), aqui ao relatar tal trecho bíblico, o personagem reforça a influência da ideologia cristã sobre a sociedade neste período.

Em seus romances, Machado nos deixa claro que o sucesso, não felicidade, no casamento só se dá através da subordinação da mulher ao marido. O autor também nos mostra uma idealização do casamento como concretizador do amor, e como realização máxima para a mulher.

Através dos romances machadianos é possível verificarmos que o casamento é também uma questão importante para o homem, não tal como para a mulher. O casamento para o homem está associado a um benefício social, é uma segurança, impõe respeito, e garante a continuidade do nome da família, portanto é necessário casar-se bem, ou seja, com uma mulher que tenha um bom dote e que seja de uma família respeitável.

A atenção que o homem dispensa ao casamento é a mesma dispensada ao trabalho e aos negócios. Aqui nos deparamos com uma questão importante, pois o homem desde pequeno era instruído a buscar um papel de destaque na sociedade. O homem desde pequeno tem sua educação voltada a preparação para o trabalho, enquanto a mulher recebia as instruções mínimas, ler e escrever, e para ser considerada boa esposa devia saber uma segunda língua, tocar piano, bordar e costurar, ou seja, vemos que a mulher necessitava de um mínimo de cultura para garantir o bom funcionamento de seu lar.

Desde as sociedades antigas a mulher sempre foi educada para servir ao homem, é como se ela, mulher, fosse o ponto de equilíbrio do homem, portanto a necessidade do casamento. O homem representa a força, a mulher a fragilidade, o homem a brutalidade, a mulher a serenidade, enfim verificamos um jogo de opostos, que de acordo com a própria teoria se atraem.

Ainda na sociedade do século XIX, o casamento era visto como um negócio, portanto o pai procurava reservar um bom dote para a filha, a fim de que esta conseguisse um bom esposo, que viesse a assegurar-lhe boas condições sociais e financeiras.

Através dos romances de Machado é possível observarmos que a mulher que necessitava trabalhar para se sustentar, tinha vergonha de admiti-lo. O trabalho que a mulher realizava fora do âmbito doméstico era o de professora, que segundo alguns estudiosos é uma função que está associada a função da mãe, educar/ensinar/cuidar, ou seja, a mulher via nesta profissão a continuidade de sua tarefa no lar.

No romance *A mão e a luva* temos a personagem Guiomar, que é filha de um empregado e é afilhada da baronesa, que comunica a esta o projeto de tornar-se professora, mas dizê-lo, o diz com vergonha. Guiomar como pessoa sem bens, a não ser que se case, terá que batalhar para seu próprio sustento, no entanto a personagem encara este fato como uma vergonha inevitável. Neste romance é possível observamos que o exercício de uma profissão é visto somente como última saída para a mulher.

Na análise das figuras femininas nos romances de Machado de Assis é possível observarmos que há algumas extremamente ambiciosas. Estas como não têm a possibilidade de por si realizar suas aspirações, fazem convergir suas ambições para a carreira dos maridos. Em *A mão e a luva* temos na personagem Guiomar um ótimo exemplo neste sentido, pois desde muito jovem ela já tinha para si que a melhor maneira de realizar sua ambição de sucesso social era através do matrimônio. Ela queria um marido que a pudesse levantar aos olhos de toda a sociedade.

No *romance Memórias Póstumas de Brás Cubas*, Virgília desiste de Brás Cubas e se casa com Lobo Neves afim de alcançar um título social, o de Marquesa ou Baronesa, pois a mulher era o que o esposo era.

Como afirma Ingrid Stein (1984:68), as mulheres casadas dos romances de Machado de Assis eram, portanto, as marquesas ou baronesas que os maridos merecessem, recebiam as migalhas de atenção correspondentes ao posto ocupado por homens várias vezes impelidos pela vontade delas próprias.

A mulher dependia estritamente do marido para situar-se na vida, e se o casamento representava a alternativa social por excelência, agir dentro desta instituição era a única possibilidade que se oferecia às mulheres ambiciosas.

Ainda segundo Ingrid Stein (1984:69), estas mulheres dos romances machadianos possuem uma grande percepção da realidade e muito empenho no sentido de atingir os objetivos que se colocam. Para a autora, esta capacidade de contato direto com o real implica que valorizem por sua vez aquilo que a sociedade valoriza.

Destas figuras femininas retratadas como ambiciosas, Natividade em *Esaú e Jacó*, que também é desejosa de ascensão no escalão social, é a única a não receber censura por isso, e conforme Stein (1984:69), isto pode ser explicado pelo fato da personagem representar um exemplo positivo de mãe e esposa que ela corresponde.

Quanto à maternidade, nos romances de Machado são vários os estudiosos que verificam a frequência de famílias pequenas nas obras do autor, isto é, de poucos ou nenhum filho, e a ausência em suas histórias do “amor maternal” e da “alma doméstica feminina”. Segundo eles, é realmente fato que Machado não se estende demoradamente nestes assuntos, no entanto isto não significa que eles não existam em seus romances. Para Stein (1984:69), neles estão representadas as mães modelares, de forma semelhante àquela a que estamos acostumados hoje em dia, e também a mãe não “extremosa” em relação à criança, assim como também são descritos negativos de mulheres com respeito à própria gravidez.

Dona Glória, em *Dom Casmurro*, Natividade em *Esaú e Jacó*, e Dona Carmo em *Memorial de Aires*, são as poucas figuras femininas principais do escritor que incorporam o papel de mães modelares. Esta última, mesmo não tendo filhos, dispensou seu amor maternal à Fidélia e Tristão.

De todas as figuras femininas dos romances de Machado, Natividade é a única descrita atravessando todas as fases da maternidade, a gravidez e seus sentimentos em relação a ela, e seu relacionamento com os filhos desde pequenos até adultos.

Segundo Ingrid Stein (1984:131) através da análise das figuras femininas nos romances de Machado de Assis verifica-se que todas, algumas mais e outras menos, estão adaptadas à realidade social do Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX. Como se pode observar, o casamento é a aspiração máxima para a mulher.

Estas mulheres, de maneira geral, se regem pelos valores morais vigentes da época: nos quatro primeiros romances há a separação entre as mulheres de conduta exemplar e as de conduta abominável, sendo que nos quatro últimos estes limites se tornam mais fluidos, as mulheres são descritas de uma maneira mais complexa, detendo-se o autor na ambiguidade e na contradição das situações e dos sentimentos.

Neste sentido, o romance Memórias Póstumas de Brás Cubas representa um marco através da personagem Virgília, pois não há em nenhum outro romance machadiano uma personagem tão desafiadora em relação à moral sexual como ela, que pertence a classe alta da sociedade e não sofre nenhum tipo de penalidade por seus atos, o que certamente é um fato extraordinário para a época.

Mesmo com a ousadia da personagem Virgília, não há romances de Machado uma figura feminina sequer que decida se tornar um indivíduo independente com ideias e experiências próprias. Conforme Stein (1984:131), as mulheres machadianas não têm nenhuma autonomia como tais. Nos romances as personagens femininas aparecem em função do que é masculino, e ainda segundo Stein, este fato certamente está ligado à visão através da qual

Machado cria suas personagens, que é uma visão masculina. Do ponto de vista formal, constata-se que dos nove romances machadianos, quatro (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Dom Casmurro*, *Esaú e Jacó e Memorial de Aires*), escritos na primeira pessoa do singular, são narrados por homens, e os restantes (*Ressurreição*, *A mão e a luva*, *Helena*, *Iaiá Garcia*, *e Quincas Borba*) na terceira pessoa do singular, subentendendo-se um narrador masculino, pois de acordo com a mentalidade da época seria improvável a suposição de um narrador feminino.

Nos romances de Machado de Assis, Ingrid Stein destaca algumas mulheres marginalizadas, que para a autora são aquelas mulheres que apesar de não serem casadas mantêm uma relação amorosa e dela tiram algum proveito financeiro em forma de presentes, casas etc. De acordo com a mentalidade da época a autora destaca que no momento em tal relação se tornasse pública, estas mulheres seriam imediatamente marginalizadas pela sociedade.

Segundo Stein (1984:90), o número destas figuras nos romances de Machado é pequeno, a autora destaca que elas estão presentes somente nos cinco primeiros, ocupando neles papéis secundários. Em *Ressurreição*, Cecília é amante de Félix e depois Moreninha, em *Helena*, Ângela da Soledade é amante do Conselheiro, e em *Brás Cubas* aparece pela última vez, com Marcela, uma destas mulheres marginalizadas pela não observância do código moral.

Conforme Stein (1984:92), certo é que estas figuras femininas aparecem nos romances de Machado e surgem mais em função dos homens aos quais se ligam, estes sim de nível social reconhecido.

Nos romances de Machado há pouco destaque para as mulheres “solteironas”. Existem neles apenas duas, as quais são bem avançadas na idade, Dona Úrsula, irmã do Conselheiro do Vale (*Helena*), e Dona Tonica (*Quincas Borba*). Como podemos observar através destas duas personagens, o destino da mulher que não se casasse era viver na dependência dos pais ou parentes.

As figuras femininas, tanto de autores femininos quanto masculinos, sejam de hábito imaginadas e refletidas relativamente a parâmetros masculinos,

são produtos de um universo masculino em que seus autores se movimentam e cujas ideias propagam. O que temos é uma projeção, nas figuras femininas, da visão de mulher de seus autores, que na maioria das vezes não corresponde ao que o sexo feminino em essência é.

Machado em seus romances registra de modo detalhado a posição social da mulher do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX, sobretudo a da "sociedade culta e elegante". O autor consegue retratar a mulher sem discriminá-la e acima de tudo sem colocá-la em um pedestal de inatingibilidade e irrealidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do desenvolvimento do trabalho procuramos traçar um breve panorama sobre a condição da mulher na sociedade brasileira do século XIX, centrando nossa pesquisa principalmente na segunda metade do século, e na cidade do Rio de Janeiro, pois foi a época e o lugar em que Machado de Assis viveu. Nas obras do escritor temos a representação do comportamento da sociedade burguesa do século XIX, principalmente as que estão ligadas a sua fase de maioridade literária. Temos também na obra de Machado de Assis uma representação do comportamento humano, representação esta ligada a noção de caráter humano.

Machado em seus romances representou diferentes tipos de figuras femininas, como se pode observar neste trabalho. O autor conseguiu retratar mulheres com diferentes personalidades, e entre elas, como vimos, a que se destaca é a personagem Capitu, que por sua complexidade psicológica acabou se tornando um enigma. Apesar de algumas particularidades, as figuras femininas machadianas têm em comum o comportamento diante da sociedade, pois todas são dependentes do pai ou marido, e veem no casamento a única maneira de reconhecimento social, pois este era o posto mais alto que a mulher, na sociedade do século XIX, podia alcançar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNADES, MariavThereza Caiuby Crescenti, *Mulheres de Ontem*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1998.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*; 37°ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BOSI, Alfredo. *Machado de Assis o enigma do olhar*. São Paulo: Ática,1999

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995

DEL PRIORE, Mary. *A mulher na história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988

D'ONOFRIO, Salvatore. *Literatura Ocidental*. São Paulo: Ática, 2004

FONTANA, Dino F. *Literatura Brasileira*. 3°ed. São Paulo: Saraiva, 1972

PUJOL, Alfredo. *Machado de Assis*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1934

STEIN, Ingrid. *Figuras femininas em Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984

TEIXEIRA, Ivan. *Apresentação de Machado de Assis*. São Paulo: Martins Fontes, 1988

A EVOLUÇÃO HISTORIOGRÁFICA DO CONCEITO DE INFÂNCIA: DE PHILIPPE ARIÈS ÀS INTERPRETAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

PAULO RENATO CASTILLO COUTO

Resumo

O conceito de infância constitui tema relativamente recente na historiografia. Durante grande parte do século XX, os estudos históricos dedicaram pouca atenção à criança como sujeito histórico autônomo. Esse cenário começou a mudar com a publicação da obra *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*, de Philippe Ariès, em 1960. O autor defendeu a tese de que a infância, enquanto categoria social diferenciada, inexistia antes da Idade Moderna, sendo as crianças percebidas apenas como pequenos adultos, não havendo distinção significativa de tratamento. Apesar da importância da obra, amplamente considerada como pioneira neste campo, pesquisas posteriores questionaram suas conclusões e demonstraram a existência de concepções específicas de infância em diferentes sociedades e períodos históricos. O presente artigo analisa a contribuição de Ariès para a historiografia da infância, bem como as principais críticas formuladas por autores posteriores, destacando a evolução do conceito até as interpretações contemporâneas.

Palavras-chave: infância; historiografia; Philippe Ariès; história social; criança.

Introdução

A infância é frequentemente compreendida como uma fase natural e universal da existência humana. Entretanto, estudos históricos e sociológicos demonstram que a forma como as sociedades percebem e tratam suas crianças varia significativamente conforme o contexto cultural e temporal. Assim, embora a infância possua fundamentos biológicos relacionados ao desenvolvimento humano, sua definição social constitui uma construção histórica.

Até meados do século XX, a criança ocupava posição secundária nos estudos históricos. A atenção dos pesquisadores concentrava-se principalmente em

instituições políticas, conflitos militares, economia e biografias de figuras consideradas relevantes para os acontecimentos históricos. Nesse contexto, a publicação da obra *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*, de Philippe Ariès, representou um marco importante ao atribuir relevância acadêmica à infância enquanto objeto de investigação histórica.

O presente artigo tem como objetivo analisar a evolução historiográfica do conceito de infância, examinando inicialmente as contribuições de Ariès e, posteriormente, as críticas formuladas por pesquisadores que ampliaram a compreensão sobre a experiência infantil em diferentes sociedades.

Philippe Ariès e a descoberta historiográfica da infância

Publicada originalmente em 1960, a obra de Philippe Ariès inaugurou um novo campo de estudos dentro da História Social. A partir da análise de registros iconográficos, documentos familiares e fontes literárias, o autor argumentou que o sentimento de infância não existia na Europa medieval.

Segundo Ariès, após superarem os primeiros anos de vida, as crianças eram rapidamente inseridas no universo adulto, compartilhando atividades, responsabilidades e formas de sociabilidade semelhantes às dos mais velhos. A ausência de espaços específicos para a infância indicaria que a sociedade medieval não reconhecia a criança como categoria social distinta.

Ariès utilizou como evidência histórica a frequente representação de crianças em obras de arte do período medieval. Nessas obras, os jovens eram frequentemente retratados como "pequenos adultos", apresentando características físicas semelhantes às dos adultos, diferenciando-se principalmente pela estatura reduzida. O autor também destacou que muitos dos brinquedos, jogos e atividades recreativas descritos na literatura medieval ou identificados no registro histórico eram compartilhados por crianças e adultos. Os trajes utilizados pelos mais jovens, segundo Ariès, igualmente não apresentavam distinções significativas em relação aos dos adultos.

Para o autor, somente a partir da Idade Moderna, especialmente entre os séculos XVI e XVIII, teria ocorrido o desenvolvimento gradual de um sentimento de infância. A expansão da escolarização, a valorização da família nuclear e a

crescente preocupação com a educação dos jovens teriam contribuído para a construção da concepção moderna de criança.

Embora muitas de suas conclusões tenham sido posteriormente contestadas, a principal contribuição de Ariès consistiu em demonstrar que a infância poderia ser estudada historicamente e que as percepções sobre as crianças não permanecem inalteradas ao longo do tempo.

As críticas à tese da inexistência da infância

Nas décadas seguintes à publicação da obra de Ariès, diversos pesquisadores passaram a reexaminar as fontes utilizadas pelo historiador francês e a incorporar novos conjuntos documentais às análises.

Uma das principais críticas dirigidas ao autor refere-se à generalização excessiva de suas conclusões. Pesquisadores demonstraram que existiam diferenças significativas entre regiões, grupos sociais e períodos históricos distintos da própria Europa medieval. Evidências provenientes de documentos jurídicos, textos religiosos, tratados médicos e registros educacionais indicam que as crianças eram frequentemente percebidas como indivíduos com características próprias.

Os estudos também revelaram que diversas sociedades antigas possuíam concepções específicas sobre a infância. Civilizações como a egípcia, a grega e a romana distinguiam claramente crianças de adultos, estabelecendo categorias etárias, métodos educacionais específicos e expectativas sociais diferenciadas.

Outra crítica importante diz respeito ao eurocentrismo presente na formulação original de Ariès. Ao concentrar sua análise principalmente na Europa Ocidental, o autor desconsiderou experiências históricas de outras sociedades que desenvolveram concepções próprias acerca da infância, muitas vezes bastante elaboradas.

Ademais, Ariès concentrou sua pesquisa principalmente sobre a nobreza medieval, cuja documentação histórica é mais abundante, deixando em segundo plano aspectos relacionados à classe social, gênero e etnia. A historiografia contemporânea ressalta, contudo, que os grupos dominantes frequentemente

apresentam padrões de vida que constituem exceções, e não necessariamente refletem a experiência da maioria da população. A interpretação iconográfica proposta por Ariès também recebeu críticas por seu caráter excessivamente literal, uma vez que desconsiderava a natureza simbólica de grande parte das representações analisadas. Muitas das imagens utilizadas pelo autor possuíam caráter religioso ou político, contextos nos quais a representação artística frequentemente obedecia a convenções estilísticas e simbólicas, e não à reprodução fiel da realidade cotidiana.

Dessa forma, a historiografia contemporânea tende a rejeitar a ideia de que a infância tenha sido uma invenção da modernidade, preferindo compreender sua existência como um fenômeno universalmente reconhecido, ainda que interpretado de formas distintas em cada cultura.

A concepção contemporânea de infância

As abordagens atuais procuram conciliar os aspectos biológicos e socioculturais da infância. Autores como Colin Heywood defendem que a infância deve ser entendida simultaneamente como uma realidade biológica e como uma construção social.

Nessa perspectiva, todas as sociedades reconhecem a existência de um período de desenvolvimento humano caracterizado pela dependência física e emocional. Entretanto, os significados atribuídos a essa fase variam conforme fatores culturais, econômicos, religiosos e políticos.

As contribuições da psicologia do desenvolvimento também exerceram influência significativa sobre a compreensão contemporânea da infância. Pesquisadores como Jean Piaget e Erik Erikson identificaram diferentes etapas do desenvolvimento cognitivo e psicossocial, reforçando a percepção de que a infância não constitui um período homogêneo, mas um processo composto por múltiplas fases.

Além disso, os estudos recentes passaram a considerar as crianças como sujeitos ativos na construção de suas próprias experiências. Em vez de serem vistas apenas como futuros adultos em formação, as crianças passaram a ser reconhecidas como participantes efetivas da vida social.

Essa mudança de perspectiva contribuiu para a ampliação dos estudos sobre infância em áreas como História, Educação, Sociologia, Psicologia e Antropologia.

Considerações finais

A obra de Philippe Ariès desempenhou papel fundamental na consolidação da infância como objeto legítimo de investigação histórica. Ao questionar a naturalização das concepções modernas sobre a criança, o autor abriu caminho para um amplo campo de pesquisas que permanece em expansão.

Entretanto, o desenvolvimento posterior da historiografia demonstrou que a infância não surgiu apenas na modernidade. Diferentes sociedades, em variados períodos históricos, reconheceram características próprias das crianças e estabeleceram formas específicas de educação, socialização e proteção.

Atualmente, a historiografia compreende a infância como uma experiência simultaneamente biológica e cultural, sujeita a transformações históricas e influenciada pelas particularidades de cada sociedade. Dessa forma, o estudo da infância continua sendo instrumento relevante para compreender não apenas as crianças do passado, mas também os valores, crenças e estruturas sociais das civilizações que as educaram.

Referências

ARIÈS, Philippe. *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

HEYWOOD, Colin. *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*. Cambridge: Polity Press, 2018.

DAUSTER, Tania. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 82, 1992.

BASTOS, Emerson Machado. O construtivismo de Piaget na educação. Goiás, 2016.

MCLEOD, Saul. Erik Erikson’s Stages of Psychosocial Development. 2018.

A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM AS NOVAS TÉNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

SORAIA RODRIGUES DOS SANTOS FARIAS

RESUMO

A pesquisa objetiva discutir a intenção do presente trabalho e mostrar a importância da implementação das novas tecnologias no ensino. Apresenta-se: No primeiro capítulo "Um Pouco Da História Da Tecnologia Brasileira" no segundo, "Trilha Metodológica", no terceiro, "Análise de Dados" e mais a conclusão. Para isso foi utilizada a pesquisa de campo-semiestruturada, com a colaboração de duas professoras, uma do ensino fundamental e outra do ensino superior, baseada em um questionário elaborado, que se estende às professoras, que dão seus depoimentos e declaram que há uma real dificuldade ao implantar as novas tecnologias na educação. Assim, com a discussão deste tema, espera-se contribuir para o entendimento da relação dos professores com as novas tecnologias na educação.

Palavras-chave: Novas Tecnologias na Educação. Tecnologia da Informação e Comunicação. Formação Continuada.

ABSTRACT

The research aims to discuss the intention of this work and show the importance of the implementation of new technologies in teaching. It is presented: In the first chapter "A Bit of the History of Brazilian Technology" in the second, "Methodological Trail", in the third, "Data Analysis" and more the conclusion. For that, field-semistructured research was used, with the collaboration of two teachers, one of elementary and another of higher education, based on an elaborated questionnaire, which extends to the teachers, who give their statements and declare that there is a real Difficulties in implementing new technologies in education. Thus, with the discussion of this theme, it is hoped to contribute to the understanding of the relationship of teachers with the new technologies in education.

Keywords: New Technologies in Education. Technology of Information and Communication. Continuing Education.

INTRODUÇÃO

O mundo atual exige de nós a capacidade de viver em uma sociedade informatizada e de mudanças rápidas, onde o acesso à informação é possível a qualquer hora e lugar. As tecnologias da informação e comunicação conhecidas como “TIC.. fazem parte da nossa vida de forma irreversível e por este motivo devem ser inseridas na escola de maneira que possam contribuir para a melhoria do processo educacional.

A integração das novas tecnologias nas escolas é fundamental, pois estas técnicas já estão presentes na vida de todos. A definição de tecnologia como “tudo a que se inventou, tanto artefatos como métodos e técnicas para estender a capacidade física, sensorial, motora ou mental do homem, facilitando e simplificando o seu trabalho, enriquecendo suas relações interpessoais, ou simplesmente lhe dando prazer”. Com essa definição podemos entender que a tecnologia já vem sendo utilizada em nossas vidas e dentro de sala de aula há muito tempo, como por exemplo, a utilização da lousa, do giz, do lápis e dos cadernos, porém nenhum desses artefatos foi tão revolucionário e inovador quanto à invenção do computador e da internet.

A inclusão destes em nossas vidas veio de forma avassaladora e muitas vezes podemos não perceber e não reconhecemos o quanto somos dependentes desta tecnologia. Atualmente, as crianças que iniciam a vida escolar já trazem um vasto conhecimento do computador e dos tablets, artefatos altamente interativos, coloridos e interessantes que proporcionam a elas não só conhecimento como também entretenimento.

No entanto, não podemos dizer o mesmo sobre a inclusão desta tecnologia nas escolas. Seria lógico imaginar que com o avanço da tecnologia, que inegavelmente facilita e acrescenta muito no conhecimento, e sua utilização frenética e diária por todos, a escola incluiria essa tecnologia rapidamente em seu dia a dia, transformando a sala de aula em um ambiente interativo,

utilizando-se dessas tecnologias para auxiliar na construção do conhecimento dos nossos alunos.

Porém não podemos afirmar que isso de fato aconteceu, ou que está perto de acontecer em nossas escolas, muito menos acreditar que se inserido, será utilizado de forma eficaz. Na entrevista que realizei em uma escola pública foi possível constatar que existe incentivo do governo, ainda que pequeno, com relação à compra de computadores para que um laboratório de informática esteja à disposição dos alunos e professores, mas infelizmente não foi possível constatar a utilização eficaz dos nem pelos professores e muito menos pelos alunos.

Os novos modelos e as novas tecnologias vindos das mudanças produtivas trouxeram a necessidade de adaptação ás ferramentas tecnológicas, que influenciam a formação humana. Ressalto que as novas tecnologias fazem parte de todos os segmentos da sociedade, principalmente na sua formação profissional e acadêmica.

A escola como ambiente que proporciona um bom ensino e aprendizagem deve facilitar, e disponibilizar aos professores e alunos o uso das ferramentas tecnológicas existentes.

O professor como facilitador de ensino e aprendizagem para formar um cidadão integral apto a lidar com inovações tem como desafio entender e adaptar as novas tecnologias, bem como buscar a formação continuada.

Reforçando essa necessidade ratificamos o posicionamento da professora

> Léa Fagundes (1999 s/p.)Conseguir alguns computadores é só o começo. Depois é preciso conectá-los à internet e desencadear um movimento interno de buscas e outro, de trocas.
> Cabe ao professor, no entanto, acreditar que se aprende fazendo e saindo da passividade da espera por cursos e por iniciativas da hierarquia administrativa.

> Valente e Almeida (1993) A informática na educação ainda não impregnou as ideias dos educadores e, por isto, não está consolidada no nosso sistema educacional, sendo este ainda um dos obstáculos a serem ultrapassados. O professor necessita incorporar as tecnológicas buscando melhorar a qualidade do processo de ensino e

> aprendizagem, necessidade esta, emergente nessa sociedade de constantes inovações.

Neste artigo foi apresentada pergunta problema, quais as dificuldades que os professores encontram ao aplicar as tecnologias na educação? Foram levantadas as seguintes hipóteses:

* A falta de treinamento e acessibilidade á tecnologia nas instituições.

* Ausência de disciplinas específicas á formação inicial.

* Não há incentivo á formação continuada.

Com o objetivo geral de entender a relação dos professores com as novas tecnologias na educação, e o específico de entender as habilidades que os professores precisam para aplicar essas novas tecnologias na educação. Este artigo justifica que é importante que o professor possa refletir sobre essa nova perspectiva, construir e repensar sua prática, novos modos de ação que proporcionem construir e também enfrentar essa nova realidade. O professor deve ser constantemente estimulado a modificar sua ação pedagógica.

> GOUVÊIA "O professor será mais importante do que nunca, pois ele precisa se apropriar dessa tecnologia e introduzi-la na sala de aula, no seu dia-a-dia, da mesma forma que um professor, que um dia, introduziu o primeiro livro numa escola e teve de começar a lidar de modo diferente com o conhecimento – sem deixar as outras tecnologias de comunicação de lado. Continuaremos a ensinar e a aprender pela palavra, pelo gesto, pela emoção, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas agora também pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em camadas, em janelas que vão se aprofundando às nossas vistas..."

Más, para o professor apropriar-se dessa tecnologia, devemos segundo Fróes:

> Fròes "mobilizar o corpo docente da escola a se preparar para o uso do Laboratório de Informática na sua prática diária de ensino-aprendizagem. Não se trata, portanto, de fazer do professor um especialista em Informática, mas de criar condições para que se aproprie, dentro do processo de construção de sua competência, da utilização gradativa dos

> referidos recursos informatizados: somente uma tal apropriação da utilização da tecnologia pelos educadores poderá gerar novas possibilidades de sua utilização educacional.”

1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA TECNOLOGIA BRASILEIRA

A entrada da informática na educação, no Brasil, está ligada diretamente ao ingresso dos microcomputadores, que ocorreu nos últimos trinta anos, principalmente no campo da microeletrônica, acarretando inúmeras transformações. Essas transformações ocorreram em vários setores econômicos, como indústrias, bancos e telecomunicações, que passaram a ter como base de seu desenvolvimento a informática.

Os avanços tecnológicos educacionais começaram na década de 1970, com a caracterização de dois pontos de vista: um restrito e outro amplo. O restrito estava limitado ao ensino dirigido apenas à utilização dos recursos dos microcomputadores no aspecto físico, ou seja, dominar os equipamentos; já o amplo se enquadrava em uma linha diferente, baseada no desenvolvimento e na administração dos elementos sistêmicos, ou seja, na educação concebida como o sistema ou a totalidade de subsistemas inter-relacionados, em que o papel da tecnologia é apenas colaborar, fornecendo ferramentas para o auxílio do desenvolvimento de atividades na educação.

A seguir, seguem os principais investimentos em educação com tecnologia no país:

• 1981 – Política de Informática Educativa (PEI), do governo federal, das secretarias estaduais e municipais de educação e das universidades, a fim de inserir o computador no processo ensino-aprendizagem.

• 1982 – Centro de Informática Educativa do MEC – CENIFOR, subordinado à Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa, seu papel era assegurar a pesquisa, o desenvolvimento, a aplicação e a generalização do uso da informática no processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis e modalidades.

• 1983 – Comissão Especial de Informática na Educação (CE/IE), que elaborou e aprovou o projeto Educom – Educação com computadores, ficando a cargo da FUNTEVÊ, apoiado financeiramente pela Secretaria Especial de Informática (Seinf-MEC), pelo CNPq e pela Financiadora de Estudos e Projetos (Finep).

• 1985 – I Plano Setorial: Educação e Informática, prevendo ações nos segmentos de ensino e pesquisa relacionadas ao uso e aplicação da informática na educação.

• 1986 – Comitê Assessor de Informática na Educação de Primeiro e Segundo Graus - CAIE/SEPS, aprovou-se o programa de ação imediata em informática na educação.

• 1988 – Realizou-se o III Concurso Nacional de Software Educacional Brasileiro, e a Organização dos Estados Americanos (OEA) convidou o MEC-Brasil para avaliar o programa de informática aplicada à educação básica do México. O resultado foi um projeto multinacional de cooperação técnica e financeira integrado por sete países (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana e Venezuela), com o objetivo de utilizar as redes telemáticas para a formação de professores, investigadores, administradores escolares e membros da comunidade, para auxiliar a implantação da informática na educação e a promoção de mudanças na escola pública.

• 1989 – Jornada de Trabalho Latino-Americano de Informática na Educação e Reunião Técnica de Coordenação de Projetos em Informática na Educação; a Unicamp avançou implantando o II Curso de Especialização em Informática na Educação – Projeto Formar II. Outro fator importante foi que o Conselho Nacional de Informática e Automação (CONIN) alterou a redação do II Plano Nacional de Informática e Automação, introduzindo ações de informática na educação, implantando núcleos de informática em educação nas instituições de ensino superior, secretarias de educação e escolas técnicas, no sentido de criar ambientes informatizados para atendimento à clientela de primeiro, segundo e terceiro graus, educação especial e ensino técnico, para o desenvolvimento de pesquisa e formação de recursos humanos; instituiu-se o Proninfe (Programa Nacional de Informática na Educação).

• 1991 – Aprovado o 1º Plano de Ação Integrada (Planinfe), para desenvolver nos anos de 1991 a 1993 um plano de ação integrada com objetivos,

metas e atividades para o setor da informática educativa; criou-se o Comitê Assessor de Informática Educativa.

• 1996 – Foi criada a Secretaria de Educação a Distância – SEED, e também foi apresentado o documento básico “Programa Informática na Educação”, tendo como função básica promover o uso da informática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público médio.

• 2000 – Projeto Rede Telemática para Formação de Educadores a Distância. O projeto formava professores, administradores, pesquisadores e membros das comunidades escolares em informática na educação, analisando, estudando e programando as mudanças pedagógicas e de gestão da escola, integrando a comunidade e a escola, envolvendo e formando continuamente os seus integrantes.

• 2010 – O governo federal instalou 6,6 mil telecentros em 5,4 mil cidades brasileiras. Os telecentros são dotados de dez computadores, servidor central, central de monitoramento, impressora, mobiliário e conexão internet. Parcialmente, o Estado de São Paulo promoveu a inclusão digital implementando 519 postos do Acessa São Paulo, atendendo a 464 municípios paulistas. Também foi criado o programa Acessa Escola em 3.752 escolas da rede pública estadual. Esse programa tem um diferencial ao utilizar estagiários, cerca de 13.086, que são os responsáveis pelo atendimento aos alunos nas salas de informática, que ficam abertas o dia todo.

Atualmente, o MEC (Ministério da Educação e Cultura), tem procurado, através de seus projetos, fundamentar nas escolas um enorme potencial didático-pedagógico, ampliando oportunidades onde os recursos são escassos, familiarizando o cidadão com a tecnologia que está em seu cotidiano, dando respostas flexíveis e personalizadas para pessoas que exigem diversidade maior de tipos de educação (ZACARIOTTO, 2012. 176P.).

Outro fator é a criação de espaços educacionais que promovam a formação e o conhecimento em informática educativa, motivando os profissionais e alunos para aprender continuamente, em qualquer estágio de suas vidas (MEC, 2004).

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

Um professor dinâmico, produtor e organizador de conhecimento é um profissional requerido nas escolas. Libâneo Afirma que:

> Libâneo (2007)"... a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrenta-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferencia, mediante ações coletivas."

2.1 Formação continuada

Mudanças significativas na prática pedagógica são adquiridas através da formação continuada dos professores.

Sabendo que ainda há muitos resquícios de um modelo ultrapassado de ensino, torna-se necessário na era da informação, os professores encontrem a maneira mais adequada ao momento histórico vigente, para isto exige uma mudança e um repensar da escola e do papel do professor ao formar um aluno cidadão integral.

Infraestrutura adequada, planejamento de material e recursos humanos, investimento e políticas públicas promovem o êxito do uso dos recursos tecnológicos na educação.

Visando a melhoria e a atualização dos professores da educação no país o ministério da educação utilizou como proposta a formação continuada dos professores. Para Libâneo:

> Libâneo (2004):O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

O autor expressa neste paragrafo, que a formação do professor continua durante toda sua vida da mesma forma o seu processo de conhecimento não está acabado mas continua por toda sua vida profissional.

Demo (1993) propõe:

> "a) Capacidade de pesquisa para corresponder desde logo ao desafio construtivo do conhecimento, o que transmite em sala de aula tem que fazer parte do processo de construção do conhecimento assumir textura própria em termos de mensagem, configurar componente de projeto autônomo criativo e crítico.
>
> b) Elaboração própria para codificar pessoalmente o conhecimento que consegue criar e variar favorecendo a emergência do projeto pedagógico próprio.
>
> c) Teorização das praticas...
>
> d) Formação permanente.
>
> e) Manejo da instrumentalização eletrônica..." (p. 54 e 55)

Segundo o autor, o professor deve buscar tarefas práticas, sendo crítico, autônomo, transformador, um profissional que se preocupe com o ensino do futuro.

Para Demo (1994):

> "O que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, a fluência vernácula, à aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestão de sujeitos críticos e autocráticos, participantes e construtivos." (p. 13)

2.2 TRILHA METODOLÓGICA

Pesquisa bibliográfica com embasamento teórico citado nas referências e também pesquisa de campo com entrevista semiestruturada, porque mostra ser a que mais se aproxima da minha intenção com a pesquisa.

Neste capítulo serão apresentadas as decisões de caráter metodológicos tomadas para o delineamento dessa pesquisa. Será feita a seguir uma pequena biografia das professoras entrevistadas.

Optou-se por realizar a pesquisa de campo e explicaremos sobre ela.

A pesquisa de campo se caracteriza por ser o tipo de pesquisa que tem a necessidade de buscar a informação diretamente de um lugar ou população, ela tem uma precisão. O pesquisador precisa acolher informações que serão

arquivadas como um documento a ser estudado e analisado com base em uma teoria para compreender e explicar.

Benefícios: a pesquisa de campo traz experiências e uma visão aprofundada sobre o conteúdo em questão. Pode se concretizar afirmando a hipótese inicial ou apontar novos caminhos e em um conceito generalizado possibilitar a ampliação do conhecimento.

Nesta pesquisa de campo, aderimos à entrevista semiestruturada, que será explicada mais adiante. Entrevistamos duas professoras, Solange do ensino fundamental e Marta do ensino superior, ambas com nomes fictícios para preservar suas identidades.

Escolheu-se a entrevista semiestruturada, sendo elaborado um questionário para ser aplicado, porém a entrevista teve um formato de uma conversa informal. Os entrevistados puderam responder não somente os assuntos abordados, mas também colocar suas experiências vividas. Segundo Selltiz (1987, p.14), “as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. ”

Segundo Triviños (1987, p. 146), “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada.”

> “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para Manzini (1991, p. 154) “a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer

emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Um ponto semelhante, para ambos os autores, se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Dessa forma, Manzini, salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. Segundo Triviños, (1987, p. 143) e Manzini (1990, p. 148), “o roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante. ”

Nessa entrevista pude olhar nos olhos dos entrevistados e dar a oportunidade de contar sobre o tema e suas vivências dando autonomia para se colocar perante o que foi perguntado, porém não deixando a conversa seguir outros rumos.

A entrevista realizada proporcionou interação e um diálogo espontâneo, dando oportunidade de lembranças e risadas ao longo da conversa, pois favoreceu uma troca afetiva surgindo também perguntas inesperadas dando um suporte maior para a pesquisa.

Optou-se pela entrevista semiestruturada, com o objetivo de uma pesquisa em que as pessoas pudessem colocar suas opiniões e vivências, contando suas experiências, métodos, as coisas que deram certo, as que não deram e um porque dessas situações, oportunizando um diálogo mais aberto e não focado somente nas questões colocadas. Segue o questionário que serviu como base á esta pesquisa.

2.3 Questionário

1- Na grade curricular do seu curso de graduação havia a disciplina novas tecnologias? Você concorda que há uma deficiência desta disciplina na formação da maioria dos professores?
2- Segundo a sua experiência acadêmica qual a maior dificuldade na aplicação das novas tecnologias?

3- Você já fez ou deseja fazer algum curso de novas tecnologias, por quê?
4- Na sua visão o que pode ser mudado, para que os professores sejam capacitados a ensinar usando novas tecnologias?
5- Você já viveu alguma experiência, positiva ou negativa de novas tecnologias?

2.4 Uma breve biografia da Professora de Ensino Fundamental

Professora Solange, Graduada no curso de Pedagogia e Pós-graduanda em Psicopedagogia. Leciona á dez anos no ensino fundamental do município de São Paulo.

2.5 Uma breve Biografia da Professora de Ensino Superior

Professora Marta, Bacharel em Administração de Empresas Graduada em Finanças e Mestre em Engenharia e Finanças.

Atua como docente no ensino superior ministrando aulas sobre finanças nos cursos de graduação e pós- graduação em grandes universidades há 15 anos

Atua também em consultoria e no gerenciamento de indústrias de pequeno e médio porte do setor privado há mais de vinte anos.

3 ANÁLISE DE DADOS

Ao realizar a análise de dados foram feitas relações entre os objetivos buscou-se saber quais as dificuldades que os professores encontram ao aplicar as tecnologias na educação.

Ao analisar os questionários respondidos pelas professoras foram relacionadas as respostas com análises de estudo feitas por alguns autores, especificamente.

Libâneo (2007), afirma que:

> "... a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas."

Quando analisada a resposta da professora de ensino fundamental pode ser percebida a falta desta formação continuada que nos fala Libâneo.

Entende-se que por motivo de baixos salários a maioria dos professores limitam-se a graduação e não investem em uma pós graduação para especialização ou capacitação na sua área de atuação, Percebeu-se seriamente a falta de conhecimento até aos professores de ensino superior através da resposta da professora e seu testemunho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos com esta pesquisa e ao observar as tecnologias da informação implantadas nas instituições existe o interesse e até incentivo por parte do governo em incluir computadores e tablets com acesso à internet nas escolas da rede pública.

Entretanto, conforme apontado neste trabalho, de nada adianta a instalação de artefatos tecnológicos sem que haja planejamento, treinamento, formação docente, uso consciente, visando despertar nos alunos o gosto pela construção do conhecimento.

É preciso que o corpo docente de nossas escolas acredite que esta tecnologia pode ser aplicada de forma abrangente, melhorar a educação de nossos alunos, deixando-os mais interessadas em conhecer e aprender e as ensinando a sair em busca do que lhes apetecem.

Conclui-se que as hipóteses levantadas neste trabalho são verdadeiras com base nas respostas do questionário respondido pelas professoras e embasamento teórico do autor Libâneo.

*A falta de treinamento e acessibilidade á tecnologia nas instituições.

*Ausência de disciplinas específicas á formação inicial.

*Não há incentivo á formação continuada

Sendo assim, foi respondida a nossa pergunta problema:

Quais as dificuldades que os professores encontram ao aplicar as tecnologias na educação?

ANEXOS

QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL

1- Na grade curricular do seu curso de graduação havia disciplina TIC? Você concorda que há uma deficiência desta disciplina na formação da maioria dos professores?
   R- Não tive uma disciplina de Tecnologia da informação e comunicação, concordo com a deficiência mencionada, pois nesta disciplina aprendemos muito da teoria, e não aprendemos nada da prática, portanto considero um aprendizado incompleto.
2- Segundo a sua experiência acadêmica qual a maior dificuldade na aplicação das novas tecnologias?
   R- Como não aprendemos a prática na faculdade, fica difícil ensinar o que não se aprendeu então nos limitamos a ensinar as teorias aprendidas. Também as dificuldades que encontramos nas instituições tanto públicas quanto particulares de haver cadeados nas salas de informática, horários não flexíveis e números limitados de máquinas.
3- Você já fez ou deseja fazer algum curso de novas tecnologias, por quê?

R- Não, fiz curso, pois devido ao baixo salário necessito trabalhar em tempo integral não havendo tempo hábil.

4- Na sua visão oque pode ser mudado, para que os professores sejam capacitados a ensinar usando novas tecnologias?

R- Na minha opinião deveria já na formação inicial, haver mais prática e menos teoria sobre as novas tecnologias.

5- Você já viveu alguma experiência, positiva ou negativa de novas tecnologias?

R- Vários exemplos de professores que já lecionam há muito tempo, relutando em usar as novas tecnologias, por não entenderem o seu funcionamento e com medo de serem substituídos por ela.

QUESTIONÀRIO DA PROFESSORA DO ENSINO SUPERIOR

1- Na grade curricular do seu curso de graduação havia disciplina novas tecnologias? Você concorda que há uma deficiência desta disciplina na formação da maioria dos professores?

R- sim havia esta disciplina no curso, concordo, pois é difícil encontrar um professor que saiba utilizar as novas tecnologias.

2- Segundo a sua experiência acadêmica qual a maior dificuldade na aplicação das novas tecnologias?

R- Falta de professor qualificado para utilizar os equipamentos.

3- Você já fez ou deseja fazer algum curso de novas tecnologias, por quê?

R- Sim, já fiz vários cursos nas áreas de informática e tecnologia, porque vejo a necessidade de se reciclar devido a globalização e procura por profissionais qualificados, difíceis de se encontrar hoje.

4- Na sua visão o que pode ser mudado, para que os professores sejam capacitados a ensinar usando novas tecnologias?

R- Incentivo por parte das instituições, também melhores salários e que os professores se interessem mais pela sua formação.

5- Você já viveu alguma experiência, positiva ou negativa de novas tecnologias?

R- Recentemente participei de um processo seletivo em uma instituição conceituada de ensino superior. Estávamos em média de uns cem professores de ensino superior, e a metade não sabia mexer no PowerPoint, não sabiam ejetar o pendrive, não conseguiam colocar o slide em tela cheia o que é um absurdo, qualquer professor tem que saber e tinham professores que não sabiam! Estavam fazendo uma apresentação para uma faculdade que busca pessoas com esse perfil tecnológico, mas não estavam preparados. Estavam com problemas com slide, imagina em fazer aula em EAD, fazer uma vídeo-aula, editar. Esse é um problema sério, gostei muito do tema do seu trabalho.

Referências

FAGUNDES, Léa, **Revista Nova Escola**, ano 1999.

VALENTE, J. A. **Diferentes usos do computador na educação.** Campinas: Unicamp/NIED, 1993.

GOUVÊA, Sylvia Figueiredo. **Os caminhos do professor na Era da Tecnologia** Acesso Revista de Educação e Informática, Ano 9 - número 13 - abril 1999.

FRÓES, Jorge R. M. Educação e Informática: **A Relação Homem/Máquina e a Questão da Cognição** - <http://www.proinfo.gov.br/biblioteca/textos/txtie4doc.pdf >.

ZACARIOTTO, William Antonio, Joaquim Ribeiro. **Tecnologia da informação e comunicação**. São Paulo, 2012. 176p.

DEMO, Pedro. Pesquisa: **Princípios Científicos e Educativos**. São Paulo. Cortez.

LIBÃNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa 2004.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** 3a ed. São Paulo: Atlas, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S**. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS PARA AS PRÓXIMAS DÉCADAS: UMA ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL

ROSILENE DOS ANJOS SANTOS

1. RESUMO

A educação inclusiva consolidou-se como um imperativo global e estratégico para o desenvolvimento humano, fundamentada na premissa de que a diversidade é um valor educativo intrínseco. Este artigo analisa o estado atual e os desafios prospectivos da inclusão escolar no Brasil para as próximas décadas, sob a ótica da vanguarda pedagógica e das políticas públicas. A metodologia consistiu em uma revisão bibliográfica e documental sistemática de marcos legais e produções acadêmicas publicados entre 2018 e 2025. Os achados principais revelam uma grave subnotificação de matrículas — confrontando os 2,1 milhões de registros oficiais com estimativas de 6 milhões de estudantes —, lacunas críticas na formação docente inicial e o potencial emergente da Inteligência Artificial (IA) articulada ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Evidenciou-se que, no ritmo atual, o país levaria 468 anos para capacitar todo o corpo docente. A conclusão central aponta que a efetivação do direito à educação plena exige uma transição definitiva do modelo médico-clínico para o modelo social de deficiência, sustentada por financiamento perene, governança intersetorial e uma mudança cultural sistêmica que elimine a segregação velada no cotidiano escolar. A superação de barreiras atitudinais é, portanto, o alicerce para que o sistema educacional se transforme em um espaço de equidade e justiça social. A compreensão desta trajetória exige,

fundamentalmente, o resgate das bases teóricas e históricas que fundamentam o ordenamento jurídico e a prática pedagógica de vanguarda.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Desenho Universal para a Aprendizagem, Inteligência Artificial, Formação de Professores, Políticas Públicas.

2. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva não deve ser compreendida meramente como uma modalidade de ensino, mas como um direito humano fundamental e um pilar indispensável da democracia. Ela pressupõe que o sistema educacional deve se transformar estruturalmente para acolher a singularidade de cada sujeito, garantindo não apenas o acesso físico, mas a permanência e a aprendizagem significativa. Sob o olhar da vanguarda pedagógica, o fracasso escolar de estudantes com deficiência não é um déficit do indivíduo, mas uma falha sistêmica das instituições que mantêm modelos tradicionais de exclusão.

A evolução do ordenamento jurídico brasileiro reflete um compromisso crescente com esta visão, consolidando-se através de marcos fundamentais

- **Constituição Federal de 1988:** Estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado, prevendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente na rede regular.
- **Declaração de Salamanca (1994):** Marco internacional que impulsionou a adoção de sistemas educativos inclusivos globalmente.

- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996):** Reafirmou a transversalidade da educação especial e a responsabilidade das redes em prover apoios necessários.
- **Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015):** Também denominada **Estatuto da Pessoa com Deficiência**, consolidou a obrigatoriedade de sistemas inclusivos e a proibição de barreiras ao acesso em instituições públicas e privadas.

Esta evolução legislativa provocou uma mudança de paradigma essencial: a transição da "integração" para a "inclusão". No modelo de integração, o aluno era desafiado a se adaptar ao sistema escolar. Na inclusão, o sistema é quem deve remover barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. Contudo, o confronto entre as garantias legais e os dados epidemiológicos reais revela que a universalização do acesso ainda esconde exclusões profundas.

3. PANORAMA EPIDEMIOLÓGICO E MARCOS RECENTES

A precisão estatística é o alicerce para a formulação de políticas públicas eficazes. Sem dados fidedignos, a governança e o financiamento tornam-se insuficientes para a demanda real.

Indicador	Dados Oficiais (Censo Escolar 2024/MEC)	Estimativas de Equidade (Equidade.info/Stanford Lemann)
Matrículas Totais	2,1 milhões (Crescimento de 58,7%)	~ 6,0 milhões (Estimativa de público-alvo total)
Status	Expansão constante das matrículas.	Indica subnotificação crítica e exclusão severa.

Este cenário de crescimento pressiona a governança pública. Recentemente, o **Decreto nº 12.686/2025 (Pneei)** emergiu como um instrumento indutor de investimento e combate ao capacitismo. Diferente de normativas anteriores, este decreto estabelece uma **rede de governança colaborativa** entre União, Estados e Municípios, definindo linhas de financiamento para aprimoramento das redes. Além disso, o decreto inova ao estabelecer uma **carga horária mínima** para a formação de professores do AEE e profissionais de apoio, reconhecendo que a presença física do aluno não é garantia de escolarização.

4. DESAFIOS CRÔNICOS: INFRAESTRUTURA E A LACUNA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Apesar do avanço legal, a "segregação velada" persiste no cotidiano escolar. A precariedade das instituições brasileiras é um dado alarmante: cerca de **20% das escolas** ainda carecem de itens básicos de acessibilidade. Conforme aponta Silva et al. (2026), a acessibilidade não é apenas arquitetônica (rampas e banheiros), mas também **comunicacional e atitudinal**. A ausência de infraestrutura adequada reforça práticas excludentes mesmo em discursos que se dizem inclusivos.

O maior gargalo, contudo, reside na formação humana:

- Apenas **6,4% dos professores regentes** possuem formação continuada em educação especial.
- Apenas **30% dos professores de AEE** detêm qualificação específica.
- Dados do Instituto Rodrigo Mendes indicam que, no ritmo atual, o Brasil levaria **468 anos** para formar todos os seus docentes.

A consequência prática é o isolamento pedagógico: é o estudante com deficiência pintando desenhos no fundo da sala enquanto a turma aprende matemática. Essa falta de estratégias pedagógicas gera resistência institucional e sobrecarga docente, tratando a inclusão como um "ônus" e não como uma responsabilidade coletiva da comunidade escolar.

5. O FUTURO DA INCLUSÃO: DESENHO UNIVERSAL, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E ENSINO COLABORATIVO

Para superar os desafios crônicos, a educação deve transitar definitivamente do modelo médico (focado na cura) para o modelo social e pedagógico (focado na remoção de barreiras).

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

O DUA é a estratégia mestra para a flexibilização curricular. Ele elimina a necessidade de adaptações individuais custosas ao propor um currículo acessível desde a concepção, baseado em três eixos: **Representação** (múltiplos formatos), **Engajamento** (motivação diversificada) e **Ação e Expressão** (múltiplas formas de demonstrar conhecimento).

Inteligência Artificial (IA)

A IA surge como ferramenta de personalização via tutores inteligentes e softwares de reconhecimento de voz. Contudo, há uma lacuna significativa: Tavares e Alves (2025) alertam para a **escassez de estudos empíricos** que integrem DUA, IA e disciplinas específicas como a Matemática no contexto

inclusivo. O potencial tecnológico corre o risco de aprofundar a exclusão digital se não houver intencionalidade pedagógica e investimento público.

Ensino Colaborativo (Co-docência)

A solução para a solidão docente é a **co-docência**, onde o professor regente e o especialista em AEE planejam e executam as aulas de forma compartilhada. Esse modelo retira o peso da inclusão dos ombros de um único indivíduo e transforma a diversidade em potência pedagógica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é um processo cultural contínuo e um compromisso com a democracia. Para as próximas décadas, as recomendações para gestores são claras: é imperativo garantir um **financiamento perene** e estabelecer um **monitoramento por indicadores de aprendizagem significativa**, superando a lógica de monitorar apenas o número de matrículas.

A escola deve ser o espaço onde a diversidade é vista como um **valor educativo** e não como um problema. O futuro da educação inclusiva depende da coragem política de transformar o direito abstrato em prática cotidiana, assegurando que nenhum estudante seja deixado à margem do processo de construção do conhecimento.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pneei). Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

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: Diário Oficial da União, 2015.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Educação Inclusiva e Formação Docente: Relatório de Impacto e Censo Escolar.** São Paulo: IRM, 2024.

SILVA, A. C. et al. Políticas Públicas e Inclusão Escolar: Implementação, Financiamento e Análise da Legislação. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 30, p. 1-18, 2026.

TAVARES, M. C. C.; ALVES, A. A. R. Desenho universal, prática pedagógica e inteligência artificial: caminhos para uma educação inclusiva. **Revista Ensine**, v. 3, n. 2, 2025.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação.** Brasília: UNESCO, 2019/2022.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR

SANDRA REGINA SALATA

RESUMO

Este trabalho apresenta teorias e situações sobre a inclusão da criança portadora de necessidades especiais no ensino regular, desde a educação infantil, como um novo desafio, já que para muitos ainda há uma dificuldade em lhe dar com tal situação, contribuindo para a efetivação de processos inclusivos no espaço em que ela está inserida, promovendo um ensino significativo e proporcionando ou estimulando uma interação e socialização dessa criança com os demais da classe e da sociedade.

Palavras-chave: *1. Inclusão; 2. Ensino, 3. Desafio; 4. Interação; 5. Socialização.*

ABSTRACT

This work presents theories and situations about the inclusion of the child with special needs in regular education, since the early childhood education, as a new challenge, since for many there is still a difficulty in giving it with such a situation, contributing to the effective implementation of processes Inclusive in the space in

which it is inserted, promoting a meaningful teaching and providing or stimulating an interaction and socialization of this child with the others of the class and society.

KEYWORDS***:*** *1. Inclusion; 2. Teaching; 3. Challenge; 4. Interaction; 5. Socialization.*

INTRODUÇÃO

Este artigo científico tem como objetivo explicitar um pouco da história daqueles que viviam à margem da sociedade, e que com os estudos e teorias, foram se aproximando e sendo vistos de outra forma, refletindo sobre uma interação profissional com a família e a comunidade em geral para compreender a importância da socialização dessa criança para uma vida comum.

Nele, também será escrito sobre a inclusão da criança portadora de algum tipo de deficiência, sua aceitação, seu aprendizado, como e o que ensinar numa turma tão mesclada e heterogênea, conhecendo as dificuldades encontradas pelo aluno de inclusão e a realidade vivida por ele.

A mudança de pensamento de que a criança portadora de alguma deficiência não deva ficar isolada, somente com aqueles que também possuam algo similar, passa a fazer com que a criança se socialize se integre, não só na sala de aula, num ambiente fechado, mas que se sinta pronta para o convívio social como um todo, respeitando suas limitações, porém a recebendo como pessoa, cidadã e por isso tratada como tal.

Esse tema foi escolhido, pois se sabe do grande desafio enfrentado por alguns educadores que não passaram ou não foram instruídos em como lhe dar com a questão da inclusão e que acabam criticando algo que nem ao menos conhecem.

Esse tema ainda é muito discutido, por isso coloca-se como o inovador, o seja, um novo desafio, porém que não deve ser deixado de lado. A visão que o texto irá passar englobará todo pensamento, mas enfatizará a questão positiva dessa inclusão e seus objetivos e resultados sociais e humanos.

Tendo em vista que esse tema “inclusão” ainda é muito discutido, pois há aqueles que concordam e praticam com mais facilidade, como também aqueles que se dizem contra esse processo, e mesmo com o passar do tempo, ainda não entendem a importância da inclusão na vida social dessa criança.

A ideia principal é colocar que é um processo ainda inovador, talvez um desafio, mas que não pode ser deixado de lado, ou esquecido, pois está se

falando de pessoas, que necessitam conviver em sociedade, e que não há melhor ambiente para trabalhar com isso do que o ambiente escolar.

O propósito maior aqui é explicitar o histórico dessa questão e apontar dados e fatos reais que comprovem a necessidade dessa interação, promovendo um aprendizado significativo e a socialização dessa e das demais crianças, inserida num mesmo contexto escolar.

INCLUSÃO DA CRIANÇA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR: UM NOVO DESAFIO

Visão Histórica do Processo de Inclusão

Desde a antiguidade a sociedade demonstra dificuldade em conviver com as diferenças entre pessoas, sejam elas deficientes ou não.

Desta forma os portadores de necessidades especiais foram colocados às margens do convívio social, pois a deficiência era considerada como enfraquecimento de toda raça humana.

As superstições e a hipocrisia religiosa também pregaram seu tributo e muitos deles foram enforcados e queimados. A igreja, com toda sua força cultural, colocou o homem como imagem e semelhança de Deus (um ser perfeito) e mais uma vez, os portadores de deficiência eram deixados à margem da condição humana, tornando-se marginalizados e ignorados por muitos anos.

De modo é sabido que em Esparta, crianças portadoras de deficiências físicas e mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono; prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos.

No documento do Ministério da Educação e Cultura, 1997, podemos confirmar esta afirmação na seguinte passagem:

> Nós matávamos os cães domados, os touros ferozes indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos, mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós a afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes, são aquelas que podem corrompe-las (MEC, 1997, p.14).

Para José Raimundo Facion:

> A sociedade tomou consciência da necessidade de prestar apoio às pessoas deficientes no final do século XVIII e início do século XIX. Era, porém, um apoio com caráter assistencial- oferecia-se a elas abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo-, respaldado no discurso de que era preciso protege-las. Entretanto, sabe-se que, na verdade, elas é que eram consideradas um perigo para a sociedade (FACION, 2009, p.41).

Com o Cristianismo de fato, o deficiente ganha alma, e, como tal, não podia ser abandonado. Graças à doutrina cristã, os portadores de necessidades especiais começaram a escapar do abandono ou da exposição uma vez que, donos de uma alma, tornavam-se pessoas e filhos de Deus. Contudo, o deficiente mental passa a ser acolhido em conventos e igrejas, onde ganhava a sobrevivência em troca de pequenos serviços.

Nos finais do século XVIII e início do século XIX, inicia-se o período de institucionalização especializada de pessoas necessidades especiais. A sociedade tomou consciência de prestar apoio a estas pessoas, embora isso abarcasse um caráter mais assistencial do que educativo, na qual, prevalecia a ideia de que era preciso proteger a pessoa normal da não anormal, sendo esta um perigo para a sociedade ou vice versa.

O século XX foi considerado pelo início da obrigatoriedade de expansão da escolarização básica e foi percebido que um número grande de alunos, incluindo os que apresentavam alguma deficiência, tinham dificuldade em seguir o ritmo normal da classe e conseguir um bom rendimento educacional. A partir daí que vai ser aplicada a divisão do trabalho à educação, nascendo uma educação especial institucionalizada fundamentada nos níveis de cada aluno. Rafael Bautista Jiménez esclarece que é a partir desse fenômeno que:

> Aplica-se a divisão do trabalho à educação e nasce assim uma pedagogia diferente, uma educação especial institucionalizada, baseada nos níveis da capacidade intelectual diagnosticada em termos de quociente intelectual. Não podemos esquecer que Binet cria um método ou instrumento para poder retirar da escola regular os mais

fracos, os atrasados (JIMÉNEZ, 1997, p.53).

Neste período, foram abertos centros especiais, separados das escolas regulares com seus programas, técnicas e especialistas constituindo um subsistema de Educação Especial diferenciado dentro do sistema geral. Este subsistema não foi muito bem aceito como afirma Mikkelsen apud citado por Rafael Bautista:

> Em 1959, houve uma rejeição feita pelas associações de pais a este tipo de escolas segregadas recebendo apoio administrativo da "Dinamarca" que inclui na sua legislação o conceito de normalização entendido como a possibilidade do deficiente desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível (MIKKELSEN, apud BAUTISTA, 1997, p.21).

Porém, por volta dos anos, um movimento denominado de integração surgiu para pôr fim às práticas da exclusão as quais as pessoas deficientes foram submetidas. Segundo Sassaki:

> O movimento de integração referia-se à inserção da pessoa com deficiência no contexto educativo, desde que estivesse capacitada para enfrentar os desafios acadêmicos cobrados. Nessa perspectiva, considerava-se que precisava ser tratada e curada para adaptar-se à sociedade e à escola (SASSAKI, 1999, p. 35).

Como se vê, as tendências em Educação Especial são contra um tipo de educação institucionalizada e apostam numa educação integrada, capaz de oferecer aos portadores de necessidades especiais às mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas têm acesso. Também significa tornar "normal" as pessoas portadoras de deficiência, assim prevalecendo o seu direito de ser diferente e de ter necessidades especiais reconhecidas e atendidas pela sociedade. Como cita a revista Nova Escola:

> Mas foi só nos anos de 1990 que as velhas ideias assistenciais foram suplantadas pela tese da inclusão. Procurava-se garantir o acesso de todos à Educação. Documentos como a Declaração Mundial de Educação para todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994, são marcos desse movimento (Nova Escola, 2009, p.10).

Mas mudanças só começaram a ocorrer, quando surgiram alguns

líderes que buscavam melhores condições de convívio social aos portadores de necessidades especiais. E essas mudanças tinham o objetivo de sensibilizar, propor e organizar medidas para o atendimento aos deficientes, nas quais, refletiam alterações nas atitudes dos grupos sociais, que acabavam se concretizando em medidas educacionais.

O Tratado de Salamanca

Em 1994, entre 7 a 10 de Junho, reúnem-se na Espanha na cidade de Salamanca mais de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, com o objetivo de promover a educação para todos.

Foram analisadas as mudanças fundamentais de política, que são necessárias para fornecer o enfoque na Educação Integradora, capacitando e orientando as escolas regulares para a educação inclusiva, para se tornarem o meio mais eficaz no combate das atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base de construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos. O Tratado de Salamanca nos diz:

> O direito de toda criança à educação foi proclamado na Declaração sobre Educação para todos. Toda pessoa com deficiência tem direito de manifestar seus direitos quanto a educação, na medida de sua capacidade de estar certo disto. Os pais tem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades circunstanciais e aspiração de seus filhos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 24).

Os aspectos mais relevantes da Declaração de Salamanca são para que cada criança tenha o direito básico à Educação; cada criança tem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem singulares. Os serviços educacionais tem que levar em conta as características e necessidades diversas das crianças no acesso às escolas comuns; as escolas regulares, com uma forma de atuação orientada para a educação inclusiva, são um dos meios mais efetivos no combate a discriminação e na efetiva implantação da comunidade para a aceitação e integração das crianças na escola.

A Declaração de Salamanca teve grande influência no Brasil, pois ela

visa comprometer os governos na busca de um estabelecimento de uma alta prioridade para os sistemas de educação inclusiva.

Recomenda também a adoção de princípios de educação inclusiva com base na preparação de novas leis ou políticas de desenvolvimento de projetos educacionais demonstrativos; propiciar investimentos para uma identificação precoce dos portadores de deficiência e dos excluídos; propiciar investimentos financeiros maiores em formação de professores de ensino comum ou especiais e na implementação dos projetos educacionais de educação inclusiva. Para José Raimundo Facion;

> A conferência que deu origem a esse documento trouxe um novo enfoque sobre o sistema educacional, ocasionando uma atualização no ordenamento jurídico brasileiro possibilitando inserções importantes na política educativa e que constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação (2001) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) (FACION, 2009, p. 57).

O autor ainda destaca:

> No geral, tal legislação determina que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser prestado "preferencialmente" pelo ensino regular na rede pública. Ressalta ainda a necessidade de a escola dar-lhes o apoio necessário, com possibilidade de se criarem, de forma "extraordinária", classes especiais em escolas regulares e atendimento em escolas especiais públicas ou privadas, sempre que o ensino público regular não empreender as adaptações necessárias aos educandos (FACION, 2009, p.57).

Porém, a construção de propostas pedagógicas inclusivas não se faz apenas por leis, mas sim, decorrem de mudanças estruturais da sociedade como um todo. Como afirma José Raimundo Facion:

> A implantação de um ensino que possibilite educar de forma inclusiva as diversidades impõe a construção de um projeto que não se dará ao caso nem de uma hora para outra e que não é uma tarefa individual. Ao contrário, trata-se de um trabalho coletivo, que envolve discussões e embates entre as mais diferentes esferas (governo, escola e indivíduo), em que seja possível refletir sobre que escola queremos construir e que indivíduos pretendermos formar (FACION, 2009, p.65).

O CURRÍCULO PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Um projeto de Educação Inclusiva faz-se mediante ações e instrumentos que o viabilizem, como o currículo, que é imprescindível. Embora muito se tenha feito em relação à questão da inclusão, as posições sobre como se faz ainda estão longe e ser consenso, seja entre pesquisadores, educadores, famílias ou a própria pessoa envolvida no processo.

O currículo deve refletir o que uma sociedade deseja em termos de educação para os seus membros. Assim deve diversificar e flexibilizar o processo de ensino aprendizagem d modo a atender às diferenças individuais dos alunos.

Ele deve potencializar a aprendizagem e a capacidade de convivência produtiva e construtiva na sociedade. Sem dúvida a educação inclusiva é uma conquista que vem sendo muito discutida, tanto pela sociedade quanto pelos educadores. Para Sassaki:

> A educação inclusiva vem sendo implantada no Brasil a pouco tempo, mas já foram realizadas várias discussões sobre esse tema. Uma das mais recentes aconteceu em Brasília no Encontro Latino Americano sobre Síndrome de Down (SASSAKI, 1999, p.24).

Entretanto, é necessário que a sociedade aceite o portador de deficiência como ele é e que haja a inclusão social.

Assim, a inclusão social tem como objetivo construir uma sociedade realmente para todas as pessoas. Ela surgiu para derrubar a prática da exclusão social que foram e que são submetidas às pessoas deficientes por vários séculos.

> Conceitua-se inclusão social o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder concluir, em seus sistemas gerais, pessoas com necessidades especiais e simultaneamente estas se preparam para assumir seu papel na sociedade (SASSAKI, 1997, p.41).

Nesse sentido a instituição escolar no Brasil ainda está em fase de adaptação. Comunidade, educadores, enfim, toda equipe escolar ainda encontra dificuldades em trabalhar pedagogicamente com crianças portadoras de necessidades especiais.

Portanto, a inclusão deve ser um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações grandes e pequenas, nos ambientes físicos (espaços internos, equipamentos, aparelhos, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive do próprio portador de necessidades especiais. De acordo com Sassaki:

> Em várias partes do mundo a prática da inclusão já está sendo realizada, sendo que as primeiras tentativas começaram a cerca de 10 anos. O processo de inclusão vem sendo aplicado em cada sistema social, assim, existe a inclusão na educação, no lazer, no transporte, etc. Quando isso acontece podemos falar em educação inclusiva, lazer inclusivo e assim por diante (SASSAKI, 1999, p.42).

Quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais rápido se completará a construção de uma sociedade mais justa para todas as pessoas.

Realizar mudanças não é fácil quanto parece. Na verdade, nada permanece como está. Mas antes de esperar que os outros mudem, precisamos começar mudando nós mesmos. Temos que partilhar uma filosofia, princípios que nos permitem viver uns com os outros, de forma que todos se beneficiem.

Hoje a ideologia da inclusão está rapidamente se tornando um princípio estimulado em todas as partes do mundo. Engloba tudo o que é necessário para transformar o caminho para a inclusão. Para Maria Tereza Égler Mantoan, a inclusão tem como objetivo principal a integração do aluno.

> O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e a meta da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2003, p.24).

Se quisermos que nossa sociedade seja acessível, que dela todas as pessoas com deficiência possam participar em igualdade de oportunidades, é preciso fazer desse igual uma realidade a cada dia.

Escola e família devem discutir e estabelecer prioridades e exercitar uma filosofia curricular que direcione a continuidade de um programa

de aprendizagem e de desenvolvimento. Como cita José Raimundo Facin:

> O processo de inclusão exige também a consciência da necessidade de luta por uma sociedade mais sensível, que deseje conviver com a diversidade e com ela aprender. Quem sabe, a batalha pela inclusão possa acordar o ser humano do assujeitamento homogeneizando a que se submeteu, criando condições para a abertura de novos valores (Facion, 2009, p. 121).

O autor também relata que:

> Mudar o paradigma significa pensar que queremos uma educação especial para todos e um mundo especial para cada um de nós, em que nosso olhar esteja atravessado pela dignidade e pelo respeito aos outros e às suas diferenças. Esse é um processo gradativo, que possui como pré requisitos Ética e Responsabilidade (FACION, 2009, p. 121).

Contudo, sabe-se que a escola é o começo de tudo. Se ela não alterar seus princípios, adeus sociedade inclusiva. A inclusão nada é do que o princípio da democracia. E não existe democracia sem educação, nem educação sem democracia.

Entretanto, para que as pessoas com deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude é indispensável que a escola de ensino regular se adapte às mais diversas situações, conforme as necessidades dos alunos inseridos em suas salas de aula.

Na perspectiva de uma educação inclusiva não se espera mais que a pessoa com deficiência se integre por si mesma, mas que os ambientes, inclusive o educacional, se transformem para possibilitar essa inserção, ou seja, estejam devidamente preparados para receber toadas as pessoas sem nenhuma distinção.

Como cita a revista Nova Escola:

> A nova política nacional para a Educação Especial é taxativa: todas as crianças e jovens com necessidades especiais devem estudar na escola regular. Desaparecem, portanto, as escolas e classes segregadas (Nova Escola, 2009, p. 12).

A inclusão escolar é uma inovação educacional que propõe a abertura das escolas às diferenças. Portanto, para que a escola se torne inclusiva são necessárias várias transformações como: admitir todos os alunos em seres singulares, ter uma única modalidade de ensino, ter uma

aprendizagem cooperativa, dar o mesmo apoio para todos, ter currículos abertos e com base sociocultural.

Mudar a escola é uma tarefa que exige trabalho. O ensino de qualidade vai existir quando as ações educativas se orientarem na solidariedade e colaboração de todos os que estão direta ou indiretamente no meio educacional. Farias afirma:

> O ensino para todos desafia o sistema educacional, a comunidade escolar e toda a sociedade, que se incluem, num movimento vivo e dinâmico de fazer uma educação que assume o "presente" como tempo que concretiza a mudança de "alguns" em "todos", da "discriminação" e "preconceito" em reconhecimento e respeito às diferenças. É um ensino que coloca o aluno como foco de toda ação educativa e possibilita a todos os envolvidos uma descoberta contínua de si e do outro, enchendo de significado o saber/sabor de educar (FARIAS, 2003, p.28).

Ao privar as crianças normais de convivência com crianças portadoras de necessidades especiais tiramos de todas as chances de se exercitarem na construção da cidadania. Incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando nessa troca são todos, em igual medida, pois convier com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não. A escola transformadora é a semente do Brasil.

Todavia, o sucesso da inclusão dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores, sendo que o espaço para a pesquisa e a produção do conhecimento deve tornar-se o eixo norteador de um trabalho o mais interdisciplinar possível, unindo educadores e aluno nessa tarefa de construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou a importância de pesquisar, estudar, conhecer e trabalhar a inclusão na sala de aula, num ambiente diversificado,

porém de interação e socialização.

A pesquisa foi realizada por bibliografias sobre o tema abordado e conversas informais com pedagogas que já atuam há alguns anos na área e colocam algumas situações reais e práticas daquilo que foi embasado teoricamente.

Historicamente, é possível notar a dificuldade que a sociedade encontrou em compreender e respeitar as necessidades especiais, até que mesmo hoje, conhecendo tanto sobre isso, ainda há um “bloqueio” de muitos profissionais da área da educação em conseguir efetivamente trabalhar com a inclusão.

Portanto, o novo desafio, na verdade deve ter um novo olhar, uma nova coragem e novas ações. Para que a partir daí, possamos planejar as aulas, propondo metas e encontrando resultados, que nem sempre serão os esperados, mas ao menos próximos daquilo que desejamos.

Trabalhar a educação não pode excluir nenhum tipo de vida, de aluno, de criança, e sim integrar, envolver, cativar e depois capacitá-los para uma vida social.

Enfim, o tema é amplo e embora resumido aqui, observa-se a sua importância teórica e prática na vivência do futuro pedagogo e de seus alunos e familiares.

REFERÊNCIAS

BERGAMO, Regiane. **Pesquisa e Prática Profissional: Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2009.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÂO E DO DESPORTO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Educação Especial, Deficiente mental.** Brasília, 1997.

CORREIA, Luiz de Miranda. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares.** 1ª ed. Portugal: Porto Editorial, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, política e prática**

em Educação Especial. Brasília: Corde, 1994.

FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas Implicações.** 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FARIAS, Maria Eliane Menezes de. **O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns de rede regular de ensino.** Brasília: PFDC (Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão), 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação: o sonho possível. In: Brandão, Carlos (Org.). O Educador : vida e morte.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GROSSI, Gabriel Pillar. Revista Nova Escola. **Inclusão Como ensinar os conteúdos do currículo para alunos com deficiência.** Edição Especial. São Paulo, 2009.

JIMENÉz, Rafael Bautista. **Necessidades Educativas Especiais.** Lisboa, Dinalivro, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão.** São Paulo:
Memnon, 2001.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão Construindo uma sociedade para todos.** 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade Inclusiva.** 2ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

PAULO FREIRE E A VOZ DOS EDUCANDOS E EDUCANDAS

ALESSANDRA RODRIGUES DOS SANTOS [11]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a experiência dos Encontros de Educandos que acontecia no âmbito do Projeto MOVA-Brasil (2003-2015) parceria entre o Instituto Paulo Freire, Federação Única dos Petroleiros e a Petrobras, analisando-a a luz da pedagogia freiriana e destacando os desafios e as aprendizagens.

Palavras-chave: Educação; EJA; Educandos; Freire; Emancipação.

INTRODUÇÃO

O Movimento de Educação de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (MOVA-SP) foi concebido pelo educador Paulo Freire (1921-1997), quando assumiu a Secretaria de Educação do município de São Paulo, em 1989. Na sua gestão, lançou o projeto, o qual ocorreu em parceria entre Estado e organizações da sociedade civil, com lastro no movimento social. Posteriormente, constituiu-se o Fórum dos Movimentos Populares de Educação de Jovens e de Adultos, tendo como base político-pedagógica a concepção de Educação de Freire.

A partir desta experiência, outras secretarias comprometidas com a redução do analfabetismo adaptaram o Projeto e fizeram em diferentes regiões outros formatos de MOVA.

O MOVA-Brasil, o qual é foco de análise nesta experiência, surgiu em 2003 em âmbito nacional e se inspirou no MOVA-SP. A organização do Projeto MOVA-Brasil se deu por meio da gestão de três instituições, denominadas de Comitê Gestor, a saber: o Instituto Paulo Freire, a Federação Única dos Petroleiros e a Petrobrás, tendo, ainda, o MEC como parceiro na certificação.

[11] Pedagoga e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, pós-graduanda em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA - PROEJA, IFSP, Campus São Paulo. É professora efetiva da rede pública municipal de São Paulo. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7621291374048347.

O Comitê Gestor era responsável pelas decisões políticas, administrativas e pedagógicas do Projeto. Cada estado em que o Projeto era desenvolvido tinha a denominação de polo.

> O polo é responsável pela execução do Projeto em um determinado estado. Ele é composto pelo coordenador de polo, assistente pedagógico e auxiliar administrativo, responsáveis pela gestão do Projeto naquela região, em diálogo com a Articulação Social, a Coordenação Nacional e o Comitê Gestor. É organizado em núcleos e turmas que funcionam em espaços cedidos por parceiros, que asseguram também a infraestrutura. Os polos organizam e executam o plano de trabalho nas dimensões administrativa e político-pedagógica, desenvolvem a seleção e as Formações Iniciais e Continuadas dos monitores e coordenadores locais e fazem o acompanhamento pedagógico aos núcleos e às turmas. A Coordenação de Polo busca, ainda, estabelecer relações com outras experiências da EJA e subsidiar a continuidade do atendimento dos sujeitos do Projeto nas redes de ensino e demais programas de Educação de Jovens e Adultos. (GADOTTI, 2013, p. 89).

A abrangência do Projeto era de acordo com a decisão do Comitê Gestor e a cada ano tinha uma configuração; em 2015, alcançou 11 estados, com funcionamento em regiões do Norte ao Sudeste do Brasil, com longas distâncias entre um núcleo e outro.

Desde o início do Projeto MOVA-Brasil, em 2003, aconteceram Encontros de Educandos e Educandas como espaços em que se compartilharam histórias e experiências. Era um “[...] dos momentos de reflexão, diálogo e participação dos educandos e educandas” (GADOTTI, 2013, p.80). Os Encontros aconteciam apenas nas salas de alfabetização.

A partir de 2011, foram ampliados para Encontros Estaduais, reunindo todos os núcleos em seus respectivos polos, de maneira que os núcleos espalhados num determinado território podiam se encontrar em um único local para compartilhar experiências, sonhos e esperanças, ampliando os diálogos que aconteciam apenas nos espaços locais onde o Projeto era desenvolvido.

> Os educadores e os educandos procuram debater, dentro do tema escolhido, os avanços obtidos, as aprendizagens alcançadas por meio da realização de projetos interdisciplinares e, assim, elencar propostas para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem no polo. No encontro, ainda acontece a exposição dos trabalhos. Dessa forma, a atividade possibilita conhecer o que pensam os educandos e as educandas sobre suas aprendizagens, promove a integração dos participantes, valoriza suas produções e propõe o protagonismo dos envolvidos como sujeitos de suas próprias histórias e do local em que vivem. (GADOTTI, 2013, p. 81).

Este texto descreverá como estes encontros aconteciam, analisando-os à luz da pedagogia freiriana. Serão identificados os desafios e as aprendizagens do processo. O foco será dado à experiência ampliada que foi realizada entre 2011 e 2015.

O PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS DE EDUCANDOS E EDUCANDAS

Considerando que o trabalho acontecia em âmbito nacional sob uma gestão compartilhada, as orientações para o desenvolvimento dos Encontros nos respectivos polos eram resultantes das reflexões e vivências, planejadas a partir das formações e sistematizadas nos cadernos de orientações reformulados anualmente. Nesse momento coletivo, eram deliberados o calendário e a proposta do tema geral, ficando cada polo com autonomia para inserir subtemas de suas localidades.

Os Encontros estavam organizados em três instâncias: nas salas de aula e turmas, com a participação de todos os educandos; nos núcleos, com a participação dos educandos eleitos como representantes das turmas que compõem o núcleo; por fim, no Encontro Estadual, que reunia os educandos eleitos por núcleo. Dependendo das parcerias firmadas, podia-se levar um representante de educando por turma.

No caderno de orientações dos educadores e coordenadores eram apresentados os objetivos, seguidos de um cronograma geral e, a partir disso, cada polo se planejava com o respaldo de toda a coordenação.

Ao longo dos 5 anos, os objetivos dos encontros foram:

Mobilizar os educandos para participar como sujeitos do processo de construção da cidadania planetária a partir da sala de aula, lendo o mundo e a palavra.

Dialogar com os educandos do MOVA-Brasil sobre o índice de analfabetismo no seu estado/município e sobre as possíveis contribuições para a redução desse índice, como exercício da cidadania, num processo de responsabilidade partilhada.

Refletir e propor alternativas de continuidade dos estudos para os educandos do Projeto MOVA-Brasil em outros programas de EJA.

Construir propostas de participação nos espaços de formulação das políticas sociais (fóruns, encontros, seminários, congressos e outras reuniões abertas de

conselhos de saúde, transporte, moradia, tutelar e outros; sessões da Câmara de Vereadores; reuniões abertas com representantes do governo municipal, estadual ou federal; reuniões abertas do Orçamento participativo etc.), criando e fortalecendo grupos de articulação local.

Assegurar espaços de protagonismo dos educandos como sujeitos de sua aprendizagem, tendo por base a pedagogia libertadora.

Aprofundar a compreensão sobre democracia participativa na perspectiva da cidadania planetária.

Propor estratégias de intervenção na realidade local para a melhoria da qualidade social da educação, por meio de participação nos espaços de formulação das políticas sociais (fóruns, encontros, seminários, congressos e outras reuniões abertas da educação; assembleias e outras reuniões abertas dos conselhos da saúde, transporte, moradia, tutelar e outros; sessões da Câmara de Vereadores; reuniões abertas com representantes do governo municipal, estadual ou federal; reuniões abertas do Orçamento Participativo, etc.).

Refletir sobre a educação profissional na Educação de Jovens e Adultos e avaliar as ações do Projeto para a inserção dos educandos no mundo do trabalho.

A partir dos objetivos é possível perceber que os Encontros buscavam ir muito além da sala de aula. Era um espaço de participação e envolvimento com temáticas importantes que proporcionavam aos educandos e educandas o diálogo e a reflexão a partir de sua vivência e a ampliação de repertório com propostas de intervenção.

De 2011 a 2013, o Projeto aconteceu em 10 estados do Brasil e, de 2014 a 2015, em 11 estados, sendo o Maranhão incluído nesse Projeto.

AS TEMÁTICAS DOS ENCONTROS NOS ÚLTIMOS 5 ANOS DO PROJETO

A partir dos objetivos, cada polo definiu seu tema. Ressalta-se a riqueza de detalhes e envolvimento dos educandos durante os Encontros. A sua participação não acontecia somente no dia do encontro, mas participavam desde a preparação, envolvidos no planejamento.

Estado/Polo	2011	2012	2013	2014	2015
Alagoas	A importância do acesso ao direito à educação na vida das pessoas.	O acesso ao direito à educação e a perspectiva da continuidade.	Educação e Cultura Popular na Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos	Educação Popular, Cidadania e Direitos Humanos: uma aproximação singular.	Acesso e permanência na EJA: uma questão de direito!
Amazonas	Cultura e Educação Popular.	Educação e luta política na Amazônia.	Educação ao longo da vida.	Formação profissional e EJA por uma política pública de valorização dos saberes	PNE - E a Luta por uma Educação de Qualidade.
Bahia		Educação popular desenvolvimento e cidadania no contexto da educação de jovens, adultos e idosos.	Formação profissional na alfabetização de jovens, adultos e idosos.	Educação popular como Direito Humano.	Educação Popular em Direitos Humanos.
Ceará	O significado da educação na vida dos educandos.	Educando com cidadania para sustentabilidade.	Conquistas e Desafios da Continuidade dos Estudos e Respeito à Diversidade.	Educação para a garantia dos direitos humanos.	Direitos Humanos e as diversidades.
Maranhão				A violação histórica dos direitos humanos e a luta dos atingidos por barragens.	Em defesa da sustentabilidade do campo e da cidade: pelo acesso às políticas públicas de qualidade.
Minas Gerais	A conquista ao direito de acesso e permanência do jovem e do adulto na EJA de qualidade, no campo e na cidade.	Cultura Popular e ensino de jovens e adultos: valorização da identidade e possibilidade no mundo do trabalho.	Educação de Jovens e Adultos: Articulando Sustentabilidade Através da Economia Popular Solidária.	Educação contextualizada e Direitos Humanos.	Ler e escrever o mundo: sociedade, cultura e meio ambiente nas turmas do Polo Minas Gerais.
	A Importância do MOVA na vida de cada um e da comunidade	MOVA-Brasil: educar para a cooperação e a qualificação profissional.	Consciência cidadã.	EJA nos dias atuais, fortalecendo a cidadania e a inserção no mundo do	A EJA: caminho da cidadania em respeito aos Direitos Humanos e inclusão no

Paraíba	.			trabalho.	mundo do trabalho.
Pernambuco		Cidadania e direitos humanos não se pedem, se exercem.	MOVA: Além da Alfabetização.	EJA nos dias atuais, fortalecendo a cidadania e a inserção no mundo do trabalho.	A EJA: caminho da cidadania em respeito aos Direitos Humanos e inclusão no mundo do trabalho.
Rio de Janeiro		Alfabetização Cidadã e Economia Solidária.	Alfabetização e cidadania para a formação profissional.	Alfabetização pela cidadania e qualificação profissional.	Alfabetização e Direitos Humanos: Avanços e desafios.
Rio Grande do Norte	Os percursos, os percalços e as perspectiva s da EJA no Rio Grande do Norte.	A voz dos educandos e educandas: fazeres e saberes na construção de um possível mundo melhor.	Projeto MOVA-Brasil: aprendendo a entender e viver na diversidade.	O direito a ter Direito a uma educação Popular em Direitos Humanos.	Projeto MOVA-Brasil: Juntos somos a voz da diversidade pelos Direitos Humanos.
Sergipe		A contribuição da EJA para a sustentabilidade socioambiental.	EVASÃO X INVASÃO: A Participação dos Educandos nos Espaços Públicos e no Mundo do trabalho.	O MOVA-Brasil além das letras numa perspectiva de promoção dos direitos humanos.	PNE: Pela garantia da continuidade dos estudos na EJA.

As temáticas demonstram o quanto o Encontro de Educandos e Educandas coloca-os numa posição de protagonistas e se insere no contexto de um projeto em que a fala destes sujeitos é relevante e importante na sua formação numa perspectiva cidadã.

A ESTRUTURA DOS ENCONTROS DOS EDUCANDOS E EDUCANDAS

Em cada Encontro Estadual, na abertura, eram realizadas apresentações culturais pelos próprios educandos e educandas do projeto. Foi possível apreciar diversas potencialidades dos sujeitos deste processo, como cantores, poetas e poetisas, entre outros[12].

12 Os membros da Coordenação Pedagógica e do Comitê Gestor planejavam a participação nos

> A partir da análise das manifestações culturais dos educandos e das educandas no Polo Bahia, percebe-se que a roda de samba e as festas religiosas são vivenciadas intensamente, de forma significativa por todos eles e, também, por suas comunidades. No entanto, cada localidade experimenta realidades e aspectos culturais diferenciados. A marca dos núcleos é a pluralidade cultural. (GADOTTI, 2013, p. 196).

Quando se conhece a realidade dos educandos e educandas a partir da visão dos próprios sujeitos há uma oportunidade de formação para todos os envolvidos no processo. Reconhecer a diversidade dos sujeitos é um passo importante para o trabalho pedagógico numa perspectiva freiriana, uma vez que representa uma oportunidade de compreender e trabalhar a partir daquele lugar e do que faz sentido, sempre num movimento de valorização do que existe e de ampliação do que pode vir a ser.

Os educandos participaram dos diálogos e discussões, inclusive em composição de mesas e relatos de experiências tanto na abertura do evento, quanto nos círculos. Habitualmente, após o momento de abertura do encontro eram organizados círculos de cultura, de forma que os educandos e educandas aprofundavam as discussões e estudos. Ao final de cada encontro era elaborada e aprovada uma carta a ser encaminhada ao Comitê Gestor, à prefeitura local e a outros órgãos que tivessem envolvimento na temática em estudo.

> [...] o Encontro de Educandos contribui, sobremaneira, para o fortalecimento da luta pela garantia dos direitos sociais dos sujeitos envolvidos, uma vez que a mobilização social representa uma das formas de exercerem, de forma efetiva, a sua cidadania, assumindo compromissos e responsabilidades sobre a sua realidade. (GADOTTI, 2013, p. 82).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire (1967, p.36) acreditava essencialmente na potencialidade dos seres humanos e defende uma educação que possibilite a “[...] autorreflexão e reflexão sobre seu tempo e seu espaço [...]”, que possa resultar em tomada de consciência e a participação dos educandos como sujeitos e não apenas “figurantes”. A defesa de Freire (1987, p. 17) é por uma educação que respeite a sua ontologia de ser sujeito, “[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua

---

Encontros de Educandos e Educandas de forma a acompanhar todos os polos.

humanidade [...] [que faça da] opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos", para que assim se engaje na luta por sua "libertação". O envolvimento dos educandos faz toda a diferença na realização deste trabalho e a função da escrita aparece em evidência, como, por exemplo, a escrita de uma carta que tem um destino. Os educandos e educandas se percebem protagonistas e intervindo no mundo.

A partir das discussões iniciais nas salas de aulas, era garantido o registro das percepções e reivindicações e estas eram levadas às etapas posteriores. Na instância estadual havia a produção de uma carta contendo as principais discussões e os encaminhamentos, uma carta de propostas a serem viabilizadas por todo o coletivo do Projeto MOVA-Brasil (educandas e educandos, monitores, coordenadores locais, Coordenação de Polo, Articulação Social, Coordenação Pedagógica Nacional, IPF e Comitê Gestor).

Vemos que os Encontros de Educandos e Educandas são oportunidades em que os sujeitos dialogam na perspectiva do estudo e da intervenção em sua realidade local.

Para a realização dos Encontros, um dos desafios estava na busca de parceiros, uma vez que se incentivava a parceria com as universidades, institutos e escolas públicas para a construção de um diálogo permanente e a garantia da infraestrutura.

Os Encontros podem ser compreendidos como uma "[...] atividade pedagógica na qual uma confluência de vozes se entrelaçam, tecendo o discurso [...]" (GADOTTI, 2013, p.82) dos diferentes educandos e educandas numa perspectiva de fazer junto com os sujeitos, de proporcionar aprendizagens significativas a partir das relações e da vivência no mundo.

Por fim, é possível afirmar que os Encontros de Educandos e Educandas trouxeram para a realidade social muitas possibilidades de incidência política nos níveis municipais e estaduais; a principal delas foi a continuidade dos estudos por meio das redes públicas de educação. Uma vez que muitos pretendiam continuar os estudos e para tanto era necessário a existência de escolas públicas que o acolhessem e o Projeto MOVA-Brasil gerava uma demanda que respaldava a existência de demanda. Desse modo, o aprendizado político nos mostrou que "dizer a sua palavra" é um processo social e histórico e quando a educação oportuniza a socialização, o diálogo, o debate com criticidade, a

cientificidade, os sujeitos do processo desenvolvem sua autonomia.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir (org.). *MOVA-Brasil 10 anos*: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO: A EJA COMO ESPAÇO DE PERTENCIMENTO E ENFRENTAMENTO DA SOLIDÃO ENTRE ESTUDANTES IDOSOS

RENATA FRENCL RIBEIRO

RESUMO
A Educação de Jovens e Adultos (EJA) assegura o direito à escolarização de pessoas que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade própria. Para estudantes idosos, porém, o retorno à escola pode assumir significados que ultrapassam a aprendizagem formal, sobretudo quando a rotina escolar amplia oportunidades de convivência, reconhecimento e participação. Este artigo discute a EJA como espaço de pertencimento e como uma das instâncias sociais capazes de contribuir para o enfrentamento de situações de isolamento e de experiências de solidão, sem atribuir à escola uma função terapêutica. Trata-se de um ensaio teórico, fundamentado em revisão bibliográfica sobre EJA, envelhecimento, educação ao longo da vida, memória, solidão e vínculos sociais, articulada a questões provenientes da prática docente. A análise organiza o pertencimento em três dimensões complementares: a relação do estudante com a escola, os vínculos construídos no grupo e o reconhecimento da própria trajetória. Argumenta-se que práticas pedagógicas pautadas no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes acumulados podem favorecer a permanência, a autonomia e a participação social. Conclui-se que reconhecer essa dimensão relacional amplia a compreensão da função social da EJA e reforça a necessidade de políticas e práticas educativas sensíveis às especificidades do envelhecimento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; pessoa idosa; pertencimento; solidão; educação ao longo da vida.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa um lugar singular na educação básica brasileira. Destinada a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade própria, a modalidade materializa um direito que não se encerra na infância ou na juventude. Em muitas trajetórias, retornar à escola significa retomar um projeto interrompido por trabalho precoce, dificuldades econômicas, responsabilidades familiares ou outras formas de exclusão educacional. A escolarização, nesse contexto, não pode ser reduzida à certificação: envolve também reconhecimento, participação e possibilidade de reconstrução da relação do sujeito com o conhecimento e com a própria história.

A presença de pessoas idosas nas turmas de EJA torna particularmente visível essa dimensão. Para quem volta a estudar depois de décadas de afastamento, a escola pode ser, ao mesmo tempo, lugar de aprendizagem e espaço regular de encontro. A rotina das aulas, a convivência com colegas e professores e a possibilidade de participar de atividades coletivas introduzem novas relações no cotidiano e podem ampliar redes de sociabilidade. Essa

constatação, no entanto, exige cuidado: nem toda pessoa idosa vive solidão, assim como frequentar a escola não elimina, por si só, experiências de isolamento ou sofrimento emocional.

Solidão e isolamento social, embora relacionados, não são sinônimos. O isolamento diz respeito, de modo mais objetivo, à redução de contatos, vínculos ou oportunidades de interação; a solidão corresponde a uma experiência subjetiva, que pode existir mesmo quando há pessoas ao redor. Revisão sobre isolamento social na velhice chama atenção justamente para essa distinção (BEZERRA; NUNES; MOURA, 2021). Em estudo com brasileiros de 50 anos ou mais, Sandy Júnior, Borim e Neri (2023) também mostram que a solidão se associa a diferentes condições sociodemográficas e de saúde, reforçando que não se trata de fenômeno simples nem exclusivo da velhice.

É nesse ponto que a EJA interessa a esta reflexão. Não se pretende atribuir à escola a responsabilidade de “curar” a solidão, mas compreender de que maneira um espaço educativo marcado por presença regular, diálogo e reconhecimento pode oferecer condições concretas de convivência e pertencimento. A questão é especialmente relevante porque, conforme Freire (1996), a educação se realiza na relação entre sujeitos e na valorização de seus saberes, enquanto Arroyo (2017) insiste na necessidade de reconhecer os estudantes da EJA como sujeitos de direitos, portadores de histórias, experiências e conhecimentos que antecedem e atravessam a escolarização.

O objetivo deste artigo é, portanto, refletir sobre a EJA como espaço de pertencimento entre estudantes idosos e discutir em que medida as relações construídas no ambiente escolar podem contribuir para ampliar vínculos sociais e enfrentar situações de isolamento e solidão. Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico baseado em revisão bibliográfica de autores que discutem educação de jovens e adultos, envelhecimento, memória, participação social e solidão. A experiência docente aparece como ponto de partida para as questões formuladas e para a leitura das situações escolares, sem ser tratada como dado empírico. A discussão organiza-se em torno do direito de aprender ao longo da vida e, em seguida, de três dimensões do pertencimento: pertencer à escola, pertencer ao grupo e reconhecer-se na própria trajetória.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO DE APRENDER AO LONGO DA VIDA

A história da EJA no Brasil está ligada às desigualdades que, por décadas, limitaram o acesso e a permanência de parcelas expressivas da população na escola. A necessidade de trabalhar desde cedo, as condições de pobreza, as desigualdades territoriais e a insuficiência de políticas educacionais produziram trajetórias marcadas por interrupções ou pela ausência completa de escolarização. Nesse sentido, a EJA não é uma concessão tardia do sistema educacional, mas uma forma de reparação de um direito historicamente negado (DI PIERRO, 2010).

Esse direito possui fundamento constitucional e legal. A Constituição Federal estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, vinculando-a ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por sua vez, inclui entre os princípios do ensino a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida e determina, no art. 37, que a EJA se destina a quem não teve acesso ou continuidade de estudos na idade própria,

constituindo instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018). Para as pessoas idosas, o Estatuto da Pessoa Idosa reforça o direito à educação e estabelece que o poder público deve criar oportunidades de acesso adequadas às especificidades dessa etapa da vida (BRASIL, 2003).

A ideia de aprendizagem ao longo da vida altera o modo de compreender a própria escolarização. Aprender deixa de ser associado a uma fase cronológica determinada e passa a ser reconhecido como possibilidade permanente de desenvolvimento humano. Essa perspectiva é particularmente importante na EJA porque afasta leituras que tratam o estudante adulto ou idoso a partir daquilo que lhe "faltou" e permite enxergá-lo a partir do que já construiu: conhecimentos do trabalho, da família, da comunidade, das relações sociais e das experiências acumuladas ao longo dos anos.

A pedagogia freireana oferece um fundamento decisivo para essa compreensão. Ao criticar a educação baseada na mera transmissão de conteúdos, Freire (1996) propõe uma prática apoiada no diálogo, na problematização da realidade e no respeito aos saberes dos educandos. O estudante não chega à escola vazio. Ele chega com uma leitura de mundo, com conhecimentos elaborados em diferentes espaços sociais e com uma história que precisa ser considerada no processo educativo. Na EJA, essa premissa não é apenas metodológica; é também ética, porque impede que a experiência adulta seja desqualificada diante do saber escolar.

Arroyo (2017) aprofunda esse debate ao mostrar que os sujeitos da EJA carregam trajetórias atravessadas por trabalho, desigualdades e direitos negados. Reconhecer tais trajetórias exige superar uma concepção compensatória da modalidade. Não se trata apenas de repor conteúdos ou acelerar percursos escolares, mas de construir condições para que esses sujeitos sejam efetivamente reconhecidos como integrantes da comunidade educativa. Esse deslocamento é importante para estudantes idosos, para os quais o retorno à escola pode representar tanto a continuidade de um projeto de aprendizagem quanto a reconquista de um espaço social do qual estiveram afastados.

Di Pierro (2010) lembra que o direito à educação não se esgota na abertura de vagas. Acesso, permanência e aprendizagem precisam ser pensados de forma articulada. No caso das pessoas idosas, isso inclui considerar ritmos de aprendizagem, condições de mobilidade, experiências anteriores com a escola e formas de acolhimento que não infantilizem o estudante. Quando a escola reconhece essas especificidades sem reduzir o sujeito à idade, cria melhores condições para que a EJA se realize como espaço de formação, cidadania e participação.

ENVELHECIMENTO, SOLIDÃO E NECESSIDADE DE PERTENCIMENTO

O envelhecimento não constitui uma experiência homogênea. Pessoas da mesma idade podem viver condições econômicas, familiares, culturais e de saúde muito distintas, razão pela qual a velhice não deve ser associada automaticamente à dependência, à passividade ou ao afastamento da vida social. Neri (2014) destaca a importância da autonomia, da participação e das oportunidades de desenvolvimento ao longo do envelhecimento, dimensões que ajudam a compreender por que a educação pode conservar relevância em todas as etapas da vida.

A participação social adquire peso particular quando ocorrem mudanças na rotina e nas redes de convivência. Aposentadoria, viuvez, afastamento de amigos, mudanças familiares, dificuldades de mobilidade ou redução dos espaços de circulação podem alterar a frequência e a qualidade dos contatos sociais. Essas situações não produzem necessariamente solidão, mas podem restringir oportunidades de encontro e tornar algumas pessoas mais vulneráveis ao isolamento. Por isso, é importante distinguir os fenômenos e evitar a ideia de que estar sozinho, morar sozinho e sentir-se só são experiências equivalentes (BEZERRA; NUNES; MOURA, 2021).

Os dados de Sandy Júnior, Borim e Neri (2023) ajudam a dimensionar a relevância do tema no contexto brasileiro. Em amostra nacional de pessoas com 50 anos ou mais, 16,8% relataram sentir solidão sempre e 31,7% algumas vezes. O estudo identificou associação entre a experiência de solidão e fatores como morar sozinho, baixa escolaridade, sintomas depressivos e avaliação negativa da própria saúde. Esses resultados não autorizam explicações causais simples, mas evidenciam que a solidão deve ser compreendida em sua relação com condições sociais e de vida mais amplas.

A memória também participa dessa discussão. Bosi (1994), ao tratar das lembranças de pessoas idosas, mostra que narrar o vivido não é apenas recuperar fatos do passado. A memória permite organizar experiências, transmitir saberes e atribuir sentido à própria trajetória. Quando uma instituição abre espaço para que essas narrativas sejam escutadas e reconhecidas, não está apenas acolhendo recordações: está afirmando o valor social de uma história que, muitas vezes, permaneceu invisível em outros espaços.

É nesse terreno que o pertencimento se torna uma categoria útil. Pertencer não significa apenas estar presente fisicamente em um grupo. Envolve perceber-se reconhecido, saber que a própria presença tem valor e encontrar possibilidade real de participação. Para estudantes idosos, esse sentimento pode ganhar importância diante de trajetórias escolares interrompidas e de experiências sociais nas quais a idade é tratada como limite. A escola, quando evita práticas infantilizadoras e reconhece a autonomia do estudante, pode oferecer uma experiência distinta: a de ocupar legitimamente um lugar de aprendizagem e de convivência.

A EJA, portanto, não deve ser apresentada como resposta universal à solidão. Seria impróprio transformar uma modalidade educacional em intervenção terapêutica ou supor que toda convivência escolar produz vínculos significativos. Seu potencial está em outra direção: criar uma rotina de encontros, ampliar oportunidades de participação e oferecer um espaço público no qual a pessoa idosa possa ser vista como alguém que aprende, ensina, pergunta, compartilha e toma parte de uma comunidade.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PERTENCIMENTO

A escola costuma ser definida pela função de ensinar conhecimentos sistematizados. Na EJA, essa função permanece central, mas não esgota o que acontece no cotidiano. Para quem retorna depois de longos períodos de afastamento, atravessar novamente o portão da escola pode mobilizar lembranças de fracasso, vergonha, exclusão ou insegurança. O primeiro desafio do pertencimento, por isso, é fazer com que o estudante reconheça aquele espaço como também seu.

Essa construção depende menos de discursos abstratos e mais da forma como as relações se organizam. Ser chamado pelo nome, perceber que uma ausência foi notada, encontrar abertura para fazer perguntas sem constrangimento e ter a própria experiência considerada em sala são gestos simples, mas pedagogicamente relevantes. Eles comunicam que o estudante não é apenas uma matrícula ou alguém que precisa “recuperar o tempo perdido”; é um sujeito cuja presença produz efeitos na vida da turma.

A concepção dialógica de Freire ajuda a compreender essa dimensão. Ao escrever que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68), o autor desloca o processo educativo de uma relação unilateral para uma experiência construída entre sujeitos. O diálogo, nessa perspectiva, não é recurso acessório. Ele exige reconhecimento do outro como alguém capaz de produzir conhecimento e participar da interpretação do mundo.

Essa ideia é especialmente fecunda para a EJA. Estudantes adultos e idosos chegam à escola depois de anos de experiências no trabalho, na família, em atividades comunitárias e em diferentes formas de participação social. Arroyo (2017) insiste que essas trajetórias precisam entrar no campo de visão da escola. Quando são ignoradas, o estudante volta a ocupar a posição de quem apenas recebe. Quando são reconhecidas, tornam-se ponto de apoio para novas aprendizagens e fortalecem a percepção de que aquele sujeito tem algo a acrescentar ao espaço educativo.

O pertencimento à escola também se expressa na confiança. Um estudante que teve experiências anteriores de reprovação ou exclusão pode interpretar dificuldades presentes como confirmação de uma incapacidade antiga. Uma prática pedagógica respeitosa não elimina as exigências do processo de aprendizagem, mas oferece condições para que o erro não seja vivido como humilhação. Nessa relação, acolhimento e rigor não são opostos: o acolhimento permite que o estudante permaneça no processo e se disponha a enfrentar os desafios do aprender.

Para a pessoa idosa, esse reconhecimento pode ter um significado adicional. Em uma sociedade que frequentemente associa envelhecimento à perda de capacidade, permanecer em um espaço de aprendizagem rompe expectativas limitadoras. A escola passa a afirmar, na prática, que a idade não encerra a possibilidade de conhecer, criar, argumentar e participar. É essa experiência de legitimidade que transforma a presença física em pertencimento.

PERTENCER AO GRUPO: VÍNCULOS SOCIAIS E APRENDIZAGEM COMPARTILHADA

Se pertencer à escola diz respeito à relação do estudante com a instituição, pertencer ao grupo envolve os vínculos construídos com colegas, professores e outros integrantes da comunidade escolar. Na EJA, as turmas reúnem pessoas com idades, histórias e experiências muito diversas. Essa heterogeneidade, quando reconhecida pedagogicamente, pode ampliar as possibilidades de aprendizagem porque coloca em circulação diferentes modos de ler e explicar a realidade.

A convivência cotidiana é feita de situações que nem sempre aparecem no planejamento formal: a conversa antes da aula, a ajuda em uma atividade, a preocupação com quem faltou, a troca de experiências durante um intervalo. Esses acontecimentos não substituem o trabalho pedagógico, mas compõem a

experiência escolar. Ao longo do tempo, podem produzir confiança, cooperação e vínculos que dão outro sentido à frequência às aulas.

Freire (1996) compreende a aprendizagem como processo em que educador e educando participam ativamente da construção do conhecimento. Isso não significa apagar a responsabilidade docente nem negar a especificidade do conhecimento escolar. Significa reconhecer que ensinar requer escuta, diálogo e capacidade de relacionar os conteúdos às leituras de mundo que os estudantes já possuem. Na EJA, essa postura permite que a experiência de um estudante também se torne ocasião de aprendizagem para os demais.

Arroyo (2017) chama atenção para os saberes acumulados pelos sujeitos da modalidade e para a necessidade de incorporá-los à prática educativa. Entre estudantes idosos, essa possibilidade é particularmente significativa porque as experiências de trabalho, cuidado, migração, participação comunitária e organização familiar atravessam décadas. Quando encontram espaço de expressão, essas experiências deixam de permanecer apenas no âmbito privado e podem ser reconhecidas como parte de um patrimônio de saberes compartilhado pelo grupo.

Esse reconhecimento também interfere na posição que a pessoa idosa ocupa. Em vez de ser tratada apenas como alguém que precisa aprender, ela pode perceber-se como alguém que também ensina. A reciprocidade modifica a relação com o grupo e fortalece a identidade de estudante. Para quem viveu longos períodos afastado de espaços coletivos de aprendizagem, participar de uma comunidade em que sua fala é escutada e sua contribuição é considerada pode ampliar a disposição para permanecer e se envolver nas atividades.

Os vínculos construídos na escola não devem ser idealizados. Conflitos, diferenças geracionais e dificuldades de convivência também fazem parte das turmas. O pertencimento não pressupõe uniformidade, mas a existência de condições para que as diferenças sejam negociadas sem desqualificação. Nesse sentido, a mediação docente e a cultura institucional são decisivas para transformar a diversidade em possibilidade de troca, e não em motivo de isolamento dentro da própria sala de aula.

PERTENCER À PRÓPRIA TRAJETÓRIA: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA VIDA

Há uma terceira dimensão do pertencimento que não se limita ao vínculo com a instituição ou com os colegas: a relação do estudante com a própria trajetória. Voltar à escola na velhice pode reabrir capítulos antigos da vida — a infância em que não foi possível estudar, a necessidade de trabalhar cedo, a interrupção da escolarização ou a experiência de ter sido considerado incapaz. Essas lembranças não aparecem separadas do presente; muitas vezes, acompanham a forma como a pessoa se percebe diante de uma nova situação de aprendizagem.

Bosi (1994) mostra que a memória não é simples reprodução do passado. Ao narrar o vivido, o sujeito seleciona, organiza e atribui novos sentidos às experiências. No contexto da EJA, esse processo pode ganhar uma dimensão educativa quando as histórias de vida encontram espaço para dialogar com os conteúdos e com outras histórias. Uma lembrança de trabalho, de deslocamento, de cuidado com a família ou de participação comunitária pode tornar-se ponto de partida para leitura, escrita, história, geografia ou discussão social, sem que a aula se reduza ao relato pessoal.

O valor pedagógico dessas experiências está justamente na possibilidade de articulá-las a novos conhecimentos. Reconhecer saberes prévios não significa romantizar a experiência nem dispensar o ensino sistematizado. Significa mostrar ao estudante que aquilo que viveu também constitui repertório para aprender. Essa relação é coerente com a defesa freireana do respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 1996) e com a crítica de Arroyo (2017) às práticas que ignoram as trajetórias dos sujeitos da EJA.

Para estudantes idosos, a aprendizagem pode ainda produzir uma mudança na narrativa sobre si mesmos. A frase “não tive oportunidade de estudar” deixa de encerrar a história e passa a conviver com outra: “estou estudando agora”. Essa mudança é simples apenas na aparência. Ela desloca o estudante de uma identidade construída pela ausência ou pela interrupção para uma posição de continuidade, projeto e participação.

Neri (2014) contribui para compreender esse movimento ao enfatizar que o desenvolvimento não cessa com a idade e que autonomia e participação continuam relevantes ao longo do envelhecimento. Aprender na velhice, portanto, não precisa ser justificado por utilidade econômica ou por uma finalidade externa. O próprio exercício de aprender, compreender e participar possui valor, sobretudo quando permite ampliar escolhas e reforçar a presença do sujeito na vida social.

Pertencer à própria trajetória significa, nesse sentido, reconhecer que o passado integra a história sem determinar os limites do presente. A escola pode colaborar com esse processo quando oferece experiências em que a pessoa idosa é tratada como sujeito de aprendizagem e quando permite que suas memórias sejam acolhidas sem transformá-las em estereótipos sobre a velhice. A ressignificação não apaga perdas nem dificuldades, mas abre espaço para outras possibilidades de leitura da própria vida.

EJA, CONVIVÊNCIA E ENFRENTAMENTO DA SOLIDÃO

A relação entre pertencimento escolar e enfrentamento da solidão precisa ser formulada com precisão. A solidão é uma experiência subjetiva e não desaparece automaticamente com o aumento do número de contatos sociais. Da mesma forma, uma pessoa pode viver com poucas interações sem se perceber solitária. Por isso, afirmar que a EJA “combate” a solidão de maneira direta seria atribuir à escola um efeito que a literatura disponível não permite generalizar (BEZERRA; NUNES; MOURA, 2021; SANDY JÚNIOR; BORIM; NERI, 2023).

O que a escola pode fazer é ampliar condições de conexão. A frequência regular às aulas introduz encontros previsíveis no cotidiano; o trabalho em grupo cria situações de cooperação; a conversa com professores e colegas oferece possibilidades de escuta; projetos coletivos podem fortalecer a participação. Para estudantes que tiveram suas redes de convivência reduzidas, essas oportunidades podem representar uma abertura importante para reconstruir contatos e ocupar novamente espaços públicos.

Há ainda um aspecto pouco mensurável, mas relevante na experiência cotidiana da EJA: ser esperado. Quando a ausência de um estudante é percebida, quando alguém pergunta por ele ou quando sua participação faz falta em uma atividade, estabelece-se uma forma concreta de reconhecimento. Esse vínculo não deve ser confundido com dependência da escola, mas mostra que

pertencer também significa perceber que a própria presença tem importância para outras pessoas.

Ao mesmo tempo, é necessário evitar uma visão idealizada. Para que a EJA funcione como espaço efetivo de pertencimento, o acesso precisa ser possível e a permanência precisa ser sustentada. Transporte, segurança no deslocamento, horários, condições de saúde, acessibilidade, práticas de acolhimento e ausência de preconceito etário interferem diretamente na experiência escolar. Uma instituição que recebe o estudante idoso, mas o infantiliza ou desconsidera seus ritmos e sua autonomia, pode produzir afastamento em vez de vínculo.

Por essa razão, o enfrentamento da solidão, quando pensado no âmbito educacional, deve ser entendido como fortalecimento de oportunidades de convivência e participação, e não como promessa de solução individual. A EJA pode integrar uma rede mais ampla de proteção social e de promoção da cidadania, ao lado de políticas de saúde, cultura, assistência e participação comunitária. Seu papel específico é assegurar o direito de aprender e, ao fazê-lo de forma humanizada, cria também condições para que esse aprendizado aconteça entre pessoas que se reconhecem como parte de um espaço comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste artigo partiu de uma questão que aparece com frequência no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos: para alguns estudantes idosos, voltar à escola significa mais do que retomar conteúdos ou concluir uma etapa da educação básica. Significa recuperar uma rotina de encontros, ocupar um espaço público, ser reconhecido como estudante e construir novas possibilidades de participação.

O pertencimento mostrou-se uma chave importante para compreender essa experiência. Ele se manifesta, primeiro, na relação com a própria escola, quando o estudante percebe que aquele espaço também lhe pertence; depois, nas relações construídas com o grupo, por meio da cooperação, do diálogo e da aprendizagem compartilhada; e, por fim, na relação com a própria trajetória, quando a escolarização tardia deixa de ser lida apenas como reparação de uma falta e passa a integrar um projeto presente de aprendizagem e autonomia.

A discussão sobre solidão exige, contudo, uma ressalva central. Solidão e isolamento social não são equivalentes, e a escola não deve ser tratada como intervenção terapêutica. O potencial da EJA está em ampliar oportunidades de convivência, participação e reconhecimento. Essas oportunidades podem ser relevantes para pessoas cujas redes sociais se tornaram mais restritas, mas seus efeitos dependem das condições concretas de vida e da qualidade das relações construídas no ambiente escolar.

Do ponto de vista pedagógico, essa perspectiva reforça a importância de práticas que reconheçam saberes acumulados, evitem a infantilização, valorizem a fala dos estudantes e construam uma cultura de presença. Gestos cotidianos de escuta e reconhecimento não substituem o ensino, mas podem criar as condições relacionais necessárias para que o estudante permaneça, arrisque-se a aprender e se reconheça como participante legítimo da comunidade escolar.

Para as políticas públicas, o argumento aponta para a necessidade de pensar a EJA também à luz do envelhecimento da população e do direito à aprendizagem ao longo da vida. Isso envolve garantir oferta acessível e condições de permanência, além de formar equipes capazes de lidar com a

diversidade etária sem reduzir a velhice a incapacidade ou dependência. A pessoa idosa que procura a EJA não busca necessariamente apenas um certificado; pode buscar conhecimento, autonomia, convivência ou a possibilidade de realizar um projeto adiado durante muitos anos.

Por fim, são necessárias pesquisas empíricas que investiguem diretamente a experiência de estudantes idosos na EJA, especialmente as relações entre pertencimento, permanência, participação social, isolamento e solidão. Estudos qualitativos com estudantes e professores e pesquisas que acompanhem trajetórias ao longo do tempo podem ajudar a verificar até onde o potencial discutido neste ensaio se confirma na prática. Ainda assim, uma conclusão já se sustenta: reconhecer a dimensão relacional da experiência educativa não diminui a função pedagógica da escola; ao contrário, ajuda a compreender as condições humanas em que o direito de aprender se realiza.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BEZERRA, Patricia Araújo; NUNES, José Walter; MOURA, Leides Barroso de Azevedo. **Envelhecimento e isolamento social: uma revisão integrativa**. Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 34, eAPE02661, 2021. DOI: 10.37689/acta-ape/2021AR02661.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 3 out. 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 mar. 2018.

DI PIERRO, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000300015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

NERI, Anita Liberalesso (org.). **Palavras-chave em gerontologia**. 4. ed. ampl. e rev. Campinas: Alínea, 2014.

SANDY JÚNIOR, Paulo Afonso; BORIM, Flávia Silva Arbex; NERI, Anita Liberalesso. **Solidão e sua associação com indicadores sociodemográficos e de saúde em adultos e idosos brasileiros: ELSI-Brasil**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 39, n. 7, e00213222, 2023. DOI: 10.1590/0102-311XPT213222.

ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESAFIOS, FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

SIMONE ZUCULIN BONIFACIO

Resumo

A alfabetização constitui uma das etapas mais importantes da educação básica, pois representa o momento em que a criança desenvolve conhecimentos fundamentais para participar de maneira autônoma das práticas sociais de leitura e escrita. Nesse contexto, a discussão sobre a alfabetização na idade certa ocupa lugar de destaque nas políticas educacionais brasileiras e nas pesquisas acadêmicas. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância de garantir que as crianças tenham acesso ao processo de alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental, considerando suas características cognitivas, sociais, culturais e linguísticas. A discussão fundamenta-se nas contribuições de autores como Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Artur Gomes de Morais e Paulo Freire, entre outros estudiosos da educação. Defende-se que alfabetizar na idade certa não significa estabelecer uma idade rígida para todas as crianças, mas assegurar condições pedagógicas, sociais e educacionais para que elas desenvolvam, no tempo esperado para a etapa escolar, conhecimentos relacionados à leitura, à escrita e ao uso social da linguagem. O artigo também aborda o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política educacional brasileira que estabeleceu como objetivo alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, além de discutir a relação entre alfabetização e letramento. Conclui-se que a alfabetização precisa ser compreendida como direito de aprendizagem e como responsabilidade coletiva da escola, da família, das políticas públicas e da sociedade.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Idade certa. Aprendizagem. Educação. Leitura e escrita.

1. Introdução

A alfabetização é um dos principais desafios da educação brasileira. Aprender a ler e a escrever representa muito mais do que dominar letras, sílabas e palavras. A alfabetização possibilita à criança compreender e participar de diferentes situações sociais nas quais a leitura e a escrita estão presentes. Por isso, garantir que todas as crianças tenham oportunidades adequadas de alfabetização é uma questão educacional, social e também de cidadania.

A expressão **“alfabetização na idade certa”** ganhou destaque especialmente a partir das políticas públicas brasileiras voltadas para os primeiros anos do ensino fundamental. Um dos principais exemplos foi o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**, criado com o objetivo de mobilizar União, estados, municípios, escolas e professores em torno da alfabetização das crianças.

O Ministério da Educação estabeleceu como objetivo do programa alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, tendo como referência o ciclo de alfabetização. Portal do MEC

Entretanto, discutir a alfabetização na idade certa exige cuidado. A ideia de uma idade adequada não deve significar que todas as crianças aprendem exatamente da mesma maneira ou no mesmo ritmo. Crianças possuem experiências familiares, culturais, linguísticas e cognitivas diferentes. Assim, a escola precisa estabelecer expectativas de aprendizagem e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade existente entre os estudantes.

Nesse sentido, a contribuição de pesquisadores da alfabetização é fundamental. **Emília Ferreiro e Ana Teberosky**, por exemplo, estudaram profundamente os processos pelos quais as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita. Suas pesquisas demonstraram que a criança não chega à escola sem conhecimentos sobre a língua escrita. Ela formula hipóteses, interpreta o funcionamento da escrita e modifica suas ideias à medida que interage com situações de leitura e produção escrita.

Magda Soares, por sua vez, teve uma contribuição fundamental para a compreensão da relação entre alfabetização e letramento. A pesquisadora defendeu a necessidade de ensinar sistematicamente o sistema de escrita alfabética, articulando esse ensino às práticas reais de leitura e produção de textos. Estudos recentes sobre sua obra destacam justamente sua defesa de um ensino planejado e sistemático da escrita alfabética, associado às práticas de letramento. SciELO

Dessa forma, o presente artigo procura discutir a seguinte questão: **por que é importante garantir a alfabetização das crianças no período adequado da escolarização e quais são as contribuições dos principais estudiosos para a compreensão desse processo?**

2. O conceito de alfabetização

O conceito de alfabetização passou por transformações significativas ao longo da história da educação. Durante muito tempo, alfabetizar foi entendido principalmente como ensinar a criança a identificar letras, juntar sílabas e formar palavras. Embora esses conhecimentos sejam importantes, atualmente entende-se que a alfabetização envolve processos mais amplos.

Alfabetizar significa possibilitar que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita e desenvolva progressivamente a capacidade de ler e escrever. Ao mesmo tempo, é necessário que ela tenha contato com diferentes gêneros textuais e compreenda que a leitura e a escrita possuem funções sociais.

Nesse ponto, é importante estabelecer uma relação entre **alfabetização e letramento**. Magda Soares tornou-se uma das principais referências brasileiras nesse debate. Sua produção acadêmica procurou compreender a alfabetização em suas dimensões linguística, social e pedagógica.

De acordo com estudos recentes sobre sua obra, Soares defendia o ensino explícito do sistema de escrita alfabética e, simultaneamente, a participação das crianças em práticas de leitura e produção de textos. Portal de Revistas da USP

Assim, não basta que uma criança memorize letras e palavras isoladas. É necessário que ela compreenda como a escrita funciona e consiga utilizar a leitura e a escrita em situações significativas.

Uma criança alfabetizada deve, progressivamente, ser capaz de compreender textos, produzir escritos, localizar informações, interpretar mensagens e utilizar a linguagem escrita para diferentes finalidades.

Por isso, alfabetização e letramento precisam ser trabalhados de maneira articulada. A criança precisa aprender **o sistema de escrita** e, ao mesmo tempo, aprender **a utilizar a escrita socialmente**.

3. Emília Ferreiro e Ana Teberosky: a criança como sujeito da aprendizagem

Entre os estudos que modificaram a maneira de compreender a alfabetização estão as pesquisas de **Emília Ferreiro e Ana Teberosky**.

As autoras investigaram como as crianças constroem conhecimentos sobre a língua escrita. Seus trabalhos demonstraram que a criança desenvolve hipóteses sobre a escrita antes mesmo de dominar convencionalmente o sistema alfabético.

Essa perspectiva teve grande impacto sobre as práticas pedagógicas porque passou a considerar a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

A criança não simplesmente recebe informações do professor. Ela observa, compara, formula hipóteses, testa suas ideias e reconstrói seus conhecimentos.

Essa compreensão é particularmente importante para a alfabetização na idade certa. Se a criança é considerada sujeito do processo, o professor precisa conhecer aquilo que ela já sabe para planejar intervenções adequadas.

Isso não significa deixar a criança aprender sozinha. Pelo contrário: o professor possui papel fundamental na organização das situações de aprendizagem.

Estudos que analisam a pesquisa em alfabetização no Brasil apontam Emília Ferreiro e Ana Teberosky como referências centrais para a compreensão dos processos iniciais de aprendizagem da escrita. **S**SciELO+1

A contribuição dessas autoras também ajuda a compreender que o erro da criança pode representar uma etapa importante de seu processo de construção do conhecimento. Uma escrita que não corresponde à convenção ortográfica não deve ser analisada apenas como erro, mas também como evidência das hipóteses que a criança está construindo.

O professor, portanto, precisa observar essas produções e utilizá-las como informações para organizar novas intervenções pedagógicas.

4. Magda Soares e a articulação entre alfabetização e letramento

Magda Soares é uma das principais referências brasileiras quando se discute alfabetização. Sua produção contribuiu para ampliar a compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para Soares, alfabetizar não pode ser reduzido à simples aprendizagem mecânica de letras e sons. É necessário compreender a especificidade da alfabetização e, simultaneamente, inserir a criança em práticas sociais de leitura e escrita.

Em sua obra, a autora destacou a importância de ensinar de forma sistemática o sistema de escrita alfabética. Estudos recentes sobre seu pensamento apontam que ela criticava o abandono desse ensino explícito e defendia uma ação pedagógica planejada. SciELO

Essa concepção é muito importante para a discussão sobre alfabetização na idade certa. Não basta colocar a criança em contato com livros e textos esperando que ela descubra espontaneamente o funcionamento da escrita. É necessário haver intervenção pedagógica intencional.

Ao mesmo tempo, ensinar o código escrito de forma isolada também é insuficiente. A criança precisa compreender por que se lê, para que se escreve, quem escreve, para quem se escreve e em quais situações a escrita é utilizada.

A proposta desenvolvida por Soares no projeto **Alfaletrar**, em Lagoa Santa, Minas Gerais, tornou-se uma experiência relevante nessa perspectiva. A proposta procurou articular alfabetização e letramento, considerando que todas as crianças podem aprender a ler e escrever quando encontram condições adequadas de ensino.

Essa perspectiva reforça a ideia de que a alfabetização precisa ser uma prioridade escolar.

5. Alfabetização na idade certa como direito da criança

A expressão “idade certa” pode ser compreendida como uma referência às expectativas de aprendizagem estabelecidas para determinado período da escolarização.

Entretanto, é importante evitar uma interpretação rígida. Não significa afirmar que uma criança que não esteja alfabetizada exatamente em determinada idade tenha fracassado ou que todas as crianças devam apresentar o mesmo desenvolvimento.

A finalidade de estabelecer uma idade ou período de referência é garantir que a escola não deixe a alfabetização para um momento indefinido.

Quando uma criança passa vários anos na escola sem desenvolver adequadamente a leitura e a escrita, suas dificuldades tendem a afetar outras áreas da aprendizagem. A leitura é necessária para estudar Ciências, História, Geografia, Matemática e diversas outras disciplinas.

Por isso, garantir a alfabetização nos primeiros anos é uma forma de assegurar o direito à aprendizagem.

O PNAIC representa uma experiência importante nesse sentido. O programa estabeleceu a meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos, articulando formação docente, materiais pedagógicos, avaliação e acompanhamento. Portal do MEC

Ao mesmo tempo, pesquisas sobre o PNAIC também mostram que essa política envolveu debates e críticas, inclusive relacionadas à responsabilização dos professores pelos resultados da alfabetização. Portal de Periódicos FCLAr

Isso demonstra que alfabetizar na idade certa não pode ser responsabilidade exclusiva do professor. A qualidade da alfabetização depende também das condições de trabalho, formação docente, materiais didáticos, gestão escolar, participação das famílias e políticas públicas.

6. O papel do professor no processo de alfabetização

O professor alfabetizador possui papel central no processo de aprendizagem. É ele quem organiza situações didáticas, seleciona materiais, observa o desenvolvimento das crianças e realiza intervenções.

Um bom processo de alfabetização exige planejamento.

O professor precisa saber quais conhecimentos pretende desenvolver, quais atividades serão realizadas e como avaliará os avanços dos estudantes.

Entre as práticas importantes estão:

- leitura diária de diferentes gêneros textuais;
- produção coletiva e individual de textos;
- atividades de consciência fonológica;
- exploração do sistema de escrita alfabética;
- leitura compartilhada;
- contato com literatura infantil;
- atividades de escrita espontânea;
- jogos e brincadeiras envolvendo palavras e sons;
- produção de listas, bilhetes, convites, histórias e outros textos;
- acompanhamento individual do desenvolvimento das crianças.

A literatura infantil também possui papel importante. O contato com histórias amplia o vocabulário, desenvolve a imaginação e cria oportunidades para que as crianças compreendam diferentes formas de organização textual.

Pesquisas sobre o PNAIC destacam a presença da literatura infantil nas propostas de alfabetização, ainda que também apresentem críticas sobre a forma como ela foi incorporada em determinadas práticas. Revistas IFES

Portanto, o professor precisa equilibrar diferentes dimensões do processo: ensinar o sistema de escrita, desenvolver a compreensão leitora e formar sujeitos que utilizem a linguagem em situações reais.

7. Paulo Freire e a dimensão social da alfabetização

A discussão sobre alfabetização também pode ser relacionada ao pensamento de **Paulo Freire**, especialmente pela importância que o educador atribuiu à leitura crítica do mundo.

Para Freire, alfabetizar não deveria representar apenas ensinar a decodificar palavras. A educação deveria contribuir para que os sujeitos compreendessem sua realidade e pudessem participar criticamente da sociedade.

Essa concepção amplia o significado da alfabetização. Ler não significa apenas reconhecer palavras em uma página. Significa também interpretar informações, compreender diferentes discursos e estabelecer relações entre o texto e a realidade.

No caso das crianças, essa dimensão pode ser desenvolvida desde os primeiros anos escolares por meio de histórias, conversas, perguntas, projetos e atividades que estimulem a curiosidade e a reflexão.

A alfabetização, portanto, pode contribuir para a formação de sujeitos mais autônomos.

8. Artur Gomes de Morais e o ensino do sistema de escrita

Outro pesquisador importante no campo da alfabetização brasileira é **Artur Gomes de Morais**, que possui extensa produção sobre o sistema de escrita alfabética, consciência fonológica e ensino da leitura e escrita.

A discussão contemporânea sobre alfabetização mostra a necessidade de articular diferentes conhecimentos. Estudos recentes sobre Magda Soares, por exemplo, destacam a importância da consciência fonológica e do ensino sistemático das relações entre sons e letras, sem reduzir a alfabetização exclusivamente a um método. Portal de Revistas da USP

Essa questão é importante porque o debate sobre alfabetização muitas vezes é apresentado como uma oposição entre métodos.

Na realidade, uma prática pedagógica de qualidade precisa considerar os conhecimentos produzidos pelas pesquisas sobre como as crianças aprendem e, a partir disso, selecionar estratégias adequadas.

O ensino sistemático não significa necessariamente uma prática mecânica. É possível desenvolver atividades planejadas envolvendo sons, letras, palavras e textos de maneira significativa.

Da mesma forma, trabalhar com textos e literatura não significa abandonar o ensino das relações entre fonemas e grafemas.

A alfabetização exige justamente essa articulação.

G. Alfabetização, desigualdade social e responsabilidade da escola

Um dos aspectos mais importantes da discussão sobre alfabetização na idade certa é sua relação com a desigualdade social.

As crianças chegam à escola com experiências diferentes. Algumas convivem diariamente com livros, histórias, jornais, revistas e adultos que leem e escrevem. Outras possuem menos acesso a esses materiais.

Essa diferença não significa que umas crianças sejam mais inteligentes que outras. Significa que as condições sociais de acesso à cultura escrita são diferentes.

Por isso, a escola pública possui uma responsabilidade fundamental: garantir a todas as crianças oportunidades de acesso à leitura e à escrita.

A alfabetização pode funcionar como instrumento de inclusão social. Quando uma criança aprende a ler e escrever, amplia suas possibilidades de participação social e escolar.

Por outro lado, quando a alfabetização não acontece, as dificuldades podem se acumular ao longo da trajetória escolar.

Dessa maneira, alfabetizar na idade adequada é também uma questão de justiça social.

A escola precisa reconhecer as diferenças entre os estudantes, mas não pode transformar essas diferenças em justificativa para reduzir as expectativas de aprendizagem.

Todas as crianças devem ter o direito de aprender.

10. Família e escola no processo de alfabetização

A alfabetização não é responsabilidade exclusiva da escola. A família também pode contribuir de diversas maneiras.

Ler histórias para as crianças, conversar sobre livros, incentivar desenhos e escritas, visitar bibliotecas e demonstrar interesse pelas atividades escolares são práticas que podem favorecer o desenvolvimento da linguagem.

Entretanto, é importante destacar que não se deve transferir para as famílias a responsabilidade pedagógica pela alfabetização.

Nem todas as famílias possuem as mesmas condições de escolaridade, tempo ou acesso a materiais. Por isso, a escola deve garantir o ensino sistemático necessário.

A relação entre família e escola precisa ser de parceria.

A família pode incentivar, acompanhar e valorizar a aprendizagem, enquanto a escola possui a responsabilidade profissional de organizar e desenvolver o ensino.

11. Avaliação e acompanhamento da alfabetização

Avaliar a alfabetização é fundamental para identificar avanços e dificuldades.

A avaliação não deve ser utilizada apenas para atribuir notas ou classificar estudantes. Ela deve servir principalmente para orientar o trabalho pedagógico.

O professor pode acompanhar, por exemplo:

- reconhecimento de letras;
- compreensão das relações entre sons e letras;
- leitura de palavras;
- leitura de frases e textos;

- compreensão textual;
- produção escrita;
- desenvolvimento do vocabulário;
- autonomia na realização de atividades de leitura e escrita.

A avaliação precisa ocorrer durante todo o processo.

Quando o professor identifica uma dificuldade, deve planejar novas intervenções. Assim, a avaliação torna-se parte do ensino.

Essa perspectiva é especialmente importante para a alfabetização na idade certa porque permite identificar precocemente dificuldades e evitar que elas se acumulem.

12. Desafios para garantir a alfabetização na idade certa

Apesar dos avanços nas pesquisas e das políticas educacionais, ainda existem muitos desafios.

Entre eles estão a desigualdade social, a formação inicial e continuada dos professores, as condições de trabalho nas escolas, o número de estudantes por turma, a disponibilidade de materiais pedagógicos e as diferenças entre os sistemas municipais e estaduais.

Outro desafio é evitar a adoção de soluções simplistas.

A alfabetização é um fenômeno complexo. Não existe uma única estratégia capaz de resolver todos os problemas.

As pesquisas de Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares e outros estudiosos mostram diferentes dimensões do processo. É necessário compreender como a criança aprende, conhecer o funcionamento da língua escrita, utilizar práticas de leitura e produção textual e desenvolver estratégias pedagógicas sistemáticas.

A formação do professor precisa contemplar essas diferentes dimensões.

Também é necessário fortalecer políticas públicas de longo prazo. Programas educacionais não podem depender exclusivamente de mudanças de governo. A alfabetização precisa ser tratada como uma política de Estado.

13. Alfabetizar na idade certa: uma perspectiva de inclusão

Defender a alfabetização na idade certa significa, principalmente, defender o direito de aprender.

A criança tem direito a uma educação que respeite seu desenvolvimento, mas também tem direito a professores preparados, materiais adequados e

oportunidades efetivas de aprendizagem.

Por isso, a ideia de idade certa deve ser entendida como compromisso social.

Não se trata de transformar a idade em instrumento de punição para crianças ou professores. Trata-se de estabelecer uma responsabilidade coletiva para que nenhum estudante seja deixado para trás.

Nesse sentido, a escola precisa desenvolver estratégias de recuperação e acompanhamento para as crianças que apresentarem dificuldades.

Uma criança que não aprendeu a ler no período esperado não deve ser considerada incapaz. Ela precisa receber mais apoio, melhores estratégias e oportunidades diferenciadas de aprendizagem.

A alfabetização é possível quando existe uma combinação de expectativas elevadas, planejamento pedagógico, acompanhamento e apoio.

14. Considerações finais

A alfabetização na idade certa constitui uma questão fundamental para a educação brasileira. Aprender a ler e escrever nos primeiros anos da escolarização amplia as possibilidades de aprendizagem, participação social e desenvolvimento da autonomia.

Entretanto, a expressão “idade certa” deve ser compreendida com equilíbrio. Não significa impor um ritmo único a todas as crianças, mas garantir que a escola estabeleça objetivos de aprendizagem e ofereça as condições necessárias para que esses objetivos sejam alcançados.

As contribuições de **Emília Ferreiro e Ana Teberosky** mostram que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita e são sujeitos ativos no processo de aprendizagem. **Magda Soares** demonstra a importância de articular alfabetização e letramento, defendendo o ensino sistemático do sistema de escrita associado às práticas sociais de leitura e escrita. Estudos sobre sua obra destacam precisamente essa defesa de uma alfabetização planejada, sistemática e articulada ao letramento. Portal de Revistas da USP+1

Artur Gomes de Morais contribui para a compreensão dos conhecimentos necessários ao domínio do sistema de escrita alfabética, enquanto **Paulo Freire** amplia a discussão ao relacionar alfabetização, autonomia, participação social e leitura crítica da realidade.

O PNAIC também representou uma importante experiência de política pública ao estabelecer como meta a alfabetização das crianças até os oito anos. Portal do MEC Entretanto, a experiência demonstra que alcançar esse objetivo exige muito mais do que estabelecer uma meta: são necessárias formação de professores,

condições de trabalho, acompanhamento pedagógico, materiais adequados e políticas educacionais consistentes.

Assim, alfabetizar na idade certa é uma responsabilidade que envolve toda a sociedade. A escola possui papel central, mas precisa contar com políticas públicas, professores valorizados, participação das famílias e compromisso dos sistemas de ensino.

Mais do que ensinar a decifrar palavras, alfabetizar significa possibilitar que a criança entre no mundo da cultura escrita, desenvolva autonomia e participe de maneira mais plena da sociedade.

Portanto, defender a alfabetização na idade certa é defender o **direito de toda criança de aprender a ler e escrever**, respeitando suas diferenças e oferecendo as condições necessárias para que cada uma possa desenvolver plenamente suas capacidades.

Referências

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1979.

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

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

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

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*. Brasília: MEC.

LEAL, Telma Ferraz. Diálogos com Magda Soares: contribuições para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Educação e Pesquisa*, 2025. Portal de Revistas da USP

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Magda Soares e a alfabetização: por que não basta ler e produzir textos? *Educação e Pesquisa*, 2025. Portal de Revistas da USP

Observação: a expressão "idade certa" é aqui tratada como **período esperado e direito de aprendizagem**, e não como uma regra rígida segundo a qual todas as crianças obrigatoriamente precisam aprender a ler exatamente na mesma idade.
Essa distinção é importante para deixar o trabalho pedagogicamente mais consistente.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EM AULAS INCLUSIVAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES

ANDRÉ LUIZ CARVALHO

RESUMO

A construção de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física envolve decisões relacionadas ao planejamento, à avaliação e às possibilidades de participação dos estudantes. Este artigo tem como objetivo analisar as percepções de professores de Educação Física sobre a consideração das demandas da inclusão no planejamento e na avaliação de suas aulas. Trata-se de um recorte de uma pesquisa qualitativa e exploratória desenvolvida no âmbito de um Mestrado Profissional em Educação, realizada com dois professores de Educação Física de uma escola municipal de São Caetano do Sul. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas e submetidos à análise de conteúdo. Neste recorte, foi considerada especificamente a categoria relacionada à inclusão na Educação Física entre o planejamento e a avaliação, composta pelos fatores planejamento das aulas, avaliação dos alunos com e sem deficiência e participação do professor especialista. Os resultados indicaram que os participantes consideravam as diferenças entre os estudantes no planejamento, realizavam adaptações quando julgavam necessárias e utilizavam critérios avaliativos relacionados às condições e ao desenvolvimento individual. O apoio do professor especialista também foi valorizado, embora os participantes apontassem dificuldades relacionadas às especificidades da Educação Física. Conclui-se que, nas percepções analisadas, planejamento, avaliação e colaboração profissional constituem dimensões relacionadas à construção de práticas pedagógicas que ampliem as possibilidades de participação dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Inclusão escolar; Planejamento; Avaliação; Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A construção de uma escola inclusiva pressupõe não apenas o acesso dos estudantes ao ensino regular, mas a criação de condições para que todos possam participar efetivamente do processo educativo. Nessa perspectiva, a inclusão implica reconhecer as diferenças presentes no ambiente escolar e organizar as práticas pedagógicas de modo a atender às necessidades dos estudantes. Para Mantoan (2003), a inclusão exige mudanças na própria organização da escola, superando a compreensão de que cabe ao aluno adaptar-se às condições previamente estabelecidas.

Nas aulas de Educação Física, essa discussão assume características particulares, uma vez que a participação dos estudantes envolve diferentes possibilidades de movimento, interação e realização das atividades propostas. A existência de diferenças entre os alunos não impede necessariamente sua participação, mas pode exigir do professor decisões relacionadas aos objetivos, conteúdos, recursos e formas de organização das aulas. Dessa maneira, a

efetivação de uma perspectiva inclusiva também se relaciona às escolhas realizadas pelo professor durante o processo de planejamento.

O planejamento constitui uma dimensão importante da ação docente por possibilitar a organização das atividades a partir dos objetivos educacionais e das características do contexto no qual serão desenvolvidas. Libâneo (1994) compreende o planejamento como um processo de organização e coordenação da ação docente articulado à realidade em que a atividade escolar ocorre. Na perspectiva da inclusão, planejar implica considerar previamente a diversidade existente na turma e as possibilidades de participação dos estudantes, sem desconsiderar a necessidade de modificações diante das situações que surgem no desenvolvimento das aulas.

A avaliação também integra esse processo. Historicamente, a Educação Física apresentou práticas avaliativas relacionadas à aptidão física e ao desempenho dos estudantes. A ampliação das concepções pedagógicas da área contribuiu para questionar formas de avaliação centradas exclusivamente no rendimento e para considerar outras dimensões do processo de aprendizagem (DARIDO, 2014). Em uma perspectiva inclusiva, essa questão torna-se particularmente relevante, pois estudantes que apresentam diferentes condições e possibilidades de participação não podem ser analisados apenas a partir de parâmetros uniformes de desempenho.

Além do planejamento e da avaliação, a inclusão envolve a atuação articulada entre diferentes profissionais da escola. O apoio de profissionais especializados pode contribuir para o conhecimento das necessidades dos estudantes e para a discussão de possibilidades de intervenção pedagógica. Entretanto, essa colaboração também apresenta desafios quando as especificidades dos diferentes componentes curriculares precisam ser consideradas.

Essas questões apareceram na pesquisa que deu origem ao presente artigo, desenvolvida no âmbito de um Mestrado Profissional em Educação e voltada à compreensão de como professores de Educação Física lidavam com a inclusão em suas aulas. Entre as categorias produzidas no processo de análise, uma delas concentrou-se especificamente no percurso entre planejamento e avaliação, contemplando também a participação do professor especialista.

A partir desse recorte, o presente artigo busca responder à seguinte questão: como professores de Educação Física consideram as demandas da inclusão no planejamento e na avaliação de suas aulas? Tem como objetivo analisar as percepções de professores de Educação Física sobre a consideração das demandas da inclusão no planejamento e na avaliação de suas aulas.

2 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

O planejamento constitui parte do trabalho pedagógico e orienta decisões relacionadas aos objetivos, conteúdos, procedimentos e formas de acompanhamento da aprendizagem. Para Libâneo (1994), planejar não significa apenas estabelecer antecipadamente uma sequência de atividades,

mas organizar e coordenar a ação docente considerando as condições concretas em que o processo educativo ocorre. Nessa perspectiva, o planejamento não possui caráter rígido, uma vez que precisa ser revisto diante das necessidades identificadas durante o desenvolvimento das aulas.

Essa compreensão adquire importância quando se considera a diversidade presente nas turmas. Uma proposta de educação inclusiva pressupõe que a escola reconheça as diferenças entre os estudantes e procure criar condições para sua participação. Mantoan (2003) questiona modelos educacionais que esperam que o aluno se adapte a uma estrutura previamente estabelecida e defende uma reorganização da escola para atender às diferenças. Desse modo, considerar a inclusão no planejamento não significa necessariamente elaborar uma atividade completamente distinta para cada estudante, mas pensar possibilidades de participação diante das diferentes condições existentes na turma.

Na Educação Física, o planejamento envolve características próprias do componente curricular. As atividades podem exigir diferentes formas de movimento, interação entre os estudantes, utilização de materiais e ocupação dos espaços disponíveis. Essas condições tornam necessário considerar não apenas o conteúdo a ser desenvolvido, mas também as possibilidades concretas de participação dos alunos. Assim, adaptações nos recursos, nas regras, na organização das atividades ou nas formas de participação podem integrar as decisões pedagógicas realizadas pelo professor.

A necessidade de adaptação, entretanto, não deve ser compreendida como redução automática das possibilidades oferecidas ao estudante. Na perspectiva inclusiva assumida na pesquisa original, o foco deve estar nas possibilidades de participação e aprendizagem, e não somente nas limitações apresentadas pelo aluno. Essa compreensão exige que o planejamento permaneça aberto à observação e à intervenção do professor durante a própria realização das atividades.

Padilha (2001) compreende o planejamento como uma ação que ultrapassa o simples registro e envolve as relações estabelecidas no ambiente escolar. Nessa perspectiva, o planejamento possibilita a organização e a sistematização do trabalho pedagógico, sem assumir caráter inflexível, pois as condições encontradas no cotidiano podem exigir sua revisão. Essa concepção permite compreender as adaptações não necessariamente como desvios do planejamento, mas como decisões que podem decorrer da própria observação das necessidades dos estudantes.

Planejamento e avaliação encontram-se relacionados nesse processo. Libâneo (1994) compreende a avaliação como dimensão vinculada à organização do trabalho docente, permitindo acompanhar os resultados da ação pedagógica e orientar decisões posteriores. Dessa maneira, avaliar não corresponde apenas à atribuição de uma nota ao final de determinado período, mas também ao acompanhamento do desenvolvimento do estudante e à reflexão sobre as estratégias utilizadas pelo professor.

Na Educação Física, essa discussão é especialmente relevante em

razão da presença histórica de formas de avaliação associadas ao desempenho e às capacidades físicas. Darido (2014) discute mudanças nas concepções de avaliação da área, apontando a necessidade de superar práticas restritas à mensuração do rendimento dos estudantes. Quando analisada a partir de uma perspectiva inclusiva, uma avaliação baseada exclusivamente em padrões uniformes de desempenho pode desconsiderar diferentes condições, trajetórias e possibilidades de aprendizagem.

O Coletivo de Autores (1992) também propõe uma compreensão da avaliação em Educação Física que não se limite ao aspecto motor, considerando outras dimensões relacionadas às manifestações da cultura corporal. Na pesquisa que originou este artigo, esse referencial contribuiu para a análise das falas dos participantes acerca da utilização de critérios individualizados de avaliação. A dissertação relaciona explicitamente esse referencial à necessidade de não equalizar as capacidades dos estudantes.

Outro elemento relacionado à organização de práticas inclusivas é a colaboração entre os profissionais envolvidos no processo educacional. O conhecimento sobre os estudantes, o diálogo com outros profissionais e a discussão sobre possibilidades de participação podem auxiliar nas decisões pedagógicas. Nesse contexto, o professor especialista pode contribuir com informações e conhecimentos relacionados às necessidades dos estudantes, enquanto o professor de Educação Física possui conhecimentos específicos sobre os conteúdos, atividades e características de seu componente curricular.

Planejamento, avaliação e colaboração podem ser compreendidos, assim, como dimensões relacionadas à organização de uma prática pedagógica voltada à participação dos estudantes.

3 METODOLOGIA

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um Mestrado Profissional em Educação, concluído em 2019, que investigou como professores de Educação Física do Sistema Educacional de São Caetano do Sul compreendiam e desenvolviam o processo de inclusão em suas aulas. Considerando a natureza do objeto investigado, a pesquisa original adotou abordagem qualitativa e exploratória.

A investigação foi realizada em uma escola municipal de São Caetano do Sul. Participaram dois professores de Educação Física, identificados como P1 e P2, preservando-se suas identidades. Os critérios estabelecidos para participação foram: aceitar voluntariamente participar da pesquisa; atuar, em 2018, nos anos finais do Ensino Fundamental na escola selecionada; e ministrar aulas para um ou mais estudantes público-alvo da Educação Especial. P1 tinha 33 anos, havia concluído sua graduação em 2005 e possuía 13 anos de experiência docente. P2 tinha 35 anos, também havia concluído a graduação em 2005 e possuía 11 anos de experiência docente.

Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, organizadas a partir de perguntas abertas relacionadas aos temas estabelecidos no estudo. A utilização desse procedimento apoiou-se em Manzini (2003), considerando a possibilidade de utilização de um roteiro

orientador e, simultaneamente, de aprofundamento das respostas durante a interação entre pesquisador e participante. O roteiro passou por pré-testagem antes da realização das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em áudio e posteriormente transcritas para organização e análise dos dados. A participação ocorreu mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo preservada a identidade dos participantes.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, fundamentada em Franco (2008). No estudo original, o processo de análise resultou em sete categorias e 22 fatores relacionados às percepções e práticas relatadas pelos professores.

Para o presente artigo, a análise concentra-se especificamente na categoria “Inclusão na Educação Física (do planejamento à avaliação)”, organizada em três fatores: planejamento das aulas, avaliação dos alunos com e sem deficiência e professor especialista. Desse modo, os resultados apresentados correspondem a esse recorte do conjunto de dados produzido na investigação original.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise deste recorte evidenciou três aspectos relacionados à organização de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física: a consideração das diferenças entre os estudantes no planejamento, a utilização de critérios de avaliação relacionados às condições individuais e a participação do professor especialista.

4.1 Planejamento das aulas e inclusão

Os dois participantes afirmaram considerar questões relacionadas à inclusão durante o planejamento de suas aulas. P1 destacou a necessidade de antecipar possíveis adaptações de acordo com o conteúdo desenvolvido:

“Sim, eu tenho que pensar porque tenho que fazer uma aula diferenciada para eles, porque não é tudo que eles vão se encaixar. Conforme o conteúdo que eu estou trabalhando, automaticamente eu monto. Já tem que pensar na adaptação, não tem jeito.” (P1)

P2, por sua vez, relatou buscar atividades que possibilitassem a participação conjunta dos estudantes. Ao mencionar um aluno com cardiopatia, explicou que a impossibilidade de realizar determinadas atividades não significava necessariamente permanecer fora da aula:

“A hora que eu comecei a colocar ele fazendo uma atividade mais simples, fazendo uma atividade que ele não tem que correr, ele se sente mais incluído com a turma, mesmo não participando do jogo específico, mas ele está dentro, está fazendo, então para ele é importante.” (P2)

Os relatos evidenciam diferentes possibilidades relacionadas ao planejamento inclusivo: antecipar adaptações quando as características da

atividade podem dificultar a participação e buscar alternativas que permitam ao estudante permanecer envolvido na aula. P2 também mencionou aulas teóricas, jogos de tabuleiro e dinâmicas como situações nas quais procurava organizar atividades das quais diferentes estudantes pudessem participar.

Essa compreensão aproxima-se de Padilha (2001), para quem o planejamento não se restringe à elaboração de um documento. Ele organiza o trabalho pedagógico, mas precisa considerar a dinâmica do contexto escolar e a possibilidade de revisão das ações inicialmente previstas. A dissertação utiliza esse referencial justamente para interpretar os relatos dos participantes sobre planejamento e adaptação.

Um dado da pesquisa, entretanto, introduz outra dimensão nessa análise. Os dois participantes não souberam informar se a proposta pedagógica da escola abordava a inclusão. Relataram ter tido contato com o documento durante o horário de trabalho pedagógico coletivo, mas não se recordavam dessas informações.

Esse resultado sugere uma possível distância entre as decisões realizadas pelos professores em suas aulas e o planejamento institucional. Libâneo (1994) relaciona diferentes níveis do planejamento escolar — plano da escola, plano de ensino e plano de aula. Embora os participantes afirmassem considerar a inclusão na organização das atividades, seus relatos não permitem identificar de que maneira essas decisões estavam articuladas às orientações da proposta pedagógica da escola.

4.2 Avaliação diante das diferenças entre os estudantes

As diferenças entre os estudantes também apareceram nos critérios utilizados para avaliação. Os participantes relataram que a existência de uma deficiência não determinava automaticamente a adoção de uma forma diferente de avaliar. Segundo seus relatos, essa decisão dependia das características e das possibilidades apresentadas pelo estudante.

P1 explicou:

“Isso é muito relativo, depende da deficiência. Se for uma deficiência motora, você não tem como avaliar do mesmo jeito de um aluno que não tem. Agora se ele é surdo, conhece a libras, porque que você vai avaliar diferente? [...] Então cada aluno eu avalio de uma maneira.” (P1)

O relato mostra que o participante não estabelece necessariamente uma avaliação diferenciada apenas em função da identificação de uma deficiência. Em outro exemplo, P1 relatou estabelecer como objetivo para um estudante cadeirante sua locomoção durante a aula e avaliar seu desenvolvimento a partir desse objetivo.

P2 apresentou compreensão semelhante ao afirmar:

“Eu tenho que fazer adaptações na avaliação, mas é possível avaliar sem problemas.” (P2)

Ao tratar dos estudantes de maneira geral, P1 tornou mais explícita sua compreensão sobre a individualização:

"Eu individualizo porque cada um vai ter a sua condição, cada um vai chegar no seu limite ou um pouco mais. [...] Então eu procuro de acordo com o que cada uma apresenta, dentro daquilo que ele consegue fazer, é ali que eu vou avaliar o individual." (P1)

P2 também relatou situações nas quais o conteúdo avaliado permanecia semelhante, mas o acompanhamento era realizado de forma diferente, considerando, em alguns casos, a participação e a interação do estudante com a turma.

Essas percepções aproximam-se da proposta do Coletivo de Autores (1992), que compreende a avaliação em Educação Física para além do aspecto motor e considera diferentes dimensões envolvidas no processo educativo. Esse entendimento permite problematizar a utilização de um padrão uniforme de desempenho como único parâmetro de avaliação.

Darido (2014) também contribui para essa discussão ao problematizar a associação entre avaliação e simples atribuição de notas e ao discutir outras possibilidades de acompanhamento dos estudantes nas aulas de Educação Física. No caso dos participantes desta pesquisa, os relatos apontam para a utilização de critérios individualizados, considerando condições, limites e avanços apresentados pelos alunos. Na análise realizada na dissertação, esses procedimentos foram interpretados como uma aproximação de uma avaliação formativa.

4.3 O professor especialista e o trabalho colaborativo

A participação do professor especialista constituiu o terceiro aspecto identificado neste recorte. Os dois participantes reconheceram a importância desse profissional no planejamento e durante as aulas, embora tenham apontado questões relacionadas às especificidades da Educação Física.

P1 relatou:

"Quando eu peço, a especialista ajuda. Ela pede para ver o plano e pergunta se estou com dificuldade. [...] só que às vezes por ela não ter experiência de educação física, ela não entende e fala, mas o que é essa atividade? E eu tenho que explicar como funciona." (P1)

A fala evidencia a existência de colaboração, mas também a necessidade de articulação entre os conhecimentos relacionados à inclusão e aqueles específicos das atividades desenvolvidas na Educação Física. P1 afirmou ainda considerar importante o acompanhamento do especialista principalmente nas primeiras aulas, enquanto conhecia as possibilidades do estudante.

P2 também valorizou essa participação:

"Sim ajuda, só que é mais uma troca de figurinhas né, principalmente

quando eu tenho alguma dúvida de como conduzir o aluno. Será que ele aguenta? Será que ele consegue fazer isso? Será que ele vai se encaixar no conteúdo?" (P2)

O participante acrescentou que considerava que um profissional com formação em Educação Física poderia compreender mais diretamente as características das atividades. Em seu relato, exemplificou a dificuldade de conduzir uma turma e, simultaneamente, garantir a compreensão das orientações por um estudante surdo durante atividades realizadas na quadra.

Fiorini (2011), referência já utilizada na pesquisa original, identificou em seu estudo a valorização, por professores, do apoio e do acompanhamento especializado no processo de inclusão de estudantes com deficiência. Na dissertação, esse estudo foi utilizado para dialogar com as percepções de P1 e P2 acerca da presença de profissionais de apoio.

É importante observar, entretanto, que a preferência por um especialista com formação em Educação Física corresponde às percepções dos participantes desta pesquisa. A partir dos dados analisados, não seria adequado transformá-la em uma condição necessária para a inclusão. O que os relatos permitem identificar é a valorização da colaboração e, simultaneamente, a percepção de que conhecimentos específicos da Educação Física podem ser relevantes na discussão de determinadas situações pedagógicas.

Em conjunto, os três aspectos analisados mostram que planejamento, avaliação e colaboração profissional aparecem relacionados nas percepções dos participantes. Considerar as diferenças entre os estudantes envolvia antecipar ou realizar adaptações, estabelecer critérios avaliativos coerentes com suas condições e buscar apoio diante de determinadas situações do cotidiano das aulas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as percepções de professores de Educação Física sobre a consideração das demandas da inclusão no planejamento e na avaliação de suas aulas.

Os resultados indicaram que os participantes consideravam as diferenças entre os estudantes ao planejarem suas atividades, seja antecipando adaptações de acordo com o conteúdo desenvolvido, seja buscando formas alternativas de participação. Ao mesmo tempo, os relatos evidenciaram uma possível fragilidade na articulação entre esse planejamento e a proposta pedagógica da escola, uma vez que os professores não souberam informar como a inclusão era abordada nesse documento.

Em relação à avaliação, os participantes relataram utilizar critérios diferenciados quando as condições dos estudantes assim exigiam. A existência de uma deficiência não apareceu, por si só, como justificativa para uma avaliação diferente. Os professores afirmaram considerar as possibilidades individuais, os objetivos estabelecidos e o desenvolvimento apresentado pelos estudantes.

A participação do professor especialista também foi reconhecida pelos participantes como importante para o planejamento e para o desenvolvimento das aulas. Os relatos valorizaram a troca de conhecimentos, embora tenham apontado dificuldades relacionadas às especificidades da Educação Física. Nesse sentido, os dados indicam a importância atribuída pelos entrevistados à colaboração entre profissionais, sem que isso signifique transferir ao especialista a responsabilidade pelo processo de inclusão.

Os resultados deste recorte permitem compreender que, para os professores investigados, planejamento, avaliação e colaboração profissional constituíam dimensões relacionadas à organização de práticas inclusivas na Educação Física escolar. Considerar previamente as diferenças, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e reorganizar estratégias diante das necessidades identificadas aparecem como elementos presentes em suas percepções sobre o trabalho pedagógico.

Por se tratar de uma pesquisa realizada com dois professores de Educação Física de uma única escola municipal, os resultados correspondem às percepções dos participantes naquele contexto e não permitem generalizações para outras realidades escolares. Ainda assim, o recorte possibilita refletir sobre como decisões relacionadas ao planejamento e à avaliação podem interferir nas possibilidades de participação dos estudantes nas aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

FIORINI, Maria Luiza Salzani. *Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência*. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

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

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

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amelia; OMOTE, Sadao (org.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

INGRID OLIVEIRA DE ALMEIDA

RESUMO

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea e passaram a ocupar um espaço importante no ambiente educacional, proporcionando novas possibilidades para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e para a construção do conhecimento. Computadores, tablets, celulares, plataformas educacionais, recursos audiovisuais, jogos digitais e diferentes ferramentas disponíveis na internet podem ser utilizadas como instrumentos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, desde que empregados de maneira planejada e articulados aos objetivos educacionais. Nesse contexto, a inserção das tecnologias na escola não deve ser compreendida apenas como uma modernização dos recursos utilizados pelo professor, mas como uma oportunidade de ampliar as formas de ensinar, aprender, pesquisar, comunicar e produzir conhecimento. A utilização adequada desses recursos pode estimular a participação dos estudantes, favorecer a autonomia, diversificar as estratégias pedagógicas e aproximar os conteúdos escolares das experiências presentes no cotidiano dos alunos. Entretanto, a presença das tecnologias também apresenta desafios relacionados à formação dos professores, à infraestrutura das instituições, ao acesso desigual aos recursos digitais e ao uso responsável das informações disponíveis na internet. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo discutir a importância das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, analisando suas contribuições, possibilidades e desafios no contexto escolar.

Palavras-chave: Tecnologia. Educação. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea apresenta profundas transformações provocadas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais, que passaram a fazer parte de diferentes dimensões da vida cotidiana. A comunicação, o trabalho, o acesso à informação, as relações sociais e as formas de produção do

conhecimento foram modificadas pela expansão dos recursos digitais. Nesse cenário, a escola também precisa refletir sobre as mudanças sociais e culturais que interferem na maneira como os estudantes aprendem e se relacionam com o conhecimento.

As crianças, adolescentes e jovens convivem diariamente com diferentes recursos tecnológicos, utilizando dispositivos digitais para comunicação, entretenimento, pesquisa e acesso a informações. Essa realidade coloca novos desafios para a educação, pois o professor precisa considerar que os estudantes chegam à escola com experiências diversificadas relacionadas às tecnologias. Entretanto, possuir contato com equipamentos digitais não significa necessariamente saber utilizá-los de maneira crítica, segura e produtiva para fins educacionais.

A escola possui, portanto, importante responsabilidade na formação de estudantes capazes de utilizar as tecnologias de maneira consciente e crítica. O uso pedagógico dos recursos digitais deve ultrapassar a simples reprodução de práticas tradicionais em equipamentos modernos. Não basta substituir o quadro por uma apresentação digital ou utilizar um vídeo sem estabelecer relação com os objetivos da aula. É necessário pensar em metodologias que aproveitem as possibilidades oferecidas pelas tecnologias para ampliar a participação dos estudantes e favorecer a construção do conhecimento.

Nesse sentido, as tecnologias digitais podem ser compreendidas como ferramentas que auxiliam o professor na organização das experiências de aprendizagem. Plataformas educacionais, recursos audiovisuais, aplicativos, jogos, simuladores, ambientes virtuais e ferramentas colaborativas podem contribuir para diversificar as estratégias utilizadas em sala de aula. Entretanto, sua eficácia depende da maneira como são planejadas, utilizadas e avaliadas no contexto pedagógico.

A discussão sobre tecnologia na educação também precisa considerar as desigualdades existentes entre estudantes e escolas. Nem todos possuem acesso aos mesmos equipamentos, à internet ou a ambientes adequados para realizar atividades digitais. Por isso, a utilização das tecnologias deve estar associada a políticas de inclusão digital e a condições materiais que garantam oportunidades de participação para todos.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo discutir a utilização das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, destacando suas contribuições para a prática docente, para a participação dos estudantes e para a construção de novas experiências educacionais. Busca-se também refletir sobre os desafios relacionados à formação docente, infraestrutura, inclusão digital e uso responsável dos recursos tecnológicos.

DESENVOLVIMENTO

As tecnologias digitais modificaram significativamente as formas de acesso à informação e de comunicação existentes na sociedade. Antes da expansão da internet, o acesso ao conhecimento escolar estava mais concentrado em livros, enciclopédias, jornais, revistas e outros materiais impressos. Atualmente, estudantes e professores conseguem acessar grande quantidade de informações por meio de diferentes dispositivos e plataformas. Essa transformação amplia as possibilidades educativas, mas também exige novas competências para selecionar, analisar e utilizar as informações disponíveis.

No contexto escolar, a tecnologia pode contribuir para aproximar os conteúdos curriculares da realidade dos estudantes. Um determinado assunto pode ser apresentado por meio de vídeos, imagens, mapas interativos, animações, podcasts, jogos ou atividades colaborativas, possibilitando diferentes formas de contato com o conhecimento. Essa diversidade pode beneficiar estudantes que apresentam diferentes maneiras de aprender, desde que as estratégias sejam planejadas de acordo com os objetivos pedagógicos.

O professor permanece como elemento fundamental nesse processo. A tecnologia não substitui a mediação docente, pois o equipamento ou aplicativo não possui, por si só, capacidade de compreender as necessidades específicas de cada estudante. Cabe ao professor selecionar recursos adequados, organizar atividades, orientar a pesquisa, estimular a reflexão e acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Dessa maneira, a tecnologia deve funcionar como instrumento de apoio à prática pedagógica e não como substituta do trabalho docente.

A utilização de recursos audiovisuais pode ser uma possibilidade importante para diversificar as aulas. Vídeos educativos, documentários,

animações e apresentações podem facilitar a compreensão de determinados conteúdos ao combinar elementos visuais e sonoros. Entretanto, é importante que o recurso seja utilizado com uma finalidade definida. Assistir a um vídeo sem orientação ou sem atividades posteriores pode transformar uma ferramenta potencialmente educativa em simples entretenimento.

Os jogos digitais também apresentam possibilidades pedagógicas. Quando adequadamente selecionados, podem estimular resolução de problemas, raciocínio lógico, tomada de decisões, memória, criatividade e cooperação. Além disso, alguns jogos permitem que o estudante receba feedback imediato sobre suas ações, possibilitando identificar erros e tentar novas estratégias. O professor precisa, contudo, analisar se o jogo realmente está relacionado aos objetivos de aprendizagem antes de incorporá-lo às atividades.

Outra possibilidade está relacionada às plataformas educacionais. Ambientes virtuais podem facilitar a disponibilização de materiais, atividades, vídeos e orientações, além de permitir que estudantes realizem determinadas tarefas em diferentes horários e espaços. Esses recursos podem ampliar as possibilidades de acompanhamento pedagógico, especialmente quando utilizados de maneira articulada às atividades presenciais.

As ferramentas colaborativas também podem contribuir para modificar a dinâmica das aulas. Documentos compartilhados, murais virtuais, fóruns e ambientes de produção coletiva permitem que os estudantes trabalhem conjuntamente na construção de determinados conhecimentos. A colaboração pode favorecer a comunicação, a argumentação e a responsabilidade coletiva, desde que o professor acompanhe o processo e estabeleça critérios claros para a participação.

A tecnologia pode ainda favorecer a autonomia dos estudantes. Ao pesquisar determinado tema, produzir uma apresentação, criar um vídeo ou desenvolver um projeto digital, o aluno pode assumir papel mais ativo em seu processo de aprendizagem. Essa autonomia, entretanto, precisa ser construída gradualmente. O professor deve ensinar os estudantes a pesquisar, comparar fontes, identificar informações confiáveis e organizar o conhecimento encontrado.

Nesse aspecto, a educação digital não pode ser reduzida ao domínio técnico dos dispositivos. Saber utilizar um computador ou celular não significa necessariamente possuir competência para avaliar informações encontradas na internet. A escola precisa desenvolver o pensamento crítico, ensinando os estudantes a identificar informações falsas, reconhecer fontes confiáveis, respeitar direitos autorais e compreender os riscos relacionados à exposição de dados pessoais.

A formação dos professores constitui um dos principais desafios para a integração das tecnologias digitais na educação. Muitos docentes tiveram sua formação inicial em períodos nos quais determinados recursos ainda não estavam presentes na realidade escolar. Por isso, a formação continuada torna-se necessária para que os profissionais conheçam novas ferramentas e, principalmente, compreendam como utilizá-las de maneira pedagogicamente significativa.

A formação tecnológica do professor não deve estar limitada ao aprendizado operacional de aplicativos e equipamentos. É necessário discutir metodologias, planejamento, avaliação e estratégias de inclusão. O professor precisa compreender por que utilizar determinada tecnologia, qual aprendizagem pretende desenvolver e como acompanhar os resultados. A escolha do recurso deve partir do objetivo pedagógico e não simplesmente da novidade tecnológica.

A infraestrutura escolar também interfere diretamente nas possibilidades de utilização das tecnologias. Computadores em quantidade insuficiente, conexão instável à internet, ausência de equipamentos audiovisuais e falta de manutenção podem dificultar a realização de atividades digitais. Por isso, a integração tecnológica depende também de investimentos em infraestrutura e suporte técnico.

A desigualdade de acesso constitui outro desafio relevante. Enquanto alguns estudantes possuem computadores, celulares e internet de qualidade em suas residências, outros podem depender exclusivamente dos recursos disponibilizados pela escola. Essa diferença pode gerar desigualdades quando atividades digitais são propostas sem considerar as condições reais dos estudantes. O planejamento pedagógico precisa considerar essas diferenças e buscar alternativas acessíveis.

A utilização de celulares no ambiente escolar é um exemplo de questão que exige equilíbrio. O dispositivo pode ser utilizado para pesquisas, registros fotográficos, produção de vídeos, leitura de textos e acesso a recursos educativos, mas também pode provocar distrações. A escola precisa estabelecer regras claras e orientar os estudantes sobre o uso responsável, evitando tanto a proibição indiscriminada quanto a utilização sem finalidade pedagógica.

As tecnologias também podem favorecer a inclusão educacional quando utilizadas de forma adequada. Recursos de acessibilidade, leitores de tela, legendas, ampliação de textos, ferramentas de reconhecimento de voz e diferentes possibilidades de comunicação podem contribuir para reduzir barreiras enfrentadas por alguns estudantes. Entretanto, é fundamental que o professor conheça as necessidades dos alunos e saiba utilizar os recursos disponíveis.

A personalização das experiências de aprendizagem constitui outra possibilidade associada às tecnologias. Determinadas plataformas permitem que estudantes realizem atividades em diferentes níveis de dificuldade ou recebam feedback de acordo com seu desempenho. Essa possibilidade pode contribuir para atender diferentes ritmos de aprendizagem, embora não deva substituir a observação e a mediação do professor.

A tecnologia também pode aproximar a escola das famílias. Plataformas de comunicação podem facilitar o compartilhamento de informações sobre atividades, projetos e acontecimentos escolares. Quando utilizadas de maneira ética e organizada, essas ferramentas podem fortalecer a comunicação entre escola e família. Contudo, é importante preservar os limites entre comunicação institucional e vida pessoal, evitando excesso de mensagens e respeitando horários.

No ensino da leitura e da escrita, os recursos digitais também podem ampliar as experiências dos estudantes. Livros digitais, histórias interativas, produção de textos colaborativos e ferramentas de edição podem estimular a leitura e a autoria. A criança ou o adolescente pode produzir textos destinados a diferentes públicos e utilizar imagens, sons e outros recursos para complementar sua produção.

Na Matemática, recursos digitais podem permitir a visualização de conceitos abstratos por meio de gráficos, simulações e representações

interativas. Na área de Ciências, vídeos, modelos tridimensionais e simuladores podem facilitar a compreensão de determinados fenômenos. Em História e Geografia, mapas digitais, imagens históricas e visitas virtuais podem ampliar as possibilidades de exploração de diferentes espaços e períodos.

A tecnologia também pode contribuir para metodologias baseadas em projetos. Os estudantes podem pesquisar problemas presentes na comunidade, organizar informações, produzir materiais digitais e apresentar soluções. Esse tipo de atividade pode aproximar o currículo da realidade social e estimular habilidades como planejamento, comunicação, colaboração e resolução de problemas.

Entretanto, é necessário reconhecer que o uso da tecnologia não garante automaticamente melhoria na aprendizagem. Uma ferramenta digital pode ser utilizada de maneira inadequada e produzir poucos resultados pedagógicos. O elemento central continua sendo a qualidade da proposta educativa. Tecnologia e metodologia precisam estar articuladas para que o recurso realmente contribua para os objetivos definidos.

Outro aspecto importante é o equilíbrio entre atividades digitais e experiências presenciais. A escola deve proporcionar momentos de interação entre os estudantes, atividades práticas, leitura, escrita, movimento, contato com diferentes materiais e experiências coletivas. A tecnologia deve integrar esse conjunto de possibilidades e não ocupar todos os espaços da experiência escolar.

A segurança digital também deve fazer parte da educação contemporânea. Crianças e adolescentes precisam aprender sobre privacidade, exposição de imagens, cyberbullying, golpes, senhas e comportamento responsável nas redes. A escola possui papel importante na construção de uma cultura de segurança e respeito no ambiente digital.

Nesse sentido, a educação para o uso das tecnologias deve começar desde os primeiros anos escolares, de maneira adequada à idade. As crianças precisam compreender que nem toda informação encontrada na internet é verdadeira e que determinados comportamentos podem trazer consequências. A formação digital deve envolver tanto competências técnicas quanto sociais, éticas e críticas.

As tecnologias digitais também podem estimular a criatividade. A produção de vídeos, podcasts, apresentações, histórias digitais e outros materiais permite que os estudantes expressem conhecimentos de diferentes maneiras. Essa diversidade de linguagens pode favorecer a participação de alunos que apresentam dificuldades em demonstrar seus conhecimentos por meio de atividades exclusivamente escritas.

A avaliação também pode ser diversificada por meio dos recursos digitais. Questionários interativos, portfólios digitais, produções audiovisuais e atividades colaborativas podem fornecer diferentes evidências sobre a aprendizagem. Entretanto, o professor precisa utilizar esses instrumentos de maneira criteriosa, considerando não apenas o resultado final, mas também o processo desenvolvido pelo estudante.

Diante dessas possibilidades, percebe-se que a tecnologia pode contribuir para uma escola mais dinâmica, participativa e conectada às transformações sociais. Entretanto, essa transformação depende de planejamento, formação docente, infraestrutura adequada, inclusão digital e utilização crítica dos recursos. A tecnologia, quando integrada a uma proposta pedagógica consistente, pode ampliar as experiências educacionais e contribuir para o desenvolvimento de diferentes competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada permite concluir que as tecnologias digitais podem desempenhar papel significativo no processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando utilizadas de maneira planejada, crítica e articulada aos objetivos educacionais. A presença dos recursos tecnológicos na sociedade tornou necessário que a escola reflita sobre novas formas de ensinar e aprender, considerando as experiências digitais que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Ao longo do trabalho, verificou-se que computadores, tablets, celulares, plataformas educacionais, jogos, vídeos, simuladores e ferramentas colaborativas podem ampliar as possibilidades pedagógicas. Esses recursos podem favorecer a participação, a autonomia, a criatividade, a colaboração e o acesso a diferentes formas de informação e conhecimento.

Entretanto, também ficou evidente que a simples presença da tecnologia não garante aprendizagem. O resultado depende principalmente da maneira

como os recursos são incorporados ao planejamento pedagógico. A tecnologia precisa estar relacionada a objetivos claros e ser utilizada para favorecer experiências que dificilmente seriam alcançadas com uma única metodologia tradicional.

O professor permanece como figura essencial nesse processo, exercendo funções de planejamento, mediação, orientação e avaliação. A formação continuada dos profissionais é indispensável para que possam utilizar os recursos tecnológicos não apenas de maneira técnica, mas também pedagógica, crítica e responsável.

Outro aspecto fundamental é a necessidade de combater as desigualdades de acesso. A escola precisa considerar que os estudantes possuem diferentes condições econômicas e tecnológicas, evitando propostas que aprofundem essas diferenças. A inclusão digital deve ser compreendida como parte da garantia do direito à educação e à participação na sociedade contemporânea.

Conclui-se também que o uso das tecnologias precisa estar associado à formação para a cidadania digital. Os estudantes devem aprender a utilizar informações de maneira crítica, reconhecer fontes confiáveis, respeitar outras pessoas no ambiente virtual e proteger seus dados pessoais. Dessa forma, a escola contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação de cidadãos capazes de participar de maneira consciente da sociedade digital.

Por fim, as tecnologias digitais representam importantes possibilidades para a educação, mas devem ser compreendidas como instrumentos a serviço da aprendizagem. Quando articuladas a metodologias adequadas, formação docente e condições estruturais, podem contribuir para práticas pedagógicas mais diversificadas, inclusivas e significativas. O desafio da escola contemporânea não consiste simplesmente em utilizar mais tecnologia, mas em utilizá-la de forma inteligente, crítica e humanizada, mantendo no centro do processo educativo o estudante, suas necessidades, sua aprendizagem e seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

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

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

SANCHO, Juana María; HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais de informação e comunicação e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2013.

WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM