WWW.SLEDITORA.COM

ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

JUNHO DE 2026 V.8 N.06

CIMESB
Formação de Professores

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/06/2026

Revista SL Educacional

N° 06
Junho 2026
Publicação
Mensal (junho)
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.06 (2026) - São Paulo: SL Editora, 2026 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/06/2026

1 Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

A ESCUTA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ALINE BIANCA GOMES AVELAR ROSA **5**
RELAÇÕES ENTRE ESTUDANTES, FAMÍLIAS E PROFESSORES NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: MEDIAÇÕES, CONFLITOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
BRUNA CALENTE MACEDO **11**
O PRIMEIRO ANO DE VIDA, UM SALTO DE DESCOBERTAS: UM ESTUDO SOBRE OS MARCOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A NEUROPLASTICIDADE NOS PRIMEIROS 1000 DIAS
CACILDA BAPTISTA FERNANDES **31**
A CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM E DO LETRAMENTO
CHRISTIANE LÚCIA BORGES DE ANDRADE **42**
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO COLABORATIVO
CINDILÉIA GOMIDES ALVES DO AMARAL DA SILVA **48**
APLICAÇÕES DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DANIELA DUARTE DE ARAUJO CRISCUOLO **61**
IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)
DANIELA SHIBUYA ITAMURA **90**
COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA ATUALIDADE
DÉBORA DOS SANTOS RONCATTI **110**
A INDISCIPLINA E A FALTA DE LIMITES NA SALA DE AULA – UM DESAFIO PARA A ESCOLA
ÉRICA MARTINS DA SILVA **114**
IMPLICAÇÕES DA VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
GABRIELA FERNANDES COSTA **122**
CURRICULO DE EDUCAÇÃO FISICA NA CIDADE DE SÃO PAULO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS. LINGUAGENS E INCLUSÃO
GISELI RODRIGUES SILVA **137**
DOCÊNCIA E AÇÃO EDUCATIVA: A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS
LIDIANE SOARES SANTANA **143**
O ESTUDANTE COMO SUJEITO HISTÓRICO: CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA
LUCIANE APARECIDA DE ARAÚJO **151**
O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARGARETH XAVIER DE OLIVEIRA **165**
O BRINCAR E A PSICOPEDAGOGIA
PALOMA GOMES DA SILVA SOUTO LOPES **173**
PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: FOCO EDUCAÇÃO FÍSICA
PATRÍCIA DA SILVA OLIVEIRA GUERRA **178**
O PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS
SILVIA APARECIDA CEZAR **200**
ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SORAIA RODRIGUES DOS SANTOS FARIAS **223**
BEBÊS POTENTES: EXPLORAÇÃO SENSORIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA
VANIA TROSDTORF FILIPE **231**
DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, REGISTRO E RITO DE PASSAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEMÓRIA, PERTENCIMENTO E OS DESAFIOS DA TURMA MULTISSERIADA
LARA CAROLINE FERNANDES ALVES DE SOUSA **247**

SUMÁRIO

EDUCAÇÂO AMBIENTAL URGENTE E NECESSARIA
DANIELA SANTOS SILVA DE AGUIAR **263**
METODOLOGIAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS E POSSIBILDADES
GABRIELA AMORIM RIBEIRO **273**
O USO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS COM ESTUDANTES TEA E SUA EVOLUÇÃO PEDAGÓGICA
HIVIA POLESE **285**
A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
JAILMA DE SOUZA RODRIGUES DOS SANTOS **291**
INCLUSÃO, DOCÊNCIA E TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS
TATIANA COSTA DA ROCHA VICENTIN **303**
A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DA FAMÍLIA NA VIDA E NO CONTEXTO ESCOLAR DA CRIANÇA
JOANA DE OLIVEIRA STRAIOTO **310**
AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ARTICULAÇÃO ENTRE SALA REGULAR, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS
PAULA REGINA NERI DE SOUZA **325**
O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: PARÂMETROS TÉCNICOS, CAPITAL HUMANO E OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO NA AMÉRICA LATINA
ROSILENE DOS ANJOS SANTOS **334**
PRIMEIRA INFÂNCIA: DA CRECHE AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL
SIMONE ZUCULIN BONIFACIO 339
JOGOS, UMA POSSÍVEL FERRAMENTA INOVADORA PARA O PROCESSO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
WELLINGTON JOSÉ DA COSTA **352**
RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM
PEDRO FABIO PEREIRA DA SILVA **361**
A MEDIAÇÃO DOCENTE: ENTRE PLANEJAR E DEIXAR ACONTECER
PRISCILA DA SILVA SANTOS **375**
PROFESSOR E PSICOPEDAGOGO: UMA PARCERIA NECESSÁRIA
ROSIANE MARIA DA SILVA **388**

A ESCUTA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ALINE BIANCA GOMES AVELAR ROSA

Resumo: Este artigo aborda a concepção de escuta como um princípio ético, político e pedagógico fundamental na Educação Infantil. Partindo do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e conhecimento, analisamos como a escuta genuína pode transformar as práticas educativas, promovendo uma educação democrática e participativa. O estudo, de natureza teórico-bibliográfica, dialoga com autores referenciais da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância para discutir os desafios e as potencialidades da implementação de uma pedagogia da escuta nos contextos da primeira infância.

Palavras-chave: Escuta; Educação Infantil; Criança como Sujeito; Pedagogia da Infância; Participação.

1. Introdução

Tradicionalmente, as práticas pedagógicas na Educação Infantil foram pautadas por um modelo adultocêntrico, no qual a criança era vista predominantemente como um ser “a

ser moldado", receptor passivo de conhecimentos e cuidados. A superação dessa visão, consolidada pelos estudos da Sociologia da Infância e por documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), exige uma reconfiguração das relações no cotidiano educativo. Nesse contexto, o conceito de escuta emerge não como uma técnica, mas como uma postura filosófica e política que reconhece a criança em sua competência e singularidade.

2. A Criança como Sujeito Histórico e de Direitos: O Marco Teórico da Escuta

A fundamentação da escuta está alicerçada na concepção da criança como um sujeito competente, ativo na construção de significados sobre o mundo, produtor de cultura e portador de direitos. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) estabeleceu, em seu artigo 12, o direito da criança de expressar sua opinião livremente e de tê-la considerada em todos os assuntos que a afetam. Esse direito à participação é a base legal e ética da escuta pedagógica.

Autores como Manuel Sarmento (2007) advogam pela compreensão das crianças como atores sociais, membros ativos da sociedade que interpretam e intervêm no mundo. Nessa perspectiva, a infância é vista como um grupo social específico, com culturas próprias (culturas infantis) que precisam ser conhecidas e valorizadas pelos adultos.

Nesse sentido, a escuta é uma ferramenta crucial de acesso a essas culturas. Como afirma Loris Malaguzzi, idealizador das experiências pedagógicas de Reggio Emilia, a criança é portadora de "cem linguagens", formas simbólicas e expressivas diversas de

comunicar seus pensamentos e teorias. Para ele, “o professor deve ser capaz de captar os sinais, não apenas os verbais, que as crianças emitem continuamente” (MALAGUZZI, 1999, p. 78). A escuta, portanto, é multimodial: ouve-se o gesto, o desenho, o brincar, o olhar, o silêncio.

3. A Pedagogia da Escuta: Dos Fundamentos à Prática

A pedagogia da escuta, amplamente desenvolvida por Carlina Rinaldi, colaboradora de Malaguzzi, vai além de ouvir sons e palavras. Ela a define como “uma escuta sensível, que é abertura, disponibilidade e atenção ao outro; é uma metáfora para uma atitude de abertura e sensibilidade para com os outros” (RINALDI, 2012, p. 115). Trata-se de uma disposição para se surpreender, para considerar válidas e sérias as hipóteses das crianças, atribuindo-lhes sentido e valor.

Na prática pedagógica, isso implica:

· Documentação Pedagógica: Registrar (através de notas, fotos, vídeos, portfolios) as falas, interações e produções das crianças não para avaliá-las de forma classificatória, mas para interpretar e refletir sobre seus processos de pensamento, revisitar as experiências e co-construir novos percursos de aprendizagem. A documentação é, ela mesma, um ato de escuta e de diálogo com a comunidade.

· Projetos de Investigação: Abandonar um currículo rígido e pré-definido para construir, com as crianças, itinerários de pesquisa a partir de seus interesses, questões e assombramentos. O professor assume o papel de pesquisador junto com as crianças.

· Ambiente como Terceiro Educador: Organizar espaços e materiais que sejam provocadores, que “falem” e convidem as crianças à exploração, e que, ao mesmo tempo, reflitam suas histórias e produções, mostrando que suas marcas são valorizadas.

O desafio, como alerta Ana Lúcia Goulart de Faria (2010), é que essa escuta não se transforme em um novo instrumentalismo, onde a voz da criança é “capturada” apenas para legitimar projetos adultos. A escuta autêntica requer a renúncia ao poder unilateral do adulto. É um processo que envolve conflito e negociação, pois, como destaca Fúlvia Rosemberg, “ouvir as crianças implica em considerar que elas podem ter interesses diferentes dos adultos e que estes interesses devem ser levados em conta” (ROSEMBERG, 2005, p. 42).

4. Desafios e Considerações Finais

Implementar uma cultura da escuta na Educação Infantil enfrenta obstáculos estruturais (como a elevada relação criança/adulto, a falta de tempo para observação e reflexão coletiva) e culturais (a resistência em abrir mão de um controle adulto visto como “natural”). Requer uma formação docente continuada que foque não apenas em métodos, mas na construção de uma nova imagem de criança e de infância.

A escuta pedagógica não é um fim em si mesma, mas um meio privilegiado para a construção de uma educação democrática, inclusiva e de qualidade. Ela fortalece a autonomia, a autoestima e o pensamento crítico das crianças, formando cidadãos capazes de se expressar e de participar ativamente da vida coletiva. Ao escutar

genuinamente as crianças, as instituições de Educação Infantil se transformam em espaços de diálogo intercultural entre gerações, onde o conhecimento é fruto de uma autêntica co-construção.

Referências Bibliográficas (Base)

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. MEC/SEB, 2010.

FARIA, A. L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 1999.

RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROSEMBERG, F. Multiculturalismo e educação infantil. In: Pro-Posições, Campinas, v. 16, n. 2 (47), p. 33-48, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2007.

RELAÇÕES ENTRE ESTUDANTES, FAMÍLIAS E PROFESSORES NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: MEDIAÇÕES, CONFLITOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

BRUNA CALENTE MACEDO

RESUMO
As relações estabelecidas entre estudantes, famílias e professores constituem elemento central para a compreensão dos processos educativos na escola contemporânea, especialmente em contextos marcados por transformações sociais, culturais e institucionais. O presente artigo tem como objetivo analisar a dinâmica dessas relações, problematizando os desafios, conflitos e possibilidades que emergem no cotidiano escolar. Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem não se restringe ao espaço da sala de aula, sendo resultado de interações complexas que envolvem diferentes sujeitos e contextos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores da educação, da sociologia e da psicologia, com destaque para as contribuições de Freire, Vygotsky, Bourdieu e Charlot. A análise evidencia que a fragilização dos vínculos entre escola e família, a intensificação de conflitos e a transformação das formas de autoridade docente impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Defende-se que a construção de relações dialógicas, baseadas na escuta, no respeito e na corresponsabilidade, constitui caminho fundamental para o fortalecimento da prática pedagógica e para a promoção de uma educação mais significativa. Conclui-se que a qualidade das relações escolares é determinante para o sucesso educativo, exigindo investimentos na formação docente, na participação das famílias e na construção de ambientes escolares mais democráticos.
Palavras-chave: Relação escola-família; Prática pedagógica; Conflitos escolares; Mediação; Educação.

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea tem sido atravessada por transformações profundas que impactam diretamente as formas de relação entre seus principais sujeitos: estudantes, famílias e professores. Longe de constituírem dimensões periféricas do processo educativo, essas relações configuram-se como elementos estruturantes da prática pedagógica, influenciando não apenas o desenvolvimento da aprendizagem, mas também a construção de sentidos atribuídos à experiência escolar. Nesse contexto, compreender a dinâmica dessas interações torna-se fundamental para analisar os desafios enfrentados pela educação na atualidade.

Historicamente, a relação entre escola e família foi marcada por uma divisão relativamente estável de papéis: à escola caberia a transmissão de conhecimentos formais, enquanto à família competiria a formação moral e o acompanhamento da vida escolar dos estudantes. No entanto, essa configuração tem sido tensionada por mudanças sociais significativas, como a ampliação do acesso à educação, a diversificação das estruturas familiares, a intensificação das desigualdades sociais e a reconfiguração das formas de autoridade. Tais transformações têm produzido novas demandas para a escola, que passa a ser interpelada não apenas como espaço de ensino, mas também como instituição responsável por mediar conflitos, promover inclusão e responder a questões sociais complexas.

Nesse cenário, observa-se uma crescente fragilização dos vínculos entre escola e família, frequentemente marcada por relações de desconfiança, culpabilização e distanciamento. Professores, por um lado, tendem a atribuir às famílias a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem e pelos comportamentos considerados inadequados dos estudantes. Por outro lado, famílias frequentemente percebem a escola como instituição pouco acolhedora, distante de suas realidades e incapaz de responder às necessidades de seus filhos. Essa tensão evidencia a ausência de um projeto coletivo de educação, no qual diferentes atores compartilhem responsabilidades e construam estratégias conjuntas (PARO, 2012).

A relação entre professores e estudantes também tem passado por mudanças significativas. A autoridade docente, tradicionalmente fundamentada no domínio do conhecimento e na posição institucional, vem sendo questionada em contextos marcados pela ampliação do acesso à informação e pela valorização de relações mais horizontais. Conforme analisa Bernard Charlot, a relação dos jovens com o saber não pode ser compreendida apenas em termos cognitivos, mas envolve dimensões identitárias, sociais e afetivas (CHARLOT, 2000). Nesse sentido, a aprendizagem depende da forma como o estudante se posiciona diante do conhecimento, o que está diretamente relacionado às experiências vividas no ambiente escolar.

A teoria histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Lev Vygotsky, reforça a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social, sendo a aprendizagem resultado de processos mediados por

relações entre sujeitos (VYGOTSKY, 2007). A escola, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como ambiente de construção coletiva de significados. As relações estabelecidas entre professores, estudantes e famílias constituem, portanto, condição fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao mesmo tempo, a sociologia da educação, especialmente nas contribuições de Pierre Bourdieu, evidencia que a escola também opera como espaço de reprodução de desigualdades sociais, por meio da valorização de determinados capitais culturais em detrimento de outros (BOURDIEU, 1998). Nesse sentido, as relações escolares não são neutras, sendo atravessadas por assimetrias de poder que influenciam as trajetórias dos estudantes. Famílias com maior capital cultural tendem a estabelecer relações mais próximas com a escola, enquanto aquelas em situação de vulnerabilidade frequentemente enfrentam dificuldades de participação, o que pode reforçar processos de exclusão.

Diante desse quadro, torna-se evidente que as relações entre estudantes, famílias e professores são atravessadas por tensões, conflitos e contradições que refletem as transformações da sociedade contemporânea. A intensificação de conflitos no ambiente escolar, a dificuldade de comunicação entre os diferentes atores e a ausência de estratégias institucionais para mediação dessas relações evidenciam a necessidade de repensar o papel da escola na construção de vínculos mais democráticos e colaborativos.

Nesse sentido, a pedagogia crítica, representada por Paulo Freire, oferece importante contribuição ao defender uma educação fundamentada no diálogo, na escuta e na construção coletiva do conhecimento (FREIRE, 1996). Para Freire, a relação pedagógica deve ser marcada pela horizontalidade e pelo reconhecimento do outro como sujeito, rompendo com práticas autoritárias e excludentes. Essa perspectiva pode ser ampliada para a relação entre escola e família, indicando a necessidade de construção de espaços de participação e corresponsabilidade.

A compreensão das relações escolares na contemporaneidade exige, portanto, uma abordagem que articule diferentes dimensões pedagógica, social, cultural e institucional reconhecendo sua complexidade e seus múltiplos

determinantes. Não se trata apenas de melhorar a comunicação entre escola e família ou de reduzir conflitos pontuais, mas de repensar as bases sobre as quais essas relações são construídas, buscando caminhos que favoreçam a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e significativa.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as relações entre estudantes, famílias e professores na escola contemporânea, problematizando os desafios, conflitos e possibilidades que emergem no cotidiano escolar. Busca-se compreender como essas relações influenciam o processo educativo e quais estratégias podem contribuir para sua transformação, tendo em vista a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e socialmente referenciadas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS RELAÇÕES ESCOLARES: MEDIAÇÃO, INTERAÇÃO E CAPITAL CULTURAL

A análise das relações entre estudantes, famílias e professores na escola contemporânea exige um arcabouço teórico que permita compreender a complexidade dos processos educativos para além de uma perspectiva meramente operacional ou normativa. Tais relações não se reduzem a interações pontuais, mas constituem-se como práticas sociais mediadas por valores, expectativas, condições materiais e estruturas simbólicas que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, diferentes campos do conhecimento, como a psicologia, a sociologia e a pedagogia, oferecem contribuições fundamentais para a compreensão dessas dinâmicas.

A teoria histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Lev Vygotsky, constitui um dos principais referenciais para compreender o papel das relações no desenvolvimento humano. Para Vygotsky (2007), o aprendizado ocorre por meio da mediação social, sendo a interação entre sujeitos condição essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que o indivíduo é capaz de realizar determinadas atividades com o auxílio de outro mais experiente, o que destaca o papel do professor como mediador do processo educativo.

No entanto, essa mediação não se limita à relação direta entre professor e estudante, sendo também influenciada pelo contexto familiar e social em que

o sujeito está inserido. A família, nesse sentido, atua como espaço inicial de mediação, no qual são construídos os primeiros significados sobre o mundo e sobre o conhecimento. A relação entre escola e família, portanto, não pode ser compreendida como complementar ou acessória, mas como parte integrante do processo educativo, influenciando diretamente a forma como o estudante se posiciona diante do saber.

A contribuição de Bernard Charlot amplia essa análise ao introduzir o conceito de relação com o saber. Para Charlot (2000), aprender não é apenas adquirir conhecimentos, mas estabelecer uma relação significativa com o conhecimento, que envolve dimensões identitárias, sociais e afetivas. Nesse sentido, o fracasso escolar não pode ser explicado apenas por dificuldades cognitivas, mas deve ser compreendido como resultado de uma relação fragilizada com o saber, frequentemente associada a experiências negativas no ambiente escolar e à ausência de reconhecimento do sujeito.

Essa perspectiva permite problematizar práticas pedagógicas que desconsideram a subjetividade dos estudantes, tratando o conhecimento como algo neutro e universal. Quando a escola não reconhece as experiências, os interesses e os contextos dos estudantes, tende a produzir distanciamento e desengajamento, comprometendo o processo de aprendizagem. A relação com o saber, portanto, é mediada pelas relações estabelecidas no ambiente escolar, sendo diretamente influenciada pela qualidade das interações entre professores, estudantes e famílias.

No campo da sociologia da educação, as contribuições de Pierre Bourdieu são fundamentais para compreender como as relações escolares estão atravessadas por desigualdades sociais. Bourdieu (1998) argumenta que a escola, longe de ser um espaço neutro, opera como mecanismo de reprodução das estruturas sociais, valorizando determinados capitais culturais em detrimento de outros. O conceito de capital cultural refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e disposições adquiridos no contexto familiar, que influenciam o desempenho escolar dos estudantes.

Famílias pertencentes a classes sociais mais favorecidas tendem a possuir maior capital cultural, o que facilita a adaptação dos estudantes às exigências escolares. Por outro lado, estudantes provenientes de contextos populares frequentemente enfrentam dificuldades, não por falta de capacidade,

mas por não dominarem os códigos valorizados pela escola. Nesse sentido, a relação entre escola e família é marcada por assimetrias que influenciam diretamente o processo educativo.

Essa análise permite compreender por que determinadas famílias participam mais ativamente da vida escolar, enquanto outras se mantêm distantes. A participação não depende apenas de interesse ou compromisso, mas está relacionada a condições objetivas, como tempo disponível, nível de escolaridade e familiaridade com a cultura escolar. A escola, ao não reconhecer essas diferenças, pode reforçar processos de exclusão, interpretando a ausência das famílias como desinteresse ou negligência.

Além disso, a noção de habitus, também desenvolvida por Bourdieu, contribui para compreender como disposições internalizadas orientam práticas e percepções dos sujeitos. O habitus escolar, construído a partir de experiências anteriores, influencia a forma como estudantes e famílias se relacionam com a escola, podendo favorecer ou dificultar a participação. Professores, por sua vez, também possuem habitus específicos, que orientam suas práticas pedagógicas e suas expectativas em relação aos estudantes.

A articulação entre essas perspectivas teóricas evidencia que as relações escolares são atravessadas por múltiplas dimensões, que envolvem processos cognitivos, afetivos e sociais. A mediação pedagógica, a relação com o saber e o capital cultural constituem elementos centrais para a compreensão dessas dinâmicas, indicando que o processo educativo não pode ser reduzido a uma dimensão técnica ou instrumental.

Além disso, essas teorias permitem problematizar a ideia de que conflitos entre escola, família e estudantes são resultado de falhas individuais ou de falta de comprometimento. Ao contrário, tais conflitos devem ser compreendidos como expressão de tensões estruturais, que refletem desigualdades sociais, transformações culturais e mudanças nas formas de autoridade. A escola, nesse contexto, deve ser capaz de reconhecer essas tensões e desenvolver estratégias de mediação que favoreçam a construção de relações mais democráticas.

A pedagogia crítica, especialmente nas contribuições de Paulo Freire, reforça essa necessidade ao defender uma educação baseada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Para Freire (1996), a relação pedagógica

deve ser marcada pela horizontalidade e pelo reconhecimento do outro como sujeito, rompendo com práticas autoritárias que reproduzem desigualdades. Essa perspectiva pode ser ampliada para a relação entre escola e família, indicando a necessidade de construção de espaços de participação e corresponsabilidade.

Diante desse conjunto de contribuições, torna-se evidente que a compreensão das relações entre estudantes, famílias e professores exige uma abordagem teórica que articule diferentes dimensões e reconheça a complexidade do processo educativo. As relações escolares não são apenas meio para a aprendizagem, mas constituem o próprio espaço no qual o conhecimento é produzido, mediado e significado.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS: CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE ESTUDANTES, FAMÍLIAS E PROFESSORES

A superação dos conflitos e tensões que atravessam as relações entre estudantes, famílias e professores não se dá por meio de medidas pontuais ou meramente normativas, mas exige a construção de práticas pedagógicas orientadas por princípios dialógicos, colaborativos e críticos. Nesse sentido, pensar possibilidades pedagógicas implica reconhecer que as relações escolares são construídas cotidianamente e que sua qualidade depende de escolhas institucionais, concepções de ensino e condições concretas de trabalho.

Um primeiro eixo fundamental refere-se à construção de relações dialógicas no ambiente escolar. Inspirado nas contribuições de Paulo Freire, o diálogo deve ser compreendido não apenas como estratégia comunicativa, mas como princípio ético e político que orienta o processo educativo (FREIRE, 1996). O diálogo pressupõe o reconhecimento do outro como sujeito, a valorização de sua experiência e a disposição para construir conhecimento de forma compartilhada. No contexto das relações entre escola e família, isso implica superar práticas unilaterais, nas quais a escola apenas informa ou cobra, sem abrir espaço para escuta e participação.

A construção de espaços institucionais de diálogo constitui estratégia relevante nesse processo. Reuniões pedagógicas, conselhos escolares, assembleias e momentos de escuta coletiva podem favorecer a aproximação

entre os diferentes atores, desde que organizados de forma a garantir participação efetiva e não apenas formal. A escuta das famílias, muitas vezes negligenciada, permite compreender as condições de vida dos estudantes e construir estratégias mais adequadas às suas realidades.

Outro aspecto central refere-se à comunicação entre escola e família. Em muitos contextos, essa comunicação ocorre de forma reativa, sendo acionada apenas em situações de conflito ou problema. Essa dinâmica reforça uma relação baseada na cobrança e na culpabilização, dificultando a construção de vínculos de confiança. A adoção de práticas comunicativas mais contínuas e positivas, que valorizem conquistas e processos, pode contribuir para a construção de uma relação mais colaborativa.

Além disso, é necessário reconhecer que as famílias não constituem um grupo homogêneo. Diferentes configurações familiares, níveis de escolaridade, condições socioeconômicas e experiências com a escola influenciam a forma como cada família se relaciona com a instituição. Nesse sentido, práticas que desconsideram essa diversidade tendem a reforçar desigualdades e afastar determinados grupos. A escola deve, portanto, desenvolver estratégias diferenciadas de aproximação, respeitando as especificidades de cada contexto.

No que se refere à relação entre professores e estudantes, destaca-se a importância da construção de vínculos pedagógicos baseados no respeito, na escuta e na mediação. Conforme argumenta Lev Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio da interação social, sendo a qualidade dessa interação determinante para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007). Professores que estabelecem relações de confiança com os estudantes ampliam suas possibilidades de intervenção pedagógica, favorecendo a construção de aprendizagens significativas.

A mediação pedagógica, nesse contexto, não se limita à explicação de conteúdos, mas envolve a capacidade de interpretar as necessidades dos estudantes, ajustar estratégias e promover a participação ativa no processo de aprendizagem. Essa abordagem exige do professor uma postura reflexiva e sensível, capaz de reconhecer as singularidades dos estudantes e de adaptar suas práticas às diferentes demandas.

Outro eixo relevante refere-se à construção de práticas pedagógicas que promovam a participação dos estudantes. A valorização da voz dos jovens, por

meio de metodologias participativas, contribui para o fortalecimento do vínculo com a escola e para a construção de um ambiente mais democrático. Projetos interdisciplinares, trabalhos em grupo, debates e atividades que envolvam a realidade dos estudantes são exemplos de estratégias que favorecem essa participação.

A participação ativa dos estudantes também contribui para a redução de conflitos, na medida em que promove o senso de pertencimento e responsabilidade. Quando os jovens se percebem como parte do processo educativo, tendem a se engajar mais nas atividades e a estabelecer relações mais positivas com professores e colegas.

No âmbito institucional, a implementação de práticas de mediação de conflitos constitui estratégia importante para a construção de relações mais equilibradas. Programas de mediação escolar, círculos restaurativos e práticas de justiça restaurativa têm se mostrado eficazes na resolução de conflitos, ao priorizar o diálogo, a responsabilização e a reparação de danos. Essas abordagens rompem com modelos punitivos tradicionais, que frequentemente reforçam a exclusão e o afastamento dos estudantes.

A formação docente desempenha papel central na implementação dessas práticas. Professores precisam desenvolver competências relacionadas à comunicação, à gestão de conflitos e à mediação, o que exige investimento em formação inicial e continuada. No entanto, é importante reconhecer que a formação, isoladamente, não é suficiente. Condições de trabalho adequadas, apoio institucional e políticas educacionais consistentes são fundamentais para que essas práticas se consolidem.

Outro aspecto relevante refere-se à construção de uma cultura escolar baseada na corresponsabilidade. A educação não pode ser compreendida como tarefa exclusiva da escola ou da família, sendo necessário construir um projeto educativo compartilhado. Essa corresponsabilidade implica reconhecer que todos os atores possuem papéis distintos, mas complementares, na formação dos estudantes.

Entretanto, é necessário problematizar abordagens que responsabilizam as famílias de forma unilateral, desconsiderando as condições sociais que limitam sua participação. A escola deve atuar de forma sensível a essas condições, evitando práticas que reforcem processos de exclusão. A construção

de relações mais equitativas exige o reconhecimento das desigualdades e a adoção de estratégias que promovam inclusão.

Diante desse conjunto de possibilidades, torna-se evidente que a construção de relações dialógicas entre estudantes, famílias e professores constitui desafio complexo, que exige mudanças nas práticas pedagógicas, na organização institucional e nas concepções de educação. Não se trata de eliminar conflitos, mas de construir formas mais produtivas de lidar com eles, transformando-os em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, a promoção de relações mais democráticas no ambiente escolar depende da articulação entre diálogo, participação, mediação e corresponsabilidade. Essas dimensões, quando integradas de forma consistente, podem contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva, capaz de responder às demandas da contemporaneidade e de promover uma educação de qualidade para todos.

RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A relação entre escola e família, frequentemente tratada no campo pedagógico como dimensão essencial para o sucesso educativo, não pode ser compreendida apenas como questão de boa vontade institucional ou de engajamento individual dos sujeitos. Trata-se de uma relação profundamente condicionada por políticas públicas, diretrizes curriculares e estruturas sociais que delimitam as possibilidades reais de participação das famílias no contexto escolar. Nesse sentido, analisar essa relação exige deslocar o foco da esfera individual para o campo das políticas educacionais e das condições objetivas de existência.

No Brasil, documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular reconhecem a importância da participação das famílias no processo educativo, enfatizando a necessidade de construção de vínculos entre escola e comunidade. No entanto, essa valorização normativa nem sempre se traduz em condições concretas para sua efetivação. A ausência de políticas estruturadas que promovam a participação ativa das famílias revela uma contradição entre o discurso oficial e a realidade das práticas escolares.

Essa contradição torna-se mais evidente quando se considera a diversidade socioeconômica das famílias brasileiras. A expectativa de participação, muitas vezes construída a partir de um modelo idealizado de família com tempo disponível, capital cultural elevado e familiaridade com a cultura escolar desconsidera as condições reais de grande parte da população. Conforme argumenta Vitor Henrique Paro, a participação das famílias não pode ser analisada fora das condições materiais de vida, sendo necessário reconhecer que fatores como jornada de trabalho, renda e escolaridade influenciam diretamente essa dinâmica (PARO, 2012).

Nesse contexto, a escola frequentemente interpreta a ausência das famílias como desinteresse ou negligência, reforçando processos de culpabilização que obscurecem as desigualdades estruturais. Essa leitura reducionista contribui para o distanciamento entre escola e comunidade, dificultando a construção de relações mais colaborativas. Ao invés de problematizar as condições que limitam a participação, a instituição tende a reproduzir discursos normativos que responsabilizam os sujeitos.

Além disso, as políticas educacionais brasileiras historicamente têm priorizado indicadores de desempenho e resultados mensuráveis, em detrimento da qualidade das relações escolares. A ênfase em avaliações externas, metas e rankings contribui para a construção de uma cultura escolar centrada na performance, na qual a participação das famílias é frequentemente instrumentalizada como meio para melhorar resultados, e não como elemento constitutivo do processo educativo.

A ausência de uma política consistente de formação para a relação escola-família constitui outro elemento crítico. Professores, em geral, não são preparados para lidar com a diversidade de contextos familiares, o que pode gerar insegurança, conflitos e práticas inadequadas de comunicação. A formação docente, quando aborda essa temática, frequentemente o faz de forma superficial, sem considerar as dimensões sociológicas e culturais envolvidas.

Nesse sentido, é fundamental compreender que a construção de uma relação efetiva entre escola e família depende de políticas públicas que garantam condições para sua realização. Isso inclui:

- flexibilização de horários de atendimento
- criação de espaços de participação real

- formação docente específica
- articulação com políticas sociais

Sem essas condições, a relação tende a permanecer no campo do discurso, sem impacto significativo no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de reconhecer a escola como instituição inserida em um território, atravessada por dinâmicas sociais específicas. A relação com a comunidade não pode ser construída de forma genérica, sendo necessário considerar as características locais, as redes de apoio existentes e as demandas específicas de cada contexto. A aproximação com equipamentos públicos, movimentos sociais e organizações comunitárias pode ampliar as possibilidades de atuação da escola, fortalecendo sua função social.

Entretanto, é necessário evitar a romantização da participação. A ideia de que a simples aproximação entre escola e família resolverá problemas educacionais ignora a complexidade das relações sociais e as tensões que as atravessam. A participação pode ser conflituosa, marcada por disputas de poder, divergências de valores e interesses distintos. Reconhecer essa complexidade é fundamental para construir estratégias mais realistas e eficazes.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a relação entre escola e família deve ser compreendida como construção social e política, que exige intervenção em diferentes níveis. Não se trata apenas de melhorar a comunicação ou promover encontros, mas de criar condições estruturais para que essa relação se desenvolva de forma mais equitativa e significativa.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA MEDIAÇÃO DE RELAÇÕES E CONFLITOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A intensificação de conflitos nas relações entre estudantes, famílias e professores evidencia um ponto crítico frequentemente negligenciado: a insuficiência da formação docente para lidar com dimensões relacionais, comunicativas e socioculturais do trabalho pedagógico. Historicamente, os cursos de formação de professores em especial nas licenciaturas têm priorizado conteúdos específicos das áreas de conhecimento e, em menor medida, fundamentos didáticos. Em contrapartida, a preparação para a mediação de conflitos, para o diálogo com famílias e para a gestão de relações interpessoais

complexas ocupa lugar periférico, quando não inexistente. Essa lacuna compromete diretamente a qualidade das relações escolares e, consequentemente, o processo educativo.

A docência, na contemporaneidade, não pode mais ser compreendida apenas como atividade de transmissão de conteúdos. Trata-se de uma prática social complexa, que envolve múltiplas dimensões pedagógica, ética, política e relacional exigindo do professor competências que vão além do domínio disciplinar. Conforme argumenta António Nóvoa, a profissão docente deve ser entendida como um campo de saberes específicos, construídos na prática e na reflexão crítica sobre essa prática (NÓVOA, 2017). Nesse sentido, a formação docente precisa contemplar a dimensão relacional como elemento central, e não secundário.

Um dos principais desafios nesse campo refere-se à ausência de preparo para lidar com conflitos. Professores frequentemente enfrentam situações de tensão envolvendo estudantes e famílias sem dispor de instrumentos teóricos e práticos para sua mediação. Essa ausência pode resultar em respostas baseadas no improviso, na autoridade impositiva ou na evasão do conflito, o que tende a agravar as situações. A mediação de conflitos, entretanto, exige competências específicas, como escuta ativa, empatia, capacidade de negociação e leitura contextual das situações.

A perspectiva da mediação, nesse contexto, desloca o foco da punição para o diálogo e para a construção de soluções coletivas. Ao invés de buscar culpados, a mediação propõe compreender as causas do conflito, reconhecer os diferentes pontos de vista e construir acordos que restabeleçam as relações. Essa abordagem aproxima-se das práticas de justiça restaurativa, que têm sido incorporadas em contextos escolares como alternativa a modelos punitivos tradicionais.

A teoria histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Lev Vygotsky, oferece importante base para compreender a centralidade das relações no processo educativo. A aprendizagem, para Vygotsky (2007), ocorre por meio da interação social, sendo mediada por sujeitos mais experientes. Nesse sentido, o professor não atua apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador de relações, o que reforça a necessidade de desenvolver competências nesse campo.

Além disso, a pedagogia crítica, representada por Paulo Freire, enfatiza a importância do diálogo como fundamento da prática educativa. Para Freire (1996), o diálogo não é apenas método, mas condição para a construção de uma educação democrática, na qual os sujeitos se reconhecem como participantes ativos do processo. A mediação de conflitos, nesse sentido, deve ser orientada por uma postura dialógica, que reconheça a legitimidade das diferentes vozes envolvidas.

Entretanto, a incorporação dessas perspectivas na formação docente ainda é limitada. Muitos cursos de licenciatura não contemplam de forma consistente conteúdos relacionados à gestão de conflitos, à comunicação interpessoal e à relação escola-família. Quando presentes, tais conteúdos são frequentemente abordados de forma teórica e desarticulada da prática, o que dificulta sua aplicação no cotidiano escolar.

A formação continuada, por sua vez, também apresenta fragilidades. Em muitos contextos, as ações formativas são pontuais, desvinculadas das demandas reais dos professores e centradas em aspectos técnicos ou curriculares. A dimensão relacional, quando abordada, tende a ser tratada de forma superficial, sem aprofundamento teórico e sem articulação com situações concretas. Essa descontinuidade compromete a construção de competências necessárias para a mediação de conflitos.

Outro aspecto crítico refere-se às condições de trabalho docente. A sobrecarga de atividades, o número elevado de estudantes por turma e a pressão por resultados limitam o tempo e a disponibilidade emocional dos professores para investir na construção de relações mais qualificadas. Nesse contexto, mesmo professores que possuem formação adequada podem encontrar dificuldades para aplicar práticas de mediação, o que evidencia que a formação, embora necessária, não é suficiente.

Além disso, é importante reconhecer que os próprios professores estão inseridos em contextos de tensão e vulnerabilidade, o que impacta sua atuação. A precarização do trabalho docente, a desvalorização profissional e a falta de suporte institucional contribuem para o desgaste emocional, dificultando a construção de relações mais equilibradas. Assim, a formação docente deve incluir também o cuidado com o professor, reconhecendo-o como sujeito que necessita de apoio e condições adequadas para exercer sua função.

A construção de competências para a mediação de relações exige, portanto, uma formação que articule teoria e prática, promovendo espaços de reflexão sobre experiências concretas. Grupos de estudo, comunidades de prática e supervisão pedagógica constituem estratégias importantes nesse processo, ao possibilitar a troca de experiências e a construção coletiva de saberes. Conforme destaca Nóvoa (2017), a formação deve ocorrer no interior da profissão, valorizando o conhecimento produzido pelos próprios professores.

Outro eixo relevante refere-se à necessidade de incluir, de forma sistemática e aprofundada, na formação docente, discussões sobre diversidade cultural, desigualdade social e relações de poder. Essa incorporação não pode ocorrer de maneira superficial ou meramente normativa, mas deve constituir parte estruturante do processo formativo, possibilitando aos professores desenvolver uma leitura crítica das dinâmicas que atravessam o cotidiano escolar. A ausência dessa formação compromete significativamente a capacidade de análise e intervenção dos docentes diante dos conflitos que emergem nas relações entre estudantes, famílias e escola.

Conflitos escolares não são neutros nem aleatórios, sendo frequentemente atravessados por marcadores sociais como classe, raça, gênero e geração. Esses marcadores operam na produção de desigualdades e na organização das relações sociais, influenciando a forma como os sujeitos se posicionam e são posicionados no ambiente escolar. Quando tais dimensões não são reconhecidas, há uma tendência de interpretar os conflitos a partir de uma perspectiva individualizante, que atribui responsabilidade exclusiva aos sujeitos envolvidos, desconsiderando os condicionantes estruturais que os produzem.

Nesse sentido, a contribuição de Pierre Bourdieu é fundamental para compreender como as relações escolares são atravessadas por desigualdades sociais. Bourdieu (1998) argumenta que a escola, ao valorizar determinados capitais culturais, reproduz hierarquias sociais que se manifestam também nas interações cotidianas. Estudantes provenientes de contextos populares, por exemplo, podem ter suas formas de expressão e comportamento interpretadas como inadequadas ou problemáticas, não por sua natureza, mas por não corresponderem aos padrões legitimados pela instituição. Nesse contexto,

conflitos que emergem dessas diferenças tendem a ser tratados como desvios individuais, e não como expressão de desigualdades estruturais.

A dimensão racial constitui outro elemento central na análise dos conflitos escolares. No contexto brasileiro, marcado por um histórico de desigualdade racial, estudantes negros frequentemente enfrentam processos de discriminação, estigmatização e invisibilização no ambiente escolar. Conforme destaca Nilma Lino Gomes, o racismo estrutural se manifesta de forma sutil e cotidiana, influenciando expectativas, avaliações e relações interpessoais (GOMES, 2017). Professores que não possuem formação para reconhecer essas dinâmicas podem, ainda que involuntariamente, reproduzir práticas discriminatórias, o que contribui para o agravamento dos conflitos e do sofrimento psíquico.

A questão de gênero também atravessa de forma significativa as relações escolares. Normas sociais que definem comportamentos considerados adequados para meninos e meninas influenciam a forma como estudantes são percebidos e tratados no ambiente escolar. Comportamentos de indisciplina, por exemplo, podem ser interpretados de maneira distinta a depender do gênero do estudante, revelando padrões diferenciados de expectativa e tolerância. Além disso, estudantes que não se conformam a normas de gênero hegemônicas podem ser alvo de discriminação e exclusão, o que evidencia a necessidade de uma formação docente sensível a essas questões.

A dimensão geracional, por sua vez, também contribui para a compreensão dos conflitos escolares. Professores e estudantes pertencem a gerações distintas, com referências culturais, formas de comunicação e expectativas diferentes. A dificuldade de diálogo entre essas gerações pode gerar incompreensões e tensões, especialmente em um contexto marcado pela rápida transformação tecnológica e cultural. A formação docente deve, portanto, incluir reflexões sobre essas diferenças, possibilitando a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades dos jovens contemporâneos.

A pedagogia crítica, especialmente nas contribuições de Paulo Freire, oferece importante base para a compreensão dessas questões. Para Freire (1996), a educação deve possibilitar a leitura crítica da realidade, permitindo que os sujeitos compreendam as relações de poder que estruturam a sociedade. No contexto escolar, isso implica reconhecer que os conflitos não são apenas

problemas a serem resolvidos, mas oportunidades de reflexão sobre as condições sociais que os produzem. A formação docente, nesse sentido, deve preparar os professores para atuar de forma crítica, evitando interpretações simplistas e promovendo intervenções mais contextualizadas.

Entretanto, a incorporação dessas dimensões na formação docente ainda enfrenta resistências e limitações. Em muitos cursos de licenciatura, as discussões sobre diversidade e desigualdade são tratadas de forma pontual, sem articulação com a prática pedagógica. Além disso, a ausência de formação continuada consistente dificulta a atualização dos professores e a reflexão sobre suas próprias práticas. Essa lacuna formativa contribui para a reprodução de visões estereotipadas e para a manutenção de práticas excludentes.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de promover processos formativos que incluam a reflexão sobre a própria posição do professor nas relações de poder. Professores não são sujeitos neutros, sendo também atravessados por valores, crenças e experiências que influenciam sua atuação. Reconhecer essa dimensão é fundamental para evitar a reprodução de preconceitos e para construir práticas mais conscientes e equitativas.

Além disso, a análise dos conflitos escolares a partir das relações de poder permite compreender que determinadas práticas institucionais podem reforçar desigualdades. Regras disciplinares, critérios de avaliação e formas de organização do tempo e do espaço escolar não são neutros, podendo favorecer determinados grupos em detrimento de outros. A formação docente deve, portanto, incluir a capacidade de analisar criticamente essas práticas, identificando seus impactos e buscando alternativas mais inclusivas.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que a formação docente deve ir além da dimensão técnica, incorporando uma perspectiva crítica que permita compreender os conflitos escolares em sua complexidade. Isso implica reconhecer que tais conflitos são expressão de tensões sociais mais amplas, que não podem ser resolvidas apenas por meio de intervenções pontuais ou disciplinares.

Assim, incluir discussões sobre diversidade cultural, desigualdade social e relações de poder na formação docente constitui condição fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e socialmente referenciadas. Professores que desenvolvem essa compreensão ampliam sua capacidade de

mediação, promovendo intervenções que não apenas resolvem conflitos, mas contribuem para a construção de uma escola mais justa, democrática e inclusiva.

Nesse sentido, a contribuição da sociologia da educação, especialmente nas análises de Pierre Bourdieu, é fundamental para compreender como desigualdades sociais influenciam as relações escolares (BOURDIEU, 1998). A formação docente deve incluir essa perspectiva, possibilitando aos professores desenvolver uma leitura mais crítica das situações que enfrentam no cotidiano.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se evidente que a formação docente para a mediação de relações e conflitos constitui condição indispensável para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva. No entanto, essa formação deve ser compreendida como processo contínuo, articulado às condições de trabalho e às políticas educacionais, evitando soluções simplistas ou individualizantes.

Assim, investir na formação docente nesse campo significa reconhecer que a qualidade das relações escolares não é resultado espontâneo, mas construção que exige conhecimento, reflexão e compromisso institucional. Somente a partir dessa perspectiva será possível enfrentar os desafios contemporâneos e promover práticas pedagógicas mais eficazes e socialmente referenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que as relações entre estudantes, famílias e professores constituem um dos elementos mais determinantes para a compreensão dos processos educativos na escola contemporânea. Longe de serem dimensões secundárias ou complementares, tais relações configuram-se como eixo estruturante da prática pedagógica, influenciando diretamente a construção do conhecimento, o engajamento dos estudantes e a qualidade da experiência escolar.

Ao longo da discussão, tornou-se evidente que essas relações são atravessadas por tensões, conflitos e contradições que refletem transformações sociais mais amplas, como a reconfiguração das formas de autoridade, a intensificação das desigualdades sociais e a mudança nas dinâmicas familiares. A fragilização dos vínculos entre escola e família, a dificuldade de mediação de

conflitos e a precarização das condições de trabalho docente evidenciam um cenário no qual a construção de relações colaborativas se torna cada vez mais desafiadora.

A partir das contribuições teóricas mobilizadas, foi possível compreender que o processo educativo não pode ser reduzido à transmissão de conteúdos, sendo fundamental reconhecer a centralidade das interações sociais na construção da aprendizagem. A mediação pedagógica, a relação com o saber e o capital cultural constituem elementos fundamentais para a compreensão das dinâmicas escolares, indicando que a qualidade das relações estabelecidas no ambiente educativo é determinante para o sucesso ou fracasso dos estudantes.

Entretanto, a análise também revelou os limites das abordagens que tratam essas relações de forma idealizada, desconsiderando os condicionantes estruturais que influenciam sua construção. A desigualdade socioeconômica, a organização do tempo social e a ausência de políticas públicas consistentes configuram obstáculos significativos à participação efetiva das famílias e à construção de vínculos mais equitativos. Nesse sentido, a responsabilização individual de estudantes, famílias ou professores revela-se insuficiente e, em muitos casos, injusta.

As possibilidades pedagógicas discutidas apontam para a necessidade de construção de práticas baseadas no diálogo, na escuta e na corresponsabilidade, capazes de promover relações mais democráticas e inclusivas. No entanto, tais práticas não podem ser implementadas de forma isolada, exigindo condições institucionais adequadas, formação docente consistente e políticas públicas que sustentem essas transformações.

Dessa forma, conclui-se que a construção de relações mais qualificadas entre estudantes, famílias e professores depende de um movimento articulado que envolva diferentes níveis pedagógico, institucional e político. A escola pode desempenhar papel fundamental nesse processo, desde que reconheça a complexidade das relações que a constituem e se comprometa com a construção de um projeto educativo coletivo.

Por fim, destaca-se que a qualidade das relações escolares não é resultado espontâneo, mas construção histórica e social que exige reflexão crítica, investimento e compromisso ético com a educação. Pensar a escola a partir das relações que nela se estabelecem significa deslocar o foco de uma

educação centrada em resultados para uma educação centrada nos sujeitos, reconhecendo que ensinar e aprender são processos indissociáveis das experiências humanas que os sustentam.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2005.
BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologia e compromisso social.** São Paulo: Cortez, 2009.
BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
DIMENSTEIN, Magda. **O psicólogo nas políticas públicas de saúde: desafios e perspectivas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.
HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2015.
NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2017.
PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez, 2012.
VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O PRIMEIRO ANO DE VIDA, UM SALTO DE DESCOBERTAS: UM ESTUDO SOBRE OS MARCOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A NEUROPLASTICIDADE NOS PRIMEIROS 1000 DIAS

CACILDA BAPTISTA FERNANDES

RESUMO

O desenvolvimento infantil no primeiro ano de vida representa um dos fenômenos mais complexos e acelerados da biologia humana. Este período, inserido no conceito científico dos "primeiros mil dias", é caracterizado por uma neuroplasticidade sem precedentes, onde o cérebro dobra de tamanho e estabelece trilhões de sinapses em resposta aos estímulos do meio.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Criança; aprendizagem.

Introdução

Mais do que apenas crescimento físico (peso e estatura), o desenvolvimento de 0 a 1 ano engloba a maturação dos domínios motor, cognitivo, emocional e social.

Compreender esses marcos não serve apenas para monitorar a saúde da criança, mas para fundamentar intervenções precoces que garantam o bem-estar futuro do indivíduo.

Mais do que apenas crescimento físico, como ganho de peso e aumento da estatura, o desenvolvimento de 0 a1 ano envolve transformações significativas nos domínios motor, cognitivo, emocional e social.

Nesse período, o bebê passa de um estado de total dependência para uma fase em que começa a interagir ativamente com o meio, demostrando avanços

como o controle dos movimentos, o reconhecimento de pessoas, o surgimento das primeiras formas de comunicação e a construção de vínculo afetivo.

Além disso. Fatores como a qualidade do cuidado, a alimentação adequada, o afeto, a estimulação e o contexto familiar desempenham papel fundamental nesse processo.

Ambientes ricos em interações positivas favorecem o desenvolvimento saudável, enquanto situações de negligência ou privação podem impactar negativamente essas aquisições iniciais.

O desenvolvimento infantil no primeiro ano de vida é um dos fenômenos mais complexos da biologia.

Este período é o cerne dos "Primeiros 1000 dias", conceito defendido pela OMS, onde a **neuroplasticidade** atinge seu ápice.

O cérebro do recém-nascido possui cerca de 100 bilhões de neurônios, mas são as conexões (sinapses) formadas pelos estímulos externos que moldam a arquitetura cerebral futura.

O Primeiro Trimestre: A Adaptação ao Meio Externo

Nos primeiros 90 dias, o bebê vivencia o que muitos especialistas chamam de "exterogestação".

O recém-nascido é movido primariamente por reflexos involuntários, como o de sucção, busca e o reflexo de Moro. A maturação neurológica inicial foca na sobrevivência e na regulação homeostática.

Visualmente, o bebê começa a fixar o olhar em objetos a curta distância e a seguir faces humanas, o que fortalece o vínculo com os cuidadores. O fortalecimento da musculatura cervical permite que, ao final deste período, ele consiga sustentar a cabeça por curtos intervalos, marcando o início do controle motor voluntário.

Nesta fase, a **comunicação** é puramente emocional e sensorial; o choro atua como a principal ferramenta de sinalização de necessidades biológicas, enquanto o **contato pele a pele** estabiliza os níveis de cortisol e a frequência cardíaca do lactente.

Além disso, o desenvolvimento auditivo permite que o bebê comece a discriminar a voz materna de outros sons ambientais, servindo como uma âncora de segurança em um mundo de estímulos caóticos.

Ao final deste trimestre, o surgimento do **sorriso social** transforma a interação em uma via de mão dupla, consolidando as bases da saúde mental e da sociabilidade futura.

O Segundo Trimestre: A Expansão dos Sentidos e a Coordenação Motora (4 a 6 meses)

Entre o quarto e o sexto mês, o bebê deixa de ser um observador passivo e passa a interagir ativamente com o ambiente.

Este período é marcado pelo desaparecimento de reflexos primitivos e pelo surgimento de movimentos voluntários coordenados.

A mielinização das fibras nervosas progride no sentido cefalocaudal (da cabeça para os pés), permitindo que o bebê ganhe controle sobre o tronco superior.

Nesta fase, a coordenação óculo-manual atinge um novo patamar: o bebê já não apenas olha para um objeto, mas planeja o movimento para alcançá-lo e agarrá-lo com a palma da mão (preensão palmar).

Tudo o que é capturado é levado à boca, pois a região oral é, neste momento, o principal órgão de exploração sensorial e reconhecimento de texturas e temperaturas.

Neste estágio, o bebê começa a compreender a **causalidade**: ele percebe que suas ações geram reações no ambiente, como balançar um chocalho para ouvir o som ou soltar um objeto para observar sua queda.

Essa descoberta impulsiona a **exploração ativa** e a repetição funcional, essenciais para o desenvolvimento do córtex cerebral.

A visão também ganha profundidade e tridimensionalidade, permitindo que a criança perceba distâncias com maior precisão e comece a distinguir nuances de cores mais sutis.

No aspecto social, surge o "sorriso social" seletivo e as gargalhadas, demonstrando uma diferenciação clara entre figuras familiares e estranhos.

O balbucio torna-se mais variado, com a repetição de sílabas simples (como "ba-ba", "da-da"), processo conhecido como lalação, que é o ensaio fundamental para a fala fonética.

Paralelamente, a maturação do sistema digestivo e o interesse visual pela comida dos adultos sinalizam a prontidão biológica que encerra este ciclo.

Ao final do sexto mês, a musculatura das costas está forte o suficiente para que muitos bebês comecem a ensaiar o sentar com apoio, preparando-se para a próxima grande transição: a alimentação sólida e a conquista da verticalidade.

O Terceiro Trimestre: A Conquista da Verticalidade e a Exploração Espacial (7 a 9 meses)

O terceiro trimestre é, talvez, um dos períodos mais dinâmicos do primeiro ano.

O marco motor dominante aqui é o sentar sem apoio, que liberta as mãos da criança para manipular objetos de forma mais complexa.

Com o equilíbrio do tronco estabelecido, o bebê começa a transferir objetos de uma mão para a outra e a explorar a tridimensionalidade dos brinquedos — batendo um no outro, jogando-os no chão para observar a gravidade e o som.

Acompanhando essa liberdade manual, a motricidade fina ganha um refinamento crucial com o surgimento da "preensão em pinça" (o uso coordenado do polegar e do indicador).

Esse pequeno movimento permite que o bebê comece a pinçar pequenos pedaços de comida ou detalhes minuciosos de seus brinquedos, um salto enorme na precisão do controle motor fino.

É nesta fase que surge o engatinhar. Embora nem todos os bebês passem por essa etapa da mesma forma (alguns se arrastam ou pulam diretamente para o andar), o deslocamento autônomo revoluciona a percepção espacial.

O bebê agora decide onde quer ir, o que aumenta sua curiosidade, mas também exige vigilância redobrada dos cuidadores.

Essa nova mobilidade estimula a formação de novos mapas mentais, onde a criança começa a calcular distâncias e a entender os limites do seu próprio corpo em relação aos obstáculos ao redor.

Cognitivamente, desenvolve-se a noção de permanência do objeto (conceito de Jean Piaget).

Antes, se um brinquedo fosse escondido, o bebê perdia o interesse; agora, ele sabe que o objeto continua existindo e tentará procurá-lo.

Essa descoberta transforma as brincadeiras de "esconde-achou" em uma fonte inesgotável de prazer e aprendizado cognitivo.

Emocionalmente, surge a "ansiedade de separação": o bebê percebe que ele e a mãe são indivíduos distintos e pode chorar intensamente quando ela sai do campo de visão.

Este é um sinal saudável de apego seguro e desenvolvimento da consciência do "eu".

Neste contexto, a comunicação torna-se mais intencional: o bebê passa a usar gestos claros, como apontar para o que deseja ou dar "tchau", estabelecendo os primeiros diálogos sociais antes mesmo das palavras surgirem.

O Quarto Trimestre: Rumo à Verticalidade e a Consolidação da Identidade (10 a 12 meses)

O último trimestre do primeiro ano é o auge da preparação para a marcha e para a inserção plena no mundo social e cultural.

Motoramente, ocorre o refinamento da motricidade fina: o bebê deixa de usar a palma da mão inteira e desenvolve o "movimento de pinça" (uso do polegar e indicador), o que permite manipular objetos minúsculos com precisão cirúrgica. Essa conquista neurológica é um marco da evolução humana e exige um alto grau de coordenação cortical, permitindo que a criança comece a explorar o mundo nos mínimos detalhes.

No que tange à mobilidade, o bebê passa a se "cruzar" (andar segurando-se nos móveis).

A musculatura das pernas e o equilíbrio cerebelar trabalham em conjunto para que, por volta dos 12 meses, a criança arrisque seus primeiros passos independentes.

A verticalização muda completamente a perspectiva visual do bebê sobre o mundo, aumentando sua confiança e desejo de exploração.

Essa conquista da postura bípede não é apenas motora, mas um salto de autonomia que redefine sua relação com o espaço e com os adultos ao seu redor.

Emocionalmente, a criança começa a demonstrar preferências claras por brinquedos, alimentos e pessoas.

Ela já entende o conceito de "não" (embora nem sempre o respeite) e utiliza gestos sociais complexos, como dar tchau, mandar beijo e apontar para o que deseja com intenção comunicativa clara.

O reconhecimento do próprio nome é consolidado, e a criança passa a responder prontamente quando chamada, mostrando que sua consciência do "eu" está bem estabelecida.

Nesta fase, a linguagem deixa de ser apenas fonética e passa a ser simbólica.

O bebê começa a associar sons a significados específicos, pronunciando suas primeiras palavras com intenção, como "mamã" ou "papá", e compreendendo comandos simples do cotidiano.

Ao completar o primeiro ano, o bebê deixa de ser um lactente totalmente dependente para se tornar uma criança pequena, dotada de vontade própria, habilidades motoras complexas e as bases psíquicas necessárias para a próxima grande etapa: a conquista da linguagem fluida e a socialização expandida.

Desenvolvimento Cognitivo e Linguagem: A Transição do Sensório-Motor

Neste capítulo, abordamos a fundamentação teórica de **Jean Piaget**, que classifica este primeiro ano como parte do **estágio sensório-motor**.

A inteligência da criança é prática: ela conhece o mundo através da ação (pegar, morder, jogar). A aprendizagem ocorre por "reações circulares", onde o bebê repete uma ação que gerou um efeito interessante até que ela se torne um esquema mental consolidado.

A evolução da linguagem é um dos pilares deste capítulo.

O que começou com o choro reflexo e evoluiu para o balbucio, transforma-se agora na **holofrase** — quando o bebê usa uma única palavra (ex: "papa") para expressar um desejo ou pensamento completo.

O entendimento passivo (o que a criança compreende) é muito maior do que a capacidade expressiva (o que ela fala).

A plasticidade cerebral permite que o bebê absorva fonemas de qualquer língua, mas, ao chegar perto de um ano, seu cérebro começa a "podar" os sons que não pertencem à sua língua materna, focando na eficiência comunicativa com seus cuidadores.

Este processo é acelerado pela leitura compartilhada e pelo diálogo constante, onde o adulto atua como o mediador que dá significado ao mundo.

O Papel dos Cuidadores e a Teoria do Apego (Bowlby e Ainsworth)

O desenvolvimento no primeiro ano não ocorre no vácuo; ele é intrinsecamente dependente da qualidade das relações interpessoais.

Segundo a **Teoria do Apego** de John Bowlby, o bebê nasce biologicamente programado para buscar proximidade com uma figura de referência para garantir sua sobrevivência.

Essa "base segura" é o que permite que a criança explore o mundo com confiança. Quando o cuidador responde prontamente e com sensibilidade aos sinais do bebê (fome, frio, medo), estabelece-se o **apego seguro**.

A neurociência moderna confirma que interações afetuosas reduzem os níveis de cortisol (hormônio do estresse) no cérebro infantil, favorecendo a mielinização e o crescimento neuronal.

Ambientes negligentes ou excessivamente autoritários, por outro lado, podem gerar o que chamamos de "estresse tóxico", prejudicando as funções executivas futuras. Portanto, o "brincar" não é apenas diversão; é o trabalho do bebê.

É através do lúdico, da leitura de livros de pano e do contato visual que o cérebro processa a complexidade das emoções humanas e da ética social incipiente.

Estratégias de Ensino e Mediação no Primeiro Ano

O ensino para bebês no primeiro ano de vida não ocorre através de instruções verbais complexas, mas sim por meio da **pedagogia da escuta** e da **mediação sensorial**.

O educador ou cuidador atua como um facilitador que organiza o ambiente para que a criança seja a protagonista de suas descobertas. Abaixo, detalham-se as principais estratégias para potencializar os marcos citados anteriormente:

1. Organização do Contexto Investigativo

A estratégia fundamental é a preparação do espaço. Para bebês de 7 a 12 meses, por exemplo, o ambiente deve ser desafiador, mas seguro. Isso inclui o uso de planos inclinados (rampas suaves), diferentes densidades de espumas e objetos que convidem à verticalização. O "ensino" aqui é oferecer o suporte físico para que a criança teste suas hipóteses motoras sem riscos excessivos.

2. Modelagem e Espelhamento (Neurônios-Espelho)

A aprendizagem por observação é o motor da fala e dos gestos sociais. Uma estratégia de ensino eficaz é o **exagero expressivo**: ao falar com o bebê, o mediador deve utilizar uma articulação clara e expressões faciais marcantes.

Isso ativa os neurônios-espelho da criança, facilitando a imitação fonética (lalação) e a compreensão das emoções, que são a base da alfabetização emocional.

3. Andaimamento (Scaffolding)

Baseada na teoria de Vygotsky, essa estratégia consiste em oferecer ajuda apenas no nível necessário para que a criança realize tarefas que ainda não conseguiria sozinha.
Se o bebê entre 4 e 6 meses, tenta alcançar um brinquedo, o mediador não entrega diretamente em sua mão. Em vez disso, aproxima o objeto o suficiente para que o bebê se esforce e consiga pegá-lo.
Esse suporte temporário contribui para o desenvolvimento da autonomia, da coordenação motora e da persistência.

4. Leitura Dialógica e Narrativa Constante

Mesmo antes de o bebê falar, o desenvolvimento da linguagem acontece por meio da interação no cotidiano. Descrever ações como "agora vou calçar sua meia azul" ou "olha como essa maçã é gelada", ajuda a ampliar o vocabulário da criança.
A leitura de livros apropriado para bebês, como de banho, também é essencial, ao apontar e nomear as figuras, o adulto contribui para o desenvolvimento da linguagem, da atenção compartilhada e para a futura alfabetização.

5. Estímulo à Autorregulação

Ensinar o bebê a entender seus próprios ritmos é uma estratégia educativa vital. Isso envolve respeitar os sinais de saciedade na alimentação e os sinais de cansaço (esfregar os olhos). Ao validar essas sensações, o adulto está ensinando a criança a ler os sinais do próprio corpo, o que é o primeiro passo para a inteligência emocional e a autonomia que marcarão o segundo ano de vida.

Tabela 1: Cronograma de Marcos do Desenvolvimento (0 a 12 meses)

Mês	Desenvolvimento Motor	Linguagem e Cognição	Social e Emocional
1º	Reflexos de sucção e Moro; movimentos bruscos.	Choro diferenciado para fome/dor.	Fixa o olhar no rosto humano brevemente.
2º	Começa a sustentar a cabeça por curtos períodos.	Emite sons guturais (arrulhos).	Surge o primeiro sorriso social voluntário.
3º	Abre e fecha as mãos; tenta alcançar objetos.	Vira a cabeça em direção aos sons.	Demonstra prazer no contato pele a pele.
4º	Sustenta a cabeça com firmeza; rola da frente para trás.	Início da lalação (balbucios repetitivos).	Ri alto e busca atenção ativamente.
5º	Segura objetos com a palma da mão (preensão).	Explora sons com a língua e lábios.	Reconhece pessoas familiares de longe.
6º	Senta-se com apoio; transfere objetos entre as mãos.	Responde ao próprio nome quando chamado.	Início da exploração oral de objetos.

7º	Senta-se sem apoio por curtos períodos.	Combina vogais e consoantes (ba-ba, da-da).	Demonstra timidez com estranhos.
8º	Começa a se arrastar ou engatinhar.	Entende o significado da palavra "não".	Ansiedade de separação (choro ao ver a mãe sair).
9º	Movimento de pinça (pega pequenos itens).	Aponta para objetos que deseja.	Imita gestos simples (tchau, bater palmas).
10º	Fica de pé segurando-se nos móveis.	Compreende comandos simples ("dá para mim").	Demonstra preferência por brinquedos específicos.
11º	Consegue ficar de pé sozinho por segundos.	Tenta imitar palavras foneticamente.	Entende a função de objetos (pente, telefone).
12º	Primeiros passos independentes ou com apoio.	Diz as primeiras palavras (papai, mamãe, água).	Beija e abraça pessoas conhecidas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em SBP (2022) e Papalia (2013).

Referências Bibliográficas (Expandidas)

- **BEE, Helen; BOYD, Denise.** A Criança em Desenvolvimento. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- **BOWLBY, John.** Apego e Perda: Vol. 1. Apego. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- **PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin.** Desenvolvimento Humano. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- **PIAGET, Jean.** A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e

A CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM E DO LETRAMENTO

CHRISTIANE LÚCIA BORGES DE ANDRADE

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância da cultura escrita no contexto da Educação Infantil, compreendendo-a como elemento fundamental para o desenvolvimento da linguagem, da alfabetização e do letramento. A cultura escrita está presente nas práticas sociais e deve ser vivenciada pelas crianças desde os primeiros anos de vida, por meio de experiências significativas e contextualizadas. Quando inserida de forma intencional no cotidiano pedagógico, favorece o desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas, sociais e culturais das crianças. A proposta deste estudo é apresentar como o contato com diferentes portadores textuais e práticas de leitura e escrita contribui para a formação de sujeitos participantes da cultura letrada de maneira prazerosa e significativa.

Palavras-Chave: Cultura Escrita; Educação Infantil; Alfabetização; Letramento; Linguagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, sendo um espaço privilegiado para a construção das primeiras experiências com a linguagem oral e escrita. Nesse contexto, a cultura escrita se apresenta como um importante instrumento de interação social, permitindo que a criança compreenda os usos e funções da escrita em diferentes situações do cotidiano. Este artigo nasceu do desejo de investigar como a inserção da cultura escrita na Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, respeitando as especificidades da infância.

O problema central investigado foi: Como a cultura escrita pode contribuir para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil? A hipótese é que, ao proporcionar experiências diversificadas com textos, livros, registros e diferentes formas de comunicação escrita, o professor favorece não apenas a apropriação da linguagem, mas também o interesse, a curiosidade e a construção de sentidos sobre o mundo letrado.

A pesquisa é de cunho teórico-bibliográfico, com base em autores que discutem alfabetização, letramento e práticas pedagógicas voltadas para a infância. O objetivo principal é destacar a relevância de práticas educativas que aproximem a criança da cultura escrita de forma significativa, respeitando suas vivências e potencialidades.

A CULTURA ESCRITA COMO EXPERIÊNCIA SOCIAL E PEDAGÓGICA

A cultura escrita está presente em diferentes contextos sociais e envolve práticas relacionadas à leitura, à escrita e à interpretação do mundo. Na Educação

Infantil, o contato com livros, histórias, cartazes, listas, nomes, rótulos e diferentes gêneros textuais permite que a criança construa hipóteses sobre a escrita e compreenda sua função social. Segundo Soares (2004), o letramento vai além da aprendizagem do sistema alfabético, envolvendo a participação do indivíduo nas práticas sociais mediadas pela linguagem escrita.

A presença da cultura escrita no cotidiano escolar amplia o repertório linguístico das crianças e favorece experiências que estimulam a imaginação, a oralidade, a escuta e a produção de significados. Quando a criança participa de rodas de leitura, observação de livros, reescritas coletivas e situações de registro, ela se aproxima do universo letrado de maneira natural e contextualizada.

Além disso, o ambiente alfabetizador deve ser organizado de modo a proporcionar múltiplas oportunidades de interação com diferentes suportes escritos, valorizando a curiosidade e a participação ativa da criança no processo de aprendizagem.

AS CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA ESCRITA PARA O LETRAMENTO

Quando a cultura escrita é trabalhada de forma intencional pelo professor, ela se transforma em um instrumento potente para o letramento. O letramento, conforme Soares (2004), refere-se à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais significativas.

Práticas pedagógicas relacionadas à cultura escrita permitem explorar:

- Reconhecimento de letras e palavras;

- Desenvolvimento da oralidade e ampliação do vocabulário;
- Compreensão dos usos sociais da escrita;
- Produção de registros espontâneos;
- Aproximação com diferentes gêneros textuais;
- Desenvolvimento da imaginação e da interpretação.

Além disso, o contato com histórias, parlendas, poemas, receitas, bilhetes e listas favorece o desenvolvimento da consciência linguística e contribui para a construção da identidade leitora das crianças.

O PAPEL DO PROFESSOR E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O professor, como mediador do conhecimento, desempenha papel essencial na inserção da cultura escrita no cotidiano da Educação Infantil. Não basta apenas oferecer materiais escritos às crianças; é necessário criar situações reais de interação com a leitura e a escrita, promovendo experiências significativas e contextualizadas.

A organização de espaços de leitura, rodas de histórias, produções coletivas de texto, exploração de nomes próprios, registros de atividades e uso de diferentes gêneros textuais são estratégias que fortalecem a relação da criança com a linguagem escrita.

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

estabelecendo relações entre aquilo que vivencia e os conhecimentos construídos socialmente. Dessa forma, o professor precisa planejar situações que despertem a curiosidade, a criatividade e o interesse pelo universo letrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura escrita deve ser compreendida como elemento essencial no desenvolvimento infantil e no processo de alfabetização e letramento. Inserir a criança em práticas sociais de leitura e escrita desde a Educação Infantil possibilita experiências ricas e significativas, favorecendo a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da linguagem.

Incorporar a cultura escrita ao cotidiano pedagógico exige planejamento, intencionalidade e sensibilidade por parte dos educadores, mas os resultados podem ser observados no interesse, na participação e no desenvolvimento das crianças.

Promover a cultura escrita na Educação Infantil é garantir às crianças oportunidades de interação com a linguagem, respeitando seus tempos, suas descobertas e tornando a escola um espaço de construção de saberes e significados.

REFERÊNCIAS

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

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

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade*. São Paulo: Cortez, 2007.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO COLABORATIVO

CINDILÉIA GOMIDES ALVES DO AMARAL DA SILVA

RESUMO

Este artigo analisa o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto do ensino colaborativo, destacando sua importância para a efetivação da educação inclusiva nas escolas. Parte-se do entendimento de que a inclusão é um direito garantido por lei e um princípio essencial para a construção de uma educação democrática, que respeita as diferenças e promove a equidade no processo de ensino-aprendizagem. O AEE é compreendido como um serviço complementar ao ensino regular, responsável por identificar e eliminar barreiras que possam dificultar o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial. Nesse sentido, o ensino colaborativo se apresenta como uma estratégia pedagógica que envolve a atuação conjunta entre o professor da sala comum e o professor do AEE, favorecendo o planejamento compartilhado, a adaptação curricular e a construção de práticas mais inclusivas. Apesar dos avanços, ainda existem desafios relacionados à formação docente, à falta de recursos e ao tempo para planejamento conjunto. Conclui-se que a articulação entre AEE e ensino colaborativo contribui significativamente para uma escola mais inclusiva e acessível a todos os estudantes.

Palavras-chave: Libras; educação inclusiva; ensino fundamental; inclusão escolar; formação de professores.

ABSTRACT

This article analyzes Specialized Educational Services (SES) within the context of collaborative teaching, highlighting its importance for the effective implementation of inclusive education in schools. It starts from the understanding that inclusion is a right guaranteed by law and an essential principle for building a democratic education that respects differences and promotes equity in the

teaching-learning process. SES is understood as a complementary service to regular education, responsible for identifying and eliminating barriers that may hinder the development of students who are the target audience of special education. In this sense, collaborative teaching presents itself as a pedagogical strategy that involves joint action between the regular classroom teacher and the SES teacher, favoring shared planning, curricular adaptation, and the construction of more inclusive practices. Despite advances, challenges related to teacher training, lack of resources, and time for joint planning remain. It concludes that the articulation between SES and collaborative teaching contributes significantly to a more inclusive and accessible school for all students.

Keywords: Brazilian Sign Language (Libras); inclusive education; elementary education; school inclusion; teacher training.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental no cenário educacional contemporâneo, pautando-se no direito de todos os estudantes ao acesso, permanência e aprendizagem com qualidade no ambiente escolar. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge como uma estratégia essencial para garantir que alunos público-alvo da educação especial tenham suas necessidades específicas atendidas, promovendo a equidade no processo de ensino-aprendizagem. O AEE não substitui o ensino regular, mas o complementa, oferecendo recursos pedagógicos e de acessibilidade que favorecem o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Paralelamente, o ensino colaborativo vem ganhando destaque como uma prática pedagógica que valoriza o trabalho conjunto entre professores da sala comum e profissionais do AEE. Essa abordagem rompe com modelos tradicionais de ensino isolado, propondo uma atuação integrada, na qual há compartilhamento de responsabilidades, planejamento coletivo e construção conjunta de estratégias pedagógicas. Assim, o ensino colaborativo se apresenta

como um caminho promissor para efetivar a inclusão escolar de forma mais significativa.

A relevância deste tema justifica-se pela necessidade de repensar práticas educacionais que ainda se mostram fragmentadas e, muitas vezes, insuficientes para atender à diversidade presente nas salas de aula. A articulação entre o AEE e o ensino colaborativo pode potencializar o desenvolvimento dos estudantes, além de contribuir para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva, democrática e participativa.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar o papel do Atendimento Educacional Especializado no contexto do ensino colaborativo, destacando suas contribuições, desafios e possibilidades na promoção da educação inclusiva. Busca-se, ainda, refletir sobre a importância da atuação conjunta entre profissionais da educação como elemento central para garantir o direito à aprendizagem de todos os alunos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva constitui-se como um paradigma educacional que visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças físicas, cognitivas, sociais, culturais ou sensoriais. Fundamentada nos princípios da equidade e da valorização da diversidade, essa perspectiva rompe com modelos excludentes de ensino, promovendo uma escola que se adapta às necessidades dos alunos, e não o contrário. Nesse sentido, a inclusão escolar não se limita à matrícula do estudante, mas envolve a criação de condições efetivas para sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

De acordo com Mantoan (2003), a educação inclusiva implica uma transformação profunda no sistema educacional, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas, na organização curricular e nas atitudes dos profissionais da educação. Para a autora, incluir é reconhecer e valorizar as diferenças como parte constitutiva do processo educativo, promovendo uma convivência baseada no respeito e na igualdade de oportunidades.

No contexto brasileiro, a educação inclusiva é respaldada por importantes marcos legais que asseguram o direito à educação para todos. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma esse direito e destaca a necessidade de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Outro documento fundamental é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta a organização dos sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Esse documento reforça a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complemento à escolarização, bem como a necessidade de formação docente e de recursos adequados para a efetivação da inclusão.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também contribui para a consolidação da educação inclusiva ao enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades que respeitem as singularidades dos alunos, promovendo uma educação mais equitativa e acessível. Dessa forma, os fundamentos e marcos legais da educação inclusiva no Brasil evidenciam avanços significativos, embora ainda existam desafios na sua implementação prática, especialmente no que se refere à articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se como um serviço fundamental no âmbito da educação inclusiva, sendo responsável por identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes no ambiente escolar. Destinado ao público-alvo da educação especial — que inclui alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação —, o AEE tem como principal objetivo complementar

e/ou suplementar a formação desses estudantes, promovendo sua autonomia e independência.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008),

> “o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10).

Essa definição evidencia que o AEE não substitui o ensino regular, mas atua de forma articulada com ele, contribuindo para que os estudantes tenham acesso ao currículo comum em condições de igualdade. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido no AEE deve estar alinhado às práticas da sala de aula regular, reforçando a importância do diálogo e da colaboração entre os profissionais envolvidos.

O professor do AEE desempenha um papel central nesse processo, sendo responsável por planejar estratégias específicas, adaptar materiais didáticos e utilizar recursos de tecnologia assistiva que favoreçam o processo de aprendizagem. Além disso, esse profissional atua como mediador, orientando tanto os professores da sala comum quanto as famílias, a fim de garantir uma abordagem mais integrada e eficaz.

O atendimento geralmente ocorre nas salas de recursos multifuncionais, espaços organizados com materiais didáticos, equipamentos e tecnologias adequadas às necessidades dos alunos. No entanto, sua atuação não deve se restringir a esse ambiente, estendendo-se ao acompanhamento no contexto da sala regular e à participação no planejamento pedagógico da escola.

Dessa forma, o AEE se consolida como uma estratégia indispensável para a efetivação da educação inclusiva, ao possibilitar que os estudantes tenham suas especificidades respeitadas e atendidas, contribuindo para um processo educacional mais justo e equitativo.

O ENSINO COLABORATIVO: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

O ensino colaborativo constitui-se como uma abordagem pedagógica baseada na atuação conjunta entre professores, especialmente entre o docente da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa prática tem como principal objetivo promover a aprendizagem de todos os estudantes por meio do compartilhamento de responsabilidades, saberes e estratégias, favorecendo a inclusão escolar de forma mais efetiva. Diferentemente do modelo tradicional, no qual o professor atua de forma isolada, o ensino colaborativo propõe uma construção coletiva do processo educativo.

De acordo com Capellini e Mendes (2007), o ensino colaborativo pode ser compreendido como uma parceria entre profissionais da educação que trabalham juntos no planejamento, na execução e na avaliação das atividades pedagógicas, visando atender à diversidade presente na sala de aula. Nesse sentido, essa abordagem valoriza o diálogo, a troca de experiências e a reflexão conjunta sobre as práticas docentes, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse contexto, destaca-se que o ensino colaborativo não se resume à presença simultânea de dois professores em sala, mas envolve uma interação contínua e intencional entre os profissionais. Essa colaboração pode ocorrer em diferentes momentos, como no planejamento das aulas, na adaptação de conteúdos, na definição de estratégias de ensino e na avaliação dos alunos. Assim, o trabalho colaborativo exige comprometimento, flexibilidade e abertura para o trabalho em equipe.

Além disso, essa prática está fundamentada em princípios como a corresponsabilidade, a valorização da diversidade e a construção coletiva do conhecimento. Para Vygotsky (1991), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, o que reforça a importância de práticas colaborativas no ambiente escolar. Sob essa perspectiva, o ensino colaborativo favorece não apenas o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também suas habilidades sociais e emocionais.

Portanto, o ensino colaborativo apresenta-se como uma estratégia pedagógica essencial para a efetivação da educação inclusiva, ao possibilitar

uma atuação mais integrada entre os profissionais da educação e ao promover um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, participativo e acessível para todos os estudantes.

A ARTICULAÇÃO ENTRE AEE E ENSINO COLABORATIVO

A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino colaborativo representa um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva nas escolas. Essa integração pressupõe uma atuação conjunta entre o professor da sala comum e o professor do AEE, com o objetivo de garantir que todos os estudantes tenham acesso ao currículo e às oportunidades de aprendizagem de forma equitativa. Nesse sentido, o trabalho colaborativo possibilita a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, centradas nas necessidades individuais dos alunos.

De acordo com Mendes (2010), a parceria entre esses profissionais favorece a identificação de estratégias mais eficazes para atender à diversidade presente na sala de aula, uma vez que permite a troca de conhecimentos específicos e a elaboração conjunta de intervenções pedagógicas. Essa interação contribui para a superação de práticas fragmentadas, promovendo uma atuação mais integrada e coerente com os princípios da inclusão.

O planejamento conjunto é um dos principais elementos dessa articulação, pois possibilita que os professores alinhem objetivos, conteúdos e metodologias, considerando as particularidades dos estudantes público-alvo da educação especial. Nesse processo, são definidas adaptações curriculares, estratégias diferenciadas de ensino e recursos pedagógicos que favoreçam a participação e o aprendizado de todos. Além disso, a avaliação também passa a ser compreendida como um processo compartilhado, no qual ambos os profissionais analisam o desenvolvimento dos alunos e ajustam suas práticas conforme necessário.

Outro aspecto relevante é o compartilhamento de responsabilidades, que rompe com a ideia de que o aluno com deficiência é responsabilidade exclusiva do professor do AEE. No modelo colaborativo, todos os estudantes são responsabilidade da equipe escolar, o que contribui para a construção de uma

cultura inclusiva mais sólida. Essa mudança de perspectiva é essencial para garantir que a inclusão não ocorra apenas no discurso, mas se concretize nas práticas cotidianas.

Entretanto, para que essa articulação aconteça de forma efetiva, é necessário que haja condições institucionais favoráveis, como tempo para planejamento coletivo, formação continuada dos professores e apoio da gestão escolar. Sem esses elementos, o trabalho colaborativo pode se tornar superficial ou até mesmo inviável.

Dessa forma, a integração entre o AEE e o ensino colaborativo se apresenta como uma estratégia potente para promover uma educação mais inclusiva, ao possibilitar uma atuação conjunta, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO AEE COLABORATIVO

As práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) articulado ao ensino colaborativo são fundamentais para garantir a efetivação da educação inclusiva. Essas práticas devem ser planejadas de forma intencional e conjunta entre o professor da sala regular e o professor do AEE, considerando as especificidades dos estudantes e buscando eliminar barreiras que dificultam sua participação e aprendizagem. Nesse sentido, o foco deixa de ser a limitação do aluno e passa a ser a adaptação das estratégias de ensino.

De acordo com Beyer (2006), a prática pedagógica inclusiva exige a flexibilização curricular e a diversificação das metodologias de ensino, de modo a atender às diferentes formas de aprendizagem presentes na sala de aula. Isso implica a utilização de recursos variados, atividades diferenciadas e abordagens que valorizem o potencial de cada estudante, promovendo sua participação ativa no processo educativo.

Entre as principais estratégias utilizadas no AEE colaborativo, destacam-se o uso de tecnologias assistivas, que possibilitam maior autonomia aos alunos com deficiência, e a adoção de metodologias ativas, como aprendizagem

baseada em projetos, jogos pedagógicos e atividades lúdicas. Essas abordagens favorecem o engajamento dos estudantes e contribuem para a construção do conhecimento de forma significativa.

Além disso, a diferenciação pedagógica é um elemento central nesse processo, pois permite que o professor adapte conteúdos, objetivos e formas de avaliação de acordo com as necessidades dos alunos. Essa prática não significa reduzir o nível de exigência, mas sim oferecer diferentes caminhos para que todos possam alcançar os objetivos propostos. Dessa forma, o ensino se torna mais acessível e equitativo.

Outro aspecto importante é a mediação constante dos professores, que devem acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, oferecendo suporte individualizado sempre que necessário. Essa mediação é potencializada no contexto colaborativo, uma vez que a atuação conjunta dos profissionais amplia as possibilidades de intervenção e favorece uma compreensão mais ampla das necessidades dos alunos.

Portanto, as práticas pedagógicas no AEE colaborativo devem ser dinâmicas, flexíveis e centradas no aluno, promovendo não apenas a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Dessa forma, contribuem significativamente para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O PAPEL DO PROFESSOR NO CONTEXTO COLABORATIVO

No contexto do ensino colaborativo, o papel do professor assume uma dimensão ampliada, exigindo não apenas domínio de conteúdos, mas também habilidades relacionadas ao trabalho em equipe, à flexibilidade pedagógica e ao compromisso com a inclusão. Tanto o professor da sala comum quanto o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tornam-se corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes, atuando de forma integrada para atender à diversidade presente no ambiente escolar.

De acordo com Pimenta e Lima (2004), a prática docente deve ser compreendida como uma atividade reflexiva, na qual o professor analisa continuamente suas ações, buscando aperfeiçoar suas estratégias de ensino. No contexto colaborativo, essa reflexão se torna ainda mais relevante, pois envolve o diálogo constante com outros profissionais, possibilitando a construção coletiva de soluções para os desafios encontrados no cotidiano escolar.

Além disso, é fundamental que o professor desenvolva competências específicas para atuar em uma perspectiva inclusiva, como a capacidade de adaptar metodologias, utilizar recursos diversificados e promover um ambiente acolhedor e respeitoso. A formação continuada desempenha um papel essencial nesse processo, pois permite que os docentes se atualizem e se apropriem de práticas pedagógicas mais eficazes para atender às necessidades dos alunos.

O trabalho em equipe é outro elemento central no ensino colaborativo, exigindo dos professores habilidades de comunicação, empatia e cooperação. Segundo Nóvoa (1992), a construção de uma identidade profissional docente está diretamente relacionada à interação com outros educadores e à troca de experiências, o que reforça a importância do trabalho coletivo na escola.

Entretanto, muitos professores ainda enfrentam desafios para atuar de forma colaborativa, como a falta de tempo para planejamento conjunto, a ausência de formação específica e, em alguns casos, a resistência à mudança de práticas tradicionais. Esses fatores podem dificultar a implementação efetiva do ensino colaborativo, evidenciando a necessidade de políticas públicas que valorizem e apoiem o trabalho docente.

Dessa forma, o professor no contexto colaborativo deixa de ser um agente isolado e passa a atuar como parte de uma rede de apoio ao estudante, contribuindo de maneira significativa para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e de qualidade para todos.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES DO AEE NO ENSINO COLABORATIVO

A implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto do ensino colaborativo ainda enfrenta desafios significativos no ambiente escolar. Entre os principais obstáculos, destaca-se a insuficiente formação dos professores para atuar de forma inclusiva e colaborativa, o que pode comprometer a eficácia das práticas pedagógicas. Conforme Tardif (2002), a construção dos saberes docentes exige tanto გამოცდილ prática quanto fundamentação teórica consistente.

Outro desafio importante é a falta de tempo para o planejamento conjunto entre o professor da sala regular e o professor do AEE, dificultando a articulação entre as ações pedagógicas. Além disso, a carência de recursos materiais e de infraestrutura adequada limita a utilização de estratégias inclusivas, como tecnologias assistivas.

A resistência de alguns profissionais também pode dificultar a consolidação do ensino colaborativo, especialmente quando ainda persistem concepções tradicionais de ensino. Dessa forma, torna-se essencial investir em formação continuada e em políticas públicas que favoreçam a inclusão.

Assim, embora existam avanços, é necessário superar essas limitações para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto do ensino colaborativo evidencia sua relevância para a consolidação de uma educação inclusiva que respeite as diferenças e promova a equidade no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a articulação entre o professor da sala comum e o professor do AEE constitui um elemento essencial para garantir o acesso, a participação e o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial.

O ensino colaborativo, ao propor o compartilhamento de responsabilidades, o planejamento conjunto e a construção coletiva de práticas pedagógicas, mostra-se como uma estratégia eficaz para atender à diversidade presente nas escolas. Nesse sentido, o AEE deixa de ser um serviço isolado e passa a integrar de forma mais significativa o cotidiano escolar, contribuindo para a eliminação de barreiras e para a promoção de aprendizagens mais significativas.

Entretanto, ainda existem desafios que precisam ser superados, como a necessidade de formação continuada dos professores, a melhoria das condições estruturais das escolas e o fortalecimento de uma cultura inclusiva. Tais aspectos são fundamentais para que as práticas colaborativas se efetivem de maneira consistente e não se restrinjam apenas ao campo teórico.

Dessa forma, conclui-se que o AEE no ensino colaborativo representa um caminho promissor para a construção de uma escola mais justa, democrática e acessível a todos. Para isso, é imprescindível o comprometimento de toda a comunidade escolar, bem como o investimento em políticas públicas que garantam condições adequadas para a implementação dessas práticas, assegurando o direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Educação inclusiva: entre a teoria e a prática.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996.

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

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo: práticas e reflexões para a inclusão escolar.** São Carlos: UFSCar, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer***?* São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva: desafios e perspectivas**. São Carlos: UFSCar, 2010.

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

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

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

APLICAÇÕES DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELA DUARTE DE ARAUJO CRISCUOLO

RESUMO

Os adultos naturalmente querem corrigir a criança quando ela não joga o jogo “corretamente”. Se nosso objetivo fosse ensinar a criança a jogar, seria razoável corrigí-la quando cometesse erros. No entanto, como nossos objetivos são aqueles que já resumimos anteriormente, precisamos ajudar as crianças a construir regras e a pensar de um modo que elas entendam.

Palavras-chave: educação infantil, brincadeiras, jogos, aprendizagens.

1 Princípios que se aplicam a todos os jogos

Estes princípios de ensino se baseiam em objetivos. Extraímos da teoria de Piaget três grandes objetivos para a educação infantil:

1. Com relação aos adultos, gostaríamos que as crianças desenvolvessem sua autonomia por meio de relações seguras nas quais o poder do adulto é reduzido o máximo possível.

2. Com relação aos colegas, gostaríamos que as crianças desenvolvessem a sua habilidade de descentrar e coordenar diferentes pontos de vista.

3. Com relação à aprendizagem, gostaríamos que as crianças fossem alertas, curiosas, críticas e confiantes na sua própria capacidade de pensar e de dizer honestamente o que pensam. Também gostaríamos que elas tivessem iniciativa, levantassem ideias, problemas e perguntas interessantes e relacionassem as coisas umas com as outras.

Segundo Kamii e Devries (1980, p. 287):

> As crianças pequenas pensam de maneira diferente das pessoas mais velhas e dos adultos em relação aos jogos em grupo, assim como relação à conceituação, inclusão de classe, seriação e muitas outras tarefas. Quando as crianças de quatro anos participam de uma corrida, todo mundo ganha. Quando brincam de Esconde-Esconde, a criança que está escondida frequentemente grita: “Estou aqui, venha e me ache!” Num jogo de adivinhação, um jogador muitas vezes dá a resposta e os outros não se importam.

A maneira mais fácil de frustrar nossos objetivos de que as crianças se tornem autônomas, confrontem pontos de vista com os colegas e permaneçam mentalmente ativas é fazer com que elas joguem “corretamente” o jogo. O desenvolvimento acontece por meio da construção de um conhecimento novo a partir daquele que a criança já tem, e não por meio da imposição de conhecimentos “corretos” de fora para dentro (KAMII; DEVRIES, 1980).

2 O jogo como instrumento

“As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos tanto emocionais. Estando motivados durante o jogo, ficam ativam mentalmente” (KISHIMOTO, 2011, p. 107).

Para Kishimoto (2011) o jogo, por ser livre de repressões e avaliações, criando um clima de liberdade, propícia aprendizagem estimulando a moralidade, o interesse, a descoberta e a reflexão.

A autora afirma que sabemos que as experiências positivas nos dão segurança e estímulo para o desenvolvimento. O jogo propicia a experiência do êxito, pois é significativo, possibilitando a autodescoberta, a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e de vivências.

O jogo possibilita a criança a aprender de acordo com seu ritmo e suas capacidades. Há um aprendizado significativo associado à satisfação e ao êxito, sendo este a origem da autoestima. Quando esta aumenta a ansiedade diminui, permitindo a criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação.

Segundo Kishimoto (2011), nos jogos de papéis ou faz de conta, a criança é livre para escolher papéis a desempenhar e definir suas regras. Seu funcionamento é um

processo que tem um fim em si mesmo. A criança brinca e tem prazer de brincar. Nesses jogos, a criança toma iniciativas, organiza ações, enfim, planeja e substitui o significado dos objetos com o objetivo de reproduzir as relações e os fenômenos observados por ela.

Os temas e a estruturação de jogos de papéis dependerão do nível de desenvolvimento em que se encontra a criança e da complexidade dos conceitos de seu meio ambiente. Os jogos poderão tratar de temas como a família (educação dos filhos, escolas, festas); imitação do trabalho adulto (comércio, indústria, trabalho no campo, transportes e profissões como advogado, médico, dentista, professor etc.). Estas sugestões ajudam a criança a entender os sentimentos, os aspectos morais e sociais da comunidade onde vive (KISHIMOTO, 2011).

> Os jogos educativos ou didáticos estão orientados para estimular o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado – calcular, ler e escrever. São jogos fundamentais para a criança deficiente mental leve por iniciá-la em conhecimentos e favorecer o desenvolvimento de funções mentais superiores prejudicadas (KISHIMOTO, 2011, p. 111).

Os jogos de construção ganham espaço na busca deste conhecimento físico, porque desenvolvem as habilidades manuais, a criatividade e enriquecem a experiência sensorial, além de favorecer a autonomia e a sociabilidade.

Conforme Kishimoto (2011) com a aquisição do conhecimento físico, a criança terá elementos para estabelecer relações e desenvolver seu raciocínio lógico-matemático o que é importante para o desenvolvimento da capacidade de calcular, de ler e de escrever. Para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, o mediador deve organizar jogos voltados para a classificação, seriação, sequência, espaço, tempo e medida.

A autora afirma, na classificação a ação de agrupar objetos por semelhança ou diferenças por meio da comparação deve procurar dar a essas crianças jogos que obedeçam à seguinte escala de dificuldade:

1. Observar, perceber e nomear os atributos dos objetos;
2. Estabelecer relações de semelhança e diferença entre os objetos;
3. Formar classes de objetos pela discriminação generalização dos atributos observados;
4. Levantar critérios, estimulando a consistência na manutenção do critério levantado;

5. Empregar símbolos para identificar em determinado conjunto.

Para que as crianças sejam capazes de realizar a seriação, os jogos devem ter um conjunto de objetivos que variem segundo um único atributo. Exemplos:

1. Jogos com materiais que se encaixam; barricas, canecas, argolas, círculos etc.
2. Jogos que trabalhem com o próprio corpo da criança (altura peso, cor etc.).
3. Jogos com materiais relacionados a diferentes atributos:
    - Tonalidades de cor (retalhos de tecidos, fios de lã e linha etc.);
    - Distância (objetos que se aproximam);
    - Consistência (do mais duro ao mais mole e vice-versa);
    - Tamanho;
    - Peso;
    - Comprimento;
    - Largura;
    - Espessura;
    - Transparência;
    - Altura.

Segundo Kishimoto (2011, p. 114):

> Para que a criança aprenda a noção de sequência, o jogo deve apresentar uma sucessão regular e linear de objetos que mantenham entre si a mesma relação de vizinhança, formando um padrão que, embora articulatório, deve ser seguido após sua fixação.

Esses jogos devem promover ações que levem a criança a:

- continuar uma sequência já estabelecida;
- preencher espaços vazios de uma sequência parcialmente interrompida;
- criar um nova sequência, estabelecendo um padrão;
- descrever os critérios definidos para um determinado padrão;
- expressar com outros símbolos o critério definidor de uma sequência já apresentada.

“Tais jogos compreendem uma atividade cognitiva complexa, pois implicam não só a percepção e a diferenciação dos aspectos relevantes dos objetos, mas também a abstração das relações que terminam sua organização” (KISHIMOTO, 2011, p. 114).

3 A qualidade de ação do mediador

“Acreditamos para o mediador tenha uma nova forma de ver a criança que aprende, ou seja, uma criança ativa, que compara, exclui, ordena, categoriza reformula em hipóteses, reorganiza em pensamento e em sua ação afetiva” (KISHIMOTO, 2011, p. 105).

Para Kishimoto (2011) sabe-se, hoje, que o desenvolvimento intelectual não consiste em acumular informações, mas, sim, em reestruturar as informações anteriores, quando estas entram num novo sistema de relações. O conhecimento é adquirido por um processo de natureza assimiladora e não simplesmente registradora, como segue:

> O conhecimento geral é um todo organizado e coerente que se vai construindo através da própria atividade do sujeito. Os conhecimentos específicos vão sendo assimilados pela estrutura de conhecimento geral, integrando-se a esta e tornando-se cada vez mais ricos e específicos (KISHIMOTO, 2011, p. 105).

O mediador deve respeitar o interesse do aluno e trabalhar a partir de sua atividade espontânea, ouvindo suas dúvidas, formulando desafios à capacidade de adaptação infantil e acompanhando seu processo de construção do conhecimento.

Com esta filosofia pode-se organizar um programa que utilize recursos como jogos e brincadeiras.

4 Entre o brincar e o aprender

O brincar exige um olhar crítico e o brinquedo tem prioridade como instrumento pedagógico.

Para Gomes (2001), a função ideológica do brinquedo é um fato a ser ressignificado pelos educadores. Não se trata aqui de coibir o uso de tais acessórios de brincadeiras, mas de contextualizá-los histórica e culturalmente, buscando a sua representação no imaginário das crianças, de suas famílias e na sociedade. Outro exemplo a ser citado são os brinquedos tidos como masculinos e brinquedos tidos como femininos, que chegam até mesmo a servir como organizadores de espaços e ambientes institucionais.

O mesmo autor afirma que ao utilizar brinquedos nas brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo, a criança tem o controle absoluto da situação. O “como se fosse” amplia o seu repertório, servindo para representar o mundo à sua maneira. O caráter do brinquedo como subsídio para a brincadeira fica assim explicitado (GOMES, 2001).

Kishimoto, citado por Gomes (2001), enfatiza o ponto de vista conceitual, mostrando a diferença entre jogo, brinquedo e brincadeira, que na maioria das vezes são tomados pelos educadores como portadores do mesmo sentido. O jogo está relacionado diretamente à imagem, ao significado que lhe é atribuído pela sociedade, compreendendo um sistema de regras, materializado ou não na forma de um objeto. Já o brinquedo se caracteriza pela ausência de um sistema de regras, como um suporte para a brincadeira. A brincadeira, por sua vez, apresenta-se como a descrição de uma conduta estruturada. É frequente, ao presenciarmos brincadeiras de criança, depararmo-nos com momentos em que esta escolhe brincar ou sair da brincadeira, mesmo estando presente nela.

É desejável que o adulto participe das brincadeiras, assumindo a figura de um bom mediador e ajudando as crianças a brincar, porém sempre respeitando a fantasia da criança. É frequente o adulto assumir posturas autoritárias ou rígidas, reprimindo brincadeiras de ladrão, de revólver, sem entender que, naquele momento, não está em jogo o real, mas a sua representação pelo brinquedo (GOMES, 2001).

Gomes (2001) ainda cita que associar o brincar à aprendizagem é outro ponto gerador de controvérsias. Quando se pretende a aquisição de conhecimentos, em um processo dirigido, com uso do brinquedo educativo, não se respeita o brincar, que é improdutivo e livre de ingerências do adulto que dirige a ação da criança. Nas brincadeiras iniciadas e mantidas pelas crianças, há evidências de aprendizagens espontâneas, significativas, construídas em um processo improdutivo, incerto, mas que possibilita explorações, relações, afetividade e expressão de representações infantis. A respeito das dificuldades de definição e das controvérsias sobre o papel da brincadeira

no desenvolvimento e aprendizagem humana, as quais enfatizam ora os comportamentos imitados, ora os aspectos de enriquecimento cognitivo ou as possibilidades de socialização e de solução de conflitos emocionais, o brincar constituem-se em preocupação científica em todas as culturas.

5 As brincadeiras no processo educativo

O direito de brincar é uns dos direitos de exercício da cidadania. O brincar vem acompanhado dos direitos a cultura, ao esporte e ao lazer, pois o pensar, o brincar sozinho e a arte sozinha não fazem cidadania, tornando o homem produtivo e responsável. Na sua visão, por meio das brincadeiras a criança busca autonomia e é inserida na sociedade (REDIN, 2000).

As brincadeiras devem estar inseridas no contexto escolar, pois assim a criança vai ter mais confiança quando entrar no novo ambiente e é no educador que ela procura encontrar essa confiança.

“Toda atividade da criança é lúdica, no sentido que se exerce por si mesma” (DANTAS, 1998, p. 113).

O brincar é ferramenta essencial e necessária ao processo de desenvolvimento humano. O lúdico abrange o brincar e tem o mesmo sentido do infantil, refere-se à atividade em si mesma que não visa algum outro fim, mas que tem grande importância no processo de desenvolvimento em longo prazo. O senso lúdico tem papel fundamental para o ser humano, desde o inicio como durante toda a vida (DANTAS, 1998).

Segundo Dantas (1998, p. 115), “dizer que atividade infantil é lúdica, isto é, gratuita, não significa que ela não é adequada às necessidades do desenvolvimento”.

Os educadores de creche dão pouca importância às brincadeiras realizadas pelas crianças, muitos por ainda se basearem no modelo de escola onde a sala de aula se constitui no lugar que o adulto aplica as atividades dirigidas e não como sendo um local voltado para as brincadeiras.

É necessário que se faça um resgate com os educadores para que realizem atividades lúdicas e criadoras, conforme afirma Kishimoto (1998, p. 137):

> Neste contexto, é preciso pensar estratégias tanto de formação continuada para as educadoras de crianças pequenas, quanto de formação inicial das alunas dos cursos de magistério e de pedagogia pré-escolar, que, ao levar em consideração as pessoas que são suas histórias de vida, seu contexto sociocultural, possibilite a recuperação do lúdico e da capacidade artística.

Ainda afirma que ao repetir uma brincadeira nos contatos interativos com os adultos, a criança descobre a regra, ou seja, a sequência de ações que compõem a modalidade do brincar e não só a repete mas toma iniciativa, altera sua sequência ou introduz novos elementos.

O profissional da educação infantil deverá ter um preparo especial, Redin (2000, p. 51), afirma que:

> [...] porque para a infância se exige o melhor do que dispomos. Mesmo porque, na relação pedagógica, não basta estar presente para ser um bom companheiro. Deverá ter um domínio dos conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena.

O direito ao brincar é garantido por lei como sendo fundamental, mas assim como outros direitos fundamentais, ele aparece porque está sendo violado pela sociedade moderna.

Segundo Redin (2000, p.57), “o direito ao brincar é um dos direitos da cidadania entre outros. Todos importantes! O brincar por seu lado, vem acompanhado dos direitos à cultura, à arte, ao esporte e ao lazer”.

Alguns educadores de creche dizem que a criança pequena não gosta de brincar por não ter apego aos objetos. O que é um engano, pois eles envolvem-se em sucessivas brincadeiras ao mesmo tempo. Somente o tempo é que fará com a criança se envolva com brincadeiras mais planejadas e duradouras (OLIVEIRA et al., 1992).

6 O jogo educativo

Conforme Platão (1948, *apud* KISHIMOTO, 2011), existe uma importância em aprender brincando, que é uma oposição à utilização da violência e da repressão. Aristóteles sugere que o uso de jogos seja como uma forma de preparo para a vida futura. Nessa época ainda não era discutido o jogo como um recurso de ensino da leitura e do cálculo.

Os romanos viam o jogo como uma forma de preparo físico. Os jogos eram voltados para a formação de soldados e cidadãos obedientes e devotos. A influência grega trazia a eles a cultura física, formação estética e espiritual.

O interesse pelo jogo aparece nos escritos de Horácio e Quintiliano, que se referem à presença de pequenas guloseimas em forma de letras, produzidas pelas doceiras de Roma [...] (KISHIMOTO, 2011, p. 15). E continua:

> A prática de aliar o jogo aos primeiros estudos parece justificar o nome de ludus atribuído às escolas responsáveis pela instrução elementar, semelhante aos locais destinados a espetáculos e à prática de exercícios de fortalecimento do corpo e do espírito (KISHIMOTO, 1990, p. 39-40 *apud* KISHIMOTO, 2011, p.15).

O interesse pelo jogo decresce quando o Cristianismo toma posse do Império desorganizado e impõe uma educação disciplinadora.

Segundo Kishimoto (2011, p. 15):

> Escolas episcopais e anexas a mosteiros impõem dogmas e distanciam-se do desenvolvimento da inteligência. Os mestres recitam lições e leem cadernos. Aos alunos resta a memorização e a obediência. Neste clima não há condições para expansão dos jogos, considerados delituosos, à semelhança da prostituição e embriaguez.

Durante o Renascimento o jogo deixa de ser objeto de reprovação oficial e incorpora-se no cotidiano dos jovens, não como sendo uma diversão, mas sim como tendência natural do ser humano.

Conforme Kishimoto (2011), o aparecimento da Companhia de Jesus coloca o jogo educativo em destaque. Inácio de Loyola compreende a importância do jogo de exercício para a formação do ser humano e o preconiza como recurso auxiliar do ensino.

A autora ainda diz que o Renascimento faz ressurgir exercícios físicos extintos na Idade Média, tais como exercícios de barra, corridas, jogos de bola (futebol) e golfe.

Quanto aos jogos de carta, Kishimoto (2011, p. 16), afirma que:

> O baralho adquire nessa época o estatuto de jogo educativo pelas mãos do padre franciscano, Thomas Murner. Percebendo que seus estudantes não entendem a dialética apresentada por textos espanhóis, edita uma nova dialética em imagens, sob forma de jogos de cartas, engajando os alunos em um aprendizado mais dinâmico.

O início do século XIX é marcado pelo término da Revolução Francesa e pelo surgimento das inovações pedagógicas. Froebel entende o jogo como objeto e ação de brincar, caracterizado pela liberdade e espontaneidade, passando a fazer parte da educação infantil. Manipulando e brincando com materiais como bolas, cilindros, cubos, a criança estabelece relações matemáticas e adquire conhecimentos de Física e Metafísica, desenvolvendo também noções de estéticas (KISHIMOTO, 2011).

A autora completa dizendo ainda que os jogos magnéticos surgem para ensinar História, Geografia e Gramática. Com a expansão dos meios de comunicação e o avanço do comércio, aparecem os jogos como o Bazar Alfabético, destinado ao aprendizado de vocabulário, e o Poliglota, para ensinar até cinco línguas ao mesmo tempo.

Podemos dizer que desde os tempos antigos, estudos mostram que o jogo está ligado à aprendizagem. Está associado à recreação e situações que contrapõem o trabalho escolar.

> O jogo não pode ocupar o lugar de lições morais e não deve absorver o tempo de estudo, embora ninguém no mundo possa ficar sempre escutando nem estudando. É preciso, nesta idade, sobretudo, dançar, correr, saltar, mover-se por seu próprio elã [...] Se o jogo não forma diretamente o espírito, ele o recreia (KISHIMOTO, 2011, p. 17).

7 A importância dos jogos nos planos de aula

Para conseguir inserir o jogo na sala de aula é necessário que o professor faça antes um planejamento.

> Na escola “não dá tempo para brincar”, justificam os educadores. Por que? Há evidentemente um programa de ensino a ser cumprido e objetivos a serem atingidos para cada faixa etária. Com isso o jogo fica relegado ao pátio ou destinado a “preencher” intervalos de tempo entre aulas. Entretanto, o jogo pode e deve fazer parte das atividades curriculares, sobretudo nos níveis pré escolar e de 1º grau, e ter um tempo preestabelecido durante o planejamento, na sala de aula[...]” (FRIEDMANN, 1996, p.15).

Como vimos, o jogo é importante e deve ser inserido em sala de aula não apenas como jogos, mas com o a intenção de desenvolver-se em sala de aula para auxiliar a alfabetização dos alunos. Cabe ao professor a organização para conseguir ao mesmo tempo a concentração dos alunos tanto para brincar como para aprendizagem.

As brincadeiras acontecem naturalmente. Segundo Friedmann (1996 p. 17), “Esse brincar por brincar se dá muitas vezes dentro da própria sala de aula (mesmo que longe do olhar da professora), na hora do recreio ou fora da escola”.

Conforme Friedmann (1996, p. 20):

> “o jogo, é, pois, um “quebra-cabeça” [...] Não como se pensava, simplesmente um método para aliviar tensões. Também não é uma atividade que “prepara” a criança para o mundo, mas é uma atividade real para aquele que brinca”.

O jogo envolve por total a criança. Dessa forma, utilizando de criatividade da brincadeira, é possível obter toda atenção necessária para que a criança se identifique na construção da aprendizagem da escrita ou da leitura, dependerá exclusivamente da escolha da brincadeira e objetivo que se quer obter ao selecionar uma brincadeira para a turma.

De acordo com Mattos e Neira (2007), o processo de alfabetização só ocorre com êxito quando faz parte da realidade do aluno. Dessa forma, as brincadeiras devem deve chegar o mais próximo da realidade da criança para que então tenha significado e para que o aluno desenvolva sua coordenação motora e cognitiva.

Para Mattos e Neira (2007), o professor é o modelo para o grupo, deverá assim ter cuidados com suas expressões e posturas corporais, valorizando ao máximo possível seus movimentos a cada gesto deverá ser aproximado cada vez mais da realidade do aluno. Como por exemplo, podemos citar um conto que passará ou não a verdade ao aluno, dependendo da criatividade do próprio aluno e do professor. O professor é condutor e responsável em repassar o conteúdo, e é quem conduz as brincadeira. O êxito só será alcançado se na brincadeira sugerida for possível de despertar o interesse do educando. Esse deslumbramento na brincadeira dependerá do professor em saber utilizar o conteúdo para cada realidade e faixa etária de cada aluno.

Quanto às brincadeiras deverão ser selecionadas para despertar a apreciação dos seus alunos, como as brincadeiras lúdicas que fazem com que as crianças mergulhem de corpo e alma, física e mentalmente ocorrendo o avanço na alfabetização.

Segundo Mattos e Neira (2007), a mesma brincadeira pode ser utilizada com o intuito de desenvolver a coordenação motora e levar o a criança a pensar, como os jogos estratégicos desenvolvem a mente e a autonomia.

A criatividade reforça a aprendizagem a cada brincadeira.

Segundo Mattos e Neira (2007), o tempo de aprender é um tempo longo, é necessário à construção e desenvolvimento dos conceitos. Cabe ao professor, utilizar maneira a não repetir o que já se conhecem e não deixar de aplicar conteúdos novos.

Podemos ver que a aprendizagem é um processo que passa por etapas. Ao desenvolver uma brincadeira em sala de aula devem ser levados em conta alguns critérios como faixa etária, objetivo que se quer alcançar com o método e se preocupar se o assunto foi abordado anteriormente, ou seja, se vai ser um novo desafio, sempre tendo a preocupação de não pular etapas.

O sucesso da aprendizagem dependerá de saber utilizar o conteúdo e a técnica, Mattos e Neira (2007, p. 83) afirmam que:

> Toda ação pedagógica que se restrinja somente ao conteúdo ou somente a forma (técnica) estará falada ao insucesso e o mesmo ocorrerá se ela se limitar ao trabalho com os elementos que a criança apresenta espontaneidade. O ato de conhecer vai depender de conteúdos e de atividades mais complexas que se proporcionem juntamente à criança, com a preocupação de criar

> e desenvolver nela uma forma de entrar em relação com o próprio conhecimento que enfatize a curiosidade, o questionamento e a reflexão.

Quanto ao espaço para realização dos jogos, Friedmann (1996, p. 16), aponta que:

> Na escola é possível planejar os espaços de jogos. Na sala de aula, o espaço de trabalho pode ser transformado em espaço de jogo, podem ser desenvolvidas atividades aproveitando mesas, cadeiras, divisórias como recursos. Fora da sala sobre tudo no pátio, a brincadeira “corre solta” e as atividades físicas predominam.

Por meio de jogos na escola, é possível desenvolver nas crianças aspectos sociais, morais, cognitivos e políticos da criança.

O desenvolvimento social da criança é vital em qualquer programa escolar, pois as interações sociais são indispensáveis, tanto para o desenvolvimento moral como para o desenvolvimento cognitivo. Por meio dos jogos e regras, as crianças não somente desenvolvem os aspectos sociais, morais e cognitivos, como também políticos e emocionais. Os jogos constituem um conteúdo natural que motivam as crianças a cooperar para elaborar regras (FRIEDMANN, 1996).

8 sugestões de jogos e brincadeiras na educação infantil

8.1 Brincar, jogar e contar

Conforme Almeida (2004) sugerir que as crianças registrem por meio do desenho as impressões e as ações realizadas durante uma proposta de trabalho em matemática permite uma maior reflexão do aluno sobre o que realizou, ao mesmo tempo em que dá ao professor pistas de como cada criança percebeu o que fez como são expressas as reflexões pessoais de cada aluno e que interferências poderão ser feitas em outras situações para ampliar o conhecimento matemática envolvido numa dada atividade.

- Dominó

Conteúdo: números: contagem

Regras: cada jogador recebe a mesma quantidade de peças. As restantes ficam empilhadas no canto da mesa. O primeiro jogador vira uma peça e coloca-a sobre a mesa. O jogador seguinte deve tentar formar um par em uma das pontas. Conseguindo o par, coloca a peça no jogo, do contrário deve guardá-la e passar a vez. O jogo continua com cada um jogando na sua vez.

Objetivo: terminar suas peças primeiro.

- Fogo na fruta

Conteúdo: números: contagem.

Regras: O participante escolhido deve pensar em uma fruta e anunciar suas características de acordo com a cor e a forma. Os outros vão dizendo nomes de frutas. Quando alguém acertar o nome, o participante deverá gritar: “fogo na fruta!”. Então quem tiver acertado a fruta conta até dez e sai correndo para pegar os outros jogadores.

Objetivo: Não ser pego.

- Fuga dos pássaros

Conteúdo: números: operação – subtração.

Regras: formar um círculo. Alguns participantes (os pássaros) ficam no interior da roda. Os outros cantam e giram na roda. Ao terminar a música devem parar e impedir que os pássaros escapem por baixo de seus braços. O jogo recomeça com a escolha de novos participantes para fazerem o papel de pássaros.

Objetivo: impedir a fuga de pássaros.

- Corrida de dados

Conteúdo: números: contagem:

Regras: em um tabuleiro dividido em casas, os jogadores posicionam suas peças na largada. Cada um deve jogar o dado e andar as casas correspondentes. Se cair na casa com a figura (O) volta duas casas, se cair na figura ( ) volta uma casa.

Objetivo: chegar ao final do tabuleiro em primeiro lugar.

- Boliche

Conteúdo: números: operação – subtração.

Regras: colocam-se os pinos no chão. Uma linha é traçada para determinar a distância de lançamento da bola. Cada jogador deve arremessá-la, fazendo-a rolar em direção aos pinos, tentando derrubá-los.

Objetivo: derrubar o maior número de pinos.

- Bingo de formas e cores

Conteúdo: espaço e forma: discriminação.

Regras: cada participante recebe uma cartela diferente. Conforme vão sendo sorteadas as peças, deve marcar as figuras que possuir em sua cartela. Quem completar primeiro toda a cartela diz: “Bingo!”

Objetivo: completar a cartela em primeiro lugar.

- Alerta dos nomes

Conteúdo: números – subtração.

Regras: sorteia-se um participante que terá a posse da bola. Ele deve correr e jogá-la para o alto, anunciando o nome de um jogador. Ao pegar a bola, o jogador sorteado diz: “Alerta!”. Então deve atingir algum participante, tentando “Queimá-lo” com a bola.

Objetivo: acertar a bola em um dos participantes.

- Alerta 1, 2, 3

Conteúdo: números: sequência numérica.

Regras: enquanto um participante conta até dez, os outros saem correndo. Ao terminar a contagem, diz: “Alerta!”. Então todos devem parar de correr e permanecer no lugar. O pegador pode dar três saltos para tentar pagar o jogador mais próximo.

Objetivo: pegar um dos participantes.

8.2 Jogos Tradicionais

Desde tempos remotos os jogos tradicionais fazem parte da cultura infantil. Colocados como filho do Folclore, incorpora a mentalidade popular e se expressa pela oralidade. Ele guarda a produção espiritual de um povo é uma cultura não oficial e está sempre em transformação. Os jogos são transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos, provenientes de fragmentos de romance, poesias, mitos e rituais religiosos (KISHIMOTO, 2003).

Segundo a autora, o jogo tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social; é um jogo livre, espontâneo e a criança brinca pelo prazer de fazê-lo, com um fim em si mesmo e preenche plenamente a necessidade de jogar da criança.

Essas considerações sobre jogos tradicionais infantis são reforçadas por Freidmann (1994, apud KISHIMOTO, 2003), refletir sobre jogos e brincadeiras que fizemos na infância, a tranquilidade e a alegria que esse tempo nos trazia, deveria fazer desejar o mesmo para nossas crianças, como uma prova de amor.

- Jogos de encaixar

As peças podem ser empilhadas, montadas e encaixadas, criando novos formatos. Permitem aos pequenos testar seus limites e descobrir o que podem fazer com elas. Ex. encaixar as figuras correspondentes ao desenho; encaixar as figuras geométricas; formar casinhas, carros, etc.

- Batata quente

Todos em roda, sentados no chão, com um objeto na mão vai passando e cantando a seguinte canção:

Batata que passa quente, batata que já passou, quem ficar com a batata, coitadinho se queimou!

Quando disser queimou, a pessoa que estiver com o objeto na mão, sai da roda.

- Amarelinha

O jogo consiste em pular sobre um desenho riscado com giz no chão, que também pode ter inúmeras variações. Em uma delas, exemplificada na figura ao lado, o desenho apresenta quadrados ou retângulos numerados de 1 a 10 e no topo o *céu*, em formato oval.

Tira-se na sorte quem vai começar. Cada jogador, então, joga uma pedrinha, inicialmente na casa de número 1, devendo acertá-la em seus limites. Em seguida pula em um pé só nas casas isoladas e com os dois pés nas casas duplas, evitando a que contém a pedrinha.

Chegando ao céu, pisa com os dois pés e retorna pulando da mesma forma até as casas 2-3, de onde o jogador precisa apanhar a pedrinha do chão, sem perder o equilíbrio, e pular de volta ao ponto de partida. Não cometendo erros, joga a pedrinha na casa 2 e sucessivas, repetindo todo processo.

Se perder o equilíbrio, colocando a mão no chão ou pisando fora dos limites das casas, o jogador passa a vez para o próximo, retornando a jogar do ponto em que errou ao chegar a sua vez novamente. Ganha o jogo quem primeiro alcançar o céu.

- Pega-pega em equipe

Combina-se onde serão os "piques" (um para cada equipe), como dois postes em lados opostos, ou dois pontos em muros relativamente distantes. Cada equipe deve ficar em seu pique. Um jogador sai de um dos piques. Nesse momento, ele pode ser pego por um jogador adversário que tenha saído de seu próprio pique, depois dele. Outro jogador pode sair para "proteger" aquele primeiro, já que este pode pegar o perseguidor daquele. Em dado momento, podemos ter diversos jogadores sendo perseguidores e perseguidos ao mesmo tempo. O jogador pego, deve se dirigir ao pique do adversário, onde ficará até ser libertado por um seu companheiro de equipe.

Para tanto, basta que um toque a mão do outro. Marca-se ponto, quando um adversário consegue tocar o pique do outro.

Normalmente as equipes se dividem em "iscas" e "defensores": os primeiros saem do pique, buscando atrair os adversários para longe de seu próprio pique; os outros tendem a ficar próximo ao pique, protegendo-o.

- Colher com Batata

Número de Crianças: No mínimo, duas crianças.

Material: Colheres e batatas.

Normas: A colher só pode ser segura, pelo cabo e com a boca.

Descrição do jogo: Os jogadores estão alinhados à partida e correm através de um percurso que é determinado pelo júri. Cada jogador segura uma colher pelo cabo, com a boca, e nessa colher encontra-se uma batata. O jogador que deixar cair a batata é desde logo eliminado, vencendo aquele que primeiro chegar à meta, sem nunca deixar cair a batata.

- Corrida de Sacos

Números de Crianças: No mínimo, duas crianças.

Material: Sacos.

Normas: Os sacos devem encontrar-se em bom estado.

Descrição do jogo: Os jogadores entram no saco, seguram as abas com as mãos e colocando-se em posição vertical, correm em direção à meta. O percurso é definido pelo júri e vence o jogo a criança que primeiro chegar à meta, dentro do seu saco.

- Mensagem

Números de Crianças: No mínimo, seis crianças.

Normas: A mensagem tem que passar por todos os elementos, o mais parecido possível com a sua versão inicial.

Descrição do jogo: Inicialmente, forma-se uma roda com todos os elementos. Um elemento inicia o jogo, transmitindo uma mensagem ao ouvido do colega que se encontra ao seu lado direito e que passará posteriormente a mensagem ao colega que estiver à sua direita. E assim sucessivamente, sendo a mensagem passada de um a um, por todos os elementos do grupo. Depois de ter passado por toda a roda, o último elemento a receber a mensagem diz em voz alta o que ouviu e o primeiro diz a mensagem inicial. Neste momento, podem avaliar-se e compararem-se as duas mensagens, refletindo sobre a importância da comunicação.

- Cadeiras

Números de Crianças: No mínimo, quatro crianças.

Material: Cadeiras e equipamento para música.

Normas: As cadeiras são em número inferior ao número de jogadores e quando termina a música, todos procuram uma cadeira para se sentar, sendo que quem ficar sem cadeira é eliminado.

Descrição do jogo: No meio de um recinto, colocam-se as cadeiras, em número inferior ao dos jogadores. Quando começa a música, todos circulam em volta das cadeiras e quando esta termina, as crianças procuram ocupar uma cadeira rapidamente. A criança que ficar sem cadeira, é eliminada e antes de iniciar novamente a música, retira-se outra cadeira, de maneira a que esteja sempre menos uma cadeira, relativamente ao número de crianças.

- Corrida a Três Pés

Números de Crianças: No mínimo, quatro crianças.

Material: Cordas.

Normas: Os jogadores percorrem, dois a dois, o percurso com os pés atados, vencendo a equipa que terminar primeiro o percurso.

Descrição do jogo: O jogo inicia com a formação de equipas de dois elementos. Depois, dentro de cada equipa, os elementos são atados, ligando o pé de um jogador ao pé do

outro, de modo a que fiquem com três pés, para percorrer o percurso. Ao sinal de partida, todas as equipes iniciam o percurso, vencendo aquela que finalizar primeiro.

8.3 Atividades na educação infantil com brincadeiras

Segundo Almeida (2005), atividades naturais do corpo, como andar, correr, saltar saltitar e pular, são chamados movimentos inatos. Os movimentos que envolvem os músculos grades do corpo são chamados de habilidades motoras amplas, como arrastar, engatinhar, andar correr, saltar, arremessar, bola etc. constituem a coordenação grossa; Percepção espacial: é a possibilidade para o sujeito, de organizar-se perante o mundo que o cerca, de organizar as coisas entre si, de colocá-las em um lugar, de movimentá-las; Percepção temporal: é a capacidade de situar-se em função de sucessão dos acontecimentos – antes, durante e após; noções de tempo longo ou curto.

Atividade: Girando o Corpo

Esta atividade auxilia:

- O desenvolvimento da coordenação motora (grossa)
- O equilíbrio
- A postura
- O ritmo
- A percepção espacial
- A percepção temporal;

Conteúdo

- Estruturação do esquema corporal.

Você vai precisar de:

- Uma quadra ou sala de aula ampla;
- Diferentes tipos de bola;
- Arcos.

Procedimento:

- Correr em diferentes velocidades;
- Girar o corpo;
- A seguir, girar em movimentos variados; em círculos, correndo, segurando um arco, segurando uma bola.

Para Almeida (2005), inteligência corporal: depende da capacidade de cada resolver problemas; Coordenação motora fina; envolve o uso das mãos e dedos, atividades como preensão, rosqueamento, encaixe, empilhamento, enfiamento, uso de lápis, tesoura etc.

Atividade: Saquinho de areia

Essa atividade auxilia:

- O desenvolvimento da coordenação motora fina;
- O desenvolvimento da coordenação motora grossa.

Conteúdo:

- Inteligência corporal e representativa (referente ao pensamento).

Você vai precisar de:

- Saquinhos de pano preenchidos com areia;
- O saquinho pode ser construído com as crianças. Serão necessários um pedaço de tecido, 1 kg de areia, tesoura sem ponta, linha e agulha. O professor costura três lados do saquinho, pede para as crianças preenchê-lo com areia e por fim costurar o último lado.

Procedimento:

- Com uma das mãos, lançar um saquinho de areia para o alto e agarrá-lo;
- Estabelecer graus de dificuldade, de acordo com o processo dos alunos;
- Os alunos podem andar pelos diversos, espaços, tomando o cuidado para não machucar uns aos outros.

Para Almeida (2005), com a imitação e a criação, a criança desenvolve sua sociabilidade, ou seja, sua capacidade de conviver e interagir com outras pessoas, aprendendo de maneira lúdica as regras para viver em sociedade.

Essa atividade é também um jogo cognitivo, incluindo comportamento que envolve a percepção de si mesmo e do ambiente, a execução de ordens, a compreensão de conceitos de cor, forma, tamanho, espaço e tempo e a relação dos conceitos entre si. A partir da observação desses comportamentos, podem ser feitas hipóteses sobre processos internos de pensamento da criança.

O importante é desenvolver a capacidade de construção desse momento; Segundo Freire (1997), o jogo, como o desenvolvimento infantil, evolui de um simples jogo de exercício, passando pelo jogo simbólico e o de construção, até chegar ao jogo social. No primeiro deles, a atividade lúdica refere-se ao movimento corporal sem verbalização; o segundo é o faz-de-conta a fantasia, o jogo de construção é uma espécie de transição para o jogo social. Por fim, o jogo social é aquele marcado pela atividade coletiva de intensificar trocas, e a consideração pelas regras (ALMEIDA, 2005).

Atividade: Jogo das cartelas.

Essa atividade auxilia:

- A concentração:
- O desenvolvimento cognitivo.

Conteúdo:

- História.

Você vai precisar de:

- Cartelas de histórias em quadrinhos.

Procedimentos:

- Os alunos ficam separados em grupos de quatro;
- São distribuídas em todas e várias cartelas que juntas formam uma história;

- O grupo organiza as cartelas de modo a montar a história;
- Os alunos contam a história para os outros grupos.

Atividade: Passa lenço.

Essa atividade auxilia:

- Ampliar a percepção tátil;
- O tempo de reação e velocidade.

Conteúdo:

- Jogo sensorial.

Você vai precisar de:

- Um lenço.

Procedimento:

Os alunos sentam-se em círculo, com os olhos fechados; um deles será o passador do lenço, que deverá colocar o lenço atrás de um de seus colegas e correr; o colega que recebeu o lenço deve correr atrás do passador; o passador tem que dar uma volta completa pelo circulo e sentar-se; se o colega pega-lo, o passador deverá repetir a tarefa só que escolhendo outro colega; se conseguir se sentar, o colega é que faz a tarefa; enquanto um colega tenta pegar o outro, o grupo pode cantar uma música .

Segundo Almeida (2005), Jogo motor: inclui a participação ativa do corpo; depende dos recursos físicos, reflexos, agilidade.

Atividade: Morto-vivo

Esta atividade auxilia:

- Associar movimento a ritmo.

Conteúdo:

- Jogo motor.

Você vai precisar de:

- Uma quadra ou uma sala ampla.

Procedimento:

- Os alunos dispersos na quadra;
- O professor combina com os alunos as variações de morto e vivo, que podem ser andar, agachar, bater palmas, bater pé, pular, saltar etc.

Para Almeida (2005), Jogo criativo; visa desenvolver a criatividade e espontaneidade da criança através do jogo, usando movimentos gestuais, interpretativos e corporais, em geral.

Atividade: Imitando voo

Esta atividade auxilia

- Associar movimento ritmo.

Conteúdo:

- Jogo criativo

Você vai precisar de:

- Uma quadra uma sala ampla.

Procedimento:

- Os alunos sentam-se em circulo;
- O professor faz diversas perguntas, como: “Passarinho voa?” “Cavalo voa?” “borboleta voa”;
- Em caso afirmativo, as crianças deverão responder: “Voa!”, movimentando os braços imitando voo;
- Em caso negativo, os alunos dizem: “Não”, sem movimentar os braços.

Segundo Almeida (2005), jogos intelectivos: visam ao desenvolvimento do raciocínio, á observação, atenção, concentração; no desenvolvimento cognitivo, existe uma habilidade crescente de expressar pensamento e ideia verbalmente.

Através de jogos, a criança aprende a se orientar, de forma livre e agradável, em um espaço relativamente amplo como a quadra.

Jogos pré-desportivos são jogos que, além de estimular as capacidades físicas e mentais da criança, preparam-na para pratica formal de esportes individuais ou coletivos.

8.4 Sugestões de jogos cooperativos e brincadeiras

Segundo Soler (2006), os jogos cooperativos nasceram da necessidade que jogo é sinônimo de jogo. Hoje sabemos que isso é apenas um mito, pois um jogo, para ser interessante e desafiador, não precisa ser jogado como se estivéssemos numa guerra. Enfim, temos alternativas, e uma delas é o jogo cooperativo.

Para o autor, quando joga cooperativamente, cada pessoa é responsável por contribuir com o resultado bem-sucedido do jogo e assim cada um se sente corresponsável e coparticipante. O medo da rejeição é eliminado e aumenta o desejo de se envolver, de fazer parte do grupo.

Crianças de 0 a 3 anos.

- O espelho

Material: Nenhum.

Disposição: Pessoas divididas em pares.

Desenvolvimento: Em pares, primeiro em posição sentados, um imita os movimentos e o outro representa o espelho. Primeiro alguns movimentos faciais, depois, incorporar movimentos do tronco e membros.

Objetivos: Perceber a imagem que passamos aos outros e o conhecimento do esquema e da imagem corporal.

- Manter o sonho no ar

Material: Bexigas.

Disposição: Divididos em grupos de três pessoas.

Desenvolvimento: Depois de encher várias bexigas, o facilitador pedirá aos participantes que as mantenham fora do chão. O objetivo será manter o maior número possível de bexigas quando o facilitador iniciar o jogo. Com o passar do tempo, o facilitador vai aumentando os grupos: seis, oito, dez etc.

Objetivos: Reforçar o trabalho em equipe. Estimular a cooperação. Desenvolver habilidades motoras, tais como: bater, rebater, andar, saltar etc.

Crianças de 3 a 6 anos.

- Salve-se com um abraço

Material: Bexigas.

Disposição: Todos à vontade, pelo espaço destinado para o jogo.

Desenvolvimento: O facilitador explica que se trata de um jogo de pega – pega, no qual o objetivo é que todos se salvem. O pegador, com uma bexiga, tenta tocar o peito de alguém. Se conseguir, ele passa a bexiga e invertem- se os papéis.

Para não serem pegos, os participantes têm que se abraçar aos pares, encostando o peito um no outro, salvando-se mutuamente.

O facilitador pode ir aumentando o número de pegadores, e propor abraços em trios, em quartetos ou em grupos maiores.

Objetivo: Estimular a cooperação. Propiciar a relação interpessoal. Permitir uma maior aproximação do grupo.

- Anjo da guarda

Material: Vendas para os olhos.

Disposição: formando pares.

Desenvolvimento: Uma das pessoas é vendada e a outra deve conduzir seus passos no caminho indicado e que possui obstáculos. Uma vez completado o percurso, as pessoas trocam de lugar. O facilitador deve tomar todas as precauções para que ninguém se machuque.

Objetivos: Estimular a cooperação. Aprimorar a relação interpessoal. Vivenciar uma atividade sem utilizar a visão.

- Levanta-se

Material: Nenhum

Disposição: Todos formando duplas, sentados, um de costas para o outro.

Desenvolvimento: O facilitador explica que as duplas devem levantar sem a ajuda das mãos.

Objetivo: Estimular a cooperação. Reforçar o trabalho em equipe. Afirmação enquanto grupo.

CONCLUSÕES

É fundamental tomar consciência de que toda atividade infantil fornece informação por meio de interação e eleva o seu estágio de desenvolvimento no nível linguístico e na sua formação moral.

Na brincadeira, a criança aprende a se conhecer melhor e a aceitar a existência do outro, organizando, assim, suas relações emocionais e estabelecendo relações sociais. Educadores e pais necessitam ter clareza quanto aos brinquedos, brincadeiras e/ou jogos que são necessários para a criança: precisam saber que trazem enormes contribuições ao desenvolvimento da habilidade de aprender a pensar.

No jogo, ela está livre para explorar, brincar e/ou jogar com seus próprios ritmos para autocontrolar suas atividades. Brinquedos não devem ser explorados só como lazer, mas também como elementos bastante enriquecedores para promover aprendizagem. Os professores precisam estar cientes de que a brincadeira é necessária e que traz enormes contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender a pensar, para o desenvolvimento motor e socioafetivo.

O educador deve sempre se aprimorar, buscando conhecimentos em relação às brincadeiras. Incluí-las em seu planejamento, mas sempre estar atento para que tenham um objetivo pedagógico. Deve este educador, sempre se posicionar a frente das brincadeiras e conduzi-las para que não tomem o rumo do acaso.

Segundo os autores, o posicionamento do educador é fundamental para que a brincadeira atenda às necessidades de cada criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. M. M. de. **Brincar, jogar, cantar e contar**: 77 jogos para crianças. São Paulo: Caramelo, 2004.

ALMEIDA, T. T. de O. **Jogos e brincadeiras no Ensino Infantil e Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N° 9.394 de 20/12/1996

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

CRAIDY, C.; KAERCHER, E.G. (Org.) **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GOMES, B.M.B.P. Os materiais artísticos na educação infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, E.G. (Org.) **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

KAMII, C. **Jogos em grupo na Educação Infantil**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1980.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 12. ed . São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed . São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **O jogo e a educação.** 4ª reimp. da 1ª ed. de 1994. São Paulo: Pioneira, 2003.

_____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Cengage Learning, 1998.

_____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARIOTTI, F. **A recreação, o jogo e os jogos**. Rio de Janeiro: Shape, 2004.

MATTOS, M.G.; NEIRA, M. G. **Educação física e infantil**: inter-relações, movimento, leitura e escrita. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2007.

OLIVEIRA, Z. de M. et al. **Creches**: crianças, faz de conta & cia. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

REDIN, E. **O espaço e a criança**: se der tempo a gente brinca. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SOLER, R. **Jogos cooperativos.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

WAJASKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

DANIELA SHIBUYA ITAMURA

RESUMO

Atualmente com o aumento do número de diagnósticos de autismo, tem-se observado cada vez mais a necessidade de estratégias que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, bem como no atendimento às especificidades das crianças com TEA. Sabe-se que toda criança, além de ter o direito a educação gratuita, de acordo com as leis educacionais, necessita desenvolver-se de maneira integral, em todas as suas potencialidades. Da mesma forma, a criança com TEA também tem direitos que lhe garantam o crescimento irrestrito, a estimulação adequada de acordo com suas condições e competências. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa com profissionais da área da educação e da saúde além da pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, com o objetivo de evidenciar a importância da interdisciplinaridade entre a educação e a saúde em prol da alfabetização das crianças com Transtorno do Espectro Autista, a fim de se ter uma inclusão efetiva.

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

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

De acordo com Soares (2019), o termo autismo advém da palavra grega *autos*, significando sozinho e foi em 1911 que se utilizou pela primeira vez o referido termo pelo psiquiatra Eugen Bleuler, que se referiu ao isolamento dos esquizofrênicos.

Em 1943, após Bleuler, surgiu os conceitos do psiquiatra americano Leo Kanner que se ateve mais nesse sentimento de isolamento nas crianças.

Sobre crianças que desde cedo já demonstravam um forte isolamento social Orrú (2012) elucida:

> Kanner, que foi o primeiro a conduzir uma extensa investigação sobre o transtorno, documentou o caso de 11 crianças que apresentavam sintomas do que chamou de “Transtornos Autistas de Contato Afetivo”. Essa condição era caracterizada por autismo extremo, obsessão, estereotipias e ecolalia. O grupo de crianças apresentou incapacidade de se relacionar com as pessoas, atrasos e alterações significativas na aquisição e uso da linguagem e obsessão em manter um ambiente estruturado. Eles também tinham tendência a realizar repetidamente uma sequência limitada de atividades ritualizadas. Estas crianças eram extremamente alienadas do mundo desde os primeiros anos de vida, parecendo existir num estado de isolamento rígido e peculiar, sem responder a estímulos externos [...] (ORRÚ, 2012, p. 18).

Para Cunha (2017), as mães exercem uma forte influencia no comportamento das

crianças autistas

> Durantes anos equivocadamente enfatizou-se o papel da função materna e paterna no aparecimento do autismo. Atualmente sabe-se que o autismo não advém dessa relação. Credita-se o comprometimento autista a alterações biológicas, hereditárias ou não. A respeito das causas do autismo, ainda que não sejam satisfatoriamente conhecidas, alguns estudiosos acreditam que os fatores metabólicos decorrentes de alterações bioquímicas são, de certa forma, submetidos aos efeitos do ambiente e modificados por ele. Em razão disso, existe uma grande preocupação atual com a toxidade dos metais pesados e a sua influência nos processos biológicos que levam aos sintomas. [...] (CUNHA, 2017, p.25).

Em 1944, o psiquiatra Hans Asperger revelou o mesmo descrito por Kanner publicando um estudo que analisou 400 crianças com as mesmas características que se denominou de síndrome de Asperger. Ambos trabalharam nos mesmos pontos, um retratando crianças muito afetadas e o outro com crianças altamente capazes. (SILVA; GUYATO; CARNAVAL, 2012).

Asperger não conhecia Kanner, por esse motivo acreditava ter descoberto o autismo, por meio de estudos feitos com crianças no ano de 1944, em clínica pediátrica quando publicou algumas matérias, que eram pertinentes as de Kanner . Ambos foram os primeiros no estudo do autismo, e muitas de suas observações continuam.

Em 1960, outra psiquiatra chamada Lorna Wing, mãe de uma menina com autismo, passou a registrar e publicar artigos essenciais acerca do autismo. Lorna foi a primeira quem escreveu sobre a tríade comportamental de interação social, comunicação e mudança.

O autismo ainda era tratado como sendo uma psicose infantil e uma forma de esquizofrenia. A partir a década de 80 deixou de ser entendido como uma psicose. (Ibidem, 2012)

É fundamental identificar precocemente os sinais e sintomas de dificuldades cognitivas, comunicativas e sociais. Isto ocorre porque a identificação e o tratamento oportuno, juntamente com cuidados especializados, podem melhorar muito os resultados relacionados ao desenvolvimento cognitivo, à comunicação e às habilidades sociais (REICHOW, 2012).

E ainda, para garantir que as necessidades de uma pessoa com TEA sejam adequadamente atendidas, é crucial lembrar a importância de procurar um especialista qualificado e credenciado. Este profissional trabalhará em colaboração com o indivíduo autista para ajudá-lo a desenvolver suas habilidades. Para encontrar um fonoaudiólogo qualificado para trabalhar com seu filho, é recomendável buscar recomendações de pediatras ou médicos de confiança (FERREIRA, *et al., 2023).*

Atualmente, o número ainda é maior que as estimativas do último estudo. Publicado em 2 de dezembro de 2021, o relatório anterior do CDC mostrava que 1 em

cada 44 crianças aos 8 anos de idade era diagnosticada autista, segundo dados coletados no ano de 2018, em contraponto o CDC lançou um documento que mostra uma mudança na prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA): 1 em cada 36 crianças de 8 anos foram identificadas com TEA nos EUA no ano de 2020.

Entretanto, cientistas estudam a urgência da criação de medidas específicas para diagnosticar o TEA em meninas, porque o cérebro feminino demonstra mais envergadura para imitação, aptidões sociais e de entendimento, bem como, conseguir externar suas condutas, como euforia e hostilidade. As meninas conseguem mascarar com mais sutileza as características desse transtorno.

Sobre o diagnóstico do TEA, ele é clínico e realizado através dos diálogos mantido entre os familiares e/ou cuidadores, determinando como as crianças se desenvolvem(HYMAN, LEVY & MYERS, 2020).

Não existem até o momento marcadores biológicos que atentem o diagnóstico. Existem escalas normatizadas para que possam ser rastreados os comportamentos de riscos apresentados pelo transtorno, podendo destacar a M-CHAT (*Modified Checklist for Autism in Todslers) e a* CARS (*Childhood Autism Rating Scale),* indicadas para serem aplicadas por médicos pediatras em consultas rotineiras, entretanto, as mesmas nem confirmam e nem eliminam o diagnóstico.

Na atualidade as referências utilizadas como padrões de diagnósticos para o Transtorno do Espectro Autismo é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) da associação Americana de Psiquiatria (APA. 2013).

Características das pessoas com transtorno do espectro do autista

Em algum momento todos já ouviram falar sobre o assunto, porém, sabe-se que vai além do já publicado. Ainda há muitas perguntas sem respostas mas, que gradativamente vão sendo reveladas e descobertas, tranquilizando os familiares, médicos e educadores que necessitam saber lidar com as crianças autistas. Conviver com o autista é sem dúvida uma tarefa desafiadora para quem não conhece suas nuances, e piora para quem não conhece nada sobre esse transtorno.

Para Cunha, pela Lei 12.764 (Lei Berenice Piana), o autismo caracteriza-se como:

> [...] a presença de um obstáculo crônico e clinicamente significativo na interação social e na comunicação é uma característica definidora do autismo. Esse obstáculo é caracterizado por dificuldades na comunicação verbal, no intercâmbio social e no estabelecimento e manutenção de relacionamentos adequados à idade. Além disso, a definição legal de autismo sublinha a presença de padrões de comportamento repetitivos e restritivos. Este comportamento pode assumir a forma de atividades verbais ou motoras estereotipadas,

> comportamentos sensoriais incomuns, uma fixação em rotinas e interesses rígidos e uma dificuldade geral de adaptação às mudanças. (CUNHA, 2017, p.20)

O autismo é um transtorno que pode se manifestar antes dos três anos de idade, afetando grandes campos humanos: desenvolvimento da linguagem, interação social e comportamental. As características mais comuns são as dificuldades de interação social, realizar contato visual, compreender símbolos, fazer amizades e brincar com outras crianças.

De acordo com cada espectro pode haver manifestação de dificuldade com abstrato ou situações que não são determinadas. Outros autistas podem levar mais tempo para falar que outros, ou fala muito pouco ou nada além de alguns apresentarem ecolalia tardia ou imediata (repetição da fala).

As três áreas mais atingidas pelo autismo são chamadas por tríade de dificuldade. A ideia de tríade, pode ser explicada pelas suas principais características, que variam de pessoa para pessoa, pois cada assunto tem sua particularidade.

Linguagem: os autistas podem apresentar alteração de prosódia ou necessidade complexa de comunicação dificultando a expressão facial e física. Aqueles que falam demais costumam apresentar ecolalia;

Socialização: O traço mais comum é da interação social, com grande dificuldade de interagir com outras pessoas, realizar contato visual, fazer amigos e brincar com outras crianças. Pouca imaginação pela falta de contato com outras pessoas, afetando o aprendizado. É fundamental ressaltar que a imaginação das crianças é muito importante para o aprendizado;

Comportamento: Devido a pouca capacidade de imaginar, essas crianças tendem a ter hábitos fixos, o que elucida certos comportamentos ritualísticos e compulsivos, com poucas mudanças de hábitos. Exemplo, há autistas com as formas mais graves do transtorno que possuem atitudes agressivas moderadas em relação ao outro.

Na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), o TEA – Transtorno do Espectro Autismo passa a ser dividido em três níveis: grau de suporte 1, 2 ou 3. O que antes classificava-se como autismo, Transtorno Desintegrativo, Síndrome de Asperger e Síndrome de Rett se fundiu no Transtorno do Espectro do Autismo

Transtorno Desintegrativo da Infância:

De acordo com Bandeira (2023), é também chamado de autismo regressivo, Síndrome de Heller ou autismo tardio e refere-se às crianças que exibem os

primeiros sinais de TEA entre um ano e meio e dois anos de idade.

Familiares acreditam que esse transtorno surge em função da vacinação, segundo especialistas ⅓ dos casos de autismo está presente o Transtorno Desintegrativo.

Quanto ao tratamento, igualmente ao TEA, a forma mais correta está nas práticas fundamentadas em ênfases científicas, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

Os especialistas creem que o motivo fundamental para os sinais é a execução de uma poda neural que acontece no cérebro de todos neste período. Essa poda neural, surge perto dos dois anos de idade, eliminando sinapses essenciais e que estavam sendo usadas. É quando aparecem os sinais de TEA.

Ninguém adquire o autismo pois é algo nato e ao perceber algum indício de regressão na conduta e desenvolvimento da criança, o correto é procurar o médico pediatra ou neuropediatra para uma avaliação minuciosa.

Assim como a avaliação médica, a criança deverá passar por uma avaliaçãomultidisciplinar, onde mesmo sem o diagnóstico já pode receber estimulação devido ao atraso no desenvolvimento acarretando num bom prognóstico. Da mesma forma, a família recebe orientações para saber lidar com as várias condutas e estimular diariamente a criança.

Síndrome de Asperger

Segundo Klin (2006), aSíndrome de Asperger (SA) é caracterizada por danos na interação social, como também gostos e atitudes limitadas, igualmente no autismo, porém, seu desenvolvimento precoce é assinalado pela ausência de qualquer atraso na linguagem falada ou na assimilação da linguagem, no crescimento cognitivo, nas aptidões de autocuidado e em ser curioso no seu meio ambiente. Todos esse sinais devem ser notados pelo especialista e devem ser tratados clinicamente.

No ano de 1944, Hans Asperger, pediatra austríaco mostrou interesse na educação especial, quando apresentou quatro crianças com dificuldades de interagir socialmente em grupos.(ASPERGER, 1944)

Asperger chamou essa condição por "psicopatia autística", que indicava um transtorno estável de personalidade caracterizado por isolamento social. Mesmo tendo conservadas suas capacidades intelectuais, essas crianças têm pouca comunicação não-verbal.

Essas crianças se desenvolviam, e não eram muito retraídas ou desatentas; quanto a linguagem era considerada gramaticalmente correta, o que impedia o diagnóstico nos primeiros anos de vida.

Desconsiderando a origem psicogênica dessa síndrome, Asperger destacou a suposição de que a personalidade dessas crianças tivesse ligação com o sexo masculino.

Antes de ser publicada a CID-10 e do DSM-IV, a Síndrome de Asperger não havia sido oficialmente publicada, mesmo tendo sido tratada em 1944.

Houveram diversas tentativas de compilar os escritos de Asperger dentro de uma acepção categorial por meio de diversos pesquisadores importantes da Europa e na América do Norte, porém, nada surgiu até o aparecimento da CID-10. E pela pouca validação empírica dos parâmetros da CID-10 e do DSM-IV, sua definição com certeza ainda sofrerá mudanças conforme surjam novos estudos num futuro próximo. (KLIN et al 2006).

Síndrome de Rett

Conforme Schwartzman (2003), em 1966Rett notou, uma condição marcada pelo desgaste neuro motor em meninas, condição clínica muito particular, juntamente com hiperamonemia, definida como uma "Atrofia Cerebral Associada à Hiperamonemia". Tal condição só recebeu melhor definição depois de ser publicado o trabalho de Hagberg *et al* em 1983, com 35 meninas, diagnosticando-as com Síndrome de Rett (SR).

O diagnóstico da Síndrome de Rett (SR) até bem pouco tempo era somente clínico, com parâmetros de diagnóstico de situações atípicas da SR que apenas são confirmadas depois dos 10 anos de idade. (HAGBERG*et al* 1994)

A alfabetização

A definição de alfabetização abrange a educação e compreensão de um método utilizado para representar a linguagem humana, conhecido como sistema de escrita alfabético-ortográfico. Este sistema utiliza grafemas que simbolizam os sons da língua. Como a alfabetização e a aprendizagem estão intrínsecamente ligadas, o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer simultaneamente. Portanto, a alfabetização é considerada um conjunto de práticas sociais que envolvem o uso proficiente das habilidades de leitura e escrita (SOARES, 2003; 2004).

A ansiedade por parte de pais e professores envolvidos na educação de alunos

autistas é constantemente aparente quando se trata de alfabetização e competências linguísticas. Isso porque nesta fase, tornam-se mais perceptíveis atrasos na previsão do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, características do Transtorno do Espectro Autista (MENEZES, 2021).

Para apoiar eficazmente as crianças com o Espectro do Autismo, é imperativo que os professores tenham um olhar atento para observar e compreender o nível de comprometimento, padrões de comportamento e características individuais que cada criança com TEA possui. É importante notar que cada indivíduo com TEA tem necessidades únicas, que devem ser consideradas ao decidir sobre intervenções e estratégias adequadas para alcançar ótimos resultados. Como sugere Meneses (2021), levar em conta estes fatores é crucial para o sucesso no apoio às crianças com TEA.

Para Battisti, Heck (2015) existe muita preocupação por parte das escolas em receber autistas nas salas de aula do ensino regular. Famílias e profissionais da educação indagam a inclusão dessas crianças, pois as escolas necessitam se adaptar a nova realidade. Para os autores, Brande e Zanfelice (2012, p. 44) mais do que se supõe, é um grande desafio receber nas escolas, alunos com TEA e mais especificamente com deficiência global do desenvolvimento (TGD), pela falta de adequação e ajustes metodológicos.

Porém, de acordo com Scardua (2008, p. 2), para que a inclusão escolar tenha sucesso, é imperioso que toda equipe acadêmica se comprometa, além dos pais, comunidades, mas todos que estão direta ou indiretamente envolvidos na vida escolar.

Para que os currículos se adequem é necessário mudança organizacional, estratégias de ensino e uso de ferramentas (MENDES, 2002 *apud* BRANDE; ZANFELICE, 2012, p. 44).

Para Libâneo (2012, p. 489), o currículo é a materialização de um programa de ensino. Porém, considerando o currículo, deve pautar-se na realidade de cada criança, com ou sem TGD (transtorno global do desenvolvimento), porque:

> Considerar uma proposta curricular exige mais do que apenas examinar o seu conteúdo. A questão de saber se o processo educativo é mais essencial do que o seu conteúdo também deve ser levada em conta. É imperativo que o educador avalie as necessidades genuínas dos alunos autistas e como este currículoajudará no seu desenvolvimento cognitivo. (CHAVES; ABREU, 2014, p. 6)

Chegando na escola, tanto as crianças quanto os educadores precisam ter em mente que, não é apenas o conteúdo escolar que se deve ensinar, é preciso tornar a criança independente, e com capacidade de realização de suas próprias atividades diárias, pois, normalmente são os pais que realizam essas tarefas que deveriam ser feitas por elas próprias.

É importante que os docentes percebam que, para as crianças autistas aprenderem de forma significativa, é fundamental a mudança de opiniões e atitudes, porque toda criança tem capacidade de aprender, sendo essencial conhecer o potencial de cada uma, e suas habilidades.

Outro ponto importante é que essas crianças interajam com as demais, porque conforme Camargo e Bosa (2009, p. 67), “para suplantar os déficits sociais das crianças autistas, é necessário a ampliação gradativa da experiência social, garantindo o desenvolvimento de novos saberes e comportamentos”.

Enfatizam também que a convivência do autista com outras pessoas da mesma idade, incentiva sua capacidade de inteirar-se, evitando o isolamento contínuo. Porém, alertam que na falta de um ambiente próprio e com circunstâncias apropriadas para a inclusão, deixa de haver o desenvolvimento necessário, o que trará perdas para os alunos com TEA.

Tal situação fica evidente a exigência de uma reestruturação completa do processo social e educacional, para que efetivamente se conclua a inclusão. A rotina é outro fator a ser trabalhado com crianças autistas, conforme Gikovate (2009, p. 15), que ressaltou “a quebra da rotina pode desencadear uma agitação, onde a criança não segue em frente até que retorne ao padrão anterior”. Igualmente, as atividades diárias dessas crianças são fundamentais para que se organizem espacial e temporalmente, e assim, aprendam.

Segundo Lopes e Pavelacki (2005, p. 3), além da tecnologia que precisa ser usada em classe, o dia a dia também é essencial para a educação do autista, não sendo indicado mudanças abruptas, pois essas podem interferir no comportamento da criança.

Segundo Gikovate (2009, p. 15), para que as crianças com TEA realmente sejam integradas na escola comum, é necessário levar em conta quais sejam suas necessidades e quais ajustes deverão ser feitos em sala de aula. Por isso é relevante que os educadores trabalhem de forma mais próxima deles, fazendo com que eles se sintam integrados ao todo, e por sua vez devem orientar aos demais alunos para evitarem ruídos ou sons mais altos devido a hipersensibilidade auditiva que algumas crianças com TEA apresentam. Também é importante antecipar o que vai ser realizado à essas crianças pois as mesmas se desregulam diante da quebra de rotina, para algumas crianças com TEA, as informações visuais são válidas visto a boa memória visual presente nessas crianças.

> [...] Em sua metodologia, o educador dá grande importância à observação de diversos elementos como cores, tamanhos, espessuras, animais e pessoas. No entanto, é igualmente importante que o ambiente da sala de aula tenha distrações visuais mínimas para evitar que os alunos percam o foco nas atividades em andamento. Além disso, um ambiente sereno e convidativo é essencial para

> garantir que a rotina de movimentos dos alunos não seja perturbada. (LOPES; PAVELACKI, 2005, p. 7)

Os educadores devem manter a atenção dos alunos em sala de aula, utilizando ferramentas educacionais projetadas, colaborando no sentido de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente, por isso, muitos estudos são realizados acerca dos vários métodos. Com o método de Bosa (2006, p. 48) *Picture Exchange Communication System (PECS*), as crianças desempenham um papel ativo, que usam adesivos que indicam o início, a mudança ou o fim de uma atividade, facilitando a comunicação e o entendimento quando as atividades e os símbolos estão correlacionados.

O método *Picture Exchange Communication System (*PECS), tem como objetivo principal, possibilitar que a criança com dificuldade complexa de comunicação consiga se expressar, sendo inclusive utilizadoatravés de cartões e figuras, conforme associaçãoda imagem com o que a mesma deseja. Outra abordagem fundamentada na informação visualusada largamenteé o Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação (TEACCH), que de acordo com Bosa (2006, p. 49) “é um programa muito bem organizado, que combina materiais visuaisdiferentes melhorando a linguagem e aprendizado reduzindo o comportamento inadequado”.

Dessa forma, o referido método visa a independência dessas crianças, e que são feitos a partir de trabalhos com estimulação visual e física, onde elas se estimulam com os movimentos físicos. Outro método é o Son-Rise que possibilita a participação de todos presentes que trabalham juntos construindo novas formas de comunicar-se e interagir-se, através de uma aprendizagem realizada com atividades divertidas incentivando a autonomia e inclusão. Este é um dos métodos mais comuns no Brasil:

> O tratamento de crianças no espectro do autismo passou por avanços notáveis. Isto se deve à implementação de uma abordagem educacional prática e abrangente que incentiva crianças, adolescentes e adultos com autismo a se envolverem ativamente em interações espontâneas, dinâmicas e divertidas com os pais, outros adultos e crianças. (TOLEZANI, 2010, p. 8).

São diversas as causas, embora ainda não evidenciadas, para o aparecimento dessa deficiência, como da mesma forma, há diversos tratamentos que ajudam no crescimento da criança com autismo, sendo que a educação éa ferramenta principal que intermedia o autista com o mundo externo.

A metodologia de alfabetização no ciclo I do ensino fundamental é uma matéria essencial e foco de muitas pesquisas (CAGLIARI, 1998, SOARES, 2000; 2004, COLELLO, 2006).

O processo de inclusão de uma criança com TEA, vai muito além do fato da

mesma fazer parte de uma sala de aula comum, mesmo que ela se sinta inserida no contexto escolar. Tendo em vista que o comparecimento mais assíduo desses alunos no ensino fundamental ainda é recente, pode-seconstatar através de pesquisas sobre autismo que há necessidade de mais estudos,principalmente que determinem os potenciais interativos das crianças autistas, como também as possibilidades de sua inclusão no ensino comum, começando pela educação infantil, conforme Camargo; Bosa (2009).

A necessidade da criança com TEA em fazer parte de um grupo escolar, vai além da importância da inserção e convívio com a comunidade, mas principalmenteem habilitar-se no processo de leitura e escrita, sendo dos objetivos outorgados à escola e à escolarização. Disso conclui-se que:

> Uma proporção significativa das abordagens escolares ao ensino e à aprendizagem baseia-se na ideia de que a alfabetização e o processo de leitura podem ser reduzidos a nada mais do que decifrar símbolos linguísticos. Consequentemente, a escrita é muitas vezes enquadrada como a mera transcrição da linguagem oral, uma noção perpetuada pelo sistema escolar. (CAGLIARI, 1989, p.26).

Imagina-se que a princípio o aluno saiba pelo menos conhecer a formação da escrita, como também seu fundamento em partes e seus princípios essenciais, onde inclui-se determinadasideias sobre a relação entre escrita e oralidade, adquirindo os requisitos para desenvolver as práticas de leitura e de produção da escrita.

Alfabetizar é mais do que apenas distinguir e identificar símbolos e letras. Para Freire (1993, p.74) “alfabetizado é aquele que sabe interpretar o que está a sua volta por meio da leitura de mundo que o sujeito faz sobre a sua própria realidade, utilizando a escrita para externar seu pensamento”. Esse aprendizado ocorre de muitas maneiras, variando conforme as assimilações do indivíduo em relação aos seus entendimentos já conquistados.

De acordo com Vygotsky (1998, p.07), “a linguagem objetiva a realização da comunicação a nível geral, sendo que a palavra se torna um contexto, um diálogo produzindo formas linguísticas e atos sociais”.

Considerações finais

O processo educacional é tido como sendo complexo na vida escolar dos educandos, entretanto, essencial para a inclusão da pessoa na sociedade, para que ela consiga manifestar-se com segurança.

Dentro do aspecto social da alfabetização do aluno autista, o mesmo tem que se adequar aos códigos da linguagem escrita. Crianças autistas muitas vezes são

introspetivas, tendo dificuldade de relacionar-se com outras crianças, dificultando seu processo de aprendizagem, por isso é necessário mais respaldo nas suas particularidades cognitivas, socio comunicativas e de comportamentos.

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. **Linhadecuidadoparaaatenção àspessoascomtranstornosdoespectrodo 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 Paraná. 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

COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA ATUALIDADE

DÉBORA DOS SANTOS RONCATTI

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um conjunto de condições complexas que afetam o desenvolvimento neurológico, interferindo na maneira como o indivíduo processa informações, comunica-se e interage com o mundo ao seu redor. O termo "espectro" é fundamental, pois indica que as manifestações variam amplamente em tipo e gravidade, indo de quadros mais leves, que exigem suporte mínimo, a casos severos que demandam assistência contínua em atividades diárias.

Palavras-chave: TEA; Inclusão; Aprendizagem

DESENVOLVIMENTO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por desafios na comunicação social, interação e padrões de

comportamento restritos ou repetitivos. A intervenção precoce e o suporte multidisciplinar são essenciais para promover a autonomia, o desenvolvimento e a inclusão das pessoas diagnosticadas.

Desenvolvimento

Os sinais do TEA costumam manifestar-se nos primeiros anos de vida. Historicamente, o diagnóstico se baseava em três pilares, mas os manuais modernos, como o DSM-5 e a CID-11, unificaram as características em dois domínios principais: **(1)** déficits persistentes na comunicação social e na interação social, e **(2)** padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

A etiologia do TEA não possui uma causa única, sendo o resultado da complexa interação entre fatores genéticos e ambientais. O diagnóstico é essencialmente clínico, realizado por equipes multidisciplinares — englobando neuropediatras, psiquiatras, psicólogos e terapeutas ocupacionais — que utilizam protocolos estruturados e observação direta do comportamento.

Atualmente, o foco recai não apenas na identificação precoce, mas na implementação de intervenções baseadas em evidências científicas, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e terapias de integração sensorial, que buscam melhorar a funcionalidade e a qualidade de vida. Paralelamente, o ambiente escolar desempenha um papel central; a inclusão efetiva requer não apenas a matrícula do aluno, mas uma

formação adequada dos professores e a adaptação do currículo para atender às necessidades sensoriais e cognitivas únicas de cada estudante.

CONCLUSÃO

A compreensão e o manejo do TEA evoluíram significativamente, passando de uma visão restrita e segregadora para um modelo focado na neurodiversidade, inclusão e garantia de direitos. Embora o Brasil tenha avançado na criação de políticas públicas e diretrizes de atenção à saúde, o desafio da implementação prática ainda persiste. Promover o acolhimento ao autismo exige um esforço conjunto entre saúde, educação e sociedade, garantindo que cada indivíduo tenha o suporte necessário para exercer sua cidadania e desenvolver seu potencial máximo.

BIBLIOGRAFIA

- **AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA).** *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR)*. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- **BOSA, C. A.** Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, n. 1, p. 47-53, 2006.
- **BRASIL. Ministério da Saúde.** *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)*. Brasília: Ministério da Saúde, 2024. Acesso às Diretrizes

- **ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS).** *Autism spectrum disorders*. Genebra: OMS, 2025. Informações da OMS
- **SCHMIDT, C. (Org.).** *Autismo e inclusão na escola*. Petrópolis: Vozes, 2013.

A INDISCIPLINA E A FALTA DE LIMITES NA SALA DE AULA – UM DESAFIO PARA A ESCOLA.

ÉRICA MARTINS DA SILVA

RESUMO

Os procedimentos utilizados para a realização deste trabalho foram diversas pesquisas bibliográficas. Por meio de análises apuradas, foi possível verificar que somente através do trabalho e parceria entre família e escola, a disciplina e os limites se tornarão hábitos diários na vida da criança.

Palavras- Chave: Família, Criança, Limites, Disciplina, Escola.

INTRODUÇÃO

O tema partiu da necessidade de se repensar a educação através da dialogicidade e tolerância, abordando uma série de questões sobre a importância da família para o bom desenvolvimento infantil a fim de que as crianças tenham condições de se integrar ao mundo e a cultura com respeito, sociabilidade, tolerância e cidadania.

Este artigo tem por objetivo abordar a forte influência que a indisciplina e a falta de limites geram nos espaços escolares. Como a escola deve agir junto à família para a melhoria deste aluno.

Este assunto é de extrema importância, pois mostra que a família não pode se ausentar da tarefa de introduzir os limites necessários para que as crianças possam se desenvolver.

Entende-se que respeitando estes princípios e regras, teremos uma educação que ofereça às crianças condições de se integrar ao mundo e a cultura com respeito, sociabilidade, tolerância e cidadania.

Para se alcançar os objetivos, este trabalho será baseado em pesquisas bibliográficas. Uma delas será da autora Tânia Zagury sobre como dar limites sem trauma às crianças.

DESENVOLVIMENTO

A escola diante da falta de limites e indisciplina- A importância da educação familiar.

Segundo Aquino (1996) essa última década marcou pedagogicamente nosso século “Como a época dos problemas de indisciplina e falta de limites nos espaços escolares”. Basta conversarmos com os profissionais da educação e concluiremos como estas questões prejudicam os procedimentos pedagógicos.

Dentro da escola, podemos verificar que diante de uma série de problemas, alguns se situam em dois fatores: a indisciplina e a falta de limites, visto que estes geram uma série de problemas para a equipe escolar e para o próprio aluno.

Se continuar mais um pouco o diálogo com os educadores, constataremos que esses fatores são ocasionados pela educação familiar.

Segundo De Vries e Betty Zan (1998, pág. 11), “o ambiente sócio-moral é toda a rede de relações interpessoais em uma sala de aula. Essas relações permeiam todos os aspectos das experiências da criança na escola”. O termo ambiente sócio- moral sugere as relações das crianças com seus professores ou familiares e entre elas mesmas, tendo assim um impacto sobre suas experiências e seu desenvolvimento social e moral.

Sabe-se que o comportamento da criança se modifica com o passar do tempo e cabe em primeiro lugar, à família educar seu filho de forma adequada, com autoridade, respeito e limites para que o mesmo possa se adequar à sociedade, respeitar as pessoas e viver em harmonia, e consequentemente a eliminação da falta de limites e indisciplina. Más infelizmente, muitas vezes não é isso que ocorre, é muito comum se ver nas escolas maus comportamentos dos alunos que ignoram a autoridade dos professores e têm em mente que podem fazer o que querem, não tendo o mínimo de respeito pela equipe escolar e pelos seus colegas de sala de aula. Em casos mais extremos, geralmente em escolas particulares, os pais induzem seus filhos a verem seu educador como uma espécie de empregado ou prestador de serviços, pago por eles. Esta postura prejudica muito o trabalho escolar.

A autora Zagury (2002) diz que o problema da indisciplina é um dos principais obstáculos enfrentados pelo professor em sua atuação em sala de aula, pois se percebe a falta de regras e limites por parte da criança desde a primeira infância.

Para Zagury (2002), a falta de limites e a indisciplina podem ser presenciadas na escola através da manipulação do aluno, que força o professor a atender suas vontades sem respeitar os papéis que estão desempenhados. Essas ações são reflexos da convivência familiar, “Em casa faço o que quero, na escola também farei”. A boa educação familiar é a base da estrutura educacional da criança para a exclusão

destes problemas escolares. A criança que aprende desde pequena que o mundo é feito de regras, poderá se comportar de acordo com elas, mesmo sem a presença dos pais.

Esses comportamentos indisciplinares também estão relacionados à organização educacional, pedagógica, às políticas econômicas e sociais entre outras.

Para o autor Içami Tiba (2002), as questões da indisciplina e falta de limites estão relacionadas à geração de pais que confundem autoridade com autoritarismo e optam por não colocar limites e disciplina.

Outros alegam que a geração de pais recebe outro tipo de modelo através da mídia e acaba sofrendo sua influência. Para essa abordagem liberal os pais estão sendo influenciados por modelos mais liberais e terminam por assumir um papel mais moderno de educar. Sendo assim são corretos os seguintes ensinamentos do professor Içami Tiba (1996, p.43):

> Cabe os pais delegar ao filho tarefas que ele já é capaz de cumprir. Essa é a medida certa do seu limite. É por isso que os pais nunca devem fazer tudo pelo filho, mas ajudá-lo somente até o exato pontoem que ele precisa, para que, depois, realize sozinho suas tarefas. É assim que o filho adquire auto confiança, pois está construindo sua auto-estima. O que ele aprendeu é uma conquista dele.

Na visão de Içami Tiba (1996), o educador deve definir limites com os educandos, deixar claro o que é possível ser feito e em que situações eles poderão ser cobrados.

Essas regras só auxiliam no crescimento pessoal de cada aluno e em suas atividades pedagógicas.

Vale resaltar a necessidade de sustentar esses limites em princípios e valores que lhe deem respaldo para viver com dignidade e estabelecer sempre uma relação entre professor e aluno e escola e família.

Na visão de alguns docentes, o que falta mesmo é ajuda da família na educação do aluno e a disciplina em sala de aula, um hábito interno que facilite a cada pessoa o cumprimento de suas obrigações e, consequentemente um bom andamento das práticas pedagógicas. Trata-se de um autodomínio e capacidade de utilizar a liberdade pessoal, ou seja, atuar livremente superando o condicionamento interno e externo que se apresentam no cotidiano.

Para aplicar a disciplina no ambiente escolar, faz-se necessário que as normas básicas de convivência estejam formuladas e justificadas com clareza e sensatez,

sendo conhecidas e aceitas pela escola, família e sociedade.

Com a complexidade da vida moderna, algumas famílias acabam delegando suas responsabilidades à escola, pois contam muito com a educação escolar na formação dos seus filhos.

Assim, é preciso uma aliança entre escola e família, que falem a mesma língua e que cada uma cumpra seu papel educacional que lhe seja atribuído.

De acordo com Rossini (2001), no cotidiano escolar percebe-se que não é fácil a tarefa do educador, ele precisa ter muitas qualidades humanas imprescindíveis como: equilíbrio emocional, responsabilidade, caráter, alegria de viver, ética e principalmente gostar de ser professor. Além é claro, de ter um maior conhecimento sobre o manejo de sala e de como melhor se relacionar com o aluno.

O professor também tem um papel de mediador entre nossa realidade social e a missão de educar.

E esta realidade social que nos apresenta o grande desafio: viver num mundo de alto desenvolvimento tecnológico sem esquecer que estamos tratando com seres humanos em formação.

Segundo Rossini (2001), crianças gostam de professores que lhe deem limites. Os professores bonzinhos nunca serão respeitados; cairão no esquecimento com muita facilidade.

Alguns docentes dizem que no início de carreira se sentem inseguros por entregarem o processo de estabelecimento de regras as crianças. Têm medo de que os alunos não aceitem as regras trazendo inúmeros transtornos tanto para a sala de aula, quanto para sua profissão.

Portanto, o professor não deve entregar tudo às crianças, mas sim discutir o que é o estabelecimento de regras, oferecer ideias de como criá-las, fixa-las por escrito na sala de aula e envolvê-las no comprimento destas.

É preciso ressaltar a importância da autoridade moral do professor. Trata-se das qualidades de sua personalidade, dedicação profissional, sensibilidade, senso de justiça e traços de caráter.

As crianças excessivamente inquietas, agitadas, com tendência à agressividade, que se destacam do grupo pela dificuldade de aceitar e cumprir as normas, às vezes, não conseguindo produzir o esperado para sua idade, representam um desafio constante para suas famílias e a escola. Por outro lado, certa dose de teimosia é normal em toda criança e faz parte do processo evolutivo infantil.

Içami Tiba (1996, p.118) comenta que “Como todo empregado, o professor tem direitos e obrigações. Eventuais insatisfações ou desavenças empregatícias devem ser resolvidas por meio dos canais competentes”. Diante deste comentário, verifica- se a

importância de os professores adotarem um padrão básico de atitudes perante as indisciplinas mais comuns, como se todos vestissem a mesma “roupa comportamental”.

Essa roupa comportamental, conforme diz o autor, protege a individualidade do professor. Quando um aluno ultrapassa os limites, não está simplesmente desrespeitando um professor em particular, mas as normas da escola.

Assim, é preciso que o professor tenha a mentalidade aberta e acompanhe o processo de construção do conhecimento, agindo como agente entre os objetos do saber e a aprendizagem, ser para o aluno seu decifrador de códigos e receptador de suas muitas linguagens, significa estabelecer limites e construir democraticamente uma interação onde em lugar de opressão e da prepotência eleva-se a dignidade de quem educa, a certeza de quem planta amanhã.

Segundo Rossini (2001), se tratando da competência profissional do professor, é certo que ela está muito relacionada com o conceito de autoridade, que é bem diferente de autoritarismo. Enquanto a autoridade é indispensável para que a criança perceba seus pais e professores como figuras fortes de apoio e identificação, internalizando-os de forma positiva, como adultos capazes de auxilia-la a controlar seus impulsos destrutivos sem se sentir humilhada e com baixa autoestima. O autoritarismo usa de promessas e ameaças para impor, à força, um tipo de comportamento à criança.

Diante destas questões, o ideal seria a família criar as normas junto com a criança e as sanções ao não cumprimento destas normas. Além de comprometê-la, responsabiliza-a pelas consequências de seus atos, caso não as cumpra.

É importante que a criança possa cumprir a norma ou deixar de participar da tarefa até que esteja se sentindo apta a isso. Assim, a família estará auxiliando a tomar consciência das consequências de suas atitudes. Não se trata apenas de suprimir um comportamento indesejável, mas de difundir a adesão ao comportamento desejado.

Segundo Zagury (2002), quando os pais passaram a se sentir inseguros e culpados por não estar tão próximo dos filhos, a escola tentou ocupar esse espaço. Mas ela não tem condições de fazer bem as duas coisas. Os conteúdos estão mudando rapidamente.

O professor precisa se renovar e ter responsabilidades profissionais, mas não pode arcar com tarefas que são prioritariamente da família.

Assim, uma solução possível seria de revitalizar a confiança da família no seu papel de formadora e trazê-la cada vez mais para dentro da instituição.

A escola deve levar a família a participar de encontros, palestras, reuniões e troca de experiências com outras famílias e com a própria instituição, assim eles sairão fortalecidos e sentirão que não estão sozinhos nessa luta em prol da disciplina dos seus filhos.

Portanto, faz necessária a parceria entre escola e família, esgotadas todas as possibilidades a fim de banir a falta de limites e indisciplina, em diferentes níveis, alguns casos exigem a atuação de profissionais especializados, como psicopedagogos e psicólogos do ambiente escolar.

Baseadas nas ideias de Rossini (2001) seguem algumas sugestões aos educadores:

- Atuarem nos primeiros momentos de dificuldade do aluno seja ela de aprendizagem ou de conduta indisciplinada dentro do ambiente escolar, através de um olhar, uma escuta ou uma pergunta;
- Procurem localizar e, se possível, separar o que revelam algo ligado com a aprendizagem escolar de atos simples, reveladores de vandalismo, indisciplina e de outras formas aos colegas e professores no ambiente escolar;
- Seja autoridade e firme, sem ser autoritário. É possível exercermos a autoridade necessária em cada situação sem agredirmos e humilharmos nossos alunos. Dar punições regimentais e cumprimentos de regras e não excluir, olharmos com carinho e atenção o aluno e sua produção escolar;
- Não misture o ato negativo praticado indisciplinarmente com a relação pessoal com este aluno, que está na escola como um aprendiz e merece respeito;
- Incentivem sempre, para o estudo, os alunos indisciplinados;
- Procurem ouvir mais, olhar mais, dar um acolhimento maior ao aluno que começa apresentar os problemas em questão;
- Desenvolvam situações que permitam a aprendizagem coletiva, cooperativa, de pequenos grupos de estudo e trabalho. Os membros do grupo terão trocas efetivas e sociais de informações que possibilitarão a construção do conhecimento escolar;
- Aumentar as situações que possibilitem a construção da consciência crítica não só de informações, mas também de afetos e ações sociais;
- Proporcionem espaços nas aulas e atividades na escola para a reflexão ética sobre afetos, ações e informações;
- Sejam modelos de ética profissional e social para os alunos, que aprendem por identificação.

A resposta para essas questões ocorrerá quando os educadores e equipe escolar obterem progressos significativos junto à família e por meio da adequação das práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É desafiador para a escola lidar com situações indisciplinares, como desrespeito, falta de educação, desobediência e outros atos que dificultam cada vez mais o trabalho da equipe escolar.

Desse modo, sabe-se que a família é responsável por transmitir os valores éticos, sociais, morais, disciplinares e a construção de limites a seu filho, porém a escola deve auxiliá-la não só na preparação dessa criança para a vida em sociedade, mas também no seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, moral, social e comportamental dentro da escola, para que assim a criança cresça e se desenvolva sendo capaz de tomar suas próprias decisões que serão a chave para o sucesso do seu futuro, tornando um cidadão crítico, sensato e respeitando as pessoas e as leis que a sociedade lhe impõe.

Existem diversas contribuições que tanto a família quanto a escola podem oferecer, propiciando o desenvolvimento disciplinar pleno respectivamente dos seus filhos e dos seus alunos.

Ressalta-se que mesmo tendo objetivos em comum, cada uma deve fazer sua parte para que atinja o caminho do sucesso, que visa conduzir essas crianças a um futuro melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO , Rehbein Annie. *Disciplina sim, mas com amor* : Um novo modelo para conseguir que seus filhos tenham bom comportamento . São Paulo: Paulinas, 2005 , 16ª ed.

AQUIN O, Groppa Julio. *Indisciplina na Escola* : alternativas teóricas e práticas. 13ª ed. São Paulo: Summus, 1996 .

CAPELATTO, Ivan . *Diálogos sobre a afetividade* . 3ª ed. São Paulo: Papirus, 2007 .

DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty. *A Ética na Educação Infantil*: O Ambiente Sócio Moral na Escola. Porto Alegre, 1998.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. *Pedagogia Afetiva*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

TIBA, Içami. *Quem Ama, Educa*! 160ª Ed. São Paulo: Gente, 2002.

ZAGURY, Tânia. *Escola sem Conflito*: Parceria com os Pais. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. *Limites sem trauma*: construindo cidadãos. 25ª ed Rio de Janeiro: Record, 2004.

IMPLICAÇÕES DA VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

GABRIELA FERNANDES COSTA[1]
GLAUCIO CASTRO JÚNIOR[2]

RESUMO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva preconiza um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. Uma das suas diretrizes é a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas, o que é essencial, sobretudo, para a inclusão dos estudantes que vivenciam situações de vulnerabilidade socioeconômica. A partir dessa perspectiva, o objetivo deste artigo é refletir sobre as implicações da vulnerabilidade socioeconômica para a inclusão de estudantes com deficiência a partir da perspectiva de educadores da educação básica. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica nas bases Scielo e Google Acadêmico e outros documentos como leis e livros relacionados, e as informações foram descritas por meio de análise temática. Nos dados apresentados, notam-se as dificuldades para que estes estudantes tenham acessos básicos aos serviços médicos e terapias necessárias para o seu desenvolvimento de forma integral. O artigo conclui apontando a urgência de uma colaboração intersetorial entre saúde e educação e um monitoramento atento dos órgãos públicos, garantindo que a inclusão social e pedagógica ocorra de forma equânime e efetiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Vulnerabilidade Socioeconômica. Estudantes com Deficiência. Intersetorialidade.

[1] Gabriela Fernandes Costa, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo.
[2] Orientador(a) da Pesquisa. Glaucio Castro Júnior, professor e orientador junto a UNESP através do programa CAPES.

1. Introdução

A presente pesquisa emerge da vivência cotidiana em uma unidade de ensino fundamental da rede pública na periferia de São Paulo. No cenário educacional atual (2025-2026), a inclusão de estudantes com deficiência é atravessada por desafios que transcendem os muros da escola. Embora a unidade escolar atue diariamente na eliminação de barreiras, através de atividades adaptadas, busca ativa, acolhimento familiar e formações docentes, observa-se que o sucesso pedagógico é diretamente impactado por vulnerabilidades externas que comprometem o desenvolvimento integral do indivíduo, o que é relatado também na publicação de ARROYO:

> A relação entre educação, políticas públicas, Estado e desigualdades vai deixando lugar a políticas de inclusão, escola inclusiva, projetos inclusivos, currículos inclusivos. A categoria desiguais porque na pobreza, no desemprego, na exploração do trabalho, porque oprimidos, sai das justificativas de políticas e até das análises e avaliações e o termo *excluídos* entra no seu lugar. Excluídos não dos bens materiais do viver humano, mas excluídos dos bens culturais, das instituições e espaços públicos, do convívio social. Mantidos do lado de fora extramuros. (ARROYO, 2010, p. 1391.)

O interesse por essa temática consolidou-se em 2024, ao notar que as barreiras para a aprendizagem muitas vezes residem na base socioeconômica das famílias. A inclusão plena esbarra na escassez de atendimentos clínicos, tanto no Sistema Único de Saúde (SUS) quanto em convênios populares, além da superlotação dos equipamentos públicos nas regiões periféricas. Diante dessa realidade, os esforços internos da escola perdem força quando a criança carece de terapias, exames e apoios básicos que deveriam ser garantidos por uma intersetorialidade efetiva entre Educação, Saúde e Assistência Social.

> Nesse quadro, o que preocupa como questão social no Estado e suas políticas educativas são as reações das vítimas, inclusive crianças, adolescentes e jovens, a essa massificação da pobreza e das desigualdades, tanto nos campos como nas periferias urbanas. Preocupa a questão social como ameaça à ordem social e política. Até à ordem escolar. (ARROYO, 2010, p.1393)

A justificativa deste estudo pauta-se na necessidade de dar visibilidade a esses entraves invisibilizados pelas métricas oficiais. Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo impõe metas rígidas de

alfabetização e planos de ação quantitativos que, muitas vezes, desconsideram as condições reais do trabalho docente: salas superlotadas, infraestrutura precária e a falta de suporte funcional. Este trabalho assume, portanto, um caráter de denúncia social, buscando evidenciar que a culpabilização dos professores e das famílias não resolve problemas estruturais de locomoção, falta de recursos e ausência de políticas públicas dignas.

Pesquisar as "Implicações da vulnerabilidade socioeconômica na inclusão" justifica-se pela urgência de sensibilizar as autoridades para que reconheçam as raízes do problema. É fundamental que o Estado ofereça o suporte necessário para que os sujeitos da aprendizagem não sejam gradativamente excluídos da sociedade por falta de acesso ao que lhes é de direito.

> Buscamos uma escola comprometida com a transformação social e não uma escola que reproduz e perpetua as desigualdades na sociedade. Queremos uma escola que compreenda a diversidade e dialogue com a realidade nela presente. Para tanto, acreditamos que esse tipo de investigação científica possa ajudar, acendendo novas perspectivas ao interpelarmos o mundo. (LIMA; JADEJISKI; GOMES, 2022, p.40)

1.1 Objetivos

Refletir os sobre as implicações da vulnerabilidade socioeconômica para a inclusão de estudantes com deficiência a partir da perspectiva de educadores e autores relacionados ao tema. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica nas bases Scielo e Google Acadêmico e outros documentos como leis e livros relacionados e os dados foram descritos por meio de análise temática.

1.2 Objetivos Específicos

Investigar a relação entre a infraestrutura das escolas públicas periféricas e as metas de aprendizagem impostas pelos órgãos gestores, frente à realidade social dos estudantes. Discutir o conceito de intersetorialidade (Educação, Saúde e Assistência Social) como caminho necessário para a garantia do direito ao desenvolvimento integral.

Sistematizar informações sobre direitos e políticas públicas que sirvam de orientação para famílias e profissionais da educação na busca por garantias legais, presentes no apêndice A deste artigo.

2. Revisão de Literatura

A revisão de literatura deste estudo fundamenta-se na análise de fontes normativas e acadêmicas que discutem a Educação Especial sob a ótica das desigualdades estruturais. A educação de qualidade é assegurada como direito fundamental pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, sendo reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, a efetivação desses direitos ocorre de maneira desigual, sendo condicionada pelas condições de infraestrutura, acessos aos serviços de saúde e situação socioeconômica das famílias.

A literatura evidencia que o desenvolvimento infantil, especialmente na primeira infância, depende de uma abordagem intersetorial. Nesse sentido, Daniel Becker, médico pediatra, em entrevista, destaca que o cuidado integral da criança exige a articulação entre educação, saúde e assistência social. Entretanto, essa integração ainda é limitada no contexto brasileiro, o que compromete o desenvolvimento pleno das crianças, sobretudo aquelas em situação de vulnerabilidade.

Essa problemática é aprofundada quando analisada à luz das desigualdades sociais. M. O. S. Silva argumenta que a escassez de políticas públicas integradas intensifica processos de exclusão social, afetando diretamente o desenvolvimento neuropsicomotor infantil. No contexto das periferias urbanas, como em São Paulo, tais desafios são ampliados por questões estruturais, como a gestão do tempo e a logística de deslocamento das famílias trabalhadoras, que enfrentam dificuldades para conciliar a escolarização com o acompanhamento clínico necessário.

Corroborando essa análise, Sabrina Lucília Miguel evidencia que crianças com transtorno do espectro autista (TEA) são particularmente impactadas pelas desigualdades socioeconômicas, enfrentando barreiras no acesso a diagnóstico, intervenções e suporte educacional adequado. De forma complementar, estudos de A. R. Lima, R. R. Jadejiski e M. V. Gomes apontam que a pobreza compromete significativamente o desempenho escolar, perpetuando ciclos de exclusão educacional.

Dados empíricos reforçam esse cenário. Informações disponibilizadas pela QEdu evidenciam desigualdades educacionais marcantes, enquanto indicadores como o Índice de Necessidade de Suporte (Iede) demonstram déficits de insumos e aprendizagem em territórios vulneráveis. Nesses contextos, observa-se uma contradição: o estudante está formalmente matriculado, mas permanece privado do suporte intersetorial indispensável à sua permanência e progresso escolar.

Tal realidade contraria diretrizes de políticas públicas, como o Decreto nº 57.379 de 2016, que estabelece a articulação intersetorial como princípio para garantir o acesso e a permanência dos estudantes. No mesmo sentido, iniciativas dentro da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, como o NAAPA (Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem) buscam promover esse suporte integrado, embora ainda enfrentem limitações diante da demanda existente.

No campo das políticas educacionais, Miguel Arroyo problematiza que as desigualdades sociais persistem mesmo diante de avanços normativos, indicando a necessidade de ressignificação das práticas educacionais. Em diálogo com essa perspectiva, Maria Teresa Eglér Mantoan defende o Atendimento Educacional Especializado como estratégia fundamental para a inclusão escolar, ainda que sua implementação enfrente desafios estruturais.

Além disso, a pressão por metas de desempenho escolar, como a alfabetização em determinados prazos, revela tensões importantes no

cotidiano escolar. Vitor Henrique Paro critica a redução da gestão educacional a indicadores quantitativos, argumentando que tal abordagem desconsidera as condições materiais do trabalho docente e as desigualdades que atravessam o processo educativo. Segundo o autor, ao exigir resultados sem garantir condições adequadas, o sistema educacional acaba por produzir uma forma de "exclusão mascarada", na qual o fracasso estrutural é indevidamente atribuído a professores e famílias.

Por fim, observa-se que, embora o Brasil possua um arcabouço legal robusto — incluindo o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Decreto nº 12.686 de 2025 —, a efetivação dos direitos educacionais ainda esbarra em desigualdades estruturais, fragilidades na articulação intersetorial e limitações na implementação das políticas públicas, que mais parecem um projeto proposital do que uma ineficiência ocorrida no percurso.

2. Percurso Investigativo

O percurso investigativo desta pesquisa consolidou-se por meio de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa. O levantamento de dados abrangeu o período de 2010 a 2026, permitindo uma análise atualizada das políticas públicas e do cenário socioeconômico brasileiro.

A coleta de informações foi realizada em bases de dados científicas e repositórios institucionais, utilizando os descritores: Educação Inclusiva, Vulnerabilidade Socioeconômica, Estudantes com Deficiência e Intersetorialidade. O critério de seleção priorizou documentos que evidenciassem as barreiras de acesso aos serviços de saúde e suas repercussões no cotidiano escolar, principalmente os impactos nas unidades escolares situadas em áreas periféricas da cidade de São Paulo. Por fim, os dados foram organizados de forma a expor a urgência de investimentos e ações intersetoriais, conferindo ao trabalho um caráter de denúncia social e proposição política.

3.1 Universo da pesquisa

O universo deste estudo compreende as escolas públicas situadas em regiões periféricas. Caracteriza-se por territórios marcados por alta vulnerabilidade social, onde a infraestrutura é deficitária e o acesso a equipamentos de saúde e assistência é limitado pela distância geográfica e pela superlotação dos serviços públicos.

3.2 Público-alvo

O público alvo nesta pesquisa são estudantes do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, junto com suas famílias de classe média-baixa/baixa que dependem do SUS (Sistema Único de Saúde) e convênios populares.

3.3 Instrumentos

Os instrumentos de coleta de dados compreenderam um protocolo de pesquisa bibliográfica estruturado em bases de dados digitais (SciELO e Google Acadêmico) e o levantamento de documentos normativos e indicadores oficiais, como o Indicador de Necessidade de Suporte (Iede) e as diretrizes de metas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Para a organização das informações, utilizou-se o fichamento temático, cruzando as evidências teóricas com os marcos legais vigentes, conforme referencial bibliográfico deste artigo.

3.4 Procedimentos para a coleta e seleção de dados

A análise dos dados coletados seguiu a abordagem qualitativa de cunho crítico-analítico. O material selecionado (artigos, leis e indicadores) foi submetido à técnica de Análise Temática, organizada em três etapas fundamentais:

Pré-análise: Leitura flutuante e fichamento dos textos de Vygotsky, Mantoan, Arroyo, Vitor Paro, Sabrina Lucília Miguel, Alessandra Ribeiro Lima, Rainei Rodrigues Jadejiski, Maurício Valeriano Gomes, além de marcos legais

(LDB/LBI), identificando as unidades de significado relacionadas à inclusão e vulnerabilidade.

Exploração do Material: Cruzamento dos referenciais teóricos com os dados do Indicador de Necessidade de Suporte (Iede) e com as diretrizes de metas da SME-SP, buscando as contradições entre a teoria da inclusão e a escassez de recursos intersetoriais. Tratamento e Inferência: Interpretação dos resultados sob a ótica da desigualdade social, evidenciando como a falta de suporte clínico e a pressão por metas quantitativas impactam o desenvolvimento do estudante com deficiência na periferia.

Dessa forma, a análise buscou não apenas descrever a realidade, mas oferecer uma reflexão propositiva que servisse de orientação para famílias e profissionais da educação na defesa de seus direitos, conforme apêndice A deste artigo.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

A análise dos dados foi realizada por meio da leitura e investigação de bibliografias selecionadas e relacionadas a temática, interligando as evidências teóricas com a realidade apresentada nas unidades escolares. O processo dividiu-se nos seguintes eixos de interpretação:

A. O confronto entre a lei e a realidade periférica:

Cruzaram-se as garantias da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) com os dados do Indicador de Necessidade de Suporte (Iede). Observou-se que a inclusão esbarra na barreira socioeconômica, onde a falta de acesso a terapias (fonoaudiologia, psicologia e Terapias Ocupacionais) no SUS e em convênios populares retarda o desenvolvimento pedagógico que a escola tenta promover.

B. A crítica ao modelo de gestão por metas:

Analisou-se o impacto das metas de alfabetização e aprendizagem estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME-SP). Sob a ótica de Vitor Paro (2012), evidenciou-se que tais índices quantitativos desconsideram as especificidades do público da Educação Especial em contextos de vulnerabilidade, resultando em uma pressão desproporcional sobre o corpo docente e na invisibilização das necessidades reais do educando.

C. A falta de intersetorialidade como fator de exclusão:

A análise revelou que a escola pública na periferia de São Paulo acaba sobrecarregada ao tentar suprir falhas da rede de saúde e assistência. A inexistência de um fluxo intersetorial eficiente foi identificada como o principal entrave para o progresso integral do estudante, transformando a carência de recursos financeiros da família em uma barreira educacional intransponível.

4. Resultados e Discussões

Os resultados indicam que a inclusão escolar de estudantes com deficiência em contextos de classe média-baixa é perpassada por uma "dupla exclusão". Conforme aponta Silva (2010), a deficiência em territórios vulneráveis não é apenas uma questão biológica, mas social. A escassez de suporte clínico (fonoaudiologia, psicologia e terapias ocupacionais) no SUS e a precariedade de convênios populares criam um abismo no desenvolvimento integral dos educandos.

> Crianças que possuem tratamentos especializados particulares que são atendidas com mais frequência que as demais, possuem um avanço mais “acelerado” quando em casa a família continua com as intervenções. (MIGUEL, 2020, p.45)

Enquanto a lei garante o direito, a prática revela que famílias sem recursos financeiros enfrentam filas de espera que comprometem a janela de oportunidade do desenvolvimento infantil, transferindo para a escola uma demanda terapêutica que ela não tem estrutura para suprir. Um achado crítico desta discussão é o impacto das metas de alfabetização e aprendizagem impostas pela Secretaria Municipal de Educação e até mesmo pelo Governo Federal, que no ano de 2025 através do programa Compromisso Nacional – Criança Alfabetizada, introduziu avaliações sem adaptações aos estudantes que necessitam. Ao analisar essas diretrizes sob a ótica de Vitor Paro (2012), percebe-se que a gestão educacional adota uma postura gerencialista que prioriza índices quantitativos em detrimento da qualidade pedagógica real.

As discussões revelam que cobrar metas padronizadas em salas de aula superlotadas e sem o devido apoio intersetorial gera um processo de culpabilização do docente.

Para o estudante com deficiência, essa pressão por "números" ignora seu tempo subjetivo de aprendizagem, transformando a inclusão em um processo puramente administrativo e burocrático, desprovido de suporte funcional efetivo.

A intersetorialidade e as políticas públicas devem caminhar juntas, dialogando e ouvindo todos neste processo tão valioso de inclusão e desenvolvimento do sujeito.

Os dados corroborados pelo Indicador de Necessidade de Suporte (Iede), conforme consulta realizada no Portal QEdu – Desigualdades/Iede (2026) demonstram que as escolas da periferia de São Paulo operam com déficits críticos de insumos, suporte social/clínico, que atingem diretamente o baixo desempenho pedagógico e nível crítico de aprendizado dos estudantes. A discussão aponta que a intersetorialidade (Educação, Saúde e Assistência) permanece como um conceito retórico. A precariedade do suporte intersetorial é confirmada pela impossibilidade de novos agendamentos em centros especializados (Centro TEA Zona Norte) da capital (São Paulo/SP), comunicado através do site da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência, justificando a “elevada procura pelos serviços”, evidenciando a barreira de acesso enfrentada pelas famílias que dependem exclusivamente da rede pública para o suporte clínico especializado, o que reflete nas unidades escolares que já apresentam altos indicadores de necessidade de suporte e baixos níveis de aprendizado.

Na prática, a logística de deslocamento e a gestão do tempo das famílias trabalhadoras tornam o acesso ao tratamento integral um privilégio, e não um direito. Conclui-se que, sem uma rede de proteção que de fato alcance o território periférico, a escola pública continuará tentando "alfabetizar" crianças cujas necessidades básicas de saúde e estimulação permanecem negligenciadas pelo Estado.

5. Considerações Finais

A presente pesquisa buscou analisar as barreiras intersetoriais e socioeconômicas que permeiam a inclusão de estudantes com deficiência nas

escolas públicas da periferia de São Paulo. Ao finalizar este percurso investigativo, as evidências bibliográficas e documentais permitem concluir que a inclusão escolar, embora garantida por um arcabouço legal robusto como a LBI (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) e a Constituição Federal, enfrenta obstáculos na ausência de suporte material e clínico efetivo.

Mostramos que a vulnerabilidade social das famílias de classe média-baixa atua como um agravante da deficiência. A carência de recursos para custear terapias especializadas e a morosidade do sistema público de saúde (SUS) depositam sobre a escola uma responsabilidade que extrapola sua função pedagógica. Sem a efetivação da intersetorialidade, a escola pública na periferia permanece sobrecarregada, tentando alfabetizar sujeitos cujas necessidades básicas de desenvolvimento integral são negligenciadas pelo Estado. Outro ponto crítico evidenciado nesta análise é o impacto do gerencialismo na gestão educacional. A imposição de metas quantitativas de alfabetização pela Secretaria Municipal de Educação (SME-SP) revela uma face da política pública que prioriza índices estatísticos em detrimento das especificidades humanas. Conclui-se, sob a ótica de Vitor Paro, que a busca desenfreada por resultados mascara a precariedade das unidades escolares e invisibiliza o esforço de docentes e o tempo subjetivo de aprendizagem do educando com deficiência.

Por fim, esta pesquisa não se encerra como um diagnóstico de falhas, mas como um manifesto pela defesa de direitos. É urgente que as políticas de inclusão considerem a realidade do território periférico, garantindo que o "chão da escola" receba os insumos e o suporte clínico necessários. A inclusão real não se faz apenas com matrículas, mas com justiça social e dignidade humana.

REFERÊNCIAS

URBAN95 BRASIL. **Conversa com especialista - Daniel Becker - Intersetorialidade no cuidado da primeira infância**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sFfelZRZV8o>. Acesso em: 28 abr. 2025.

MIGUEL, Sabrina Lucília. **Os Impactos a Diversidade Socioeconômica No Desenvolvimento De Crianças Autistas.** Trabalho de Conclusão de Curso 2020. Curso de Pedagogia. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Ética em pesquisa científica: conceitos e finalidades.** São Paulo: UNESP Digital, 2014, 16 p.

MANTOAN; M. T. E; SANTOS, M. T. T. **Atendimento Educacional Especializado. Políticas Públicas e Gestão nos Municípios**. Editora Moderna. São Paulo. 2010.

POLÍTICA PAULISTANA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/32661.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2025.

LIMA, A. R.; JADEJISKI, R. R.; GOMES, M. V. Os impactos da pobreza na educação. **Revista de Educação Popular**, v. 21, n. 3, p. 36–53, 30 dez. 2022. Acesso em: 30 abr. 2025.

SILVA, M. O. S. **Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira.** Katálysis, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 155-163, jul./dez. 2010. Doi: 10.1590/S1414-49802010000200002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/8BFXyRfRdVDYkLvvgKdMwxQ/?lang=pt. Acesso em: 30 abr. 2025.

ARROYO, M. G**. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Doi: 10.1590/S0101-73302010000400017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJPmFsj5pSxPx/?lang=pt. Acesso em: 30 abr. 2025.

QEDU. **São Paulo: Desigualdades | QEdu: Use dados. Transforme a educação**. Disponível em: <https://qedu.org.br/desigualdades/3550308-sao-paulo>. Acesso em: 4 fev. 2026.

Qual a faixa de renda familiar das classes? Disponível em: <https://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>. Acesso em: 4 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990].

Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 22 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 22 mar. 2026.

BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 22 mar. 2026.

PAULO, S. M. DE E. DE S. **NAAPA**. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/NAAPA/>. Acesso em: 22 mar. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício da liberdade**. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm.
Acesso em: 22 mar. 2026.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Orientação Intersetorial para Famílias de Estudantes com Deficiência em Contexto de Vulnerabilidade.

Este roteiro foi elaborado como produto desta pesquisa, visando instrumentalizar famílias e profissionais da educação na busca pelos direitos garantidos pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e pela Constituição Federal, considerando as especificidades do território periférico e as barreiras socioeconômicas identificadas.

1. Orientações para o Suporte Clínico (Saúde/SUS)

Considerando a escassez de recursos e as filas de espera, a família deve:

- **UBS de Referência:** Solicitar formalmente o encaminhamento para especialidades (Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia e Neuropediatria). É direito da família receber o número do protocolo de regulação (CROSS) para acompanhamento da espera.
- **Laudo Médico:** O laudo é um documento de direito (conforme LBI). Ele deve ser descritivo e indicar as necessidades de suporte, não servindo apenas para rotular, mas para fundamentar a solicitação de recursos na escola e na assistência social.
- **Convênios Populares:** Caso a família utilize serviços de baixo custo, deve-se exigir relatórios semestrais que dialoguem com a escola, garantindo que o tratamento clínico auxilie no desenvolvimento pedagógico.

2. Orientações para o Suporte Educacional (Escola Pública/SME-SP)

A escola é o principal equipamento público de apoio. A família deve estar atenta a: **Atendimento Educacional Especializado (AEE):** Garantir que o estudante tenha acesso à ao atendimento, focando em suas habilidades funcionais, sociais e educacionais.

- **Plano de Atendimento Individualizado (PAI/PEI):** A família tem o direito de conhecer o planejamento pedagógico específico para seu filho.
- **Professor de Apoio/Auxiliar:** Quando houver necessidade de suporte na vida diária (higiene, alimentação ou locomoção), a escola deve providenciar o profissional de apoio conforme previsto na Lei nº 13.146/2015, na Prefeitura de São Paulo, nomeado de AVE (Auxiliar de Vida Escolar).

3. Orientações para a Rede de Proteção (Assistência Social)

A vulnerabilidade socioeconômica é uma barreira que pode ser mitigada via CRAS/CREAS:

- **Benefício de Prestação Continuada (BPC):** Orientação para famílias com renda per capita de até 1/4 do salário mínimo sobre o direito ao benefício mensal (LOAS).
- **Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA):** Facilitar a prioridade no atendimento em serviços públicos e privados no território.

4. Canais de Denúncia em Caso de Negativa de Direitos:

Caso as barreiras (clínicas ou educacionais) persistam, as famílias podem recorrer a:

- **Conselho Tutelar:** Para garantir a prioridade absoluta da criança.
- **Ministério Público (Promotoria da Educação/PCD):** Para denunciar falta de vagas, falta de suporte ou negligência intersetorial.
- **Ouvidoria da SME-SP:** Para questões específicas sobre a gestão escolar e o cumprimento das normas de inclusão.

CURRICULO DE EDUCAÇÃO FISICA NA CIDADE DE SÃO PAULO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS. LINGUAGENS E INCLUSÃO

GISELI RODRIGUES SILVA

RESUMO

O presente artigo analisa o currículo da cidade de São Paulo, com ênfase na Educação Física, destacando sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa discute a importância da articulação entre gestores, educadores, alunos e comunidade na construção de práticas pedagógicas inclusivas e significativas. Aborda-se a necessidade de adequação curricular às especificidades dos estudantes, valorizando a diversidade, a linguagem e a expressão corporal. Também se enfatiza o papel da formação continuada docente como estratégia para qualificação das práticas educativas. A partir de referenciais teóricos da área da Educação Física inclusiva, evidencia-se a necessidade de práticas pedagógicas que garantam a participação de todos os alunos. Conclui-se que um currículo crítico e bem estruturado contribui para uma educação mais inclusiva, reflexiva e transformadora.

Palavras-chave: Currículo; Educação Física; Inclusão; Linguagem corporal; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O currículo constitui um dos principais elementos estruturantes da educação, orientando práticas pedagógicas e influenciando diretamente os processos de ensino e aprendizagem. No contexto da cidade de São Paulo, sua organização ganha ainda mais relevância diante da diversidade sociocultural dos estudantes e dos desafios relacionados à garantia de uma educação pública de qualidade e inclusiva.

Nesse cenário, a Educação Física destaca-se como componente curricular que articula corpo, linguagem e cultura, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. Para além das práticas corporais, essa área envolve dimensões sociais, afetivas e expressivas, configurando-se como espaço privilegiado para a construção de relações, identidades e aprendizagens significativas.

Entretanto, apesar dos avanços nas políticas educacionais, ainda persistem desafios relacionados à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no que se refere à participação de estudantes com deficiência e à valorização das diferenças no ambiente escolar. Tais desafios evidenciam a necessidade de refletir criticamente sobre o currículo e suas implicações no cotidiano escolar.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar o currículo da cidade de São Paulo, com ênfase na Educação Física, a partir de uma perspectiva crítica e inclusiva. Busca-se compreender como as práticas pedagógicas podem contribuir para a construção de um ensino mais equitativo, considerando a importância da linguagem corporal, da diversidade e da formação docente no processo educativo.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e caráter bibliográfico. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo compreender fenômenos educacionais a partir da análise de produções teóricas já existentes, possibilitando uma reflexão crítica sobre o tema investigado.

Para a construção do referencial teórico, foram utilizados livros, artigos científicos e documentos oficiais que abordam o currículo educacional e a Educação Física na perspectiva inclusiva, com destaque para produções nacionais relevantes na área. Também foram considerados documentos orientadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que contribuem para a compreensão das diretrizes educacionais no contexto brasileiro.

A análise dos dados foi realizada por meio de leitura exploratória e interpretativa das obras selecionadas, buscando identificar conceitos, contribuições teóricas e discussões pertinentes ao tema. A partir desse processo, foram organizadas categorias de análise relacionadas ao currículo, à inclusão, à linguagem corporal e às práticas pedagógicas em Educação Física.

Dessa forma, a pesquisa buscou articular diferentes referenciais teóricos, promovendo uma análise crítica do currículo da cidade de São Paulo, com ênfase na construção de práticas educativas mais inclusivas e significativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O currículo de Educação Física desempenha papel essencial no desenvolvimento físico, cognitivo e social dos alunos. Sua organização deve considerar as diretrizes educacionais, bem como as necessidades e interesses dos estudantes.

Os conteúdos devem ser trabalhados de forma progressiva ao longo da escolarização, contemplando desde habilidades motoras básicas até competências mais complexas, envolvendo aspectos táticos, estratégicos e expressivos. Atividades como jogos, esportes, danças e ginásticas contribuem para a ampliação do repertório cultural e corporal dos alunos.

A promoção de hábitos saudáveis também se destaca como objetivo central da Educação Física escolar. Nesse sentido, o currículo deve incentivar a prática regular de atividades físicas, abordando aspectos relacionados à saúde e ao bem-estar.

A inclusão constitui um princípio fundamental na construção curricular. Um currículo comprometido com a equidade deve garantir a participação de todos os alunos, respeitando suas diferenças e promovendo adaptações quando necessário.

A Educação Física inclusiva tem sido amplamente discutida como um campo essencial para a garantia do direito à educação. Segundo Lopes e Miguel (2021), a inclusão nas aulas de Educação Física exige não apenas adaptações

metodológicas, mas uma mudança de concepção, superando práticas excludentes e valorizando as potencialidades dos alunos.

Nesse sentido, os autores destacam que é necessário romper com modelos tradicionais de ensino que historicamente marginalizaram estudantes com deficiência, propondo práticas pedagógicas centradas no aluno e em suas singularidades. Essa perspectiva amplia o entendimento da Educação Física como espaço de participação e construção coletiva do conhecimento.

Além disso, estudos de Schliemann, Alves e Duarte (2020) evidenciam que a inclusão ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à formação docente. Muitos professores relatam insegurança ao trabalhar com alunos com deficiência, o que pode comprometer a efetiva participação desses estudantes nas aulas.

Dessa forma, a formação continuada torna-se essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas, possibilitando a criação de estratégias pedagógicas diversificadas, como adaptações de regras, uso de materiais acessíveis e valorização de atividades cooperativas.

Outro aspecto relevante refere-se ao impacto da Educação Física inclusiva no desenvolvimento social e emocional dos alunos. De acordo com Oliveira (2022), práticas inclusivas favorecem a interação, o respeito às diferenças e o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar.

Além disso, a inclusão deve ser compreendida em sentido amplo, abrangendo não apenas estudantes com deficiência, mas também questões relacionadas à diversidade cultural, social e de gênero, conforme apontam Amorim et al. (2021).

A avaliação deve ocorrer de forma contínua e formativa, considerando não apenas o desempenho técnico, mas também a participação, o envolvimento e o progresso individual dos alunos. Esse processo contribui para uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

Por fim, destaca-se a importância da formação continuada dos professores e da constante atualização curricular. O currículo deve ser dinâmico e acompanhar as transformações sociais, garantindo práticas pedagógicas mais equitativas.

A compreensão do corpo como linguagem reforça o papel da Educação Física como espaço de expressão, comunicação e construção de sentidos, ampliando as possibilidades educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do currículo da cidade de São Paulo, com foco na Educação Física, evidenciou sua relevância como instrumento orientador das práticas pedagógicas e como elemento central na promoção de uma educação de qualidade. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o currículo, quando pensado de forma crítica e contextualizada, contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Destacou-se, especialmente, a importância da incorporação dos princípios da Educação Física inclusiva, que ultrapassam a simples adaptação de atividades e demandam uma mudança de concepção pedagógica. Nesse sentido, práticas que valorizem a diversidade, a participação e a equidade mostram-se fundamentais para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos no processo educativo.

Além disso, evidenciou-se que a formação continuada dos professores desempenha papel essencial na efetivação de propostas curriculares inclusivas, possibilitando a construção de estratégias pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos estudantes. A valorização da linguagem corporal como forma de expressão e comunicação também se apresenta como aspecto relevante na ampliação das experiências educativas.

Dessa forma, conclui-se que a construção de um currículo comprometido com a inclusão requer o envolvimento coletivo de educadores, gestores e comunidade escolar, bem como a constante reflexão sobre as práticas pedagógicas. Como contribuição, este estudo reforça a necessidade de fortalecimento de políticas e ações formativas que sustentem uma Educação Física mais inclusiva e significativa.

Por fim, sugere-se a realização de novas pesquisas que investiguem a aplicação prática dessas propostas no cotidiano escolar, ampliando o debate sobre os

desafios e possibilidades da Educação Física inclusiva na rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC, 1997.

CARLSON, D.; APPLE, M. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: MOREIRA, A. H.; GANDIN, L. A. (Org.). *Educação em tempos de incerteza*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, S. M. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: ANDAU, V. M. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MATTHIESEN, S. Q. et al. Linguagem, corpo e Educação Física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Movimento de reorientação curricular de Educação Física: visão de área*. São Paulo: SME, 1992.

LOPES, E. N.; MIGUEL, J. R. *Concepções metodológicas da educação física inclusiva*. 2021.

SCHLIEMANN, A.; ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. Educação física inclusiva e autismo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 2020.

OLIVEIRA, C. A. Educação Física inclusiva dos alunos com deficiência: uma revisão sistemática, 2022.

AMORIM, J. R. et al. Educação Física na perspectiva inclusiva e diversidade, 2021.

DOCÊNCIA E AÇÃO EDUCATIVA: A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS

LIDIANE SOARES SANTANA

RESUMO

O presente projeto abordou a Docência e Ação Educativa, no que diz respeito a prática docente na Educação fundamental inclusiva relacionada aos anos iniciais. Este objetiva-se na aproximação e apropriação do exercer docente e competente, que de forma crítica garante as necessidades da sociedade. Observando os aspectos teóricos e relacionando com a ação educativa inclusiva, assim como observando dados e possibilidades para essa docência e a estrutura escolar que pretende atender aos alunos de inclusão.

Utilizando como método qualitativo, o estudo se propôs a realizar uma análise documental, com base nos dados coletados por meio de vídeos, podendo verificar os relatos de escolas da Educação Fundamental dos anos iniciais.

Compreende, portanto, a importância do atendimento qualificado aos alunos com deficiência, ou super dotação, nas escolas regulares de educação fundamental, assim como a tomada de consciência e cidadania de todos os envolvidos, através de projetos, e garantindo o direito legal dos alunos aqui citados.

Palavra-chave: Docência, Educação, Inclusiva, Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

O Projeto Interdisciplinar V, cujo tema é “A Prática Docente na Educação Fundamental Inclusiva – Anos iniciais” tem como principal objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas, através do auxílio de conceitos e conteúdos discutidos ao longo do curso de Pedagogia para uma melhor formação dos futuros profissionais da educação, para que sejam educadores competentes, críticos ,capacitados e que saibam lidar com a subjetividade e individualidade de cada aluno valorizando e reconhecendo as diferenças.

O projeto possui a indicação de documentos norteadores, como artigos científicos fundamentais para construção do saber e elaboração da base teórica e a indicação de vídeos relacionados com o processo de inclusão no ambiente escolar, assim como a importância do atendimento escolar especializado aos portadores de deficiência nas unidades escolares para o desenvolvimento de habilidades.

O processo de desenvolvimento deste projeto acadêmico foi dividido em diversas etapas sequenciais fundamentais para o processo de execução e melhor aprendizado ;leitura dos textos e artigos científicos, a segunda etapa é caracterizada com o processo metodológico realizado através de pesquisas qualitativas e análise documental de práticas educativas, a terceira etapa é elaboração, ou seja a seção de organização, análise e construção das ideias , identificação dos ambientes, espaços e materiais utilizados no processo educativo, relacionados com a inclusão dos alunos nesta modalidade de ensino.

A construção do projeto apresentado é uma forma de refletir sobre as práticas pedagógicas que acontecem na realidade de nosso sistema educacional, como forma de mudança das futuras práticas, garantindo o direito a educação de qualidade a todos os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, livre de preconceitos.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa feita a partir de análise documental, vídeos de apoio e leituras específicas acerca do tema: Docência e ação educativa: A Prática Docente na Educação Fundamental Inclusiva – Anos iniciais.

Na primeira etapa fora realizado pelas integrantes, as leituras indicadas pela disciplina de Projeto Integrador V e as disciplinas que compõe o currículo do 5° semestre do curso de Pedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes, possibilitando reflexões acerca do tema e fornecendo fundamentação teórica para a análise e elaboração do presente trabalho.

Na segunda etapa que trata da organização e análise, para a conceituação do perfil do Professor da Educação Fundamental Inclusiva, foram analisados os vídeos e os artigos indicados pela disciplina de Projeto V: Artigo 1: Ensino Fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar e Artigo 2: Projeto Inclusão

– Ensino Fundamental. Seguido dos vídeos indicados para o apoio teórico na realização da conceituação da Caracterização da Escola e dos Espaços da Educação Fundamental. A metodologia citada possibilitou arcabouço teórico para a realização da terceira etapa, trata-se da elaboração de um projeto para a Educação Fundamental que garante os direitos de aprendizagem previstos na BNCC.

ANÁLISE DO PERFIL DO PROFESSOR E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA:

A ESCOLA COMUM E A ESCOLA ESPECIAL:

A inclusão escolar como um novo paradigma que a escola enfrenta atualmente, implica no atendimento de todos os alunos, anteriormente excluídos, seja por uma deficiência, dificuldade ou superdotação, que inclui as demandas das escolas especiais em escolas e classes comuns. Sendo proporcionado o direito de Educação para todos, sendo necessária a adequação e qualificação contínua da escola, se propondo a mudar estruturas do ambiente escolar e curricular, Invar e modernizar, para assim garantir uma Educação que corresponda os direitos e necessidades dos alunos de inclusão. A flexibilização para que seja possível a inclusão, deve compreender que mesmo sendo em situações de aprendizagem diferentes, é importante adequar as abordagens, utilizando de diversas formas para possibilitar o acesso ao mesmo conteúdo. Os alunos com deficiência ou superdotados podem apresentar condutas diferentes da de alunos de classe comum, sendo utilizados métodos estratégicos do professor para ser compreendida ou amenizada, ou até sendo possível empregar serviços especializados para lidar
com essas situações.

Para tanto, não cabe somente ao professor atingir essa série de adequações e mudanças para proporcionar tal Educação, outras esperar governamentais que envolvem a educação, devem participar propondo a acessibilidade, profissionais de apoio, materiais adaptados, e formação dos professores continuada de forma a aplicar os conhecimentos necessário para a prática pedagógica dentro da situação de inclusão.

O Projeto Político Pedagógico da escola, também deve estar de acordo com esse atendimento inclusivo, buscando estabelecer e apresentar o que é ensinado, com qual objetivo, quando e como é ensinado e avaliado, fortalecendo a equipe de gestão, todos

profissionais da equipe escolar e professores, da importância da colaboração de todos para que a inclusão ocorra de forma consistente e realista, visto que a inclusão promove um leque de oportunidades para o incluído, servindo para a inclusão social do indivíduo desenvolvendo novas competências e habilidades.

OS FUNDAMENTOS DO ENSINO INCLUSIVO:

A escola é fundamental para a construção da cidadania do aluno. Vivemos em uma sociedade cada vez mais competitiva, marcado por avanços na tecnologia e na Ciência também, exigindo cada vez mais dos alunos que no futuro serão os profissionais de diversas áreas.

No que se refere ao ensino inclusivo, a primeira garantia de cidadania para os alunos é o acesso à educação, direito constitucional de todos. Compete a unidade escolar, estabelecer situações de aprendizagens que promovam acesso à cultura coletiva e individual, oferecendo aos alunos compreensão sobre diversidade. Tornando a escola não somente inclusiva, mas que valoriza as diferenças individuais de cada aluno, primando por uma educação inclusiva de qualidade.

A valorização das diferenças de cada aluno contribui para a construção de uma escola que não segrega os alunos, sendo assim, espaço que acolhe tanto no âmbito pedagógico, no que se refere a intencionalidade do docente em cada ação, até na estrutura física da escola que permite acessibilidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais.

Em relação aos direitos dos alunos, é estabelecido que a todos seja garantido o acesso à educação escolar, incluindo nessa definição de ‘todos’, o acesso ao aluno com necessidades especiais as escolas de ensino comum.

A educação escolar pode proporcionar aos alunos por meio da prática de inclusão, o acesso de todos os alunos a situações que promovam respeito e convívio em meio as diferenças de cada um inserido nesse processo educativo. Sendo a inclusão um direito, portanto, uma garantia que deve ser garantida.

No que diz respeito a escola inclusiva, observa-se um enfoque para questões voltadas a higiene do aluno, autonomia, porém a crítica realizada é a de não oferecer subsídios pedagógicos que atendam às necessidades educacionais dos educandos. Como citado anteriormente, muitas são as exigências para os alunos quando estes adentram o

mercado de trabalho, sendo um aluno com necessidades especiais de aprendizagem, este também necessita de situações de aprendizagens que o prepare para a vida em sociedade.

O desafio para a escola é garantir a equidade, possibilitando diferentes abordagens de acordo com as especificidades de cada aluno, porém com a mesma oferta de conteúdo. O professor de ensino comum deve ter sempre uma atuação conjunta com o professor de educação especial, trocando experiências e auxiliando mutuamente um ao outro.

Em suma, cabe a gestão escolar investir em formação continuada para os profissionais atuantes, garantindo situações de aprendizagem que não segreguem os alunos incluídos. O que é possível mediante ações voltadas para viabilizar equidade de ensino, seja realizando mudanças na estrutura física da escola, ou através da atuação dos professores.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS NAS SERIES INICIAIS:

A educação tem tido diversas dificuldades de promover a interação de todos os alunos, esta dificuldade implica na falta de projetos de inclusão, visto que a escola possui o papel fundamental para o desenvolvimento global do educando. Os alunos precisam de estímulos para aprimorar os seus conhecimentos, é necessário que as individualidades sejam respeitadas dentro do ambiente escolar, levando em consideração que o aluno é um ser ativo.

Todos os alunos possuem o direito de aprendizagem, por um longo período pessoas com deficiência foram excluídas do convívio social por conta de suas diferenças, apenas a partir do século XX que os alunos com necessidades especiais conquistaram o acesso ao ambiente escolar no ensino regular, caracterizando um marco histórico na conquista de seus direitos.

Existe a necessidade de desconstruir maneiras de pensar para superar os preconceitos e incluir verdadeiramente todos os alunos, pois a criança a princípio foi inserida no meio educativo e não inclusa. A inclusão diz respeito as alterações necessárias que precisam ser adaptadas para que o aluno deficiente faça parte integrante do espaço, levando em consideração o lugar e as sensações de todos os educandos.

É indispensável valorizar os indivíduos e suas diferenças, pois cada aluno possui sua singularidade, o educador pode criar possibilidades a todos os alunos a oportunidade de aprender com um ensino de qualidade no ensino regular e com acesso aos

atendimentos educacionais especializados no contraturno para desenvolvimento de habilidades.

A inclusão no contexto escolar está sendo implementada em passos lentos, não é considerada uma tarefa fácil, mas necessária que precisa ocorrer através de uma reforma estrutural na educação, com adaptações, e uma capacitação efetiva dos professores para que estejam preparados para trabalhar com as diferenças existentes na sociedade, pois é comum os educadores que trabalham nos anos iniciais se sentirem despreparados para desenvolver um trabalho pedagógico que inclui os deficientes.

Na prática pedagógica é necessário que se desenvolva um trabalho em conjunto eficiente com os integrantes da escola, comunidade e familiares de modo que respeite as subjetividades dos educandos, vontades, e suas reais

necessidades, sempre procurando estudar para promoção da própria formação continuada, de maneira que possa repensar em sua prática.

O papel da inclusão é promover uma tomada de consciência nos indivíduos próximos ao aluno com deficiência, não apenas respeitando as diferenças, mas valorizando e promovendo o bem estar do incluso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou o aprimoramento de saberes sobre a educação inclusiva nas práticas pedagógicas do ensino fundamental, com a finalidade de se ter cada vez mais uma educação de qualidade prevista na constituição de direito da criança, educação esta inclusiva e não discriminatória, que respeita as individualidades de cada educando, pois o aluno é um ser único que aprende de diferentes maneiras, sendo necessário proporcionar aos alunos o senso de pertencimento através da integração e ensinando-os a conviver sempre valorizando e respeitando as diferenças.

O processo de desenvolvimento deste trabalho realizado através da síntese da monografia possibilitou a reflexão da realidade da educação no contexto pedagógico atual, assim como as práticas educativas nas séries iniciais e caracterização da escola.

Observou-se que a educação inclusiva não é uma tarefa fácil, mas necessária, que precisa deixar de ser eficaz na teoria e acontecer efetivamente na prática do cotidiano

educacional, com a finalidade de incluir todos os alunos como seres individuais para que haja evolução da aprendizagem com todos os alunos.

As escolas de ensino regular a partir do século XX passou a modificar o olhar do aluno com a inserção das crianças com deficiência nas unidades educacionais, mas ainda hoje existem falhas que estão sendo aprimoradas em um processo constante de adaptação e reestruturação educacional, como aquisição de recursos e formação continuada para preparação dos professores a atender as demandas de diversidades e efetivar a inclusão.

Desta maneira ficou notório a importância da formação acadêmica e continuada de qualidade na educação inclusiva, e de um educador que compreenda a importância do seu papel educativo na transformação da sociedade, que não desempenha este trabalho sozinho, mas em conjunto com a coordenação, família, criança, respeitando suas opiniões, sentimentos e vontades, e quando necessário realizar este trabalho em conjunto com o atendimento educacional especializado.

Sendo fundamental o papel de qualidade dos professores em desenvolver um processo de ensino -aprendizagem efetivo que atenda todos os educandos, flexibilizado com adaptações curriculares quando necessário para uma educação de qualidade e inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

BONETI, L. W. Estado e exclusão social hoje. In: ZARTH, P. (Org.). Os caminhos da exclusão social. Ijuí: Unijuí, 1988.

MOYSÉS, M.; COLLARES, C. Alfabetização: passado, presente, futuro. Revista Ideias, São Paulo, n. 19, pp. 9-25, 1993.

PERRENOUD, Philippe. A pedagogia na escola das diferenças. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Ressignificando a escola na proposta inclusiva, 2002. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000200014&lng=pt&nrm=isso >. Acesso em: 04/08/2020.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em: 04/08/2020.

O ESTUDANTE COMO SUJEITO HISTÓRICO: CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

LUCIANE APARECIDA DE ARAÚJO

RESUMO

O presente trabalho, de caráter de revisão bibliográfica, analisa a importância da valorização da história local no ensino de História na educação básica, destacando suas contribuições para a construção da memória, da identidade e do sentimento de pertencimento dos estudantes. Parte-se da compreensão de que o ensino de História não deve se restringir apenas a narrativas amplas, eurocentradas ou distantes da realidade dos alunos, mas deve também incorporar elementos do contexto social, cultural e histórico em que os estudantes estão inseridos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e próximo de suas experiências cotidianas. Nesse sentido, a história local é compreendida como um importante recurso pedagógico, capaz de aproximar o conhecimento histórico escolar da realidade vivida pelos discentes, favorecendo a participação ativa e o interesse pelas aulas. Além disso, o estudo evidencia que o trabalho com a história local contribui diretamente para o desenvolvimento do pensamento histórico crítico, uma vez que possibilita aos alunos estabelecerem relações entre passado e presente, compreendendo as transformações sociais a partir de seu próprio espaço de vivência. Também se destaca a relevância da construção da identidade histórica dos estudantes, que passam a se reconhecer como sujeitos inseridos em processos históricos mais amplos. Discute-se ainda o papel do professor como mediador desse processo, responsável por selecionar fontes, propor atividades investigativas e estimular a reflexão crítica. Entretanto, são apontados desafios presentes na prática pedagógica, como a escassez de materiais didáticos voltados à história local, a falta de valorização desse conteúdo nos currículos e a necessidade de formação docente continuada. Conclui-se que a inserção da história local no ensino de História fortalece o processo educativo, ampliando o engajamento dos estudantes e promovendo uma compreensão mais plural e significativa da história.

Palavras-chave: Ensino de História; História local; Educação básica.

INTRODUÇÃO

O ensino de História na educação básica desempenha um papel fundamental na formação crítica dos estudantes, contribuindo para a compreensão dos processos históricos e sociais que estruturam a sociedade. Nesse contexto, a valorização da história local tem se destacado como uma abordagem pedagógica capaz de aproximar o conteúdo escolar da realidade vivida pelos alunos, promovendo maior engajamento e significado ao aprendizado. Ao considerar as experiências, memórias e vivências da comunidade em que os estudantes estão inseridos, o ensino de História passa a ser mais dinâmico e contextualizado.

A história local, enquanto campo de estudo e prática pedagógica, permite que os alunos se reconheçam como sujeitos históricos, inseridos em processos de transformação social. Essa perspectiva contribui para o desenvolvimento da memória coletiva, da identidade cultural e do sentimento de pertencimento, fortalecendo a relação entre escola e comunidade. Dessa forma, o ensino de História deixa de ser apenas a transmissão de conteúdos distantes e passa a incorporar o cotidiano dos estudantes como fonte legítima de conhecimento histórico.

Neste sentido, este trabalho, de caráter de revisão bibliográfica, busca analisar produções teóricas que discutem a importância da história local no ensino de História na educação básica. A revisão da literatura permite compreender como diferentes autores abordam essa temática, evidenciando suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, bem como suas implicações na formação do pensamento histórico crítico dos estudantes.

Entretanto, a inserção da história local no ambiente escolar enfrenta alguns desafios importantes. Entre eles, destacam-se a escassez de materiais didáticos específicos, a falta de formação continuada adequada para os professores e a pouca valorização dessa abordagem nos currículos escolares oficiais. Além disso, muitas vezes há dificuldade em articular os conteúdos da história local com os conteúdos tradicionais exigidos pelas diretrizes educacionais, o que limita sua aplicação de forma sistemática na prática pedagógica.

A justificativa para a realização desta pesquisa reside na relevância de compreender como a história local pode contribuir para a qualificação do ensino de História na educação básica, tornando-o mais significativo e próximo da realidade dos estudantes. Ao valorizar o contexto em que os alunos estão inseridos, é possível fortalecer o processo de ensino-aprendizagem e promover uma educação mais crítica e participativa.

O objetivo geral deste trabalho é analisar, por meio de revisão bibliográfica, a importância da história local no ensino de História na educação básica. Como objetivos específicos, busca-se: compreender a relação entre história local, memória e identidade; identificar contribuições da história local para o desenvolvimento do pensamento histórico; e discutir os principais desafios enfrentados por professores na implementação dessa abordagem em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

A HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIA, IDENTIDADE E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO

A história local tem se consolidado como uma importante abordagem no ensino de História na educação básica, especialmente por possibilitar a articulação entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos estudantes. Essa perspectiva contribui para uma aprendizagem mais significativa ao valorizar experiências cotidianas, memórias coletivas e o espaço social dos sujeitos.

No campo da Educação Histórica, compreende-se que o ensino de História deve ir além da transmissão de conteúdos, buscando desenvolver o pensamento histórico dos estudantes, ou seja, sua capacidade de interpretar fontes, estabelecer relações temporais e compreender processos de mudança e permanência (SCHMIDT; BARCA, 2019).

Nesse sentido, a história local se apresenta como um recurso pedagógico relevante, pois aproxima o estudante de seu contexto social e cultural. Ao estudar sua própria realidade, o aluno passa a se reconhecer como sujeito histórico, inserido em dinâmicas mais amplas da sociedade (BITTENCOURT, 2018).

A valorização da memória é um elemento central nessa abordagem. Para Le Goff (2013), a memória não é neutra, mas construída socialmente, sendo responsável por organizar e dar sentido às experiências do passado.

Halbwachs (2006) reforça essa ideia ao afirmar que toda memória é coletiva, ou seja, construída nas relações sociais. Assim, a história local permite compreender como diferentes grupos sociais constroem suas próprias lembranças e interpretações do passado.

No ensino de História, essa perspectiva possibilita que os estudantes percebam que existem múltiplas narrativas históricas, e não apenas uma versão única dos acontecimentos. Isso contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica diante do conhecimento histórico (CERRI, 2011).

Barca (2020) destaca que o ensino de História deve promover a consciência histórica, possibilitando ao aluno compreender-se como parte de processos históricos contínuos. A história local, nesse sentido, fortalece essa construção ao relacionar o indivíduo ao seu espaço de vivência.

Ao trabalhar com fontes locais, como fotografias, relatos orais e documentos comunitários, o professor possibilita uma aproximação mais concreta com o conhecimento histórico. Esse processo favorece a investigação e a análise crítica por parte dos estudantes (SCHMIDT; CAINELLI, 2016).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o contexto do estudante, incentivando o desenvolvimento de competências relacionadas à identidade, diversidade e participação social (BRASIL, 2018).

Dessa forma, a história local não deve ser entendida como um conteúdo isolado, mas como uma estratégia metodológica que dialoga com diferentes escalas da História, articulando o local, o nacional e o global.

Schmidt e Cainelli (2016) afirmam que o ensino de História deve estimular a compreensão de que o passado é interpretado de diferentes formas, dependendo das fontes e dos sujeitos envolvidos. A história local contribui diretamente para essa compreensão.

Além disso, essa abordagem fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes, uma vez que eles passam a valorizar sua comunidade e reconhecer sua importância histórica.

Ferreira (2020) aponta que a identidade é um processo dinâmico, construído a partir das relações sociais e culturais. Nesse sentido, a escola desempenha papel essencial na formação dessas identidades.

A inserção da história local no ensino de História também contribui para a valorização da diversidade cultural, permitindo que diferentes grupos sociais sejam reconhecidos como parte da construção histórica.

Contudo, a aplicação dessa abordagem ainda enfrenta desafios no contexto escolar brasileiro. Um dos principais é a escassez de materiais didáticos que contemplem as realidades locais de forma sistemática.

Outro desafio importante é a formação docente. Muitos professores não recebem, em sua formação inicial, preparo suficiente para trabalhar com fontes locais e metodologias investigativas (CERRI, 2011).

Além disso, há dificuldades na articulação entre o currículo oficial e os conteúdos locais, o que muitas vezes limita a inserção da história da comunidade no planejamento escolar.

Apesar desses obstáculos, estudos apontam que a utilização da história local torna as aulas de História mais significativas, aumentando o interesse e a participação dos estudantes (SCHMIDT; BARCA, 2019).

A ampliação do uso da história local no ensino de História também pode ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de renovação da didática da História, que busca superar práticas tradicionais centradas na memorização de datas e fatos. Nesse sentido, a perspectiva da Educação Histórica propõe a centralidade do

estudante no processo de aprendizagem, valorizando sua participação ativa na construção do conhecimento (SCHMIDT; BARCA, 2019).

Essa mudança de enfoque implica compreender o ensino de História como um processo investigativo, no qual os alunos são incentivados a analisar fontes, formular hipóteses e construir interpretações sobre o passado. A história local, nesse contexto, oferece um campo fértil para o desenvolvimento dessas práticas, por estar diretamente ligada à realidade concreta dos estudantes (BITTENCOURT, 2018).

Além disso, a utilização de elementos da história da comunidade permite que o ensino ultrapasse os limites da sala de aula, promovendo uma articulação entre escola e sociedade. Essa relação contribui para que os estudantes compreendam a História como uma construção social em constante transformação (CERRI, 2011).

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel das fontes históricas no ensino de História. A história local amplia o repertório de fontes disponíveis, incluindo entrevistas, fotografias antigas, jornais locais e relatos orais, o que enriquece o processo de aprendizagem e aproxima os estudantes da prática do historiador (SCHMIDT; CAINELLI, 2016).

Nesse sentido, o uso da história oral se destaca como uma metodologia importante, pois permite a valorização de narrativas de sujeitos que muitas vezes não estão presentes nos registros oficiais. Para Ferreira (2020), essas narrativas são fundamentais para a compreensão da diversidade das experiências históricas.

A valorização dessas fontes contribui também para o reconhecimento de grupos sociais historicamente marginalizados, ampliando a compreensão dos estudantes sobre as múltiplas formas de viver e interpretar o passado. Assim, o ensino de História passa a incorporar uma dimensão mais inclusiva e plural.

Le Goff (2013) destaca que a História não pode ser entendida apenas como um conjunto de fatos, mas como uma construção interpretativa que depende das fontes disponíveis e das escolhas do historiador. No contexto escolar, isso significa reconhecer que diferentes narrativas podem coexistir.

Halbwachs (2006) complementa essa perspectiva ao afirmar que a memória coletiva é seletiva, sendo influenciada por relações de poder e por interesses sociais. Dessa forma, a história local também deve ser analisada criticamente, evitando uma visão romantizada da comunidade.

Barca (2020) reforça que o ensino de História deve estimular a problematização das fontes e das narrativas, promovendo a consciência histórica dos estudantes. Isso significa desenvolver a capacidade de compreender o passado a partir de diferentes perspectivas.

A escola, nesse cenário, assume um papel fundamental na mediação entre conhecimento científico e saberes cotidianos. O professor torna-se responsável por orientar os estudantes na análise crítica das fontes e na construção de interpretações fundamentadas (SCHMIDT; BARCA, 2019).

Entretanto, a efetivação dessa proposta exige condições adequadas de trabalho docente, formação continuada e acesso a materiais pedagógicos que contemplem diferentes abordagens da história local.

A ausência desses recursos pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas mais investigativas, levando à manutenção de métodos tradicionais de ensino, centrados na exposição oral e na memorização de conteúdos.

Ainda assim, experiências pedagógicas relatadas na literatura indicam que o trabalho com história local contribui significativamente para o aumento do interesse dos estudantes pelas aulas de História, além de favorecer a construção de aprendizagens mais duradouras (BITTENCOURT, 2018).

Esse interesse está relacionado ao fato de que os estudantes conseguem estabelecer vínculos entre os conteúdos escolares e suas próprias experiências de vida, o que torna o aprendizado mais significativo.

Além disso, a história local contribui para o fortalecimento da cidadania, uma vez que possibilita aos estudantes compreenderem sua inserção na sociedade e reconhecerem seu papel como sujeitos históricos ativos.

Para Cerri (2011), a consciência histórica é fundamental para a formação cidadã, pois permite ao indivíduo compreender o tempo histórico e suas implicações no presente e no futuro.

Nesse sentido, o ensino de História não deve se limitar à transmissão de informações, mas buscar a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar a realidade social em que vivem.

A história local, portanto, constitui uma estratégia pedagógica que contribui para esse objetivo, ao aproximar o conhecimento histórico da vivência dos estudantes e promover uma aprendizagem mais contextualizada.

A revisão bibliográfica evidencia que a produção acadêmica sobre história local tem crescido nos últimos anos, reforçando sua importância no campo da Educação Histórica.

Dessa forma, compreender a história local como ferramenta pedagógica implica reconhecer sua capacidade de articular memória, identidade e pensamento histórico crítico.

A HISTÓRIA LOCAL E O ESTUDANTE COMO SUJEITO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O ensino de História na educação básica tem passado por importantes transformações teóricas e metodológicas nas últimas décadas, especialmente no que se refere ao papel atribuído ao estudante no processo de aprendizagem. A perspectiva contemporânea da Educação Histórica rompe com a visão tradicional de ensino centrado na memorização de conteúdos, defendendo que o aluno deve ser compreendido como sujeito ativo na construção do conhecimento histórico, capaz de interpretar, questionar e produzir sentidos sobre o passado a partir de diferentes fontes e experiências sociais (SCHMIDT; BARCA, 2019).

Nesse cenário de renovação didática, a história local se destaca como uma abordagem pedagógica fundamental, pois permite aproximar o conteúdo escolar da realidade vivida pelos estudantes. Ao considerar o espaço onde os alunos vivem, suas práticas culturais, memórias familiares e experiências comunitárias, o ensino de História se torna mais significativo e contextualizado, favorecendo a construção de vínculos entre o conhecimento acadêmico e o cotidiano dos sujeitos (BITTENCOURT, 2018).

A valorização da história local também contribui diretamente para a ressignificação do papel do estudante na escola, uma vez que ele deixa de ser apenas receptor de informações e passa a atuar como participante ativo no processo de aprendizagem. Essa mudança implica reconhecer que os alunos possuem saberes prévios e experiências sociais que devem ser consideradas no processo educativo, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento histórico.

De acordo com Cerri (2011), o desenvolvimento da consciência histórica entre os estudantes depende da capacidade de relacionar diferentes temporalidades, compreendendo como o passado influencia o presente e como o presente reinterpreta o passado. Nesse sentido, a história local oferece condições privilegiadas para essa construção, pois parte de elementos concretos da realidade dos alunos, facilitando a articulação entre experiência vivida e conhecimento histórico.

A inserção da história local no ensino de História permite que os estudantes compreendam que também são sujeitos históricos, inseridos em processos sociais, culturais e econômicos mais amplos. Essa compreensão rompe com a ideia de que a História é algo distante ou pertencente apenas a grandes personagens e eventos, aproximando o aluno da ideia de que sua própria trajetória e a de sua comunidade fazem parte da construção histórica.

Para Schmidt e Cainelli (2016), o ensino de História deve promover o desenvolvimento de habilidades investigativas nos estudantes, como a análise de

fontes, a interpretação de diferentes narrativas e a construção de argumentos fundamentados. A história local contribui significativamente para esse processo, pois possibilita o uso de fontes diversas, muitas vezes produzidas na própria comunidade, como fotografias, relatos orais e documentos locais.

O trabalho com fontes históricas da realidade dos estudantes permite uma aproximação mais concreta com o fazer histórico, estimulando uma postura investigativa semelhante à do historiador. Ao entrar em contato com diferentes tipos de evidências, os alunos passam a compreender que o conhecimento histórico é construído a partir da interpretação de vestígios do passado, e não apenas da memorização de informações prontas.

Nesse processo, o estudante assume um papel mais ativo na construção do conhecimento, deixando de ser um sujeito passivo para se tornar um pesquisador de sua própria realidade. Essa mudança de postura favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da capacidade de análise histórica, elementos essenciais para a formação cidadã.

Barca (2020) destaca que o ensino de História deve estar voltado para o desenvolvimento da consciência histórica, entendida como a capacidade de orientar-se no tempo a partir da compreensão das relações entre passado, presente e futuro. A história local contribui para esse objetivo ao permitir que os estudantes estabeleçam conexões entre sua experiência cotidiana e processos históricos mais amplos.

Além disso, o contato com diferentes narrativas sobre a história da comunidade possibilita que os estudantes compreendam que a História não é única ou neutra, mas construída a partir de diferentes perspectivas. Essa compreensão é fundamental para o desenvolvimento de uma postura crítica diante das informações e discursos históricos.

Outro aspecto relevante é o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes em relação ao espaço onde vivem. Ao estudar a história de sua comunidade, o aluno passa a valorizar suas origens, sua cultura e sua identidade social, o que contribui para o fortalecimento da autoestima e da consciência de pertencimento coletivo.

Ferreira (2020) argumenta que a identidade não é algo fixo ou imutável, mas um processo dinâmico construído ao longo das interações sociais e das experiências vividas pelos sujeitos. Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental na mediação dessas construções identitárias, especialmente por meio do ensino de História.

A história local também contribui para a valorização da diversidade cultural, uma vez que permite reconhecer diferentes grupos sociais que compõem a comunidade e

suas respectivas contribuições históricas. Isso amplia a compreensão dos estudantes sobre a complexidade da sociedade em que estão inseridos.

Le Goff (2013) ressalta que a História é uma construção social que envolve seleção, interpretação e atribuição de sentido ao passado. Assim, o trabalho com história local na escola também deve ser crítico, evitando uma visão romantizada da comunidade e incentivando a análise das contradições presentes nos processos históricos.

Halbwachs (2006) complementa essa discussão ao afirmar que a memória coletiva é construída socialmente e está sujeita a disputas e seleções. Dessa forma, o ensino de História deve possibilitar que os estudantes compreendam como diferentes memórias coexistem e influenciam a construção das identidades sociais.

O professor, nesse contexto, assume um papel fundamental como mediador do processo de aprendizagem, sendo responsável por organizar situações didáticas que favoreçam a investigação, a problematização e a análise crítica da realidade local. Isso exige planejamento pedagógico e domínio de metodologias ativas de ensino.

Entre essas metodologias, destacam-se atividades como entrevistas com moradores da comunidade, análise de documentos históricos locais e visitas a espaços de memória, como museus e centros culturais. Essas práticas aproximam os estudantes do fazer histórico e tornam o aprendizado mais significativo.

Cerri (2011) enfatiza que o ensino de História deve estimular a reflexão crítica e a capacidade de argumentação dos estudantes, permitindo que eles construam interpretações próprias sobre os processos históricos. A história local contribui diretamente para esse objetivo ao oferecer um campo rico de investigação.

A participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem também favorece o desenvolvimento de competências cognitivas importantes, como análise, interpretação, comparação e síntese de informações históricas. Essas habilidades são fundamentais para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Além disso, o estudo da história local permite a inclusão de sujeitos históricos frequentemente invisibilizados nos livros didáticos, como trabalhadores, mulheres, populações indígenas e comunidades tradicionais. Isso contribui para uma visão mais ampla e plural da História.

Bittencourt (2018) afirma que o ensino de História deve considerar a diversidade de experiências dos estudantes, valorizando seus contextos socioculturais e promovendo uma educação mais inclusiva. A história local é uma ferramenta importante nesse processo.

A aproximação entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes favorece um aprendizado mais significativo, pois permite que eles atribuam sentido ao que estão

estudando. Isso aumenta o interesse, a participação e o envolvimento nas atividades escolares.

Barca (2020) reforça que a aprendizagem histórica ocorre de forma mais efetiva quando os estudantes são desafiados a interpretar fontes, construir narrativas e estabelecer relações temporais. A história local oferece condições ideais para esse tipo de aprendizagem.

Por fim, este capítulo evidencia que a valorização da história local no ensino de História contribui significativamente para a formação dos estudantes como sujeitos históricos ativos, críticos e conscientes de sua inserção na sociedade, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem na educação básica.

CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE AUTORES SOBRE A HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

A discussão sobre a história local no ensino de História na educação básica apresenta diferentes abordagens teóricas que, embora compartilhem pontos em comum, também revelam perspectivas distintas sobre o papel dessa metodologia na formação dos estudantes.

Autores como Schmidt e Barca (2019), Bittencourt (2018) e Cerri (2011) convergem ao reconhecer a importância do desenvolvimento do pensamento histórico, mas diferem quanto ao enfoque dado à prática pedagógica e ao papel das fontes locais.

De modo geral, há um consenso entre os autores de que o ensino de História deve superar práticas baseadas na memorização, priorizando o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. Nesse aspecto, Schmidt e Barca (2019) enfatizam a centralidade do pensamento histórico como competência a ser desenvolvida, enquanto Bittencourt (2018) destaca mais fortemente a relação entre ensino e contexto sociocultural dos alunos.

Cerri (2011), por sua vez, contribui para essa discussão ao enfatizar a consciência histórica como elemento fundamental para a formação cidadã, entendendo-a como a capacidade de orientar-se no tempo histórico. Embora convergente com os demais autores, sua abordagem destaca mais diretamente a dimensão formativa e cidadã do ensino de História.

Quando se analisa o papel da história local, observa-se uma convergência significativa entre Bittencourt (2018) e Schmidt e Cainelli (2016), que defendem sua utilização como estratégia para aproximar o conteúdo escolar da realidade dos

estudantes. Ambos reconhecem que essa aproximação favorece a aprendizagem significativa e o engajamento dos alunos.

No entanto, Schmidt e Cainelli (2016) enfatizam mais fortemente o caráter metodológico da história local, destacando o uso de fontes e práticas investigativas, enquanto Bittencourt (2018) amplia a discussão ao relacioná-la com a valorização da diversidade cultural e das experiências sociais dos estudantes.

Barca (2020) complementa essa discussão ao introduzir a ideia de consciência histórica como eixo central do ensino de História. Para a autora, o foco não está apenas no conteúdo, mas na capacidade dos estudantes de interpretar o passado de forma crítica, o que aproxima sua perspectiva das propostas de Schmidt e Barca (2019).

Le Goff (2013), ao discutir a relação entre história e memória, oferece uma base teórica importante para compreender o uso da história local. Sua contribuição se diferencia dos autores da educação ao enfatizar a natureza interpretativa da História, destacando que toda narrativa histórica é uma construção social.

Halbwachs (2006), por outro lado, amplia essa discussão ao tratar a memória como fenômeno coletivo, influenciado por grupos sociais. Sua abordagem dialoga diretamente com a história local, pois permite compreender como diferentes comunidades constroem suas próprias versões do passado.

Enquanto Le Goff (2013) enfatiza a História como construção intelectual, Halbwachs (2006) enfatiza a memória como construção social. Essa diferença é importante, pois mostra que a história local pode ser analisada tanto sob uma perspectiva historiográfica quanto sociológica.

Ferreira (2020) acrescenta uma dimensão importante ao debate ao tratar da identidade como processo dinâmico. Sua abordagem se aproxima de Bittencourt (2018), no sentido de que ambos reconhecem a influência das experiências sociais na construção da identidade dos sujeitos.

No entanto, Ferreira (2020) enfatiza mais fortemente a mutabilidade da identidade, enquanto Bittencourt (2018) destaca sua relação com o contexto educacional e cultural dos estudantes, especialmente no ambiente escolar.

Ao comparar os autores, observa-se que há uma convergência geral no entendimento de que o ensino de História deve ser contextualizado e significativo, mas há diferenças quanto ao foco analítico: alguns priorizam o desenvolvimento cognitivo, enquanto outros enfatizam a dimensão social e cultural.

Schmidt e Barca (2019) e Barca (2020), por exemplo, aproximam-se por defenderem a centralidade do pensamento histórico e da consciência histórica, enquanto Cerri (2011) reforça mais diretamente a dimensão formativa e cidadã desse processo.

Já Le Goff (2013) e Halbwachs (2006) se complementam ao tratar de memória e história sob perspectivas diferentes, mas igualmente fundamentais para a compreensão da história local como campo de estudo.

No campo educacional, Bittencourt (2018) e Schmidt e Cainelli (2016) se aproximam ao defenderem a importância da relação entre conteúdo escolar e realidade dos estudantes, embora divergindo no grau de ênfase dado à metodologia investigativa.

Outro ponto de convergência importante entre os autores é o reconhecimento de que o estudante deve ser sujeito ativo no processo de aprendizagem. Essa ideia está presente de forma explícita em Schmidt e Barca (2019), Barca (2020) e Cerri (2011), ainda que com diferentes enfoques teóricos.

Enquanto alguns autores enfatizam a dimensão cognitiva da aprendizagem histórica, outros destacam a dimensão cultural e identitária. Essa distinção não é contraditória, mas complementar, pois evidencia a complexidade do ensino de História.

A história local, nesse contexto, aparece como um ponto de convergência entre diferentes abordagens teóricas, funcionando como estratégia pedagógica capaz de articular memória, identidade e pensamento histórico.

Ao mesmo tempo, também se torna um espaço de tensão teórica, pois exige equilíbrio entre a valorização da experiência local e a análise crítica das narrativas históricas.

Barca (2020) e Schmidt e Barca (2019) alertam para a necessidade de evitar abordagens simplificadas da história local, defendendo sua integração a uma perspectiva crítica e investigativa.

Le Goff (2013) reforça essa preocupação ao destacar que toda narrativa histórica envolve seleção e interpretação, o que implica a necessidade de análise crítica das fontes.

Halbwachs (2006) complementa essa visão ao mostrar que a memória coletiva pode ser seletiva e influenciada por interesses sociais, o que reforça a importância da problematização no ensino de História.

Dessa forma, percebe-se que a história local não deve ser utilizada de forma ingênua ou descontextualizada, mas sim como objeto de análise crítica e reflexão histórica.

A comparação entre os autores evidencia que, embora existam diferentes enfoques teóricos, há uma base comum que valoriza o papel ativo do estudante e a importância da contextualização do ensino.

Por fim, conclui-se que a articulação entre as diferentes perspectivas teóricas permite compreender a história local como um campo multidimensional, que envolve memória, identidade, consciência histórica e formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou a importância da história local no ensino de História na educação básica, destacando suas contribuições para a formação da memória, da identidade e do pensamento histórico dos estudantes. A partir de uma abordagem teórica fundamentada em revisão bibliográfica, foi possível compreender que o ensino de História ganha maior significado quando articulado com a realidade vivida pelos alunos, permitindo uma aprendizagem mais contextualizada e participativa.

Observou-se que a inserção da história local no ambiente escolar favorece o desenvolvimento do estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem, uma vez que ele passa a estabelecer relações entre sua experiência cotidiana e os conteúdos históricos trabalhados em sala de aula. Esse movimento contribui para tornar o conhecimento histórico mais acessível, crítico e próximo da realidade social dos discentes.

Outro aspecto relevante identificado ao longo da pesquisa refere-se à contribuição da história local para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e da construção identitária dos estudantes. Ao reconhecerem elementos de sua própria comunidade nos conteúdos escolares, os alunos passam a valorizar sua história e sua cultura, compreendendo-se como parte de processos históricos mais amplos.

Além disso, constatou-se que o trabalho com a história local contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico crítico, ao estimular os estudantes a analisarem diferentes fontes, interpretarem narrativas e compreenderem que a história é resultado de construções sociais e interpretações diversas. Esse processo favorece uma formação mais reflexiva e consciente.

No entanto, também foram identificados desafios para a efetivação dessa abordagem no contexto escolar, como a limitação de materiais didáticos específicos, a necessidade de formação continuada dos professores e as dificuldades de articulação entre o currículo oficial e os conteúdos locais. Esses fatores podem restringir o potencial pedagógico da história local quando não são adequadamente considerados.

Dessa forma, conclui-se que a valorização da história local no ensino de História representa uma estratégia pedagógica significativa, capaz de aproximar o conhecimento histórico da realidade dos estudantes e promover uma aprendizagem mais ativa e significativa. Sua utilização contribui não apenas para o domínio de conteúdos, mas também para a formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos.

Por fim, destaca-se que a presente pesquisa, de caráter bibliográfico, possibilitou uma reflexão sobre as potencialidades e limitações da história local no ensino de História, reforçando a importância de novas investigações sobre o tema, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. **Educação histórica e consciência histórica: fundamentos e perspectivas**. Porto: Universidade do Porto, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

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

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, memória e identidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Educação histórica: teoria e prática**. Curitiba: Editora UFPR, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2016.

O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARGARETH XAVIER DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do brincar como estratégia pedagógica no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. A pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica, fundamentada em autores brasileiros e estudiosos da infância que discutem o papel das brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem. O estudo evidencia que o brincar contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, motor e cultural das crianças, além de favorecer a construção da autonomia e da criatividade. A pesquisa demonstra ainda que o brincar deve ser compreendido como prática pedagógica essencial no contexto escolar, sendo garantido como direito de aprendizagem pela Base Nacional Comum Curricular. Conclui-se que as atividades lúdicas são fundamentais para a formação integral da criança e para a construção de aprendizagens significativas na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; brincar; desenvolvimento infantil; ludicidade; aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica e possui papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, o brincar

assume importância significativa, pois representa uma das principais formas de expressão, interação e aprendizagem infantil. As brincadeiras fazem parte da infância e possibilitam que as crianças explorem o mundo, desenvolvam habilidades e construam conhecimentos por meio das interações sociais e das experiências vivenciadas.

Durante muitos anos, o brincar foi considerado apenas uma atividade recreativa sem relevância pedagógica. Entretanto, estudos na área da educação passaram a demonstrar que as brincadeiras desempenham função essencial no desenvolvimento infantil. De acordo com Kishimoto (2010), o brincar permite que a criança desenvolva a imaginação, a criatividade e a autonomia, favorecendo diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil, reforçando sua importância nas práticas pedagógicas escolares. Segundo o documento, as crianças aprendem por meio das interações e brincadeiras, construindo conhecimentos sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o ambiente em que vivem.

Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento emocional e social das crianças, favorecendo a construção da identidade, da autonomia e da convivência coletiva. Durante as brincadeiras, as crianças aprendem a compartilhar, negociar regras, resolver conflitos e lidar com diferentes emoções.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender o brincar como prática pedagógica indispensável no contexto da Educação Infantil. O presente artigo busca analisar a importância das brincadeiras para o desenvolvimento integral da criança, destacando o papel do professor na mediação das atividades lúdicas e na construção de experiências significativas de aprendizagem.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, teses e documentos oficiais, permitind o a análise e reflexão sobre determinado tema.

A pesquisa foi realizada com base em autores brasileiros e estudiosos da infância e da Educação Infantil, entre eles Kishimoto (2010), Oliveira (2011), Kramer (2006), Brougère (2010) e Vygotsky (2007), além da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A escolha do tema ocorreu devido à relevância do brincar para o desenvolvimento infantil e à necessidade de refletir sobre sua valorização no ambiente escolar. Dessa forma, buscou-se compreender como as brincadeiras contribuem para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

3 O BRINCAR COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O brincar é uma atividade natural da infância e representa uma das principais formas de aprendizagem da criança. Por meio das brincadeiras, as crianças experimentam diferentes situações, desenvolvem habilidades e constroem conhecimentos sobre o mundo ao seu redor.

Segundo Vygotsky (2007), a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que a criança realize ações e desenvolva habilidades que ainda não conseguiria desempenhar sozinha. Nesse processo, a interação com outras crianças e com os adultos favorece a construção de novas aprendizagens.

As brincadeiras estimulam o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da imaginação. Quando brincam de faz de conta, por exemplo, as crianças representam situações do cotidiano, reproduzem papéis sociais e desenvolvem a capacidade simbólica. De acord o com Brougère (2010), o brincar possibilita que a criança interprete e ressignifique a realidade por meio da imaginação.

Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo. Durante as brincadeiras, as crianças formulam hipóteses, resolvem problemas e constroem estratégias para alcançar objetivos. Jogos de encaixe, construção e regras estimulam o raciocínio lógico, a atenção e a memória.

O desenvolvimento motor também é favorecido pelas brincadeiras. Atividades como correr, pular, dançar e brincar no parque contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina, além de favorecerem a consciência corporal e o equilíbrio.

Segundo Oliveira (2011), a aprendizagem na Educação Infantil ocorre principalmente por meio das interações e das experiências vivenciadas pelas crianças. Dessa forma, o brincar deve ser compreendido como prática educativa e não apenas como momento de recreação.

4 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL

As brincadeiras também desempenham papel importante no desenvolvimento social e emocional das crianças. Durante as atividades lúdicas, as crianças convivem com outras pessoas, aprendem a compartilhar objetos, respeitar regras e lidar com conflitos.

Segundo Kramer (2006), o brincar favorece a socialização e contribui para a construção da identidade infantil. Ao participar de brincadeiras coletivas, a criança aprende a conviver em grupo e a desenvolver atitudes de cooperação e respeito.

O desenvolvimento emocional também é estimulado pelas brincadeiras. A criança expressa sentimentos, desejos e emoções por meio do brincar, aprendendo gradualmente a lidar com frustrações e desafios. Além disso, as brincadeiras contribuem para o fortalecimento da autoestima e da autonomia infantil.

As atividades lúdicas também possibilitam que as crianças desenvolvam empatia e compreensão sobre o outro. Durante as brincadeiras simbólicas, elas experimentam diferentes papéis sociais e ampliam sua percepção sobre o mundo.

Nesse sentido, o brincar contribui para a formação integral da criança, favorecendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos emocionais, sociais e culturais.

5 O PAPEL DO PROFESSOR NA VALORIZAÇÃO DO BRINCAR

O professor exerce papel fundamental na valorização do brincar na Educação Infantil. Cabe ao educador organizar espaços, selecionar materiais e propor experiências que favoreçam o desenvolvimento das crianças por meio das brincadeiras.

Segundo Kishimoto (2010), o professor deve atuar como mediador do processo educativo, incentivando a participação das crianças e ampliando as possibilidades de aprendizagem durante as atividades lúdicas.

A organização do ambiente escolar também possui grande importância. Espaços acolhedores, com brinquedos, livros e materiais diversificados, estimulam a curiosidade e a criatividade infantil. O ambiente deve favorecer tanto as brincadeiras livres quanto as atividades orientadas pelo professor.

Além disso, o planejamento pedagógico precisa incluir o brincar como parte do currículo da Educação Infantil. As atividades lúdicas devem estar relacionadas aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC.

Outro aspecto importante refere-se à valorização da cultura infantil. O professor deve reconhecer as brincadeiras tradicionais, cantigas, jogos e experiências

trazidas pelas crianças, promovendo práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

Dessa forma, o educador contribui para que o brincar seja reconhecido como instrumento fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem na infância.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que o brincar constitui elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. As brincadeiras favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social e cultural, contribuindo significativamente para a construção de aprendizagens significativas.

A pesquisa demonstrou que o brincar não deve ser compreendido apenas como momento recreativo, mas como prática pedagógica indispensável no contexto escolar. Por meio das atividades lúdicas, as crianças exploram o ambiente, constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades e aprendem a conviver socialmente.

Além disso, verificou-se que o professor possui papel fundamental na mediação das brincadeiras e na organização de experiências educativas que valorizem a infância e promovam o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, torna-se necessário que as instituições escolares reconheçam o brincar como direito de aprendizagem e garantam espaços, materiais e práticas pedagógicas que favoreçam a ludicidade na Educação Infantil.

Conclui-se, portanto, que o brincar representa uma estratégia pedagógica essencial para a formação integral da criança, devendo ocupar lugar central nas práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997. ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica*. São Paulo: Loyola, 2003.

ANTUNES, Celso. *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Vozes, 2003.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981. BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2010.
CORSARO, William. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade*. São Paulo: Cortez, 2006. LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

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

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

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1990. VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O BRINCAR E A PSICOPEDAGOGIA

PALOMA GOMES DA SILVA SOUTO LOPES

RESUMO

O professor precisa observar seus alunos nas brincadeiras, pois é através delas que as crianças se expõem, se relacionam, interagem, transferindo seus medos, desejos e angústias. Desta forma, há maiores possibilidades de atuações adequadas que respeitem e propiciem o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: O brincar como estratégia educativa; O brincar e o Papel do professor.

É importância relatar que o trabalho do psicopedagogo equivale à importância do brinquedo para a criança no desenvolvimento do seu aprendizado. A fim de refletir sobre essa questão, precisamos abordar a inter-relação do brincar com a Psicopedagogia para identificarmos os dois mundos presentes: um mundo interno, da ordem da subjetivação, do desejo, carregado de emoções e um mundo externo, que é objetivo, lógico e social. É na intersecção desses dois mundos que acontecem à relação entre o brincar e o jogar aonde será o ponto de partida para o trabalho do psicopedagogo.

O brincar apresenta esquema semelhante ao aprender. A palavra do adulto, na criança, é substituída pela brincadeira e pelo jogar. Qual o tema das brincadeiras da criança, no consultório? No consultório, a criança traz os conflitos dela, ela brinca, então, a sua própria vida. Uma criança é capaz de passar através do lúdico a outro aquilo que lhe está faltando, e assim, o brincar das crianças denuncia uma situação que está ocorrendo na sua vida e que traz problemas emocionais que até mesmo pode levar a dificuldade de aprendizagem e de socializar com as demais crianças.

Na situação do lúdico, as crianças vão reproduzir esquemas próprios da vida e, dentro dos esquemas prévios de relação, vão surgindo os esquemas de suas vidas e os ensaios de papéis futuros que elas irão assumir durante a vida.

Sendo assim, as crianças brincam, no consultório, os seus conflitos atuais e para ensaiar esses papéis; vão, com isso, organizando suas estruturas nos momentos das brincadeiras, uma vez que para brincar elas necessitam antecipar, relacionar, verificar possibilidades, etc.

Um exemplo a esse respeito que vale salientar é a construção das sequências temporais pelas crianças. O psicopedagogo pode trabalhar essas noções através de histórias contadas, as quais serão recontadas pela criança, com cenários e com

personagens e, nesse sentido, estará possibilitando a ela a aquisição desses conceitos.

A criança que não vivencia momentos de ludicidade está com seu discurso interno desestruturado e, a partir de um modelo oferecido pelo psicopedagogo, ela vai reconstruir o discurso, a ordenação, o termo-a-termo, a sequenciação, a seriação, a classificação, a reversibilidade, etc.

Outros exemplos podem ser citados e apresentados a partir de algumas histórias e que vão possibilitar momentos nos quais os pacientes poderão reconstruir algumas dessas noções.

Não se pode esquecer, contudo, o respeito também ao brincar solitário da criança, tão bem mencionado por Vygotsky. A criança brinca só e o adulto não deve interferir, a não ser que seja convidado.

Esse brincar é simbólico, uma vez que está sendo olhado pelo olhar psicopedagógico. Brincar não só para fazer a reorganização interna, mas, também, para ser observado pelo olhar terapêutico. O olhar terapêutico do psicopedagogo equivale à atenção flutuante “sem memória, sem desejo” do psicanalista.

Podemos recordar que, primeiramente a criança brinca com o próprio corpo; depois com os objetos do mundo externo e só mais tarde inclui o outro através dos jogos de regras. Nesse momento, o adulto entra como organizador do ambiente ao oferecer o que é adequado à criança.

Nesse sentido, chamamos à atenção sobre as duas modalidades de brincadeiras: a saudável e a patológica. A criança que repete pode estar querendo interiorizar um esquema de ação, automatizar um mecanismo.

A criança que escolhe sempre a mesma coisa, não demonstra expectativa; essa repetição está a serviço não de interiorizar um novo esquema, uma vez que não está conseguindo enfrentar uma situação nova. Para o psicopedagogo, o brincar serve como um meio de desvelar conflitos; mostrar se aquele comportamento da criança frente ao brinquedo é saudável ou patológico e o uso que se pode fazer disso.

O psicopedagogo pode oferecer possibilidades que minimizem os traços patológicos da criança, todavia, deve sempre propor atividades que o paciente tenha condições de realizar.

Através do brincar, o profissional pode identificar e compreender a modalidade de aprendizagem do paciente e se ele cumpre de forma satisfatória o que lhe é solicitado, entretanto, fica paralisado diante do conhecimento.

Sendo assim, o brincar se destaca novamente para nos revelar que os esquemas que a criança usa para organizar as brincadeiras são os mesmos que ela

usa para lidar com o conhecimento. Nessa perspectiva, é fundamental esse entendimento a fim de que o psicopedagogo possa identificar e intervir positivamente nas dificuldades da criança.

O JOGO NA EDUCAÇÃO

Diversos jogos mostram a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria de jogos. Segundo Morchida (2002), existe a regra, mas há exessão nos jogos, quando entre amigos são impostas ou exclusas entre os mesmos, e quando há disputa profissional o jogo não é pelo prazer, sendo obedecidas as regras tornando o jogo competitivo. O brinquedo vai ser utilizado conforme a intencionalidade de quem o usa e de quem o instrui. No caso o professor pode usar o brinquedo / jogo como material

Pedagógico dando exemplo de higiene corporal, falar sobre a importância da família e outros mais. Através da variedade de significados, são as semelhanças que permitem a classificação dos jogos de faz de conta, de regras, etc. Há regras explicitas e implícitas, as explicitas podemos caracterizar o xadrez e a amarelinha e as implícitas podemos caracterizar com o faz de conta (na atividade do faz de conta são regras internas, ordenando e conduzindo a brincadeira)

E o jogo por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado final. O importante é o processo em si de brincar que a criança se impõe. A ação do jogador dependerá sempre de fatores internos de motivações pessoais bem como de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros.

Temos que deixar a criança brincar espontaneamente sem direcionar a brincadeira (livre), pois se a criança não tiver o real interesse na brincadeira estará “trabalhando” pela falta de prazer.

O jogo se torna educativo durante o renascimento, que considera que o jogo não exige a mortificação do corpo, mas sim um desenvolvimento corporal e cognitivo. O jogo se expandiu na educação para facilitar as tarefas de ensinar e aprender, o mesmo também é visto como recreação educacional um meio de ludicidade.

O BRINCAR NO PARQUE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.

A dinâmica das práticas pedagógicas na educação infantil era, em parte, conhecida por nós por meio dos estágios e pesquisas desenvolvidas no curso de Pedagogia, contudo, importava-nos deter-nos com mais atenção sobre o brincar que acontecia no parque, a fim de identificar quando e como ele ocorria ao ar livre possibilitando o brincar com elementos da na nuteraza e o contato com outro espaço constuindo novas brincadeiras de forma ludica e imaginaria.

O Parquinho escolar estimula a criatividade, os vínculos sociais e afetivos, a compreensão de regras no momento do compartilhamento de espaços. Esse momento favorece, também, o desenvolvimento cognitivo, quando a criança cria suas próprias histórias, quando explora as cores e as texturas, quando compreende novos conceitos, como: muito e pouco, grande e pequeno, alto e baixo, e, principalmente, quando desenvolve sua linguagem oral.

Com a compreensão da importância do papel desempenhado pela ludicidade, na constituição das identidades infantis cabe aos professores organizarem práticas de brincar que permitam maior participação e escolha por parte das crianças, a exploração de seus movimentos e imaginação.

Vivenciar e experienciar o brincar, de maneira prazerosa e criativa, colabora para o desenvolvimento infantil em todos os aspectos e permite que as crianças vivam a infância de forma mais plena.

Estas questões precisam fazer parte da formação dos profissionais da educação, bem como o brincar precisa ser entendido e vivenciado como um momento de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento, o que imprime um compromisso aos gestores da educação infantil com a formulação e implementação de políticas de valorização do brincar nas instituições de educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alegria estampada no olhar curioso de criança ao brincar não tem preço, é algo mágico e puro. Também para que escola, pais, e sociedade em geral prestem atenção em nossas crianças, pois as dificuldades na aprendizagem podem ser serias ou não, temos que dar um estimulo para que tenham interesse em aprender com alegria e prazer, e que todos nos aprendamos com as dificuldades de nossos futuros cidadãos. E que com o uso do lúdico podemos diminuir ou até acabar com essas dificuldades de aprendizagem.

Acreditamos que é importante resgatar o direito da criança de brincar livremente, proporcionando a mesma momentos de gostosas gargalhadas, de fantasia (faz de conta), o contato com o brinquedo e principalmente o contato com outras crianças.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. Páginas Abertas. **É brincando que se aprende**. São Paulo, v. 28, n. 19, p. 16 – 17, 2003.

ANDRADE, A. **Brinquedoteca.** Palestra Céu Cidade Dutra. São Paulo, out. 2006.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a Partir da Prática** – Porto Alegre: Editora Atmed, 3 ed., 2007.

CORREIA, Marcos Miranda. **Trabalhando com os jogos,** SP: Papirus.2006

FONTES, M. A. **Psicopedagogia e Sociedade : História, Concepção e Contribuições** – São Paulo: Editora Vetor, 1 ed., 2006.

FRIEDMANN, A. et al. **O Direito de Brincar.** São Paulo: Edições Sociais, 1998.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MADEIRA, Â. R.. **Revista: Guia Escolar** - Ed. Educacional - São Paulo 2005. p. 12

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ:Vozes,2003.

MORCHIDA, T. K. **O jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Editora Pioneira , Série Pré-Escola, 2002.

MOYLES, J. R. **Só Brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil** – Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

RADESPIEL, M. Livro: **Alfabetização sem Segredos**. Coleção Cirandinha v. 02 - psicologia Infantil. São Paulo: Iemar, 2003. p. 29 - 32

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISS, M. L L.. **Psicopedagogia Clínica: Uma Visão Diagnóstica dos Problemas de Aprendizagem Escolar** – Rio de Janeiro: Editora DP&A, 8 ed. , 2001.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: FOCO EDUCAÇÃO FÍSICA.

PATRÍCIA DA SILVA OLIVEIRA GUERRA

RESUMO

As aulas de Educação física costumam ser as preferidas dos alunos e por isso são muito aguardadas por eles. Por esse motivo, as atividades realizadas nas aulas devem ser preparadas visando a aprendizagem significativa dos alunos,a participação e a inclusão de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Física, Atividade Física, Inclusão.

1-INTRODUÇÃO

Incentivar nas escolas as crianças a terem um estilo de vida saudável faz toda a diferença para que eles se tornem adultos conscientes da necessidade de se ter uma vida sempre ativa.

As aulas de educação física desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, trazendo benefícios que vão além da simples prática de esportes, ela também contribui para a promoção de hábitos saudáveis, ajudando a combater a obesidade e doenças relacionadas ao sedentarismo.

A prática regular de atividades físicas melhora a condição cardiovascular, a força muscular,memória, concentração e a flexibilidade. Ela também contribui para manter o controle de peso e a diminuir o estresse, condição que hoje afeta adultos e crianças.

A prática de esportes e atividades físicas ensina valores importantes como disciplina, perseverança e a importância de estabelecer e alcançar metas. Também ajuda no desenvolvimento de habilidades motoras essenciais, como coordenação, equilíbrio e agilidade, que são importantes para uma vida ativa e saudável.

Neste estudo, eu busquei demonstrar de forma clara a importância e responsabilidade que nós educadores temos em proporcionar aulas que favoreçam o desenvolvimento pleno dos alunos. Oferecer aulas de Educação Física de qualidade significa promover saúde, socialização e qualidade de vida, contribuindo para a formação dos estudantes.

Diante do tema tratado, pensemos agora e refletimos sobre qual a importância da atividade física para os estudantes durante as aulas?

A Atividade física é essencial para a saúde e o bem- estar geral de todos os seres humanos, independetemente de sua faixa etária. Ela envolve qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulta em gasto de energia. Destaco abaixo, alguns pontos importantes sobre a atividade física:

●**Aeróbica:** atividades como correr, nadar dançar e andar de bicicleta que melhoram a frequência cardíaca e resistência cardiovascular.

●**Musculação:** Reduz o risco de doenças crônicas como obesidade, diabetes e doenças cardíacas.

●**Saúde Mental:** ajuda na redução da depressão e ansiedade.

●**Sono:** A prática regular ajuda na qualidade do sono.

Uma dica valiosa para realizar atividade física é começar os exercícios de maneira mais lenta e aumentar gradualmente a intensidade e duração das atividades, para que o corpo possa se adaptar e se acostumar, realizando atividades que sejam prazerosas. Iniciar a atividade física com intensidade, pode causar lesões e ocasionar dores fortes, impedindo que as atividades possam continuar sendo realizadas.

Para iniciantes é fundamental respeitar o tempo do corpo, com atividades leves, preparando as articulações, aos poucos.

A Educação Física desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, promovendo o desenvolvimento físico, o social e emocional. Nos recentes estudos que realizei,observei a importância da inclusão nas práticas educativas.

Durante as aulas de educação física, os alunos têm a oportunidade de liberar endorfinas, que são substências que promovem a sensação de bem- estar, aprendem a trabalhar em equipe, respeitar regras, conviverr socialmente, desenvolver a coordenação motora fina e grossa, além de desenvolver habilidades de liderança. Essas interações sociais são essenciais para o desenvolvimento emocional e socials de cada criança.

A inclusão se refere ao processo de garantir que todas as pessoas, independentemente de suas limitações, tenham acesso e possam participar ativamente das aulas de educação fisica e consigam desenvolver as atividades propostas. Esse processo exige grande preparo, por parte dos responsáveis pelo preparo das aulas, pois devem conhecer previamente a necessidade de cada estudante, para poder

planejar antecipadamente, atividades adequadas a necessidade de cada estudante.

A prática da atividade física promove o bem estar dos alunos, ajuda na prevenção de doenças e melhora a qualidade de vida de quem a pratica diariamente. No entanto, muitas vezes, indivíduos com deficiência ou necessidades especiais enfrentam barreiras que limitam sua participação plena nessas atividades. Assim, é fundamental que os profissionais de Educação Física estejam preparados para criar ambientes inclusivos, adaptando práticas e estratégias que atendam às especificidades de cada aluno, tornando as aulas prazerosas para todos os estudantes.

2- DESENVOLVIMENTO

2.1- Educação Física

O aluno contrói o seu aprendizado através das interações com o meio e com seus pares, por esse motivo, o professor de Educação Física precisa criar situações de aprendizagem que promovam a interação entre os alunos, promovendo o diálogo e a participação efetiva de todos alunos.

A prática pedagógica utilizada pelo professor precisa levar em consideração os alunos e suas especificidades, identificando estratégias que permitam o envolvimento dos alunos nas atividades e tornem o aprendizado significativo. Neste sentido, o professor de Educação Física precisa planejar aulas com situações de aprendizagem que promovam a interação entre os alunos, estimulando o diálogo e a colaboração.

Além disso, segundo Freire (2002), a prática pedagógica deve considerar a realidade dos alunos, suas experiências prévias e suas necessidades. O professor deve criar atividades que sejam significativas para os estudantes, relacionando-as com seus interesses e contextos culturais. Dessa forma, os estudantes sentirão maior motivação para aprender e conseguirão se desenvolver com autonomia.

A afirmação de Freire ressalta a importância de uma abordagem educacional que reconheça e valorize a individualidade dos alunos. A prática pedagógica, ao levar em conta a realidade dos estudantes, suas vivências e necessidades, torna-se mais significativa e eficaz. Isso implica em um processo de ensino que não apenas transfere conhecimentos, mas também envolve diálogo, escuta e reflexão crítica.

Ao integrar as experiências anteriores dos alunos, os educadores podem criar conexões mais profundas entre o conteúdo ensinado e a vida cotidiana dos estudantes, tornando o aprendizado mais relevante e motivador. Além disso, considerar as necessidades dos alunos ajuda a promover um ambiente inclusivo, onde todos se sentem valorizados e respeitados. Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, aptos a transformar sua realidade e a sociedade em que vivem.

Portanto, a prática pedagógica deve ser um espaço de construção coletiva do conhecimento, onde educadores e alunos possam, juntos, explorar e compreender o mundo de maneira crítica e reflexiva.

A pedagogia crítico-superadora, conforme apresentada na obra “Metodologia do Ensino de Educação Física” de 1992, é uma abordagem que busca transcender as práticas educativas tradicionais, promovendo uma reflexão crítica sobre o ensino e a aprendizagem. Os autores, Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth

Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, enfatizam a importância de um ensino que não apenas transmita conhecimentos, mas que também forme sujeitos críticos e autônomos.

Essa pedagogia se fundamenta na ideia de que a educação deve ser um espaço de formação integral, onde os alunos são incentivados a questionar e interagir com o conteúdo de maneira ativa. A proposta é que os educadores adotem métodos que estimulem a reflexão sobre as práticas corporais, promovendo uma compreensão mais ampla do papel da Educação Física na formação dos indivíduos e na sociedade.

A abordagem crítico-superadora é fundamental para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo. Ao valorizar a diversidade e a pluralidade cultural, essa abordagem não apenas enriquece o conteúdo das aulas, mas também favorece a formação de uma comunidade escolar mais coesa e respeitosa. A pedagogia crítico-superadora é uma proposta que desafia tanto educadores quanto educandos a pensar criticamente sobre suas práticas e realidades, buscando sempre a superação das condições que limitam o potencial humano e a promoção de uma educação mais justa e igualitária.

2.2- Educação Física e Inclusão

Ao reconhecer as diferentes vivências e contextos dos alunos, os educadores podem adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada estudante, promovendo um aprendizado mais significativo.

Não podemos confundir integração com inclusão. Integrar é colocar o aluno na aula e esperar que ele se adapte ao que já existe. Incluir, por sua vez, é transformar a aula para que todos possam participar, respeitando as singularidades de cada um.

Sendo eu realista, vejo a inclusão como um desafio enorme para incluir a todos os estudantes. Uma aula de Educação Física inclusiva é aquela que entende que o objetivo principal não é formar profissionais, mas sim cidadãos que compreendam o valor do movimento, que saibam respeitar o próximo e que percebam que, na vida, assim como no jogo, todos têm o direito de participar.

A seguir apresento algumas estratégias que podem ser consideradas pra tornar o ambiente inclusivo:

●A modificação das regras dos jogos para torná-los mais inclusivos,

●Utilizar equipamentos que sejam apropriados para todas as habilidades,

●Instruções manuais e verbais,

●Utilização de tecnologias assistivas que possam ajudar os alunos com deficiência

●Diminuir o tamanho da quadra

● Usar bolas mais leves ou maiores.

Essas estratégias são muito importante em um mundo cada vez mais globalizado, onde a comunicação e a utilização das tecnologias se tornam essencial.

Além disso, ao incentivar a participação ativa dos alunos e suas contribuições baseadas em suas experiências pessoais, cria-se um

espaço onde todos se sentem valorizados. Essa valorização não só estimula a autoestima dos estudantes, mas também promove um senso de pertencimento, o que é crucial para o engajamento e a motivação.

Temos também, a abordagem crítico-superadora que é mais do que uma metodologia de ensino; é uma filosofia que promove a justiça social, a empatia e o respeito à diversidade, preparando os alunos para serem cidadãos conscientes e ativos em uma sociedade plural.

Outra metodologia que pode ser utilizada nas aulas de Educação Física é a pedagogia do esporte, que tem como objetivo desenvolver a consciência crítica dos alunos em relação ao que é o esporte para a construção dos valores sociais e culturais.

O objetivo é desenvolver o senso crítico dos alunos, valorizando suas experiências e promovendo a participação ativa nas aulas. Para isso, é necessário que o professor atue como um mediador do conhecimento, favorecendo a construção ativa do conhecimento. O profissional mediador incentiva os estudantes a **participarem, opinarem e refletirem** sobre as atividades realizadas, em vez de apenas seguir instruções.

É importante também propor oportunidades onde os estudantes possam escolher os esportes que desejam praticar durante algumas aulas.Esse processo permite que cada estudante participe ativamente das aulas e tornando-as mais prazerososas, permitindo assim que os estudantes prticipem ativamente das aulas.

É importante explicar **por que e para que** as atividades estão sendo realizadas, relacionando-as com temas como saúde, corpo e

movimento dentro da área da Educação Física.Esta relação atraí a atenção dos estudantes. O mediador também necessita manter uma **relação de diálogo e respeito,** ouvindo os estudantes e valorizando suas experiências.

As aulas acontecem através do planejamento do professor que estará à frente dela, fazendo ter sentido na vida dos educados. Segundo Queiroz (1998), o papel do professor vai além de simplesmente transmitir conhecimento; ele é fundamental na construção do valor educativo das aulas. Isso significa que o professor não apenas ensina conteúdos, mas também atua como mediador na formação de valores, atitudes e competências nos alunos.

A maneira como ele organiza a aula, a forma como se relaciona com os estudantes e as estratégias que utiliza para engajar os alunos são aspectos muito importantes para a eficácia do processo educativo. Assim, um professor consciente de sua responsabilidade pode transformar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais significativa e impactante para seus alunos. O professor é um agente ativo na formação dos estudantes, não apenas para saber o que eles aprendem, mas sim como eles percebem e interagem com o mundo ao seu redor. Com isso, é importante destacar a grande importância do planejamento diário das aulas a serem desenvolvidas.

Para que consiga chegar a seus objetivos nas aulas, o professor deve ter seus planos de aula bem flexíveis, pois nem tudo sai como é planejado. Por essa questão, é que o planejamento deve ser flexível e bem estruturado com base nos seus alunos, tendo sempre um plano A, B e/ou C.

De acordo com Peres (2001), o professor de Educação Física deve, no planejamento de suas aulas, planejar atividades que proporcionem ao aluno não apenas o desenvolvimento físico, mas também o desenvolvimento integral do indivíduo. Isso inclui aspectos sociais, emocionais e cognitivos. Ao integrar esses componentes, o educador pode promover uma formação mais abrangente, estimulando habilidades como trabalho em equipe, respeito às diferenças, autocontrole, e a construção de uma imagem positiva.

Além disso, é fundamental que as atividades sejam variadas e inclusivas, atendendo às diferentes necessidades e interesses dos alunos. Dessa maneira, o professor contribui não apenas para a melhoria da saúde e do condicionamento físico, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes, colaborativos e saudáveis, que compreendem a importância da atividade física em suas vidas. Esse enfoque holístico é essencial para a promoção de um estilo de vida ativo e saudável, bem como para o desenvolvimento de competências que vão além do ambiente escolar.

O planejamento deve buscar criar um ambiente de aprendizagem que valorize o trabalho em equipe, a cooperação e o respeito mútuo, contribuindo para a formação integral do aluno. Dessa maneira, as aulas devem ser organizadas de forma a incentivar a prática de exercícios físicos a conscientização sobre a importância da saúde e bem-estar e o desenvolvimento de valores éticos e de cidadania.

Quando o orientador planeja, ele assume a responsabilidade de garantir que o tempo do estudante seja usado para o seu desenvolvimento integral. A importância desse planejamento reside em vários pontos

fundamentais. O planejamento garante que cada atividade proposta tenha uma razão de ser, um objetivo. Sem isso, a aula perde sua essência pedagógica e deixa de ser uma disciplina escolar para se tornar apenas um recreio supervisionado.

A Educação Física envolve o corpo em movimento, muitas vezes em intensidades variadas. O planejamento permite antecipar riscos, organizar os espaços de forma segura, verificar a adequação dos materiais e garantir que os desafios propostos sejam compatíveis com a faixa etária e o nível de desenvolvimento dos estudantes. Um orientador que planeja sabe exatamente como conduzir as atividades ou brincadeiras para que o aprendizado ocorra sem que a integridade física dos alunos seja colocada em risco.

Quando o orientador planeja, ele consegue antecipar as necessidades dos alunos, preparar adaptações, pensar em materiais alternativos e criar estratégias para que todos, sem exceção, participem. O planejamento permite antecipar as dificuldades e criar um ambiente onde a diversidade seja acolhida e não ignorada.

O planejamento também serve como um mapa. Com ele conseguimos olhar para trás e avaliar o que funcionou e o que não funcionou. Se o objetivo era ensinar cooperação e a turma não respondeu bem, o orientador, ao ter um plano, consegue identificar onde a estratégia falhou e ajustar a rota para a próxima aula.

Planejar é um ato de respeito ao estudante e a própria profissão. É através desse esforço prévio que o orientador consegue transformar a quadra em um espaço de aprendizagem .

É muito importante, que os alunos se sintam à vontade para participar das aulas, principalmente quando são de faixas etárias menores, pois nessa fase a criança aprende de maneira mais rápida e com tudo em sua volta, principalmente, por meio do lúdico. Assim como diz Brenda (1999), todas as aulas deveriam ir ao encontro das necessidades, interesses e possibilidades da criança.

Para aprender, é evidente que o estudante precisa ter motivação, como já é esperado por todos, afinal, a motivação é um dos fatores que mais influenciam a forma como cada pessoa se comporta para atingir seus objetivos! A motivação é fundamental para o sucesso dos alunos e para o desenvolvimento de suas habilidades.

Por isso, o professor deve ter um plano de aula flexível, principalmente com a metodologia lúdica, pois tudo depende da necessidade de troca que se estabelece durante a aula, entre o aluno, o meio e o professor. Um plano de aula flexível é essencial para atender as diversas necessidades dos alunos, desenvolverem suas habilidades motoras de maneira inclusiva e eficaz. Dessa forma, busca-se desenvolver a autonomia dos estudantes, incentivando a sua participação ativa. Realizar dinâmicas de grupos e atividades práticas, estimulam a colaboração e troca de experiências entre os estudantes e facilitam o processo de aprendizagem

O mesmo autor ainda traz que o lúdico deverá estar presente em ambientes que envolvam aprendizagens, principalmente, com crianças (BENDA, 1999). Isso significa que é fundamental que o educador conheça as características e o potencial de cada estudante, assim como suas dificuldades. Ao propor atividades adequadas, o professor não

apenas facilita o aprendizado, mas também promove a motivação e o engajamento dos alunos.

Além disso, ao considerar o nível de habilidade, o educador pode diversificar as abordagens didáticas, oferecendo desafios que estimulem o desenvolvimento cognitivo e a autonomia dos alunos. Atividades muito fáceis podem levar ao tédio, enquanto tarefas excessivamente difíceis podem causar frustração. Portanto, o equilíbrio é essencial para criar um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo, onde todos possam prosperar.

A personalização das atividades também permite que o professor identifique e trabalhe com as diferentes formas de aprendizagem presentes na sala de aula, respeitando o ritmo de cada aluno e promovendo um aprendizado mais significativo e duradouro.

A proposta de Velasco (1994) enfatiza a importância de um planejamento cuidadoso e consciente por parte do professor, que deve sempre buscar alinhar suas atividades pedagógicas às necessidades e habilidades de seus alunos. Ainda mais, Velasco (1994) diz que o professor deve ter o cuidado de propor atividades que sejam compatíveis com o nível de habilidade de seus alunos, e assim mediante os desafios eles devem ser levados a obter sucesso durante todo processo de aprendizagem.

Segundo Velasco (1994), a criança motivada pela brincadeira tem a possibilidade de resolver seus conflitos. Ele destaca sobre a importância da brincadeira, especialmente no contexto da Educação Física.

A brincadeira não apenas serve como uma forma de entretenimento, mas também é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Respeitar e orientar as crianças a se desenvolverem por meio da brincadeira é uma forma de garantir bom desempenho, e isso traz bons resultados, não somente na disciplina de Educação Física, mas em todas as outras disciplinas e também em sua vida pessoal.

Seguem alguns pontos que complementam essa idéia:

●**Resolução de Conflitos:** Durante as brincadeiras geralmente as crianças se deparam com situações que exigem resolução de conflitos e isso as ajuda a desenvolver habilidades sociais, como a comunicação e cooperação.

●**Expressão Emocional:** Expressam suas emoções através das brincadeiras.

●**Desenvolvimento Motor:** Melhoram suas habilidades motoras, coordenação e resistência física através das brincadeiras.

Incorporar a brincadeira na Educação Física não só torna as aulas mais agradáveis, mas também promove um aprendizado significativo, que vai além do aspecto físico, mas também oferece a possibilidade da inclusão. Atividades lúdicas adaptáveis permitem que todos os alunos participem independente de suas habilidades, desde que sejam preparadas antecipadamente, pensando no desenvolvimento de cada criança. Brincadeiras cooperativas ajudam a reforçar valores entre os estudantes como a empatia e o respeito para com todos, ensinando desde cedo que somos todos diferentes e precisamos uns dos outros.

2.3- ATIVIDADE FÍSICA

A atividade física é de extrema importância para a saúde e o bem-estar geral do indivíduo. Ela favorece o bom desenvolvimento do corpo e da mente, proporcionando melhor qualidade de vida para todos os que a praticam com regularidade.

Na escola ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos estudantes, pois contribui para a formação de cada um deles, de acordo com cada especificidade, desenvolvendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais, e contribuindo para a sensação de bem estar.

Além de promover a saúde e a qualidade de vida, a educação física também auxilia no desenvolvimento de habilidades como disciplina, cooperação, trabalho em equipe e respeito às regras.

Em brincadeiras coletivas, os estudantes aprendem que não conseguem ganhar sozinhos e entendem a importância de confiar no colega, entendendo que precisam juntos, somar forças. Esse processo forma os estudantes para um melhor convívio social na vida adulta.

Essas competências são essenciais não apenas no ambiente escolar, mas também para toda a vida. A prática regular de atividades físicas na escola contribui significativamente para o desenvolvimento motor dos alunos. Exercícios, brincadeiras e esportes ajudam a melhorar e desenvolver a coordenação motora.

A prática de atividades físicas proporciona melhor desempenho dos estudantes, influenciando a concentração e a saúde mental. Incorporar

exercícios regulares na rotina escolar pode ser um diferencial significativo para o desnvolvimentodos alunos.

Em relação aos adultos, estudos mostram que as pessoas que não praticam nenhum tipo de atividade física são consideradas sedentárias e podem ter a sua saúde prejudicada. A falta de atividade física também contribui para a obesidade, que é o acúmulo de gordura corporal em excesso. A obesidade aumenta o risco de doenças cardiovasculares e o risco de morte por doenças cardiovasculares.

Com o aumento do tempo que as pessoas passam em frente ás telas, aumentou-se a preocupação dos especialistas em relação á saúde da população.

Uma pessoa sedentária geralmente sente desânimo pra praticar atividades físicas regularmente, cansaço e indisposição para realizar atividades simples e diárias. Uma vida sedentária pode levar ao desenvolvimento de diversos tipos de doenças.

É preciso deixar de lado a vida sedentária e conhecer os sintomas típicos do sedentarismo como cansaço excessivo, dores nas articulações, aumento excessivo de peso e gordura abdominal.

Realizar atividades físicas pelo menos três vezes por semana aumenta a resistência e a energia, tornando as atividades diárias mais agradáveis.

Portanto, inserir a atividade física na rotina diária é fundamental para promover um estilo de vida saudável e equilibrado. Seja através de esportes, caminhadas, dança ou qualquer outra forma de exercício, o importante é encontrar uma atividade que traga prazer e que possa ser mantida em longo prazo. Inúmeros estudos destacam que a prática

freqüente de atividade física evita doenças e melhora a disposição diária.

Além disso, a prática de atividade física também traz benefícios como a prevenção de doenças crônicas, controle do nível de colesterol, condicionamento muscular e cardiorrespiratório, além de melhorar a auto-estima.

3-CONCLUSÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo analisar os benefícios da Educação Física, com foco na inclusão e atividades físicas. A partir da pesquisa realizada, foi possível evidenciar a relevância da Educação Física na promoção da saúde e bem-estar do ser humano, bem como seu papel fundamental no desenvolvimento integral do indivíduo.

A Educação Física é uma disciplina fundamental que vai além da prática de esportes e atividades físicas. Ela desempenha um papel essencial no desenvolvimento físico , emocional e social dos estudantes e de todas as pessoas. Ela ajuda a desenvolver habilidades motoras fundamentais como correr, saltar e se equilibrar, atuando como um alicerce para uma vida autonoma, com equilíbrio e saudável, melhorando significativamente a qualidade de vida do indíviduo.
Ela também ajuda a manter o sistema imunológico mais eficiente, prevenindo o corpo contra doenças crônicas e promovendo sensação de bem- estar. É uma forma de investir em saúde.

Nas escolas, quando os profissionais oferecem aulas de qualidade, eles incentivam os estudantes a **manterem um estilo de vida ativo**, aumentando as chances de continuarem praticando atividades físicas ao longo da vida. É uma disciplina importante para a saúde geral, e ajuda-nos a entender os benefícios de um estilo de vida saudável, controle de peso e melhoria da saúde.

As aulas de Educação Física devem ser um espaço inclusivo onde todos os alunos possam participar, independente de suas habilidades físicas ou deficiências.

Por meio de atividades em grupos, os alunos desenvolvem habilidades sociais como a cooperação e a resolução de conflitos, preparando-os para o convívio social. As atividades em gtrupo também proporcionam ao estudante, entender que existem regras e que essas regras valem para todos, e que a colaboração é necessária para alcançar um objetivo comum. Elas ensinam a lidar com a frustação e a vitória, aprendizado que irão levar para uma vida em sociedade.

Na escola, os profissionais devem garantir que **todos participem das atividades**, respeitando suas diferenças e necessidades. A inclusão promove igualdade, respeito e aprendizagem para toda a turma. Quando o orientador adapta as brincadeiras ou atividades para que todos sejam incluídos, ele deixa claro para os estudantes a importância da experiência coletiva e garante o bem estar de todos os estudantes.

Os resultados obtidos demonstraram que é essencial que os docentes da disciplina estejam constantemente buscando aprimorar suas

práticas pedagógicas, embasando-se em teorias educacionais e adaptando-as às necessidades e realidades de seus alunos.

Concluímos que a formação do profissional de Educação Física deve ser constantemente atualizada e ampliada, levando em consideração as novas demandas sociais e a diversidade do público atendido. A prática reflexiva e a pesquisa continuada são essenciais para que possamos contribuir de maneira efetiva para a formação de cidadãos saudáveis e conscientes de sua importância social.

A prática pedagógica baseada no preparo antecipado das aulas é um fator decisivo na construção das condições favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes nas aulas de Educação Física.

É fundamental que os professores desenvolvam uma prática pedagógica crítica e reflexiva, que leve em consideração as particularidades de cada aluno e identifique estratégias que permitam o envolvimento dos alunos nas atividades e tornem o aprendizado significativo.

Diante dos desafios encontrados, é imprescindível que os futuros profissionais da área se empenhem em buscar conhecimentos e estratégias que fomentem a inclusão, a saúde e a qualidade de vida. Assim, esperamos que este trabalho possa servir como uma contribuição para a discussão e reflexão acerca do papel da Educação Física na sociedade contemporânea.

Incorporar atividade física no dia a dia pode ser simples e divertido se transformarmos o exercício por obrigação em uma estratégia que vai melhorar e proporcionar benefícios para nossa vida. Caminhadas, andar de bicicleta, dançar, ou mesmo praticar esportes em grupo são ótimas maneiras de se manter ativo.

Quando nos movimentamos constantemente,deixamos de tratar a saúde como um evento isolado e passamos a tratá-lo como um hábito constante, obtendo ótimos resultados.

A atividade física é a melhor forma de manter um estilo de vida saudável, pois ela transforma o exercício em saúde e o movimento em qualidade de vida.

Lembre-se de que o mais importante é manter-se em movimento e encontrar uma atividade que seja prazerosa para você.

4- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

●A Importância da atividade física para a saúde - Toda Matéria https://www.bing.com/ck/a?!&&p=ef019e5af1c769370b45426b765f4c99e25f8acd9eee65194d6e4d791d28370dJmltdHM9MTc0MDk2MDAwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=2b4647b1-9812-6208-00ae-550d997963c3&psq=importancia+da+atividade+fisica&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cudG9kYW1hdGVyaWEuY29tLmJyL2EtaW1wb3J0YW5jaWEtZGEtYXRpdmlkYWRlLWZpc2ljYS1wYXJhLWEtc2F1ZGUv&ntb=1

Esporte Educacional 2009.

●Educação Física Inclusiva e Esportes Adaptados

https://www.bing.com/ck/a?!&&p=eea93644f15c9af1f84ee65f2fad1dcdf85f83273f1b42552d7b85ce3ec74ef7JmltdHM9MTc0MDg3MzYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=2b4647b1-9812-6208-00ae-

550d997963c3&psq=educa%c3%a7%c3%a3o+f%c3%adsica+inclusiva+e+adaptada&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cucHJvYXRpdHVkZS5jb20vbC9lZHVjYWNhby1maXNpY2EtaW5jbHVzaXZhLWUtZXNwb3J0ZXMtYWRhcHRhZG9zLw&ntb=1

●Fisica e os desafios da inclusão Autor: José Francisco Chicon e Graciele Massoli Rodrigues (Org)

●Educação Física Adaptada: conceitos e objetivos

https://www.bing.com/ck/a?!&&p=6d29b92901181e87b65d00cfb9de1775eb50e3288c778c3baf5a49e493d3b12fJmltdHM9MTc0MDg3MzYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=2b4647b1-9812-6208-00ae-550d997963c3&psq=educa%c3%a7%c3%a3o+f%c3%adsica+inclusiva+e+adaptada&u=a1aHR0cHM6Ly93d3cuZWR1Y2FjYW9maXNpY2FhLmNvbS5ici8yMDE0LzA5L2VkdWNhY2FvLWZpc2ljYS1hZGFwdGFkYS1jb25jZWl0b3MtZS5odG1s&ntb=1

●EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

BARBOSA, Laura Monte Serrat. Psicopedagogia: um diálogo entre psicologia e a educação. 2. ed.

Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2008.

BRASIL. Constituição Federal Brasileira 1988. Brasilia: Casa Civil, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasilia: LDB,

1996.

FERREIRA, Elizabete R. et al. Um olhar sobre a Educação Física Adaptada nas Universidades Públicas

●Manual de Educação Física Autor: Roberto Antônio Soares

●MANUAL PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE TRABALHAM COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) Definindo critérios para a deficiencia

intelectual. Disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>. Acesso: 10 de Junho de 2022.

CARVALHO, C.L.; ARAÚJO, P.F.; Inclusão escolar de alunos com deficiência: Interface com os conteúdos da Educação

Física. Rev. Educación Física y Ciencia, Universidad Nacional de La Plata, Argentina/BA, vol. 20, n. 1, e.041, 2018.

●Vídeo Educação Física Inclusiva: Inclusão nas Aulas de Educação Física

https://www.bing.com/ck/a?!&&p=7299e961c5510ff95c4cdaf693fb02eecd19de7f38852a26f627993e2a6c2166JmltdHM9MTc0MDg3MzYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=2b4647b1-9812-6208-00ae550d997963c3&u=a1L3ZpZGVvcy9yaXZlcnZpZXcvcmVsYXRlZHZpZGVvP3E9ZWR1Y2EIYzMlYTclYzMlYTNvK2YlYzMlYWRzaWNhK2luY2x1c2l2YStlK2FkYXB0YWRhJm1pZD0zMEI4MkNFQkY4QkMyNkM3REM0QTMwQjgyQ0VCRjhCQzI2QzdEQzRBJkZPUk09VklSRQ&ntb=1

O PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS

SILVIA APARECIDA CEZAR

RESUMO

Este trabalho tem como propósito principal evidenciar e valorizar o papel essencial que a contação de histórias pode exercer na vida de uma criança que está inserida na educação infantil. Quando essa prática é realizada de maneira adequada por educadores ou por pessoas do convívio da criança, ela pode trazer inúmeros benefícios para o seu desenvolvimento. Isso se deve ao fato de que ouvir histórias estimula fortemente a imaginação, favorece a criatividade, contribui na formação de valores e amplia a capacidade de enxergar o mundo por diferentes ângulos.

Palavras-chave: Contação de Histórias, Formação Docente, Aprendizagens.

Formar leitores é uma tarefa que se revela bastante desafiadora, pois envolve uma série de fatores que vão além da simples transmissão de conhecimento. Essa missão requer um alto nível de engajamento, determinação e, acima de tudo, uma grande responsabilidade. Essa responsabilidade está diretamente relacionada à capacidade de lidar com o complexo processo de aprendizagem e à formação integral do indivíduo. É fundamental reconhecer que tanto o professor quanto os responsáveis, como pais e familiares, desempenham um papel crucial nesse contexto, pois podem ser vistos como referências significativas para as crianças. Eles atuam como modelos de inspiração, e a maneira como a família e o educador se relacionam com a leitura influencia diretamente a percepção da criança sobre essa prática.

Por meio da observação e da interação com esses adultos, a criança começa a entender se a leitura e a contação de histórias são atividades que possuem relevância em suas vidas. Caso o profissional docente e os membros da família não reconheçam a contação de histórias como uma prática valiosa e formadora, essa visão pode ser transmitida para as crianças. Com isso, elas podem internalizar a ideia de que não há necessidade de solicitar ou participar de narrativas orais, levando-as a acreditar que essas experiências não trarão nenhum benefício para sua formação intelectual, emocional e social.

Consequentemente, essa falta de valorização pode resultar em uma percepção negativa em relação à contação de histórias. As crianças, então, passam a não enxergar sentido nessa atividade, o que as leva a não se sentirem mobilizadas ou motivadas a incorporá-la em seu cotidiano. Assim, a contação de histórias, que poderia ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento e a formação de leitores, acaba sendo negligenciada, limitando as oportunidades de aprendizado e crescimento que poderiam ser proporcionadas por essa prática tão rica e significativa. Portanto, é essencial que tanto educadores quanto familiares reconheçam a importância da leitura e da contação de

histórias, promovendo um ambiente que valorize e estimule essas atividades desde a infância. Em relação a essa questão, Botini e Farago (2014) citam que,

> A leitura quando não é estimulada no ambiente familiar, acaba sendo vista, muitas vezes, como algo que não é de interesse do indivíduo, já que acontece apenas em lugares rígidos e de forma obrigatória. No entanto, se o estímulo à leitura acontecer no ambiente informal, principalmente no lar, é mais provável que o leitor tenha facilidade na compreensão de textos (BOTINI; FARAGO, 2014, p. 45).

Considerando o papel fundamental que o professor e os responsáveis desempenham como modelos a serem seguidos por muitas crianças, é importante que o incentivo à prática da contação de histórias tenha como ponto de partida no ambiente familiar da criança, para em seguida, ser reforçado pela escola. A instituição de ensino, por sua vez, terá a responsabilidade de aprofundar essa prática com as crianças, desenvolvendo um trabalho mais estruturado e contínuo. No entanto, é necessário reconhecer que existem diversos fatores que podem prejudicar a implementação eficaz dessa prática, entre os

quais se destacam a falta de acesso a livros de qualidade, a pouca compreensão sobre a importância da contação de histórias, o analfabetismo dos responsáveis e, até mesmo, a ausência de estímulo a essa prática durante a infância.

No contexto da formação docente, os professores se deparam com a relevância da narrativa oral no desenvolvimento infantil, especialmente como uma das estratégias para introduzir as crianças no universo da leitura e da escrita, mesmo que ainda não saibam ler ou escrever. A contação de histórias, nesse sentido, desempenha um papel crucial ao proporcionar momentos de reflexão, imaginação, resolução de problemas e compreensão de diversos temas. Além disso, ela fortalece diversas potencialidades cognitivas e sociais das crianças, como a capacidade de se expressar, interpretar e desenvolver a empatia.

Portanto, tendo em vista a importância dessa prática, o docente, ao reconhecer a relevância da contação de histórias, pode agir como um mediador entre a escola e a família, transmitindo aos pais o valor dessa atividade para o desenvolvimento integral das crianças. Por meio dessa parceria, os responsáveis podem compreender a importância de tornar a contação de histórias uma prática presente no cotidiano das crianças, ampliando suas experiências e contribuindo para o enriquecimento do processo de aprendizagem e formação.

Quando o ato de narrar histórias não acontece dentro do ambiente familiar, a escola assume a responsabilidade primordial de garantir que essa prática seja realizada. Nesse contexto, a instituição educacional se torna um espaço essencial e privilegiado para proporcionar às crianças o primeiro contato com os livros e as narrativas, servindo como o ponto inicial em que as crianças serão introduzidas às práticas sociais de leitura. Assim, a escola desempenha um papel fundamental ao possibilitar que os pequenos vivenciem, pela primeira vez, a experiência de ouvir e interagir com histórias, criando uma base para o desenvolvimento do gosto pela leitura e pelo universo literário.

No que diz respeito à narrativa oral, é crucial que as crianças compreendam o propósito da atividade que está sendo oferecida pelo professor. Elas precisam saber por que o

educador escolhe determinados livros e quais os objetivos dessa escolha. Os livros selecionados devem, portanto, estar alinhados com as necessidades e os contextos das crianças, para que elas consigam se conectar com o conteúdo da história de maneira

significativa. Quando isso acontece, o ato de ouvir e participar da contação de histórias ganha sentido para os pequenos, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Caso contrário, se os livros e as histórias não fizerem sentido para as crianças, a prática da leitura pode perder o seu valor, tornando-se apenas uma atividade mecânica e sem impacto no aprendizado. Portanto, é fundamental que o professor leve em consideração as experiências e realidades das crianças ao escolher o material literário, assegurando que as narrativas sejam relevantes e enriquecedoras para elas. A autora Fonseca (2012) menciona que,

> Ao sabermos qual o propósito leitor que guia nossa leitura, ou seja, para que estamos lendo, temos mais condições de decidir o que fazer, que tipo de texto escolher, quais procedimentos realizar. Diante de cada propósito leitor, o professor explicita às crianças quais são os procedimentos mais adequados. Sendo assim, o professor mostra ao aluno como lidar com o texto diante do propósito leitor em questão (FONSECA, 2012, p. 30).

Portanto, compreender a importância da contação de histórias, transmitir essa relevância para os alunos e selecionar livros que atendam às suas necessidades e interesses são os passos iniciais para garantir uma contação de histórias de qualidade. Este momento lúdico, tão significativo na educação infantil, tem o poder de encantar e envolver as crianças, mas também pode causar frustração se não for realizado com a devida atenção e cuidado. Por isso, é fundamental que o professor, ao assumir o papel de contador de histórias, o faça com sensibilidade e cautela, entendendo que cada criança é única e pode reagir de maneiras diferentes.

As crianças são naturalmente muito observadoras, muitas vezes prestando atenção aos diálogos que ocorrem ao seu redor, seja entre pais, familiares ou colegas, mesmo que em momentos em que aparentam não estar diretamente envolvidas. Esse comportamento atento também se reflete na forma como elas percebem a prática do professor, principalmente quando ele está narrando histórias para a turma. No momento da contação, alguns alunos são capazes de perceber rapidamente quando o professor está realizando a atividade de maneira mecânica, sem entusiasmo ou envolvimento, por exemplo, sem uma postura adequada, sem usar variações de entonação, sons e outros recursos que tornam a narrativa mais envolvente e dinâmica. Isso se torna ainda mais evidente quando as crianças têm um incentivo familiar prévio, o que as torna mais sensíveis à diferença de abordagem.

Quando percebem que a contação de histórias na escola é feita de maneira desinteressante e sem energia, as crianças podem perder o interesse pela atividade, começando a vê-la como algo monótono, chato e desmotivador. Esse tipo de atitude pode prejudicar a experiência da criança com a leitura e com as narrativas, tornando-a uma prática desconectada de seu mundo. Por essa razão, é essencial que o professor reflita constantemente sobre sua prática pedagógica, ajustando-a e buscando novas formas de tornar a contação de histórias mais envolvente e prazerosa para seus alunos. A reflexão contínua e o aprimoramento das suas estratégias de ensino são essenciais para garantir que as crianças se sintam motivadas, encantadas e incentivadas a explorar

o mundo das histórias de maneira positiva e enriquecedora. Conforme César et. al (2014),

> Uma história bem contada é um importante estímulo para o desenvolvimento pleno das crianças, pois atua no campo cognitivo, social e emocional. Percebe-se que, quando dispõem de acesso à leitura, desenvolvem um vocabulário mais rico, são mais curiosas e criativas e articulam melhor as ideias. (CÉSAR et. al. 2014, p. 35)

A PREPARAÇÃO PARA CONTAR HISTÓRIAS

Contar histórias é uma prática que exige um planejamento cuidadoso e detalhado, considerando diversos aspectos importantes, como a temática do livro, o ambiente onde a atividade será realizada, o tempo disponível para a leitura e os objetivos específicos que se deseja alcançar. Para isso, é essencial refletir sobre algumas questões fundamentais: Quem são os meus alunos? Quais são as necessidades de aprendizado deles? O que eles já sabem sobre o tema abordado? Quais aspectos precisam ser trabalhados com mais profundidade? E, talvez o mais desafiador, como posso organizar meu tempo de maneira eficiente para garantir que essa prática seja bem-sucedida e alcance seus objetivos? São questões como essas que devem ser analisadas com cuidado antes de qualquer ação.

A escolha do livro é um dos passos mais cruciais nesse processo, pois a seleção inadequada de uma obra pode gerar consequências sérias e prejudiciais para as crianças. Isso ocorre porque nem todos os livros disponíveis possuem a qualidade necessária para promover o desenvolvimento saudável da criança. Alguns livros, infelizmente, trazem

conceitos errôneos e preconceituosos, apresentam visões distorcidas da realidade e, muitas vezes, contam histórias que não só falham em enriquecer o aprendizado, como também podem frustrar os pequenos leitores, despertando emoções negativas e desestimulando o interesse pela leitura. Diante dessa realidade, é altamente recomendável que o professor realize uma leitura prévia das obras que pretende utilizar em sala de aula. Esse cuidado garante que eventuais problemas com o conteúdo sejam evitados e assegura que a relação do aluno com a leitura seja positiva, enriquecedora e construtiva. Nesta esteira de pensamento, Abramovich (2008) alega que,

> 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 é do narrador...E o que pode se suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças [...] (ABRAMOVICH, 2008, p. 20).

O docente deve ter um conhecimento profundo da história que irá contar, é essencial que ele domine cada detalhe da narrativa e sinta a intensidade com que cada elemento está presente no texto. Esse entendimento profundo é fundamental para que ele consiga transmitir a história para as crianças de forma tão envolvente e emocionante quanto foi escrita, despertando nelas uma série de sentimentos, imagens mentais e curiosidades que as levarão a ansiar pela próxima história. Dessa forma, a contação de histórias se

torna um momento mágico e inesquecível, capaz de capturar a atenção das crianças e incentivá-las a se aprofundar no mundo da leitura.

Assim, a prática de não ler o livro previamente e tentar improvisar durante a contação não é uma abordagem recomendada, pois pode prejudicar a qualidade da experiência e até acabar com o encanto do momento. Ao não se preparar adequadamente, o professor corre o risco de não conseguir transmitir a intensidade emocional da história, o que pode resultar em uma experiência pouco impactante para os pequenos ouvintes. Portanto, é indispensável que o professor adote uma postura ativa e envolvente ao contar histórias, mantendo sempre a atenção e o interesse dos alunos, e estimulando suas emoções e imaginações ao longo de todo o processo.

Além disso, ao ouvir e vivenciar histórias, as crianças acabam internalizando o conteúdo e muitas vezes passam a refletir o que aprenderam nas suas próprias atitudes e comportamentos. Quando solicitamos que elas recitem ou recontem a história, podemos observar que muitas delas imitam a maneira de segurar o livro, o tom de voz utilizado, o

jeito de indicar as imagens, e até mesmo as perguntas que elas fazem aos colegas, tudo isso de maneira semelhante ao que observam no professor. Isso acontece porque o professor, muitas vezes, se torna uma figura de inspiração e modelo para elas, e suas ações e palavras influenciam diretamente a forma como a criança se expressa.

Além de ser um momento de aprendizado para as crianças, a contação de histórias também permite ao professor estabelecer uma conexão mais estreita com seus alunos. Ao interagir com eles durante esse processo, o professor passa a conhecê-los melhor, percebe suas reações, sentimentos e preferências, e aos poucos vai conquistando sua confiança. Com o tempo, essa confiança mútua torna o ambiente de aprendizagem mais aberto e acolhedor, fazendo com que a criança se sinta mais à vontade para dialogar, participar, questionar e até mesmo compartilhar suas próprias ideias. A interação com o professor se torna algo natural e simples, pois ela sabe que será compreendida e que seu ponto de vista será respeitado, o que facilita ainda mais a sua participação nas atividades propostas. Sousa e Straub (2014) vão de acordo com essa questão quando afirmam que,

> O contar histórias possibilita conhecer melhor a criança, criar vínculo com ela. Mas para isso acontecer, é necessário conquistar a confiança da criança, ela não deve ter medo de se expressar, de dar opiniões na história, de explicar o que entendeu, a criança ouvinte deve ter confiança na professora, saber que se ela não conseguir se expressar a professora irá ajudá-la. (SOUSA; STRAUB, 2014, p. 129)

O docente precisa estar atento ao momento mais adequado para realizar a contação de histórias, pois esse tipo de atividade requer um ambiente calmo e tranquilo, onde a criança possa se concentrar e se envolver com a narrativa. Por isso, não é recomendado que a contação de histórias aconteça logo nos primeiros minutos da aula, quando as crianças ainda estão chegando, ou nos últimos minutos antes de irem para casa, quando muitas já estão cansadas e ansiosas para o retorno ao lar. Nos primeiros minutos, alguns alunos podem não estar presentes ainda, pois estão chegando à escola, o que comprometeria a participação deles na atividade. No final da aula, por outro lado, a energia das crianças já está mais baixa, e elas podem estar distraídas e impacientes

para sair, o que diminui a eficácia da contação de histórias. Além disso, em alguns casos, os responsáveis chegam mais cedo do que o horário previsto para a saída, o que faz com que algumas crianças percam a oportunidade de vivenciar esse momento enriquecedor, simplesmente porque não estavam presentes.

Dessa forma, é fundamental que o docente compreenda que a contação de histórias exige cuidados e planejamento, pois envolve uma série de responsabilidades que precisam ser gerenciadas adequadamente. A arte de contar histórias não pode ser

realizada de forma improvisada; ela requer preparação, técnicas e metodologias específicas. Sem esse cuidado, o processo de contação de histórias pode ser ineficaz e não atingir os resultados desejados. O professor, enquanto mediador, precisa criar atividades práticas que complementem os momentos de leitura, incentivando as crianças a se dedicarem com prazer e amor à prática de ouvir histórias, participando ativamente das rodas de leitura.

Portanto, planejar e se preparar são duas ações essenciais que não podem ser negligenciadas na prática pedagógica. Essas etapas são especialmente importantes quando se trata da contação de histórias, pois envolvem uma série de decisões cuidadosas que vão desde a escolha do livro até a maneira como a narrativa será conduzida até o final. A preparação inclui não apenas o conteúdo da história, mas também o momento em que ela será contada, o ambiente, e o engajamento da turma.

O planejamento dessa atividade implica no desenvolvimento de atividades e rotinas que sejam flexíveis e adaptáveis às necessidades de aprendizagem das crianças, especialmente nas fases iniciais da educação infantil. As crianças pequenas, em particular, necessitam de uma rotina bem estruturada, pois isso lhes proporciona segurança e estabilidade, além de ajudar na construção de noções de tempo e organização. Ter uma rotina definida garante que as crianças se sintam apoiadas e confortáveis, e que as atividades pedagógicas, como a contação de histórias, ocorram de maneira agradável e bem organizada, otimizando o processo de aprendizagem e fortalecendo o vínculo entre aluno e professor. De acordo com a autora Barbosa (2007) a rotina é considerada,

> Uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horários, emprego de tempo, sequência de ações, plano diário, rotina diária, jornada, etc. (BARBOSA, 2007, p. 35).

Portanto, é absolutamente fundamental que a contação de histórias esteja presente no plano de ensino do professor e integrada à rotina das crianças. Essa prática deve ser vista como uma atividade regular, parte integrante do cotidiano escolar, pois quanto mais as crianças forem expostas a esse tipo de experiência e perceberem que a leitura faz parte de sua rotina diária e do seu processo contínuo de aprendizagem, mais elas se sentirão naturalmente envolvidas com o ato de ler.

Esse envolvimento constante com a leitura permite que as crianças desenvolvam um gosto real pelas histórias, pela imaginação e pelo aprendizado que vem por meio dos livros, transformando esse momento em algo desejado e não em uma obrigação. Dessa maneira, o professor tem um papel fundamental em garantir que a leitura não seja

apenas uma tarefa escolar, mas uma oportunidade para que as crianças descubram o prazer de explorar o mundo por meio das palavras, das histórias e dos livros, criando uma relação positiva e contínua com a leitura ao longo de sua vida.

CONCLUSÃO

A conscientização sobre seus benefícios deve incentivar os educadores a integrar essa prática de forma mais sistemática em suas metodologias de ensino, reconhecendo seu grande potencial transformador. Isso, por sua vez, permitirá que mais educadores se beneficiem das vantagens que a literatura infantil oferece, ampliando as experiências e gerando um impacto positivo no desenvolvimento global das crianças, tanto no campo do conhecimento quanto nas suas dimensões afetivas e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fany. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.

BOMTEMPO, Luzia. Alfabetização com Sucesso. 2ª ed., Contagem: Oficina Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.

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

O Conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2008.

Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil. São Paulo: Ática, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 42ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

A importância do ato de ler. 47ª ed., São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Walkiria et al. Baú do Professor. Belo Horizonte: Fapi, 2003.

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. DF: Revista Criança: O professor da educação infantil, 2006.

NÓBREGA, Lyéde Ruggero de Barros. Educar com Contos de Fadas: Vinculo entre a realidade e fantasia. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO - Cursos Online : Mais de 1000 cursos online com certificado http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/56729/contacao-de-historiasnaeducacao-infantil#ixzz3fmkpzieu.

AMARILHA, Marly. Infância e Literatura: Traçando a História. V.10 e 11. N.2/1 Jul./Dez. 1999- Jan./Jun. 2000.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 47ª ed., São Paulo: Cortez, 2005

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. DF: Revista Criança: O professor da educação infantil, 2006.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: Rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOTINI, Gleise Aparecida Lenha verde; FARAGO, Alessandra Corrêa. Formação do Leitor: papel da família e da escola. Cadernos de Educação: ensino e sociedade. São Paulo, 2014.

MIGUEZ, Fátima. Nas arte-manhas do imaginário infantil. 14. ed. Rio de Janeiro:Zeus, 2000.

MÁXIMO-ESTEVES, Lídia. Da Teoria a Prática: educação ambiental com as crianças pequenas ou o fio da história. Porto, Portugal: Porto Editora Ltd., 1998.

ROSA, ADRIANA. Ludico e alfabetização. Curitiba: Juruá, 2008.

LIBÃNEO, JOSÉ CARLOS. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CESAR, Cintia; MAGALHÃES, Linda Cristina; PEREIRA, Silvana; LEITE, Vânia Aparecida Marques. As contribuições da contação de histórias como incentivo à leitura na educação infantil. Revista interação, 2014.

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: SURGIMENTO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.

SILVIA LETICIA DE OLIVEIRA JESUS

Resumo

Exploramos a história dos direitos das pessoas deficientes no Brasil, LDB – Lei de Diretrizes e Base, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial e Declaração de Salamanca. Abordaremos assim a historicidade do processo de inclusão no Brasil.

Palavras-chave: Inclusão, Atendimento Educacional Especializado.

Introdução

Inclusão é o nome dado ao processo responsável pela validação dos direitos dos cidadãos uma vez excluídos do acesso aos benefícios sociais. Por meio do conceito de inclusão foram criadas diversas políticas públicas para garantir o acesso dessas pessoas a esses benefícios que são direitos de todos os cidadãos.

A inclusão na educação é a garantia à escola/educação regular para os alunos com necessidades especiais, sejam elas físicas, psíquicas ou sociais.

Entretanto, o quê nossas experiências como educadoras revelam é que há um grande impasse entre aquilo que consta nas leis e aquilo que se concretiza no interior das escolas. Concordamos que escola tem enfrentado muitos desafios no processo de efetivação da educação inclusiva. Tais dificuldades se manifestam na inadequação dos espaços para o acolhimento dos alunos com necessidades especiais / deficientes, como também na formação equivocada da própria equipe escolar, que muitas vezes não possui os conhecimentos específicos necessários para lidar de maneira assertiva com essa demanda. Nesse sentido, nos questionamos se a escola está realmente preparada para receber estes alunos, e de que maneira o coordenador pedagógico pode contribuir com os educadores no processo de acolhimento desses alunos portadores de deficiência e assim como a equipe pode ser preparada para receber os alunos inclusos?

1.Construção de um sistema educacional inclusivo

Segundo Akashi e Dakusaku (2001) o Brasil um país que surge de um processo de colonização, de exploração ocupa uma posição dependente no planointernacional, tem sua educação continuamente influenciada pelos modelos vigentesnos países hegemônicos em cada período, Entretanto, no decorrer da história política e econômica de nosso País percebemos que esta condição mudou, sendo ele um dos maiores países do MERCOSUL tem até mesmo emprestado recursos financeiros para outros países. No caso das pessoas com deficiência, o modelo seguido é o norte-americano, cujo processo de inclusão educacional é uma prática desenvolvida há alguns anos e iniciado pelos países escandinavos.

Para Akashi e Dakuzaku (2001, p. 46):

> A história da pessoa portadora de deficiência, no Brasil e no mundo, é marcada por uma discriminação que a separa da sociedade. A exclusão adotou diferentes formas, de acordo com o lugar, o tempo e o momento histórico: desde o infanticídio, o abandono, o exílio, o esmolar, o assistencialismo, o paternalismo, a internação e o asilamento até a solicitação da participação social, porém sem as reais condições que permitem a integração.

Ao realizar uma abordagem tão ampla, envolvendo povos e séculos tão diversos, tem-se consciência da sua fragilidade. O processo de exclusão se caracteriza por excluir totalmente do convívio social e educacional a pessoa com algum tipo de deficiência.

De acordo com Manacorda (2002) havia uma dicotomia na educação segundo as classes sociais. A escola do pensar/falar e a escola do agir: a primeira encarregava-se de preparar para a política por meio da oralidade, e a segunda para a guerra, usando habilidades corporais e a força física. A educação “se organizava em torno dos valores da força e da persuasão, da excelência física e espiritual, das armas e das palavras” (CAMBI, 1999, P. 50), excluindo totalmente as pessoas com algum tipo de deficiência, fossem estas físicas, motoras ou intelectuais, dos processos educacionais.

Notamos que no decorrer da história, desde os primórdios da Grécia antiga, havia o culto da valorização do corpo e da mente perfeita; aqueles que possuíam algum tipo de deficiência não tinham o privilégio de vida, ao contrário eles eram submetidos à morte. Os que eram salvos e escondidos, estavam subjugados ao trabalho escravo.

Nestas condições não havia atenção educacional voltada para os deficientes, pois em uma época em que a força física era muito valorizada, deficientes eram abandonadas para não prejudicar o grupo, devendo ser evitado o convívio com tal pessoa, tendo um único propósito: servindo como diversão sendo executado nas arenas dos gladiadores. O deficiente era “abandonado e deixado a própria sorte, como faziam os povos primitivos, ou era morto, como ocorria em Esparta e no antigo Império Romano. (AKASHI; DAKUZAKU, 2001, p. 31).

> A educação surge como instrumento para um fim considerado o fundamento da ação e finalidade pedagógica. As pessoas diferentes não poderiam ser exterminadas, pois eram consideradas criaturas de Deus, mas continuavam excluídas do convívio social. Serviam como diversões para as camadas abastadas da sociedade da época trabalhavam de bobo da corte, em circos, tabernas ou bordéis. (AKASHI; DAKUZAKU, 2001).

Mazzota (1996) menciona que a religião inculcava a ideia de que somente aqueles com o corpo físico perfeito e saúde mental preservada, eram semelhantes a Deus. Para justificar tal conceito de que os homens são imagem e semelhança de Deus, os que eram deficientes eram postos à margem da sociedade humana; sendo ridicularizados e expostos ao trabalho escravo.

A religião exercia um papel importante, nas tomadas de decisão quanto a educação das pessoas, determinando quem estudaria e quem não estudaria fazendo assim uma dicotomia principalmente entre os deficientes.

Percebemos neste momento que houve uma separação na educação religiosa, uma era para a formação clerical e a outra voltada para mão de obra especializada para atender as necessidades do povo (artesanato e guerra). Contudo, o processo educacional não incluía os deficientes e acabava por segregá-los.

As pessoas deficientes nessa ocasião eram consideradas hereges ou endemoniadas, que precisavam ser punidas pelos seus pecados, por meio de perseguição e extermínio.

Após esse período turbulento da história, chegamos ao período de Colonização do Brasil. Com a chegada da Corte Real Portuguesa (1500 a 1808), trouxeram consigo os jesuítas; que estabeleceram em terras brasileiras a sua pedagogia.

A pedagogia jesuítica consistia em catequizar os índios, impondo a sua cultura e língua. O pressuposto da pedagogia jesuítica era a “prática de virtudes, o amor as virtudes sólidas”. (PAIVA, 1982, p.50) De acordo com o autor, os jesuítas tinham por

objetivo impor a sua pedagogia, pois os métodos utilizados envolviam a memorização e repetição, a intencionalidade disso era justamente cristianizar os “pagãos” índios e os ladrões que foram trazidos junto com a Corte Real.

Neste momento é que foi estabelecida a primeira escola: A Companhia de Jesus.

Após o estabelecimento da Companhia de Jesus, perpassamos pelo período pombalino, onde os jesuítas foram expulsos do Brasil; todavia houve o firmamento de outras instituições de Ensino, D.João VI marca a educação superior no Brasil, por trazer professores do exterior para lecionarem nas primeiras universidades em território nacional. Nesta ocasião, foi possível observar que a educação primária e secundaria que era direcionada a população em geral, caiu no abandono, em contraste a isso, a elite continuava a ascender a uma educação melhor.

Por volta dos anos de 1835 a 1069, o Império volta a sua atenção aos cegos, surdos-mudos. Cria-se o Imperial Instituto dos meninos Cegos, em 1854. Mais tarde no ano de 1857 o Instituto dos meninos Surdos-Mudos. Benjamim Constant passa a desenvolver seu trabalho com educação especial, prioritariamente com os cegos, onde mais tarde o Imperial Instituto dos Meninos Cegos passa a receber o seu nome. Nesse ínterim é trazido da França o abade Charles Michel de L’Epée(1729 a 1790) , que estuda e adapta o método gestual como fusão de língua de sinais como gramática para a educação dos surdos-mudos no Instituto dos meninos surdos-mudos.

No decorrer da história, a República Velha dá espaço à República Nova. A Nova República tem como proposta ideia liberal de laicização do ensino nas escolas públicas, ampliação dos direitos ao voto, liberdade de ensino, e liberdade de crença.

Com o estabelecimento da Nova República por volta dos anos 20, há o surgimento de “educadores profissionais” homens que não são formados, contudo tendo um grande interesse nela. Este período é marcado pelo otimismo pedagógico, houve formulações das adequações técnico-pedagógicos, além do entusiasmo pela educação, bem como o desenvolvimento do plano político educacional.

Uma característica importante dos anos 20 e 30 é a formulação dos planos políticos voltados para a educação. Para polemizar e fazer contraponto aos paradigmas da educação tradicional surge o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova; o Manifesto propõe reformulação da política educacional nacional e renovação das bases pedagógicas.

No período de 1937 a 1946, o presidente Getúlio Vargas institui o Estado Novo, no qual os debates surgidos com o Manifesto dos Pioneiros são abafados e o estado dita a ordem em relação à educação no País. Entretanto, Gustavo Capanema estabelece Leis Orgânicas para o direcionamento da educação, sumindo o SENAI -

Serviço Nacional da Indústria e o SENAC- Serviço Nacional do Comércio, firmando o ensino primário, médio e o superior.

Em 1946 e 1961 há a votação da Constituição Federal e da Lei 4024/61, fixa-se, portanto a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que passa por conflitos ideológicos e sofre oposição quanto a escola pública e privada.

Vale ressaltar que, apesar do estabelecimento das Leis que dão embasamento a Educação Especial firmando-o no cenário nacional, notamos que no século XX houve um declínio do mesmo, mas ao mesmo tempo houve o fortalecimento do Paradigma da Institucionalização do deficiente.

Seu objetivo era segregar o deficiente do convívio da família, da sociedade em que estava inserido, passando a viver em asilos, instituições, escolas especiais e casas de misericórdias. (AKASHI; DAKUSAKU, 2001).

Esta situação não persiste durante muito tempo, pois houve a quebra da concepção de institucionalização e no decorrer do século XX, observamos que houve a reformulação das leis dando outro enfoque ao deficiente: que este poderia frequentar o ensino regular, sendo inserido na sociedade e não segregado como antes.

A nossa atenção se voltará neste momento para os direitos da criança com deficiência, e como isso ocorreu no decorrer da história.

2. Da história aos direitos da criança com deficiência

As deficiências sempre existiram, em todos os tempos e épocas. Sabe-se que as pessoas nascem ou tornam-se deficientes em todas as culturas, e esse caminho é permeado de obstáculos, riscos e limitações tornando difícil sua sobrevivência e convívio social. (Brasil, 1997).

> O termo – “pessoa deficiente” – refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais. (ARAÚJO, 1999, p. 19).

Utilizamos atualmente o termo “pessoa com deficiência” para substituir os termos antigos que estigmatizavam as pessoas. Essa nomenclatura refere-se à deficiência como uma característica que apenas se acrescenta à pessoa e não a diminui. Dessa forma todos os outros termos não são considerados adequados para se referir a pessoa com deficiência, mas oficialmente no Brasil usa-se na legislação a expressão “pessoa portadora de deficiência”.

> É fundamental “desconstruir” esses preconceitos a respeito delas e utilizar as denominações apropriadas para entender realmente o que significa ser uma pessoa com deficiência. Antes de tudo, uma pessoa com deficiência é um pessoa - igual a todas as outras e ao mesmo tempo diferente -, com características e limitações próprias, como todos nós temos, em graus e natureza variados. (HAZARD, 2007, p. 16).

Segundo Hazard (2007) é considerada “pessoa portadora de deficiência” a que se enquadra em uma das seguintes categorias no decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 e reafirmados no Decreto-lei nº 5.296, de junho de 2004:

-Deficiência mental: funcionamento intelectual geral ou significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitantes com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade.

- Deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, com exceção de deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

- Deficiência auditiva: perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras.

- Deficiência múltipla: é a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam consequências no seu desenvolvimento global e na sua capacidade adaptativa.

- Deficiência visual: acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20 (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações.

- Superdotação/Altas Habilidades: aquisição precoce da linguagem e do vocabulário complexo, busca de informações em nível avançado quanto à elaboração de questionamentos; maior tempo de manutenção da atenção concentrada; e aprendizagem rápida e instrução mínima sem necessária repetição.

Para Sassaki (1997) deficiência é qualquer restrição ou falta da habilidade para desempenhar uma atividade de uma maneira, ou com variância, considerada normal para um ser humano.

Com a grande evolução das ciências, a pessoa com deficiência deixa de ser considerada “doente” e passa a ser considerada como “condição”. Condição de receber um atendimento educacional, psicológico, social, como parte do processo para um

desenvolvimento saudável e pleno oferecido pelo poder público e pela sociedade em geral.

2.3. Leis que norteiam a Educação Especial

Lei de Diretrizes e Bases e Declaração de Salamanca

A Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, foi promulgada e sancionada pelo Presidente da República, o Sr Fernando Henrique Cardoso a Lei de Diretrizes e Bases que tem por objetivo abranger os processos formativos quanto a educação.

Na sua íntegra a Lei reza:

DA EDUCAÇÃO

> Art. 1o A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem
> na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nosmovimentos sociais e organizações da sociedade civil e
> nas manifestações culturais.
>
> § 1o Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, eminstituições próprias.
>
> § 2o A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Notamos, portanto que a Lei de Diretrizes e Bases tem efetivado e dado legitimidade as condições educacionais presentes em nosso País. Em conjunto com a Declaração de Salamanca hoje tem perpetuado na Educação Brasileira as devidas mudanças referente a Educação Inclusiva, dando-se o devido valor na inserção dos alunos com deficiência no ensino regular.

Concomitantemente a estruturação da Declaração de Salamanca foi adotada pela Conferência Mundial de Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a Unesco, realizada em Salamanca dos dias 7 -10 de junho de 1994.

O objetivo era justamente de auxiliar e garantir que os deficientes pudessem ter acesso à educação regular. Tal proposta foi aceita por governadores internacionais e organizações não-governamentais, o texto na integra cita:

O direito da criança a educação é proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa deficiente tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspiração de suas crianças.

A Declaração partiu do seguinte pressuposto (1994, p.09):

> As escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos.

Notamos que é de direito de toda criança com deficiência frequentar a Educação regular, isso consiste em ter o apoio e suporte de profissionais especializados na área; isso assegura uma educação efetiva. A proposta é que essas crianças sejam acolhidas na escola e que essa proporcione um atendimento as necessidades educacionais ou sociais da criança, em nome do bem estar dela ou de outras na mesma situação.

Hoje a situação de cada deficiente varia conforme a situação da Educação Especial do país, do ambiente que vive e de suas limitações. Em muitos países a dificuldades na Educação Especial enfrenta impedimentos, pois os profissionais da área necessitam de conhecimentos específicos e qualificação adequada. Contudo enfrenta-se o despreparo destes, ou então a inadequação das escolas em sentido arquitetônico.

Pode-se pensar que a Legislação deve dar primazia e reconhecer o princípio da igualdade e ofertar para as crianças, jovens e adultos com deficiência a educação primária, secundária e terciária, sempre pensando no ambiente integrado a eles.

Os documentos vigentes em nosso país dão embasamento a Educação Inclusiva: a Constituição Federal de 1989, e a Declaração de Salamanca de 1994, e a Lei de Diretrizes e Base de 1996.

Tais considerações mostram quão importantes que toda criança não fique sem estudar, que é dever do Estado zelar e ofertar o ensino público a estas crianças, bem como destaca a responsabilidade dos genitores proverem o estudo e o básico para a sobrevivência deste indivíduo. Salamanca preza:

> O direito da criança a educação é proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstancias e aspiração de suas crianças (Salamanca, 1994).

Conforme vimos, a Declaração de Salamanca deixa claro que a criança tem o direito como qualquer cidadão de frequentar a escola, que os pais são sim de fato responsáveis por fornecerem e oportunizarem tais condições aos seus filhos. Em

contrapartida o Estado também precisa cumprir seu papel, vejamos a LDB – Leis de Diretrizes e Base:

CAPÍTULO V

Da Educação Especial

> Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
>
> § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
>
> § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços
> especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
>
> § 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Diante de tais considerações, não podemos esquecer que, o que realmente permeia a Educação Inclusiva, e que deu abertura e possibilitou a acessibilidade de tais alunos a educação regular foi justamente a Constituição Federal de 1989, no artigo 208, estabelece que:...” atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.”

Observamos que a LDB – Lei de Diretrizes e Base 9394/96 aponta de forma clara a tríplice função das leis:

a) visa ao pleno desenvolvimento do educando;

b) ao preparo para o exercício da cidadania e;

c) à qualificação para o trabalho.

Notamos que perante a Lei, todo aluno tem o direito de frequentar o ensino regular, não importa se este é deficiente ou não, o seu direito é garantido.

Vimos, portanto, que a instituição escola tem que se adequar aos que possuem necessidades educativas especiais. A sua adequação não se limita ao sentido arquitetônico, mas envolve conhecimento de todos os envolvidos no âmbito escolar.

Portanto, as adequações em acolher o deficiente perpassam pelo projeto político pedagógico da escola, pelo currículo, pelas relações interpessoais e pela relação escola x família.

Enquanto isso analisaremos leis que nos dão embasamento quanto ao acolhimento do deficiente nas instituições escolares.

LDB 9.394/96

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
I - elaborar e executar sua Proposta Pedagógica.
V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento.
Art. 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.
Art. 24 - V, a) avaliação contínua e cumulativa; prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período.

Nos referidos artigos 12,23 e 24 da LDB –Leis de Diretrizes e Bases notamos a importância das instituições de ensino regular adequar o projeto político pedagógico as questões do acolhimento ao aluno com deficiência, e no seu planejamento anual considerar os alunos inclusos que se chegarão nestas instituições e como atendê-los de forma apropriada.

O objetivo destas adequações visa, portanto o progresso e avanço pedagógico dos alunos com deficiência. Ao se planejar o ano letivo, é importante pensar nas estratégias e metodologias de ensino, pensar como adaptar o currículo para que atenda as necessidades desses alunos, pensar nas avaliações e sua aplicabilidade. Partindo desse pressuposto, as Leis que norteiam nosso país nos dão estrutura de ação, mas cabe a cada instituição averiguar seu projeto político pedagógico e adequá-lo conforme suas necessidades.

Portanto, nas seguintes considerações identificaremos no Plano Nacional de Educação Especial as Diretrizes que nos pautam quanto ao acolhimento do deficiente na escola, a práxis docente, além do atendimento que deve ser disponibilizado a este aluno.

Política Nacional de Educação na Perpectiva da Educação Inclusiva – Portaria **555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.**

Capítulo 2 MARCOS HISTÓRICO E NORMATIVO

A Educação Especial se destina a pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como de altas habilidades, superdotação ou talentos.

Deste modo foi estabelecido por Lei as Diretrizes da Política nacional de Educação Especial para atender os alunos com deficiência, viabilizando o atendimento educacional especializado.

O AEE pode ter inicio na Educação Infantil, isso porque é justamente onde se desenvolve as bases necessárias para a construção do desenvolvimento global e conhecimento do aluno. È nesta etapa que é desenvolvido o lúdico, se disponibiliza formas diferenciadas de comunicação, estímulos físicos, emocionais cognitivos psicomotores, enfim possibilitando principalmente a socialização deste individuo com outros alunos.

È de suma importância afirmar que a inclusão perpassa por todas as modalidades da Educação Básica, portanto o atendimento educacional especializado deve ser organizado com o intuito de apoiar o desenvolvimento dos alunos, sendo obrigatória a oferta por parte das instituições de ensino, sendo realizado no contraturno da sala de aula comum ou num centro de atendimento especializado.

Nessa perspectiva, em 1999, o Decreto nº3.298 regulamentou a Lei nº 7.853/89, que dispôs a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo, portanto, a Educação Especial em todas as modalidades do ensino básico como transversalidade, enfatizando a atuação de uma complementação no ensino regular.

È interessante notar que nesse processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para Educação Básica, Resolução CNE/CBE nº2/2001 no artigo 2º reze em sai íntegra:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Percebemos, portanto que as Diretrizes têm ampliado o atendimento educacional especializado como suplemento ou complementação do ensino regular, potencializando assim a adoção da política de educação inclusiva conforme o artigo 2º considerado acima.

Contudo tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos com deficiência como cidadãos e de seu direito de estar e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos.

> Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (STAINBACK ; STAINBACK, 1999, p. 21).

O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.

E, nessa busca do pleno desenvolvimento e do processo do educando, estão presentes outros objetivos que não só os de dimensão cognitiva, mas os de natureza socioafetiva e psicomotora, que igualmente precisam ser trabalhados e avaliados. “O cuidado deve estar é no uso que se pode fazer desta avaliação, não a dissociando da ideia do pleno desenvolvimento do indivíduo.”

Parecer CNE/CEB 4/2002:

> “O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolingüísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda há fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional.”

Conforme observamos as pessoas com deficiência tem, por lei, o direito de frequentar o ensino regular sem a necessidade de uma sala especial. Contudo, também é preciso um esforço cabível dos profissionais da área da educação se qualificar para ajudar estes alunos inclusos dentro do âmbito escolar. Não somente os psicopedagogos, mas profissionais da área da saúde, professores, equipe diretiva, coordenadores, enfim todos os que estão no ambiente escolar e que lidam diretamente com o aluno.

Considerações Finais

Em face dessa constatação, a nossa pesquisa veio desvelar as concepções em relação a Educação Especial, bem como destacar a importância do Coordenado Pedagógico no âmbito escolar. Percebemos que diante das políticas públicas há embasamento quanto ao atendimento educacional especializado e que cabe não só ao Estado firmar tais questões, entretanto cabe a tamanha responsabilidade das instituições de ensino firmar isso no seu Projeto Político Pedagógico – PPP utilizando uma ferramenta muito importante nesse processo – a gestão democrática.

Nessa perspectiva notamos que as adequações curriculares trazem mudanças para justamente se levar em consideração as necessidades educativas especiais de tais alunos. Constatamos também que a adequação física das instituições de ensino pode ser possível, que cabe a equipe diretiva da escola articular tudo isso e propiciar que os alunos com deficiência sejam atendidos na sala de recurso multifuncional.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Paulo Ferreira. **A educação física para pessoas portadoras de deficiências nas instituições especializadas de campinas**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1999.

AKASHI, Lucy; DAKUZAKU, Regina. **Pessoas com deficiência : direitos e deveres.** In: FELICIDADE, Norma (org.). **Caminhos da cidadania: um percurso universitário em prol dos direitos humanos**. São Carlos: EdUFSCar, 2001**.**

BRASIL. Constituição. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CEB/2002. Site visitado em 13/11/2011 as 12:25h manhã. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13250:parecer-ceb-2002&catid=323:orgaos-vinculados

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

_____. Secretaria de Educação Especial: **Deficiência Mental**. Organizado por Carvalho, Erenice Natália Soares. Brasília: SEESp, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

_____. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____.LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

Desenvolvimento psicológico e educação/ organizado por César COLL, Àlvaro MARCHESI e Jesús PALACIOS;; trad. por Fátima Murad - 2. ed. - Porto Alegre : Artmed, 2004. 3v

Economia do Brasil. http://pt.wikipedia.org/wiki/Economia_do_Brasil

Site visitado em 24/11/2011 as 6:37 h manhã.

MANACORDA, M. A. ***História da Educação*** **: da antigüidade aos novos dias**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e Catequese**. São Paulo: Cortez, 1982

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

Portal. Mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf

Parecer CNE/CEB nº 17/2001 RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2, de 11 de

setembro de 2001 visitado 11/06/2011 as 9:20h manhã.

Política Nacional na perspectiva da Educação Especial - Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.
Capítulo 2 MARCOS HISTÓRICO E NORMATIVO. Site visitado em

24/11/2011 07:33h manhã.

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

REPÚBLICA, Presidência da. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n°8.213 de 24 de julho de 1991.** Disponível em http: //www.planalto.gov.br/ccivil.../Leis/L8213cons.htm acesso em 12 de junho de 2011 às 10h58min

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

_____ Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: CONSELHO DE PSICOLOGIA. **Educação especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

STAINBACK, S e STAINBACK, W**. Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

http://geniferre.blogspot.com/2010/01/transtornos-globais-do-desenvolvimento.html

Superdotação/Altas Habilidades. Site visitado em 13/11/2011 as 11:55h manhã.

UNESCO. **Declaração da Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais** (1994). Disponível em<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> acesso em 15 de janeiro de 2011.

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB004_2002.pdf

VISITADO EM 28/10/2011 ÀS 16h48min TARDE.

DESPACHO DO MINISTRO EM 21/01/2002, PUBLICADO NO DIARIO Oficial DA UNIÃO DE 22/02/2002, SEÇÃO1, PAG. 23

ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SORAIA RODRIGUES DOS SANTOS FARIAS

RESUMO

A oralidade na educação infantil para o desenvolvimento da criança é de extrema relevância pois é um fator onde coloca frente a frente as crianças a situações novas, sensações novas e cada vez que expostas a uma situação da- se início ao processo do desenvolvimento cognitivo iniciando- se pela assimilação.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento cognitivo, lúdico, contação de história, criança, escola.

Para que essa prática ganhe mais força é necessário que o professor trabalhe com este ato dentro de sala de aula e no dia a dia com os pequenos, pois esse ato de contar e ouvir histórias pode também ajudar e influenciar de forma eficaz no desenvolvimento socioafetivo, cognitivo e social, ajudando a vencer conflitos interiores.

Abramovich (2006, pág. 17) cita 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 provoca em quem as ouve, com toda a sua amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar, pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário.

A contação de histórias sempre fez parte do cotidiano humano, é uma tradição seguida há gerações, seja de forma oral, escrita ou visual.

E essa tradição não pode ser esquecida, mas precisa ser constantemente lembrada, principalmente no ambiente escolar, pois a contação de histórias contribui para a formação da mente, do caráter e faz com que a criança desenvolva o lado imaginário que há dentro de si.

Segundo Abramovich (2006, pág. 16):

> O PRIMEIRO CONTATO DA CRIANÇA COM UM TEXTO É FEITO ORALMENTE, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens).

O contar histórias irá levar o professor não só a fazer a leitura do livro, mas com a realização do contar, ele irá fazer com que as crianças comecem a ampliar a sua visão de mundo, trazendo o irreal para o real (faz de conta). Para que ela possa então transformar esse irreal para o real é necessário que ela ouça histórias infantis, e faça através do seu desenvolvimento uma construção da sua visão de mundo.

A contação de histórias na Educação Infantil é de grande importância, a maneira como o educador conta o texto de um determinado livro irá fazer com que a criança comece a ampliar a sua visão de mundo, com que ela faça associações do que está sendo falado com o mundo real, com as experiências que vive.

Através da moral do "bem" e do "mal", do "certo" e do "errado", das atitudes de personagens e acontecimentos de um livro os educandos podem refletir sobre valores que talvez não sejam abordados em outros momentos a não ser este, o de realizar a contação de histórias.

> É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas. (ABRAMOVICH, 2006, pág.17).

O contar traz consigo toda uma imaginação, todo um revestimento da parte do professor como contador, traz uma participação essencial tanto do educador quanto do aluno, fazendo com que ambos criem uma ligação muito forte de afetividade. Daí vem a importância de se escolher boas obras da literatura infantil para compartilhar com os pequenos.

> Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escuta-las é o início da aprendizagem para se tornar um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo (ABRAMOVICH, 2006, pág. 16).

Buscamos então compreender a contribuição da contação história no desenvolvimento da criança da Educação Infantil, entendendo em quais aspectos ela pode contribuir e ajudar nesse desenvolvimento. Portanto, temos como:

Objetivo Geral: entender a contribuição da contação de história no desenvolvimento da criança da Educação Infantil.

Objetivo Específico: entender quais as habilidades o professor precisa ter para a contação de histórias e qual a importância para o desenvolvimento da criança.

Contribuir para o resgate da contação de histórias na Educação Infantil procurando ampliar a sua utilização pelo professor em sala de aula.

Situação Problema: Qual a contribuição da contação de história no desenvolvimento da criança da Educação Infantil?

O capítulo um deste trabalho contém parte da trajetória da contação de história ao longo do tempo, contendo também as estratégias usadas por contadores e professores. Ainda neste capítulo há uma explicação sobre em que a contação de histórias contribui para o desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo, imaginário e desenvolvimento social.

O Capítulo dois contém a descrição do percurso metodológico que trilhamos até nosso objetivo. Escolhemos a pesquisa de campo com entrevista semiestruturada, porque entendemos ser a que mais se aproxima da nossa intenção com a pesquisa.

O capítulo três trata- se de uma análise de dados em que discutimos o que foi dito pelos entrevistados à luz da teoria.

1.3 Estratégias para a contação de histórias

A forma como a história será contada despertará ou não na criança um grande interesse. Quem conta uma história deve depositar nela sentimento, mostrar a ação presente no enredo, interpretando-a da mesma forma que um ator nas falas dos seus personagens.

A história deverá ser um convite para que as crianças exercitem a imaginação. O contador de histórias deve estabelecer confiança e intimidade com a história, para que seja bem contada e até mesmo interpretada de uma forma lúdica, usando diversas estratégias para a dramatização.

As palavras precisam ser revestidas de melodia e o contador de histórias que for fala-las deve ingressar no universo melodioso da entonação da voz, a voz é o principal elemento do contador de histórias.

É com ela que se pode criar um momento de suspense, tristeza, agitação, medo,

braveza, alegria. É de suma importância que o contador de histórias tenha uma boa dicção para praticar os efeitos descritos acima.

O público adulto ou infantil sempre sabe se o contador de histórias tem ou não familiaridade com a língua, ou seja, se sabe usar corretamente as palavras.

O silêncio é tão importante como a palavra na narração, mas ele deve ter uma duração precisa, uma exatidão que é adquirida com a prática. Com o silêncio o contador permite que o ouvinte saboreie as palavras, crie imagens na sua imaginação.

As pausas nas histórias variam de acordo com o gênero, porém o contador não pode usar pausas sem sentido, pois a história acaba perdendo o seu ritmo natural. Nos intervalos entre as pausas é que o corpo tem mais liberdade para poder recontar a história junto com as palavras.

O corpo tem que estar em sintonia direta com a história para que o ouvinte não perca o interesse na história. Os alunos devem sempre estar bem confortáveis, para que não disperse a atenção.

O contador deve explorar todas as características da história, bem como a dos personagens, caracterizando a voz de cada um deles, podendo também se utilizar de gestos, adereços, expressões faciais, de modo que essas linguagens possam prender a atenção dos ouvintes.

1.4 A contação de histórias e o desenvolvimento da criança Desenvolvimento cognitivo

Para explicar as questões ligadas ao desenvolvimento cognitivo da criança através da contação de histórias, é necessário entender primeiro como acontece esse desenvolvimento. O desenvolvimento cognitivo é um processo interno, mas pode ser observado através das ações e da verbalização da criança.

Todo ser humano aprende por meio das suas vivências e experiências e isso também acontece com as crianças. Segundo Piaget, cada vez que uma nova experiência ocorre na vida delas ativa-se um processo que inicia pela assimilação, continua-se com a acomodação e é finalizado pela equilibração. Esse processo de assimilação nada mais é do que um novo conhecimento com o qual a criança entra em contato.

Em um primeiro momento há desequilíbrio, pois há um breve conflito com as

outras informações que passam por uma acomodação frente aos antigos conhecimentos, até que se unem e formam um só pensamento (o primeiro e o segundo conhecimento), chegando a equilibração.

Após a acomodação, que seria um segundo momento acontece o processo de equilíbrio, que está ligado à introdução do novo conhecimento junto com os antigos conhecimentos, fazendo com que os dois sejam um só. Quando ocorre essa situação, Piaget a chama de equilibração.

Esse processo não é diferente na hora de contar uma história. Quando as crianças têm uma vivência diária com as histórias, elas identificam vários aspectos nelas contadas com sua própria vida.

Em uma história de medo, onde existam bruxas, bichos, lobo mal, as crianças poderão se identificar com seus próprios medos e angustias, fazendo com que na vida real seja mais fácil de solucionar essas questões, pois elas estabelecem relações com as histórias, assimilando, tendo o desequilíbrio inicial, acomodando com a nova informação da história e equilibrando, com as novas informações que poderão lhes ser muito úteis para resoluções de seus medos e angustias.

Isso é muito importante, pois as crianças através das histórias aprendem a lidar melhor com seus sentimentos, se identificando com as situações nelas contidas e trazendo para suas experiências as situações das histórias. Além disso, as histórias ampliam o vocabulário, facilitam a expressão e articulação oral das crianças tornando a fala mais fácil e a escrita futuramente mais acessível. Assim, através da contação de histórias as crianças começam a aprender, a assimilar de maneira abstrata a linguagem da escrita, aumentando seus recursos linguísticos e cognitivos.

1.5 Desenvolvimento afetivo, imaginário

Com as histórias as crianças vão além, elas estimulam a criatividade e dão estímulos a inteligência de criar, repensar e fazer.

Ao término de cada contação, a realização de atividades que incentivem a reflexão sobre o que aconteceu na narração também é algo importante, pois estará envolvendo o real e o imaginário da criança.

O propósito de contar histórias para as crianças, não vem especificamente para questionar fatos do dia a dia, mas também para sondar sua imaginação e criatividade. Quando elas ouvem histórias, desenvolvem o pensamento criativo, estabelecendo o raciocínio e liberando sua imaginação, isso faz com que em sala de aula, o professor tenha subsídios para lidar com questões ligadas ao dia a dia, como o medo, as angustias, mentira, respeito, raiva, alegria, gentileza, entre outros.

Uma história que alimente a imaginação da criança, além de ajudar na comunicação com os demais, ainda ajuda a criança a descobrir sua própria identidade. De acordo com a Lei de Diretrizes e de Base da Educação Infantil (1996), o desenvolvimento integral da criança é a finalidade desta primeira etapa da Educação Básica, entre eles o aspecto linguístico.No entanto, a Educação Infantil também tem como objetivo promover situações de aprendizagens significativas. Neste caso, a contação de histórias está inclusa, uma vez que estimula a imaginação e a linguagem da criança.Lembrando que a criança está em fase de constantes transformações, por isso a história deve oferecer elementos que nutrem sua imaginação, quando contamos histórias estamos oferecendo informações culturais, alimentando a fantasia e imaginação.

> Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma sequência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez. Isso evidencia que a criança que escuta muitas histórias pode construir um saber sobra a linguagem escrita. (RCNEI, VOL. 3, pág. 143)

1.6 Desenvolvimento social.

Ao falar do desenvolvimento social, temos que ter em mente que esse começa a partir do nascimento e continua-se na vida adulta. Então se entende que o nascimento é o ponto zero, e a partir daí vai se construindo a identidade e a criança vai se socializando através da interação com o meio.

A criança é um ser social e necessita da presença de outros seres humanos para se concretizar como pessoa, esta presença que a criança precisa para se desenvolver socialmente, precisa ser de qualidade, ou seja, é necessário que essa pessoa se torne exemplo.

Por isso a pessoa responsável pela criança, seja a mãe, o pai, ou o professor

precisa apresentar a ela vários tipos de histórias.

"É importante dizer também o quanto pode ser significativo que os pais leiam histórias para seus filhos". (JOLIBERT, 1994, pag. 129).

A contação de histórias ajudará no desenvolvimento da linguagem da criança e na sua comunicação, fundamental para a aprendizagem.

Também podemos dizer que através da contação de história, as crianças desenvolvem a socialização, pois, por meio dela entram em contato com as tradições em que estão inseridas, assim constroem sua cidadania também.

> A oralidade é muito importante na Educação Infantil, enriquecendo a comunicação e a expressão, uma vez que as crianças fazem uso da linguagem a todo momento, esta ajuda favorece a interação social, neste sentido, o papel do educador é de assumir um compromisso com o livro, criando o hábito de contar histórias e despertando curiosidade nas crianças para que criem suas hipóteses. Segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. (RCNEI, 1998, pág. 24)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado foi de grande importância e relevância pois nos trouxe reflexões e considerações acerca da importância da contação de histórias para o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, afetivo e social.

O contar histórias em seus aspectos, vai muito além do simples ato de contar. Em geral, esse ato não possui somente a função de entreter ou fazer com que a criança conheça uma história, vai além, possui um papel desafiador, mesmo que não explícito, mas que pode promover aprendizagens extremamente significativas, levando a criança a pensar, questionar, duvidar, associar, entre outros fatores.

Contar e ler histórias submete a criança à diferentes ações e reações, implica em desenvolver um potencial ainda não existente dentro de si mesmo, um potencial que irá levar a criança a assimilar e compreender, trabalhando com a imaginação, criatividade e os aspectos sociais, auxiliando na construção da sua identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5a. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ARAÚJO, Manô. **Desenvolvimento Cognitivo: Piaget.** http://pt.slideshare.net/manoelasaqua/desenvolvimento-cognitivo-piaget; acesso em 30 de Setembro de 2016.

ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2a. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília, DF: MEC/SEF. 1998. V. 3.

GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a tradição oral**. São Paulo: Cortez, 2014.

JOLIBERT, J. **Formando crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** 3a ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MANZINI, E. J**. A entrevista na pesquisa social.** São Paulo: Didática: 1991.

OLIVEIRA, Emanuelle. **Desenvolvimento afetivo na criança;** http://www.infoescola.com/psicologia/desenvolvimento-afetivo-na-crianca/; acesso em 30 de setembro de 2016.

PEDAGOGIA, e Educação. **A interação social na teoria de Piaget;** http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/32629/a-interacao-social-na-teoria-de-piaget; acesso em 30 de setembro de 2016.

PIAGET, Jean. **As operações lógicas e a vida social.** Em J. Piaget (Org.)**,** Epistemologia Genética. São Paulo: Forense, 1973

SELLTIZ, Claire et allii. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2ª. ed. São Paulo: E. P. U, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

BEBÊS POTENTES: EXPLORAÇÃO SENSORIAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

VANIA TROSDTORF FILIPE

RESUMO

A educação infantil contemporânea reconhece o bebê como sujeito ativo de seu desenvolvimento, centralizando o conceito de bebê potente em sua capacidade de explorar o mundo. Este artigo tem como objetivo analisar a relevância da exploração sensorial na primeira infância como eixo estruturante das práticas pedagógicas. A investigação fundamenta-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, baseada em revisão bibliográfica que articula as evidências da neurociência — especificamente sobre a plasticidade cerebral — aos marcos regulatórios do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). A análise integra contribuições da abordagem Reggio Emilia, através do conceito das "cem linguagens da criança", e das perspectivas de Maria Montessori e Emmi Pikler, enfatizando a tríade vínculo, movimento e autonomia. Os resultados indicam que a organização de um ambiente educador e a garantia do movimento livre são determinantes para o desenvolvimento integral na educação de 0 a 3 anos. Conclui-se que o engajamento sensório-motor, mediado por espaços intencionalmente preparados, não apenas favorece a autorregulação e a autoestima, mas constitui um direito fundamental do bebê para a construção de sua identidade e agência no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Bebês potentes; Exploração sensorial; Desenvolvimento integral; Educação infantil; Primeira infância.

ABSTRACT

Contemporary early childhood education recognizes the infant as an active subject of their own development, centering the concept of the "competent infant" (bebê potente) in their ability to explore the world. This paper aims to analyze the relevance of sensory exploration in early childhood as a structural axis of

pedagogical practices. The investigation is based on qualitative research, utilizing a literature review that articulates evidence from neuroscience—specifically regarding brain plasticity—with the regulatory frameworks of the Brazilian National Curriculum Reference for Early Childhood Education (RCNEI). The analysis integrates contributions from the Reggio Emilia approach, through the concept of the "hundred languages of children," and the perspectives of Maria Montessori and Emmi Pikler, emphasizing the triad of attachment, movement, and autonomy. The results indicate that the organization of an educative environment and the guarantee of free movement are decisive factors for holistic development in education for ages 0 to 3. It is concluded that sensory-motor engagement, mediated by intentionally prepared spaces, not only fosters self-regulation and self-esteem but also constitutes a fundamental right of the infant in constructing their identity and agency in the world.

KEYWORDS: Competent infants; Sensory exploration; Holistic development; Early childhood education; early childhood

“A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos cem pensamentos
cem modos de pensar de jogar e de falar.
Cem sempre
cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe e de cem
roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe:

que o jogo e o trabalho a realidade e a fantasia a ciência e a imaginação o céu e a terra
a razão e o sonho são coisas
que não estão juntas. Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem. A criança diz:
ao contrário, as cem existem.”

MALAGUZZI apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil tem avançado significativamente ao reconhecer o bebê como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de desenvolvimento. Estudos apontam que os primeiros anos de vida são determinantes para a constituição das habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais que sustentarão aprendizagens futuras (Shonkoff & Phillips, 2000). Nesse cenário, o conceito de *bebê potente*, difundido por Emmi Pikler, ganha destaque ao compreender o bebê como capaz de agir, explorar e aprender de forma autônoma, desde que inserido em um ambiente seguro e responsivo.

> O reconhecimento do bebê como um ser potente e competente exige do adulto uma mudança de olhar: deixar de ver o que falta à criança e passar a observar o que ela já é capaz de realizar por iniciativa própria, através do seu movimento e da sua curiosidade. (SOARES, 2026, p. 45)

Lino de Macedo discute a importância de ver a criança como um ser capaz (o "bebê potente") e o papel do ambiente nesse processo:

> O desenvolvimento infantil não é um processo de fora para dentro, mas uma construção do sujeito em interação com os objetos e as pessoas. Propor situações de exploração sensorial é oferecer o alimento necessário para que a inteligência do bebê se organize e se amplie. (MACEDO, 2010, p. 42)

A exploração sensorial, entendida como a interação do bebê com diferentes estímulos táteis, visuais, sonoros, olfativos e motores, ocupa papel central na aprendizagem significativa. Abordagens pedagógicas como Montessori e Reggio

Emilia reforçam a relevância de ambientes preparados, esteticamente organizados e ricos em estímulos, que respeitam o ritmo individual da criança e potencializam sua curiosidade natural (Edwards, Gandini & Forman, 1999). Diante disso, este artigo busca analisar como a exploração sensorial contribui para o desenvolvimento integral na primeira infância, discutindo suas implicações para a prática pedagógica em contextos educativos formais.

Considerando a centralidade do contato dos bebês com os materiais, compreende-se que as aprendizagens ocorrem a partir das próprias ações e relações estabelecidas pelas crianças. Conforme Malaguzzi (1999), esse processo é pessoal e intransferível, o que reforça a necessidade de respeitar o tempo, os interesses e as necessidades de cada bebê, reconhecendo que tais experiências nem sempre correspondem às intenções previamente planejadas pelos adultos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Movimento Livre e Autonomia na Perspectiva Pikleriana

Segundo Emmi Pikler (2017), o movimento livre constitui um princípio fundamental para o desenvolvimento motor e emocional do bebê. A autora argumenta que intervenções adultas excessivas podem comprometer a autonomia infantil. Ao se movimentar livremente, o bebê experimenta posturas, desenvolve coordenação, consciência corporal e autoconfiança, aspectos essenciais para a construção de uma imagem positiva de si.

De acordo com Suzana, ‘quando o bebê tem a oportunidade de se mover livremente e de explorar o mundo ao seu redor a partir de seu próprio interesse, ele não apenas desenvolve competências motoras, mas constrói uma imagem de si mesmo como alguém capaz, autônomo e confiante em suas próprias conquistas’. (SOARES, 2016, p. 58)

Goldschmied e Jackson (2006, p.104), destacam a importância de respeitar a mobilidade dos bebês menores, considerando seus ritmos, necessidades e possibilidades de movimento como elementos fundamentais para seu

desenvolvimento e bem-estar, na qual os bebês precisam ser colocados de bruços por períodos curtos, deixando a cabeça livre para virar e explorar:

> Se colocarmos objetos interessantes à sua frente, logo o bebê aprenderá a transferir seu peso para um ombro, apoiando-se no braço dobrado deixando livre o outro, para estendê-lo e agarrar o objeto que lhe interessa. Ao esforçar-se para alcançar o objeto, o bebê começa a fazer movimentos corcoveantes semelhantes ao das focas, avançando lentamente, ao mesmo tempo, em que a ideia de engatinhar parece se desenvolver. Em um determinado momento, ele puxará os joelhos, de forma a apoiar seu corpo neles, e logo estará movimentando alternadamente as mãos e os joelhos, fazendo com que ambos os lados de seu corpo avancem coordenada e equilibradamente. (GOLDSCHIMIED E JACKSON, 2006, p. 104)

Dessa forma, compreende-se que o ato de engatinhar não é apenas um marco físico, mas o resultado de um processo de exploração ativa estimulado pelo ambiente e pelo respeito ao tempo biológico do bebê. Ao proporcionar liberdade de movimento e desafios adequados, o educador permite que o bebê desenvolva a autoconfiança e a coordenação necessárias para descobrir o mundo por conta própria. Assim, a mediação adulta deve pautar-se na oferta de contextos significativos que favoreçam essa transição gradual e segura da postura deitada para a locomoção independente.

2.2 Contribuições de Maria Montessori para a Educação Sensorial

Maria Montessori foi uma das pioneiras em compreender que a inteligência da criança é construída a partir de suas experiências sensoriais. Para ela, o refinamento dos sentidos não é apenas um exercício físico, mas a base necessária para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da ordem interna.

A pedagogia montessoriana postula que a criança possui uma "mente absorvente", que capta informações do meio de forma inconsciente e profunda. Para potencializar esse processo, Montessori desenvolveu materiais específicos que isolam qualidades sensoriais (como peso, dimensão, cor ou textura), permitindo que o bebê e a criança pequena foquem sua atenção em um estímulo de cada vez.

Ao analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, evidencia-se a ênfase na adequação das situações de aprendizagem às crianças

de zero a três anos, com práticas que valorizam a exploração de diferentes materiais, considerando as particularidades dessa faixa etária e suas explorações sensoriais:

> As crianças podem manusear diferentes materiais, perceber marcas, gestos e texturas, explorar o espaço físico e construir objetos variados. Essas atividades devem ser bem dimensionadas e delimitadas no tempo, pois o interesse das crianças desta faixa etária é de curta duração, e o prazer da atividade advém exatamente da ação exploratória. (BRASIL, 1998, p. 97)

Dessa forma, percebe-se uma convergência fundamental entre a teoria montessoriana e as diretrizes nacionais: ambas reconhecem que, na primeira infância, o aprendizado não ocorre de forma passiva, mas sim através de uma interação sensorial ativa e mediada. Ao respeitar o tempo e a curiosidade natural da criança, o educador propicia um ambiente onde a exploração física se transforma em alicerce para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

No livro A Criança, Montessori explica como os sentidos funcionam como "órgãos de apreensão" do intelecto:

> Os sentidos são os pontos de contato com o ambiente; e a mente, se tiver possibilidade de se exercitar por meio dessas sensações, adquire uma capacidade maior de compreensão e de discernimento. [...] O material sensorial é, portanto, um 'alfabeto das sensações' que permite à criança ler o mundo de forma ordenada. (MONTESSORI, 2012, p. 115)

Essa compreensão de Montessori, que define os sentidos como "órgãos de apreensão" do intelecto e os materiais como um "alfabeto das sensações", fundamenta teoricamente as práticas sugeridas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ao valorizar a exploração de diferentes materiais e texturas para crianças de zero a três anos, as diretrizes nacionais convergem para a ideia de que a "mente absorvente" necessita de estímulos sensoriais ordenados para transformar a ação exploratória em conhecimento real e discernimento sobre o mundo.

2.3 A Abordagem Reggio Emilia e as Cem Linguagens da Criança

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia, sob a égide de Loris Malaguzzi, postula que o bebê é um sujeito detentor de uma competência intrínseca, capaz de codificar e decodificar o mundo por meio das denominadas 'cem linguagens'. Nesse paradigma, o ambiente transcende a função de espaço físico para se tornar o 'terceiro educador' — um cenário intencionalmente projetado para provocar investigações, fomentar interações sociais e elucidar relações de causalidade, maximizando o potencial de aprendizagem e a agência da criança desde o período neonatal (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

A fragmentação do conhecimento criticada por Malaguzzi (1999) revela a urgência de uma pedagogia que não separe o intelecto da sensorialidade. Ao afirmar que a criança tem ‘cem mãos’ e ‘cem modos de pensar’, o autor enfatiza que o bebê potente utiliza a exploração sensorial como uma ferramenta de construção de significado. Impedir o toque, o movimento e o contato com a matéria é, em última análise, silenciar as linguagens pelas quais o bebê compreende e traduz a realidade, comprometendo seu desenvolvimento integral e sua autonomia cognitiva.

De acordo com a afirmação de Malaguzzi (1999), torna-se pertinente ao refletir sobre a força que as crianças exercem em um espaço educacional tal qual se manifesta na Educação Infantil:

> [...] os relacionamentos e a aprendizagem coincidem dentro de um processo ativo de educação. Ocorrem junto or meio das expectativas e habilidades das crianças, da competência profissional dos adultos e, em termos mais gerais, do processo educacional. Devemos incorporar em nossa prática, portanto, reflexões sobre um ponto decisivo e delicado: O que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos. (1999, p.76)

A abordagem de Reggio Emilia amplia a compreensão sobre o papel do espaço físico, elevando-o à categoria de educador. Para Loris Malaguzzi, o entorno não deve ser apenas funcional, mas um convite estético que instiga a curiosidade inata do sujeito. Essa perspectiva é sintetizada na seguinte afirmação:

> As mãos, os olhos, os ouvidos, a mente — todas as ferramentas da criança estão prontas para serem usadas.

> O ambiente deve ser um lugar de descoberta, onde a beleza e o rigor se encontram para desafiar a inteligência sensorial da criança. Não se pode ensinar a criatividade, mas pode-se oferecer o contexto onde ela desabrocha através do toque, da luz e do encontro com a matéria. (MALAGUZZI apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

As perspectivas de Montessori e Malaguzzi convergem ao posicionar a sensorialidade como o alicerce do desenvolvimento intelectual infantil, onde os sentidos atuam como "pontos de contato" essenciais entre a criança e o mundo. Enquanto Montessori propõe um "alfabeto das sensações" por meio de materiais que ordenam a compreensão, a abordagem de Reggio Emilia eleva o ambiente à categoria de educador, oferecendo um contexto estético onde o toque, a luz e a matéria desafiam a inteligência e permitem o desabrochar da criatividade. Em ambas as visões, o aprendizado não é um processo automático de instrução, mas sim uma consequência da ação exploratória da própria criança em um espaço intencionalmente preparado.

2.4 Ambiente Educador

O ambiente educador, pensado para o brincar livre na primeira infância, concretiza-se em salas de referência organizadas como espaços acolhedores, seguros e intencionalmente planejados, que ampliam as possibilidades de exploração dos bebês. Nesses ambientes, devem ser oferecidas experiências variadas, com materiais diversificados, preferencialmente não estruturados, que convidem à investigação, à manipulação, ao movimento e à descoberta, respeitando o tempo, os interesses e o protagonismo de cada criança. Não se busca um resultado a ser alcançado, pois o objetivo da proposta é a própria exploração, entendida como experiência essencial de aprendizagem, na qual os bebês constroem conhecimentos por meio do corpo, dos sentidos, das interações e do brincar livre.

No livro Vínculo, movimento e autonomia de Suzana Macedo Soares, a autora destaca como o ambiente ajuda na exploração dos bebês sendo o educador um facilitador:

> Criar e transformar o espaço facilita uma atividade variada, se possível iniciada pela própria criança, sem que o educador

> intervenha diretamente nas brincadeiras ou nos movimentos, mas exerça o papel de observador e facilitador. A criança aprende o que vivencia. (SOARES, 2017, p. 44)

Dessa forma compreende que a atuação do adulto, ao apoiar e observar o desenvolvimento respeitando a iniciativa da criança, exige uma mudança de postura pedagógica construída coletivamente, com reflexão sobre a prática, visando o desenvolvimento integral, saudável e à formação de sujeitos seguros, ativos e competentes.

Segundo Focchi (Silva, *et al*., 2020, p.09), ao contrário do senso comum, os bebês não são apenas sujeitos reativos que respondem ao entorno, mas sim seres dotados de iniciativa e agência desde sua chegada à cena humana. Eles se posicionam como sujeitos ativos que exploram o próprio corpo e, por meio desse processo investigativo, constroem um ethos particular para compreender o mundo ao seu redor. Dessa forma, os bebês expressam sentimentos, possuem gostos e desgostos e interpelam a cultura na qual estão inseridos. Por fim, o autor destaca que os bebês são portadores do inédito e, por esse motivo, carregam em si a marca da novidade dentro do contexto cultural.

2.5 Evidências da Neurociência sobre a Exploração Sensorial

Pesquisas em neurociência indicam que, nos primeiros anos de vida, o cérebro apresenta elevada plasticidade, formando cerca de um milhão de novas conexões sinápticas por segundo. A repetição de experiências sensoriais contribui para a mielinização dos neurônios, aumentando a eficiência do processamento das informações e consolidando aprendizagens.

Podemos destacar que o amadurecimento da criança é um processo complexo e dinâmico, onde cada "idade psicológica" possui uma estrutura própria que influencia a forma como o indivíduo percebe e interage com o mundo. Esse desenvolvimento é impulsionado pelas vivências sociais e emocionais, nas quais as sensações e os órgãos dos sentidos desempenham um papel vital na conexão inicial do bebê com a realidade. Conforme sintetiza o autor:

> Em relação à educação dos bebês, essa estrutura específica refere-se à comunicação afetiva com os outros e com os objetos da realidade, isto é, a forma como o bebê

> se relaciona com o mundo por meio das sensações que emergem dos órgãos dos sentidos e das emoções por ele experimentadas. Por esta razão, pensar a educação dos bebês torna-se fundamental... (SILVA; SOUZA; MELLO; de LIMA, 2020, p. 73)

Uma das frases mais emblemáticas sobre este processo vem de Shonkoff e Phillips, que explicam como o ambiente sensorial molda a biologia:

> As experiências precoces influenciam a fiação do cérebro através de um processo de 'servir e devolver'. Quando um bebê interage com o ambiente por meio de seus sentidos, ele envia sinais ao cérebro; a resposta do ambiente a esses sinais solidifica as sinapses que formarão a base de toda a aprendizagem, comportamento e saúde futura. (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000, p. 92).

A aprendizagem está, assim, diretamente associada ao fenômeno denominado neuroplasticidade, capacidade que o cérebro humano tem de “[...] fazer e desfazer ligações entre os neurônios [as sinapses] como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo.” (Cosenza e Guerra, 2011, p. 36).

Essas conexões são capazes de alterar as estruturas e funções do cérebro, em razão da natureza plástica desse órgão, ou seja, do potencial que tem em moldar-se mediante estímulos e experiências vivenciadas. A aprendizagem é, portanto, de essência dialética: provoca mudanças no cérebro e resulta dessas mudanças.

Cosenza e Guerra (2011, p. 27) afirmam que, embora a espécie humana apresente padrões neurais (vias motoras e sensoriais comuns), “não existem dois cérebros iguais”. A diferença cerebral recai, conforme os autores, sobre como os neurônios de cada indivíduo se interligam, estabelecendo vias particulares de conexão: “[...] a história de vida de cada um constrói, desfaz e reorganiza permanentemente as conexões sinápticas entre os bilhões de neurônios que constituem o cérebro.” (*idem*, p. 28)

No âmbito do desenvolvimento infantil precoce, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky estabelece que as funções psíquicas superiores — como a linguagem, a atenção voluntária e o pensamento abstrato — não emergem de forma puramente natural ou linear, mas são constituídas por meio de um

processo de humanização mediado pelo ambiente social e pela cultura. No primeiro ano de vida, a percepção assume o papel de função psíquica predominante, atuando como o alicerce sobre o qual a consciência infantil se organiza. Diferente de uma resposta biológica passiva, a percepção na criança pequena é intrinsecamente ligada à motricidade e às reações afetivas. É através da exploração sensorial ativa — o ato de tocar, manipular e observar objetos — que o bebê começa a processar a realidade, transformando sensações isoladas em unidades de significado.

Essa dinâmica de desenvolvimento revela que a percepção não se desenvolve de maneira isolada; ela se entrelaça com a inteligência e a personalidade em formação. Inicialmente, a criança percebe o objeto e tenta alcançá-lo (unidade percepção-ação), mas, gradativamente, a mediação do adulto e o desenvolvimento da linguagem permitem que essa percepção se liberte da motricidade imediata, conectando-se ao pensamento. Sob a ótica da neurociência, esse processo corresponde à maturação do sistema nervoso central em resposta a estímulos externos deliberados. Conforme o texto aponta, as percepções não se desenvolvem de "maneira natural"; elas devem ser provocadas pelo "outro social" que cuida, banha e alimenta a criança, conferindo sentido às sensações experimentadas, de acordo com Silva:

> Então, entre a criança e o meio mantém-se uma relação complexa, que pode ser afetada pela relação que estabelece com meio e, ao mesmo tempo, ao ser afetada por essas relações, ela vê o mundo de outro modo, modificando a forma de relacionar-se com ele. Assim, a relação da criança com o meio não é uma relação direta, linear e estática, ao contrário é uma relação mediada pelas reações da criança em relação aos elementos do meio social. E, por isso, é única e singular. (SILVA *et al*., 2020, p. 79)

Outro conceito fundamental para a compreensão da exploração sensorial é a "vivência", definida como a unidade singular entre as características internas da criança e as circunstâncias do meio. A vivência determina como um mesmo evento sensorial pode ser processado de formas distintas dependendo do nível de desenvolvimento e da compreensão da criança. Portanto, a organização de

experiências sensoriais ricas e intencionais é indispensável para que a percepção evolua de um nível primário para sistemas psicológicos complexos. Ao descrever ou contar o que percebe, a criança demonstra que a exploração física do mundo foi internalizada, transformando-se em funções cognitivas que guiarão seu comportamento e sua inserção na sociedade.

Diante do exposto, evidencia-se a importância de conceber a Educação na Primeira Infância como um espaço que respeite as singularidades dos bebês, valorizando seus tempos, interesses e modos próprios de explorar e significar o mundo. As experiências oferecidas devem possibilitar interações sensoriais, corporais e afetivas, reconhecendo o bebê como sujeito ativo de seu desenvolvimento. Assim, a organização dos ambientes, dos materiais e das propostas pedagógicas assume papel fundamental na construção de práticas que promovam aprendizagens significativas, baseadas na escuta, na observação sensível e no reconhecimento da potência das experiências vividas na primeira infância.

3. METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e exploratório, fundamentada na revisão de fontes primárias. A estratégia de amostragem teórica delimitou um recorte temporal das últimas três décadas, visando capturar a evolução dos modelos sobre a primeira infância.

Os critérios de inclusão foram pautados pela aderência temática à exploração sensorial como eixo estruturante do aprendizado. Sob a ótica da Neurociência Aplicada à Educação, compreende-se que a plasticidade cerebral nesta etapa é potencializada por estímulos sensoriais que consolidam sinapses fundamentais. Tal perspectiva dialoga com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que reitera a importância de ambientes que favoreçam a curiosidade e a manipulação de materiais diversos.

A pesquisa busca consolidar um referencial que valide a interdependência entre a agência do sujeito e o ambiente educador. Para tal, recorre-se aos seguintes pilares:

* Abordagem Reggio Emilia: Fundamenta-se no conceito das "Cem Linguagens

da Criança", reconhecendo que o bebê se expressa e conhece o mundo por meio de múltiplas vias (táteis, visuais, sonoras) e que o ambiente deve atuar como o "terceiro educador", provocando descobertas.

* Método Maria Montessori: Contribui com a experiência sensorial e como os sentidos funcionam como “órgãos de apreensão” do intelecto.

* Abordagem Pikleriana: Traz a perspectiva da autonomia e da liberdade de movimento. A metodologia foca na importância de um espaço seguro para que a criança desenvolva sua autonomia motora sem intervenções desnecessárias do adulto.

No contexto da Educação em creches, a pesquisa prioriza fontes que discutem a organização do tempo e do espaço como elementos que sustentam o protagonismo infantil e a construção da identidade, validando o desenvolvimento holístico da criança pequena.

4. DISCUSSÃO

A sistematização dos referenciais teóricos e das evidências científicas reunidas nesta pesquisa reitera que a exploração sensorial constitui o eixo fundamental e estruturante do neurodesenvolvimento na primeira infância. De acordo com o paradigma da plasticidade cerebral, a literatura contemporânea, notadamente os estudos de Shonkoff e Phillips (2000), demonstra que a arquitetura do cérebro é esculpida pela interação dinâmica e contínua entre a biologia e a experiência.

Ecossistemas pedagógicos dotados de densidade sensorial operam como catalisadores de indicadores superiores de competência cognitiva, refinamento psicomotor e resiliência socioemocional, consolidando o desenvolvimento integral nas dimensões afetiva, cognitiva e motora.

Sob essa ótica, identifica-se uma convergência conceitual profunda entre os postulados de Emmi Pikler, Maria Montessori e a filosofia de Reggio Emilia. Essas vertentes reconfiguram a alteridade do educador e do espaço físico, que passa a ser compreendido como um "ambiente educador". Nesse modelo, o adulto transita de uma postura diretiva para uma mediação observacional e responsiva, atuando como o curador de um entorno seguro e provocador. A correspondência entre essas abordagens revela que a perspectiva Pikleriana

garante a base afetiva através do vínculo e do movimento livre, permitindo que a exploração sensorial ocorra sem pressões externas. Simultaneamente, o método Montessoriano oferece o ambiente preparado, onde a criança exerce sua autonomia e agência através da manipulação de materiais cientificamente desenhados, enquanto a abordagem de Reggio Emilia amplia essa investigação ao valorizar as "cem linguagens", reconhecendo que a sensorialidade é a forma primordial de expressão e construção de identidade do bebê.

Portanto, a discussão evidencia que garantir a exploração sensorial na educação de 0 a 3 anos não é apenas uma escolha metodológica, mas um alinhamento rigoroso com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Ao preservar a agência e o protagonismo do bebê frente às intrusões pedagógicas desnecessárias, a instituição de ensino valida o direito da criança de aprender através do corpo, do afeto e do pensamento integrados, reconhecendo-a como um sujeito potente em sua totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados deste estudo ratificam que a compreensão do bebê potente exige uma ruptura com práticas meramente assistencialistas na educação de 0 a 3 anos. A análise evidencia que a exploração sensorial não é apenas uma atividade complementar, mas o motor da plasticidade cerebral e o alicerce do desenvolvimento integral. Conforme apontam Shonkoff e Phillips (2000), a arquitetura do cérebro é esculpida pela interação dinâmica entre a biologia e a experiência, tornando os estímulos sensoriais os verdadeiros arquitetos das conexões sinápticas.

É através dessa sensorialidade que a criança pequena integra as dimensões fundamentais de sua existência:

* Na dimensão cognitiva, o processamento de estímulos em um ambiente educador transforma a curiosidade inata em conhecimento estruturado, aproveitando as janelas de oportunidade típicas da primeira infância.

* Na dimensão motora, o engajamento com materiais diversos impulsiona o movimento livre e a exploração do espaço, permitindo que a criança conquiste sua autonomia física de forma autoral, em consonância com a perspectiva

Pikleriana.

* Na dimensão afetiva, a segurança do vínculo e o prazer da descoberta sensorial fortalecem a autoestima e a confiança no próprio potencial de aprender, validando as "cem linguagens da criança" propostas pela abordagem de Reggio Emilia.

Em conclusão, alinhar as práticas pedagógicas ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e às evidências científicas de Shonkoff e Phillips significa garantir ao bebê o direito de ser o protagonista de suas descobertas. O desenvolvimento da autonomia não é um evento isolado, mas o resultado de um ecossistema educacional que respeita o tempo, o movimento e a sensorialidade. Investir na qualidade das experiências sensório-motoras é assegurar uma base sólida para a aprendizagem contínua e para a dignidade da criança como cidadã desde o nascimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em 27 jan.2026.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre (RS): Artmed, 2011.

EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche.2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MACEDO, Lino de. **Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MONTESSORI, Maria. **A Criança**: a descoberta da criança. 3. ed. São Paulo: Instituto Montessori, 2012.

PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade**: desenvolvimento motor autônomo**.** São Paulo: Martins Fontes, 2017.

SHONKOFF, J. P.; PHILLIPS, D. A. ***From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development***. Washington, DC: National Academy Press, 2000.

SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral; LIMA, Vanilda Gonçalves de (Orgs.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos.** São Paulo: Omnisciência, 2020.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, REGISTRO E RITO DE PASSAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEMÓRIA, PERTENCIMENTO E OS DESAFIOS DA TURMA MULTISSERIADA

LARA CAROLINE FERNANDES ALVES DE SOUSA

RESUMO

O presente artigo analisa as articulações entre documentação pedagógica, registro reflexivo e ritos de passagem na Educação Infantil, tomando como eixo uma experiência desenvolvida em turma multisseriada. Fundamentado nos estudos de Loris Malaguzzi, Carla Rinaldi, Luciana Ostetto e Cecília Warschauer, bem como nos documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo — especialmente o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (2019), as *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil* (2007) e a *Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil* —, o texto problematiza a documentação pedagógica como prática ética, estética e política de escuta das infâncias. Defende-se que o registro docente, quando compreendido para além de sua dimensão burocrática, constitui um instrumento de construção de memória, produção de sentidos e valorização das trajetórias infantis. Nesse contexto, o rito de passagem é analisado como dispositivo pedagógico capaz de simbolizar transformações, fortalecer vínculos e produzir experiências de pertencimento. A discussão evidencia ainda os desafios específicos da organização de rituais pedagógicos em turmas multisseriadas, nas quais coexistem diferentes temporalidades, níveis de desenvolvimento e formas de participação. Conclui-se que a articulação entre documentação, registro e rito de passagem potencializa práticas pedagógicas mais humanizadas, sensíveis e significativas, reafirmando a criança como sujeito histórico, cultural e produtor de narrativas.

Palavras-chave: Documentação Pedagógica. Registro Reflexivo. Rito de Passagem. Educação Infantil. Turma Multisseriada.

ABSTRACT

This article examines the interrelations between pedagogical documentation, reflective recording practices, and rites of passage in Early Childhood Education, based on an experience developed within a multigrade classroom setting. Grounded in the theoretical contributions of Loris Malaguzzi, Carla Rinaldi, Luciana Ostetto, and Cecília Warschauer, as well as in the guiding documents of the São Paulo Municipal Department of Education — particularly the *City Curriculum: Early Childhood Education* (2019), the *Curricular Guidelines and*

Proposed Learning Expectations for Early Childhood Education (2007), and the *Normative Guidelines for Documentation in Early Childhood Education* — the study problematizes pedagogical documentation as an ethical, aesthetic, and political practice of listening to childhoods. The article argues that teaching records, when understood beyond their bureaucratic dimension, constitute powerful tools for memory construction, meaning-making, and the recognition of children's trajectories. Within this framework, rites of passage are analyzed as pedagogical devices capable of symbolizing transformations, strengthening social bonds, and fostering experiences of belonging. The discussion also highlights the specific challenges involved in organizing pedagogical rituals in multigrade classrooms, where distinct temporalities, developmental stages, and forms of participation coexist. The study concludes that the articulation between documentation, reflective recording, and rites of passage contributes to the construction of more humanized, sensitive, and meaningful pedagogical practices, reaffirming children as historical, cultural, and narrative-producing subjects.

Key-words: Pedagogical Documentation; Reflective Recording; Rite of Passage; Early Childhood Education; Multigrade Classroom.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil brasileira vem consolidando, nas últimas décadas, uma concepção de infância centrada no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e participante ativa dos processos educativos. Tal compreensão desloca o olhar pedagógico de práticas meramente assistencialistas ou escolarizantes para experiências fundamentadas na escuta, na brincadeira, nas interações e na construção coletiva do conhecimento. Nesse cenário, a documentação pedagógica assume relevância crescente, não apenas como procedimento técnico de registro, mas como prática política de visibilização das experiências infantis.

Ao discutir documentação pedagógica, torna-se necessário ultrapassar compreensões restritas que reduzem o registro a relatórios burocráticos ou comprovações institucionais. Documentar implica interpretar, selecionar, narrar e atribuir sentido às experiências vividas pelas crianças. Trata-se de um gesto pedagógico que envolve intencionalidade, escuta sensível e reflexão crítica sobre a prática docente. Nesse movimento, o professor deixa de ocupar o lugar de mero observador para tornar-se narrador das experiências infantis e mediador de memórias coletivas.

É justamente nessa perspectiva que se insere o presente artigo, elaborado a partir de uma experiência concreta de organização de um rito de passagem em uma turma multisseriada da Educação Infantil. Ao longo desse processo, o

registro pedagógico revelou-se elemento estruturante não apenas para acompanhar o percurso das crianças, mas também para construir sentidos compartilhados acerca das transformações vividas pelo grupo.

A questão que orienta esta reflexão pode ser sintetizada da seguinte forma: de que modo a documentação pedagógica, compreendida como prática narrativa e reflexiva, potencializa a construção de ritos de passagem significativos na Educação Infantil, especialmente em contextos multisseriados? Para responder a essa problemática, o artigo articula contribuições da pedagogia da infância, da abordagem de Reggio Emilia e dos documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Mais do que descrever uma experiência, busca-se problematizar os sentidos pedagógicos implicados nos processos de registrar, narrar e celebrar as trajetórias infantis. Parte-se do entendimento de que o rito de passagem, quando sustentado por documentação consistente e por uma prática pedagógica intencional, deixa de assumir caráter meramente cerimonial e passa a constituir experiência formativa, afetiva e identitária.

O percurso argumentativo organiza-se em quatro eixos principais: inicialmente, discutem-se os fundamentos da documentação pedagógica e do registro reflexivo na Educação Infantil; em seguida, analisa-se o rito de passagem como dispositivo pedagógico e simbólico; posteriormente, abordam-se os desafios específicos das turmas multisseriadas; por fim, discutem-se as articulações entre memória, registro e ritualização das experiências infantis.

2 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE A ESCUTA, A MEMÓRIA E A NARRATIVA

2.1 Documentação pedagógica como prática ética e política

A documentação pedagógica ocupa lugar central nas discussões contemporâneas sobre Educação Infantil justamente porque desloca o foco do produto para os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Diferentemente de registros meramente administrativos, a documentação pressupõe interpretação e atribuição de significado às experiências infantis, tornando visíveis percursos, hipóteses, descobertas e formas de participação das crianças.

Inspirado pela experiência das escolas de Reggio Emilia, Malaguzzi (1999) compreende a documentação como instrumento capaz de revelar a potência intelectual, expressiva e criativa das crianças. Nessa perspectiva, documentar não significa acumular evidências de atividades realizadas, mas construir

narrativas que reconheçam as múltiplas linguagens infantis e legitimem as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem.

Carla Rinaldi (2012) amplia essa discussão ao afirmar que documentar é, sobretudo, um exercício de escuta. Entretanto, trata-se de uma escuta que ultrapassa a audição literal da fala infantil. Escutar, para a autora, implica acolher gestos, silêncios, expressões, brincadeiras, conflitos e produções simbólicas. Nesse sentido, a documentação assume caráter profundamente ético: ela revela aquilo que o professor escolhe ver, valorizar e tornar público.

Essa perspectiva exige problematizar práticas escolares ainda marcadas por registros padronizados, superficiais e excessivamente descritivos. Muitas vezes, o registro na Educação Infantil permanece reduzido à lógica do controle institucional, produzindo relatórios homogêneos que pouco revelam sobre as singularidades das crianças e sobre os processos efetivamente vividos nos contextos educativos. Quando isso ocorre, a documentação perde sua potência formativa e converte-se em mera burocracia pedagógica.

É precisamente contra essa lógica que Ostetto (2008) defende o chamado registro reflexivo. Para a autora, escrever sobre a prática implica revisitar experiências, questionar escolhas pedagógicas, reinterpretar acontecimentos e construir conhecimento sobre o cotidiano educativo. O registro, portanto, não é neutro: ele expressa concepções de infância, educação e aprendizagem. Nesse sentido, documentar também significa posicionar-se pedagogicamente.

A reflexão de Warschauer (1993; 2001) contribui para ampliar essa análise ao compreender o registro como prática coletiva de formação. Diários de bordo, fotografias comentadas, portfólios e painéis documentais constituem dispositivos que favorecem a circulação de memórias e narrativas entre professores, crianças e famílias. A documentação, assim, deixa de ser arquivo individual do docente e transforma-se em patrimônio coletivo da comunidade escolar.

Ao assumir tal dimensão coletiva, a documentação pedagógica passa a exercer função política fundamental: tornar visíveis experiências que historicamente foram silenciadas ou desvalorizadas no interior da escola. As infâncias deixam de ocupar posição passiva e passam a ser reconhecidas como produtoras de cultura, memória e conhecimento.

2.2 A documentação pedagógica nos documentos da SME-SP

Os documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo evidenciam avanços significativos na compreensão do registro pedagógico como eixo estruturante do trabalho docente na Educação Infantil. O *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019) reconhece explicitamente a

documentação como prática inseparável do planejamento, da avaliação e da reflexão pedagógica.

Ao afirmar que observar, registrar, interpretar e compartilhar constituem ações indissociáveis da prática docente, o documento rompe com perspectivas tradicionais que tratavam o registro como atividade complementar ou burocrática. Mais do que acompanhar o desenvolvimento infantil, a documentação é apresentada como instrumento de produção de conhecimento pedagógico e de construção de memória coletiva.

Entretanto, embora os documentos oficiais avancem conceitualmente, é necessário reconhecer que persistem desafios concretos para a efetivação dessas orientações no cotidiano das unidades educacionais. As exigências administrativas, o excesso de tarefas atribuídas aos professores e as condições objetivas de trabalho frequentemente dificultam a realização de registros aprofundados e reflexivos. Assim, há uma tensão permanente entre o discurso institucional que valoriza a documentação e as condições reais oferecidas para que ela aconteça de maneira consistente.

As *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2007) já indicavam a importância de registros sistemáticos capazes de acompanhar os percursos das crianças ao longo do ano letivo. O documento defendia a construção de portfólios individuais e coletivos como forma de evidenciar processos de aprendizagem, valorizando experiências e trajetórias em lugar de classificações ou comparações padronizadas.

Mais recentemente, a *Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil*, publicada pela Prefeitura de São Paulo, reforça a centralidade do registro como prática de observação, reflexão e escuta das crianças. O documento destaca que os registros devem tornar visíveis os processos vividos pelas crianças, subsidiando o planejamento pedagógico e fortalecendo a comunicação entre escola e famílias. Além disso, enfatiza que a documentação precisa contemplar a multiplicidade das linguagens infantis, evitando reduzir as crianças a indicadores padronizados de desenvolvimento.

Tal orientação revela importante deslocamento epistemológico: a criança deixa de ser objeto de avaliação para tornar-se sujeito de narrativas pedagógicas. Ainda assim, a implementação dessa concepção exige investimento contínuo em formação docente, uma vez que documentar de forma reflexiva demanda capacidade de observação, análise crítica e elaboração narrativa.

As *Diretrizes Pedagógicas para a Organização do Trabalho nas Unidades Educacionais* (SÃO PAULO, 2016) também reforçam a importância do registro coletivo e compartilhado entre os profissionais da unidade. Essa dimensão

colaborativa é especialmente relevante na Educação Infantil, pois impede que a documentação se restrinja ao olhar individual do professor e favorece a construção de leituras mais amplas sobre os processos infantis.

Desse modo, os documentos da SME-SP convergem para uma compreensão ampliada da documentação pedagógica: não como simples evidência de atividades realizadas, mas como prática investigativa, formativa e ética que sustenta a construção de currículos mais democráticos e sensíveis às experiências das crianças.

2.3 O portfólio como memória e narrativa identitária

Entre os diferentes dispositivos de documentação pedagógica, o portfólio ocupa posição privilegiada na Educação Infantil justamente por possibilitar a construção de narrativas temporais sobre as trajetórias das crianças. Diferentemente de uma coletânea aleatória de atividades, o portfólio organiza experiências, registros e produções de maneira intencional, permitindo acompanhar processos de transformação ao longo do tempo.

Shores e Grace (2001) defendem que o portfólio constitui simultaneamente instrumento de avaliação, recurso de comunicação com as famílias e espaço de autorreconhecimento para a criança. Ao revisitar suas produções, a criança percebe mudanças, reconhece conquistas e reconstrói memórias sobre si mesma.

Essa dimensão narrativa torna-se particularmente significativa na Educação Infantil, etapa em que as experiências escolares contribuem intensamente para a construção da identidade e do sentimento de pertencimento. O portfólio, nesse sentido, funciona como espelho simbólico da trajetória infantil.

Na experiência analisada neste artigo, os portfólios desempenharam papel decisivo na preparação do rito de passagem. Ao revisitar registros, fotografias, desenhos e narrativas produzidas ao longo do ano, as crianças puderam rememorar acontecimentos significativos, reconhecer vínculos construídos e refletir sobre suas próprias transformações.

Mais do que arquivo de memórias, o portfólio converteu-se em dispositivo de elaboração simbólica da passagem vivida pelo grupo. As crianças não apenas olharam para o passado; reconstruíram sentidos sobre quem foram, quem se tornaram e sobre aquilo que desejavam levar consigo para as próximas experiências escolares.

3 O RITO DE PASSAGEM COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

3.1 Ritos de passagem e construção de sentidos

Os ritos de passagem ocupam papel fundamental na organização simbólica da vida coletiva. Arnold van Gennep (1978), ao sistematizar o conceito, demonstrou que diferentes sociedades criam cerimônias para marcar transições importantes da existência humana. Essas passagens — nascimento, entrada na vida adulta, casamento, morte — não são compreendidas apenas como mudanças biológicas ou cronológicas, mas como transformações sociais e identitárias.

Segundo o autor, os ritos de passagem estruturam-se em três momentos fundamentais: separação, liminaridade e agregação. Inicialmente, o sujeito afasta-se de sua condição anterior; em seguida, vivencia um estado transitório marcado pela ambiguidade e pela transformação; por fim, reintegra-se ao coletivo ocupando nova posição simbólica.

Victor Turner (1974), ao aprofundar o conceito de liminaridade, evidencia que os sujeitos em transição vivem experiências intensas de instabilidade, abertura e reconstrução identitária. A condição liminar produz vulnerabilidade, mas também potência criativa. Nesse espaço intermediário, antigas referências deixam de organizar plenamente a experiência, enquanto novas formas de pertencimento começam a ser construídas.

Na Educação Infantil, as transições escolares assumem forte dimensão afetiva e simbólica. A passagem para o Ensino Fundamental, a mudança de turma ou mesmo a finalização de um ciclo constituem experiências marcadas por expectativas, inseguranças, despedidas e reconstruções identitárias. Ignorar tais processos significa reduzir a experiência educativa a mera progressão administrativa.

Assim, os ritos escolares precisam ser compreendidos para além de sua aparência festiva. Eles operam como dispositivos pedagógicos capazes de organizar emocionalmente as experiências das crianças, atribuindo significado às transformações vividas.

3.2 O rito na escola contemporânea: entre espetáculo e experiência

Nas instituições escolares contemporâneas, os ritos de passagem frequentemente assumem formatos padronizados e espetacularizados. Formaturas infantis marcadas pelo consumo, por encenações adultocêntricas e por performances ensaiadas acabam, muitas vezes, esvaziando a potência simbólica dessas experiências.

Nesses casos, a criança tende a ocupar papel secundário em cerimônias organizadas prioritariamente para atender expectativas adultas e mercadológicas. O rito transforma-se em espetáculo e perde sua dimensão pedagógica.

A pedagogia da infância, contudo, propõe outra direção. Em vez de cerimônias centradas na reprodução de modelos prontos, defende-se a construção de rituais significativos, elaborados coletivamente e atravessados pelas experiências reais vividas pelas crianças.

Friedmann (2006) ressalta que as crianças possuem forte necessidade de pertencimento e atribuem grande valor às experiências simbólicas compartilhadas. Os ritos, quando construídos de maneira sensível e participativa, oferecem às crianças reconhecimento, acolhimento e continuidade.

Nesse contexto, o professor assume importante função ritualizadora. Cabe a ele organizar experiências capazes de produzir memória coletiva, selecionar símbolos que dialoguem com as vivências do grupo e garantir que cada criança seja efetivamente reconhecida em sua singularidade.

Tal tarefa exige planejamento intencional e documentação consistente. Sem registros acumulados ao longo do percurso, o rito corre o risco de tornar-se genérico e desconectado da história real das crianças.

3.3 O rito vivido: análise da experiência pedagógica

A experiência analisada neste artigo foi desenvolvida em uma turma multisseriada da Educação Infantil e teve como princípio central a participação das crianças na construção do rito de passagem. Desde o início do planejamento, buscou-se evitar uma cerimônia padronizada e distante das experiências efetivamente vividas pelo grupo.

O processo teve início com rodas de conversa nas quais as crianças foram convidadas a refletir sobre aquilo que gostariam de lembrar, celebrar e compartilhar. Essa escuta inicial revelou aspecto fundamental: para as crianças, o mais importante não era a ideia abstrata de “encerrar um ciclo”, mas recordar experiências significativas vividas coletivamente.

A partir dessa escuta, os registros produzidos ao longo do ano — fotografias, desenhos, falas transcritas, produções artísticas e anotações do diário de bordo — passaram a compor o eixo estruturante do rito. Em vez de elementos decorativos desconectados da experiência pedagógica, os materiais documentais tornaram-se narrativas vivas da trajetória do grupo.

A cerimônia foi organizada em diferentes momentos simbólicos: exposição de produções das crianças, leitura de narrativas individuais elaboradas pela professora, apresentação de um livro coletivo de memórias e uma roda final de falas, na qual cada criança pôde expressar aquilo que desejava guardar daquele percurso.

A participação das famílias ampliou ainda mais a potência do rito. Ao presenciarem as narrativas construídas sobre as trajetórias das crianças, familiares puderam reconhecer aprendizagens que muitas vezes não aparecem em avaliações tradicionais: vínculos construídos, processos de autonomia, formas de participação e modos singulares de estar no grupo.

A experiência evidenciou que o rito de passagem pode constituir importante estratégia de valorização das infâncias justamente porque transforma memórias em experiência compartilhada. Mais do que celebrar o encerramento de um período, o rito permitiu reconhecer processos, legitimar trajetórias e fortalecer vínculos coletivos.

4 TURMAS MULTISSERIADAS: DESAFIOS, TENSÕES E POTÊNCIAS

4.1 A heterogeneidade como princípio pedagógico

As turmas multisseriadas, também chamadas de multiidades, constituem realidade presente em diferentes contextos da Educação Infantil brasileira. Na rede municipal de São Paulo, essa configuração aparece tanto em unidades menores quanto em propostas pedagógicas que reconhecem a heterogeneidade etária como potencial educativo.

O *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019) reconhece que a convivência entre crianças de diferentes idades favorece experiências de colaboração, trocas culturais e aprendizagens compartilhadas. Tal perspectiva rompe com a lógica tradicional que organiza os grupos exclusivamente a partir de critérios cronológicos.

Entretanto, embora os documentos oficiais valorizem a heterogeneidade, é importante reconhecer que as turmas multisseriadas também produzem desafios pedagógicos significativos. O professor precisa lidar simultaneamente com diferentes temporalidades, necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento.

Essa complexidade exige planejamento flexível, capacidade ampliada de observação e elaboração de estratégias pedagógicas que contemplem tanto as singularidades individuais quanto a construção do coletivo.

Além disso, em contextos educacionais ainda fortemente marcados pela lógica da padronização, as turmas multisseriadas frequentemente enfrentam resistência institucional e falta de compreensão acerca de suas potencialidades pedagógicas. Em muitos casos, a multiidade é percebida apenas como solução administrativa e não como possibilidade curricular.

4.2 Documentação pedagógica e o desafio do olhar plural

Nas turmas multisseriadas, a documentação pedagógica assume complexidade ainda maior. O professor precisa construir registros capazes de revelar processos individuais sem fragmentar a experiência coletiva do grupo.

Isso significa desenvolver um olhar plural, atento tanto às singularidades quanto às interações que atravessam o cotidiano. Registrar uma turma multisseriada não implica produzir relatórios isolados sobre cada criança, mas compreender como diferentes sujeitos constroem experiências compartilhadas.

Proença (2018) argumenta que a documentação em contextos multisseriados pode tornar visíveis formas potentes de aprendizagem que dificilmente emergem em grupos excessivamente homogêneos. Relações de cuidado entre crianças, tutorias espontâneas, brincadeiras colaborativas e trocas intergeracionais constituem experiências pedagógicas extremamente ricas.

Entretanto, para que essas experiências sejam reconhecidas, o professor precisa superar práticas documentais centradas exclusivamente em indicadores individuais de desempenho. Caso contrário, perde-se justamente aquilo que há de mais potente na multiidade: a construção coletiva do conhecimento.

Na experiência analisada, um dos maiores desafios consistiu em produzir registros que respeitassem diferentes temporalidades infantis sem hierarquizá-las. As crianças mais velhas vivenciavam o rito como despedida mais definitiva da Educação Infantil; as menores, por sua vez, permaneciam no grupo e experimentavam a passagem de maneira distinta.

Essa coexistência de temporalidades exigiu elaboração cuidadosa das narrativas pedagógicas. O desafio não era apenas registrar experiências, mas produzir sentidos compartilhados para trajetórias distintas.

4.3 O rito de passagem na turma multisseriada

Organizar um rito de passagem em turma multisseriada implica enfrentar uma tensão fundamental: como construir uma experiência coletiva quando as passagens vividas pelas crianças não são iguais?

Em turmas homogêneas, o rito costuma assumir objetivo relativamente definido — a passagem de todas as crianças para a etapa seguinte. Já nas turmas multiidades, as transições são múltiplas: algumas crianças partem, outras permanecem; algumas encerram um ciclo, outras apenas transformam sua posição dentro do grupo.

Na experiência relatada, a solução encontrada foi deslocar o foco do rito. Em vez de celebrar exclusivamente a transição para o Ensino Fundamental, o grupo passou a celebrar o percurso vivido coletivamente.

Essa mudança de perspectiva mostrou-se fundamental porque permitiu incluir todas as crianças como protagonistas da experiência ritual. O centro da celebração deixou de ser apenas “quem vai embora” e passou a ser a memória compartilhada construída pelo grupo.

Barbosa (2006) destaca que os rituais escolares produzem pertencimento justamente porque organizam simbolicamente o coletivo. Assim, a diversidade de trajetórias deixou de ser obstáculo e tornou-se elemento constitutivo do próprio rito.

Os desafios logísticos também exigiram estratégias diferenciadas. As narrativas individuais precisaram respeitar as especificidades de cada faixa etária; a exposição documental foi organizada de modo a evidenciar simultaneamente singularidades e experiências coletivas; o livro de memórias incluiu contribuições de todas as crianças, garantindo autoria compartilhada.

Ao final do processo, ficou evidente que a multiidade, longe de empobrecer o rito, ampliou sua complexidade simbólica. A cerimônia deixou de representar apenas encerramento e passou a celebrar continuidade, transformação e convivência entre diferentes tempos da infância.

5 REGISTRO, MEMÓRIA E PERTENCIMENTO

5.1 O registro como construção de memória coletiva

A relação entre documentação pedagógica e rito de passagem não é apenas funcional ou cronológica. O registro não serve apenas para “recordar” posteriormente aquilo que aconteceu. Ele constitui, desde o início, o próprio tecido simbólico que possibilita a existência do rito.

Cada fotografia, anotação, desenho ou narrativa produzida ao longo do ano participa da construção da memória coletiva do grupo. Assim, documentar não

significa apenas preservar experiências passadas, mas criar condições para que elas possam ser reinterpretadas, compartilhadas e ressignificadas.

Halbwachs (1990) afirma que a memória é construída socialmente e depende dos grupos para existir. Sob essa perspectiva, o rito de passagem pode ser compreendido como momento privilegiado de ativação da memória coletiva.

Na experiência analisada, os registros acumulados ao longo do ano permitiram que crianças e famílias revisitassem experiências significativas e reconhecessem a trajetória construída pelo grupo. O rito, portanto, não surgiu como evento isolado; foi resultado de um longo processo de documentação e elaboração simbólica.

Essa compreensão amplia significativamente o sentido do registro pedagógico. Documentar deixa de ser apenas acompanhar o presente e passa a constituir investimento na memória futura das crianças.

5.2 O rito como experiência avaliativa

Outro aspecto importante diz respeito à dimensão avaliativa do rito de passagem. Frequentemente, a avaliação na Educação Infantil ainda é atravessada por práticas classificatórias e descritivas que pouco dialogam com os processos efetivamente vividos pelas crianças.

O *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2019) propõe compreensão distinta: avaliar implica acompanhar percursos, interpretar experiências e reconhecer processos de aprendizagem em sua complexidade.

Nesse sentido, o rito de passagem pode funcionar como experiência avaliativa profundamente formativa. Ao revisitar registros, narrar trajetórias e refletir sobre suas próprias experiências, as crianças tornam-se participantes ativas do processo de avaliação.

Mais do que receber devolutivas prontas dos adultos, elas são convidadas a interpretar suas vivências, reconhecer transformações e elaborar sentidos sobre aquilo que aprenderam.

Essa perspectiva rompe com modelos avaliativos centrados na mensuração de resultados e aproxima-se de uma concepção de avaliação como experiência dialógica, narrativa e participativa.

5.3 O professor como narrador das infâncias

No processo analisado, a professora assumiu papel fundamental como narradora das experiências do grupo. Ao selecionar registros, elaborar narrativas

individuais e conduzir o rito, ela não apenas organizou informações pedagógicas: construiu sentidos sobre as trajetórias das crianças.

Bruner (2001) argumenta que os seres humanos organizam suas experiências por meio de narrativas. Narrar implica selecionar acontecimentos, estabelecer relações, produzir coerência e atribuir valor às experiências vividas.

Na Educação Infantil, essa função narrativa assume importância ainda maior porque as crianças estão em processo intenso de construção identitária. As narrativas produzidas pelos adultos contribuem diretamente para a maneira como elas passam a perceber a si mesmas.

Por isso, a documentação pedagógica exige responsabilidade ética. Registros genéricos, superficiais ou excessivamente padronizados não conseguem produzir reconhecimento verdadeiro. Quando o professor documenta sem escuta sensível, corre o risco de invisibilizar singularidades e reproduzir narrativas empobrecidas sobre as infâncias.

Ao contrário, quando o registro é construído de forma reflexiva e afetivamente comprometida, ele se transforma em dispositivo de valorização das trajetórias infantis.

Nesse sentido, o professor torna-se guardião da memória coletiva do grupo e mediador das narrativas que sustentam experiências de pertencimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste artigo permitiram compreender que a documentação pedagógica, o registro reflexivo e os ritos de passagem constituem dimensões profundamente articuladas da prática pedagógica na Educação Infantil.

Longe de se restringir a exigências burocráticas, a documentação revelou-se prática ética, estética e política de escuta das infâncias. Ao registrar experiências, interpretar percursos e construir narrativas sobre as trajetórias das crianças, o professor produz memória coletiva e sustenta processos de pertencimento.

Os documentos orientadores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo — especialmente o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (2019) e a *Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil* — reforçam essa compreensão ao reconhecer o registro como eixo estruturante do trabalho pedagógico. Entretanto, a efetivação dessas concepções ainda exige investimento contínuo

em formação docente e melhores condições de trabalho para os profissionais da Educação Infantil.

A análise da experiência vivida em turma multisseriada evidenciou ainda que os ritos de passagem possuem importante potência formativa quando organizados de maneira sensível, participativa e articulada às experiências reais das crianças. Mais do que cerimônias de encerramento, os ritos podem constituir experiências de reconhecimento, valorização das trajetórias e fortalecimento dos vínculos coletivos.

No contexto das turmas multisseriadas, os desafios tornam-se ainda mais complexos. Diferentes temporalidades, formas de participação e processos de desenvolvimento coexistem em um mesmo grupo, exigindo do professor olhar plural e estratégias pedagógicas flexíveis. Contudo, a experiência analisada demonstrou que a heterogeneidade pode transformar-se em riqueza pedagógica quando acolhida de maneira intencional.

A documentação pedagógica mostrou-se fundamental nesse processo justamente porque permitiu tornar visíveis as singularidades das crianças sem romper a dimensão coletiva da experiência. O rito, alimentado pelos registros produzidos ao longo do ano, converteu-se em espaço de memória, elaboração simbólica e celebração das diferenças.

Por fim, reafirma-se a necessidade de compreender a tríade documentação–registro–rito de passagem como prática comprometida com uma pedagogia da escuta e da valorização das infâncias. Trata-se de reconhecer que as crianças não apenas vivem experiências escolares: elas constroem narrativas sobre si mesmas, produzem cultura e atribuem sentido às suas trajetórias.

Assim, documentar, narrar e celebrar tornam-se gestos pedagógicos inseparáveis de uma Educação Infantil verdadeiramente humanizadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. *O desenvolvimento da criança através do brincar*. São Paulo: Moderna, 2006.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Registros em Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica*. Campinas: Papirus, 2008.

PROENÇA, Maria Alice Ramos. *A pedagogia da documentação e o papel do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2018.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Pedagógicas para a Organização do Trabalho nas Unidades Educacionais*. São Paulo: SME/COPED, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPED.

SHORES, Elizabeth F.; GRACE, Cathy. *Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TURNER, Victor W. *O processo ritual: estrutura e antiestrutura*. Petrópolis: Vozes, 1974.

VAN GENNEP, Arnold. *Os ritos de passagem*. Petrópolis: Vozes, 1978.

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

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

[1] Professora de Educação Infantil. Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: larasousapedagoga@gmail.com

EDUCAÇÂO AMBIENTAL URGENTE E NECESSARIA

DANIELA SANTOS SILVA DE AGUIAR[3]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apontar caminhos para que a educação ambiental seja entendida não apenas como soluções grandiosas como projetos de iniciativa governamental, logística reversa ou ações que envolvam grandes financiamentos, mas demonstrar que ações como a separação do lixo doméstico e destino adequado dos matérias, podem repercutir positivamente para o meio ambiente e ganhos para uma camada social que está muito próxima. São os catadores e os trabalhadores das cooperativas de reciclagem. Estas cooperativas empregam pessoas da localidade e muitas delas não teriam condições de trabalhar em outras empresas devido as exigências como grau de escolaridade e idade. São estes grupos que aos olhos da sociedade são invisíveis, mas que fazem um trabalho essencial para o meio ambiente e geração de renda.

Palavras-chave: Educação Ambiental, trabalhadores, Cooperativas, Materiais Recicláveis, Geração de Renda.

INTRODUÇÃO

A escola é depois da residência o local onde crianças e adolescentes, durante os treze anos da Educação Básica, passam o maior número de horas. É um ambiente de convivências múltiplas e aprendizados valiosos, mas a sociedade não pode esperar que as questões urgentes como a educação ambiental seja tarefa apenas da comunidade escolar. Dúvidas frequentes como porque devo separar os materiais recicláveis, quais são os materiais que devem ser separados, onde estes matérias serão encaminhados, quais têm valor

[3] Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP Universidade Paulista (2008); Coordenador Pedagógico EMEF José Maria Whitaker.

econômico, quem são os beneficiários dos materiais recolhidos pelas empresas coletoras, porque a minha contribuição no destino certo de cada material é importante, se os matérias forem destinados aos caminhões da coleta seletiva o que será dos catadores de rua, que dia e hora tem coleta seletiva, são com estas respostas que o cidadão poderá se posicionar diante da urgência de cuidar do lugar onde se vive, ou seja o meio ambiente

RECICLAR: UM ATO DE CIDADANIA

A educação básica tem inúmeras demandas entre elas introduzir os estudantes nos conhecimentos sobre as questões ambientais

> ”...Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) propõe uma configuração de relações focada na empatia, no diálogo e na co-responsabilidade entre vários atores da comunidade escolar (pais, educadores, estudantes, coordenadores, funcionários, comunidade do entorno, empresas, poder público, mídia, entre outros) Assim, há o convite a um “fazer” diferente, que leva ao “ser” diferente...” (p.09 acervo digital)[4]

Uma tarefa um tanto árdua já que a sociedade investe cada vez mais em produzir lixo desmedidamente. Há pouco tempo atras uma pequena compra de especialidades Nestlé (cito esta porque já mudou sua embalagem adotando medidas mais sustentáveis) deixava como prejuízo ao meio ambiente uma caixa de papelão, um invólucro plástico externo e todas as embalagens dos bombons. A embalagem interna dos bombons (plástico metalizado BOPP-Polipropileno Biorientado) como podem verificar na imagem abaixo precisam de um processo especifico para serem recicláveis. Estes materiais são classificados como resíduos de difícil reciclabilidade e por isso em cooperativas não são comercializados.

[4] https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/Diretrizes-aprendizagem-dos-ODS-no-Curriculo-da-Cidade.pdf (Acesso 05/06/2026)

Embalagens de chocolate da Nestlé. Foto: Nancy Salmon / Shutterstock.com https://www.reciclasampa.com.br/artigo/nestle-e-terracycle-se-unem-para-reciclar-embalagens (Acesso 07/06/2026)

A empresa participa do programa logística reversa o que proporciona o recolhimento de suas embalagens e com a parceria com a TerraCycle estas embalagens passam por um processo que passam a ser matérias primas para a produção de outros produtos como vasos de plantas. E o cidadão, empresa ou escola que desejar destinar suas embalagens o primeiro passo é cadastrar-se no site da TerraCycle individualmente ou coletivamente como cooperativa ou escola, por exemplo ou pode enviar pelo correio gratuitamente seguindo as orientações que também são encontradas no mesmo site. O invólucro plástico externo foi retirado das embalagens a medida foi adotada para promover a sustentabilidade**,** deixando de usar mais de 450 toneladas de plástico por ano. A caixa passou a ter um sistema de trava interna para manter os chocolates seguros. O papelão da caixa é 100% reciclável se destinado corretamente. É um material que possui valor comercial rentável o que proporciona ganhos para as cooperativas e catadores de rua. Digo destinado corretamente porque sendo descartado junto aos resíduos comuns não recicláveis como os orgânicos só será mais um a juntar-se na Central de Tratamento de Resíduos como o Aterro Sanitário de São Mateus que recebe cerca de 7.000 toneladas diariamente. Então o caminho é mostrar que estes materiais disponíveis em todos os ambientes e muito presentes nos lares dos vários níveis socioeconômicos precisam ter um destino adequado. E para que comece a acontecer uma revolução nas práticas humanas em relação a reciclagem é preciso começar a esclarecer pontos importantes para a população. Duvidas como porque devo separar os materiais recicláveis, quais são os materiais que devem ser separados, onde estes matérias serão encaminhados, quais têm valor econômico, quem são os beneficiários dos materiais recolhidos pelas empresas coletoras, porque a minha contribuição no destino certo de cada material é importante, se os matérias forem destinados aos caminhões da coleta seletiva o que será dos catadores de rua, que dia e hora têm coleta seletiva.

É importante esclarecer estas questões para que as pessoas se motivem e

passem a realizar a tarefa diária de separar os recicláveis dos não recicláveis. Os materiais não recicláveis que são recolhidos pela coleta de resíduos comuns assim como os materiais recicláveis geram valor econômico, porém os resíduos comuns precisam passar por processos caros para gerar riquezas como:

> **"**Biometano, combustível limpo obtido a partir da decomposição da matéria orgânica, que hoje abastece 200 caminhões de coleta de lixo da frota municipal. A substituição do diesel por biometano evita a emissão de 17,4 mil toneladas de CO_2 por ano e reduz o consumo de 7 milhões de litros de combustível fóssil. O biometano é resultado do aproveitamento energético dos resíduos sólidos urbanos na Central de Tratamento de Resíduos Leste (CTL), em São Mateus, na Zona Leste. Nessa unidade, o biogás captado diariamente de cerca de 7 toneladas de lixo em decomposição passa por um processo de purificação que eleva o teor de metano a mais de 95%, tornando-o equivalente ao Gás Natural Veicular (GNV). O produto final é então comprimido e utilizado para abastecer a frota de coleta de resíduos" [5]

Já os materiais recicláveis seu processo de gerar renda e mais imediato e muitos passam a ser matéria prima para a produção de outros matérias o que economiza recursos naturais. É o caso das sandálias havaianas. A empresa desenvolve o programa Havaianas reCICLO em que faz a captação de suas sandálias usadas por meio do programa de logística reversa. Com parcerias transforma o que era resíduo em nova matéria-prima e cria soluções inovadoras que fazem a borracha voltar a circular. Diferente da empresa Nestlé que necessita que os materiais sejam enviados a Havaianas captam nas cooperativas suas sandálias usadas gerando valor econômico a estas cooperativas.

> "Desde o início do programa no Brasil, o Havaianas reCICLO já coletou mais de 500 mil pares de sandálias, totalizando mais de 170 toneladas de resíduos de borracha. Em termos mais concretos, isso equivale a mais de 6 Maracanãs lotados de torcedores calçando Havaianas"[6]

[5] https://prefeitura.sp.gov.br/web/spregula/w/prefeitura-transforma-lixo-em-combust%C3%ADvel-limpo-que-j%C3%A1-abastece-200-caminh%C3%B5es-de-coleta-com-biometano (Acesso 01/06/2026).

[6] [4]https://havaianas.com.br/pages/explore.reciclo?gad_source=1&gad_campaignid=183

As sandálias podem ser entregues nos postos de recolhimento espalhados pelo Brasil ou serem entregues a coleta seletiva de sua rua. Para consultar os postos de coletas acesse [5]

Coleta em loja **Beneficiamento e criação da nova matéria-prima**

Os chinelos coletados são processados por parceiros beneficiadores, que realizam triagem e limpeza dos resíduos, transformando-os em novas matérias-primas, como grânulos, mantas e placas de borracha.

Novos produtos

E para saber quais dias e horários tem o caminhão da coleta seletiva em sua residência acesse[7]. É o primeiro passo na caminhada consciente do descarte dos materiais, o segundo é a separação destes matérias e o terceiro é disponibilizar no dia e horário correto em que o caminhão passa. Este terceiro ponto embora pareça simples e fundamental, pois se os matérias forem colocados muito cedo corre-se o risco de cachorros ou outros animais

09080077&gclid=Cj0KCQjw54nRBhDCARIsAMcY_SAoRxEoLsltaYW_vE-FRU4wfUYa4jjWBgdOS_XO8iDCVIlH7Lfywm0aAmI1EAL(Acesso 05/06/2026)

[5] https://havaianas.com.br/pages/ajuda-encontre-uma-loja. (Acesso 01/08/2026)
[7] https://prefeitura.sp.gov.br/web/spregula/w/consultar-coleta (Acesso em 01/06/2026)

espalharem ou se chover serem levados a rede de esgotos perdendo-se todo o trabalho anterior.

Imagem Coleta na cooperativa:[8]

Como chegam nas cooperativas

Todos os processos que envolvem a reciclagem são tão importantes que estão presentes direta ou indiretamente em todas as dezoito ODS.

Para conhecer objetivos, metas e outras informações acessar[9].

Há uma questão de extrema importância que precisa ser esclarecida para aqueles que já fazem a separação dos matérias a serem descartados seja em sua residência ou em outros espaços e aos que desejam fazer parte desta importante caminhada ambiental. É a qualidade desta separação. Estudos

[8] https://havaianas.com.br/pages/explore.reciclo?gad_source=1&gad_campaignid=18309080077&gclid=Cj0KCQjw54nRBhDCARIsAMcY_SAoRxEoLsltaYW_vE-FRU4wfUYa4jjWBgdOS_XO8iDCVIlH7Lfywm0aAmI1EAL (Acesso em 05/06/2026)

[9] https://havaianas.com.br/pages/explore.reciclo?gad_source=1&gad_campaignid=18309080077&gclid=Cj0KCQjw54nRBhDCARIsAMcY_SAoRxEoLsltaYW_vE-FRU4wfUYa4jjWBgdOS_XO8iDCVIlH7Lfywm0aAmI1EAL (Acesso em 05/06/2026)

demonstram que as cooperativas e os catadores perdem muito tempo com a triagem dos matérias. Se houvesse uma política de propaganda para a separação correta ou compromisso maior das industrias com os programas de logística reversa estes trabalhadores teriam maiores ganhos e muitos acidentes poderiam ser evitados.

> "Todos os meses, catadores e cooperativas de reciclagem desperdiçam dias inteiros de trabalho ao separar embalagens plásticas sem valor de mercado no Brasil. O problema, que afeta diretamente a renda de milhares de profissionais da coleta seletiva, expõe falhas estruturais da logística reversa e os limites da reciclabilidade de muitos materiais colocados diariamente nas prateleiras. O alerta aparece em uma pesquisa realizada pelo Instituto de Direito Coletivo e pela Universidade Federal Fluminense (UFF), que analisou a rotina de 26 cooperativas de reciclagem. Segundo o levantamento, os plásticos representam cerca de 30% de tudo o que chega aos galpões de triagem."[10]

Esta situação foi estuda pela Universidade Federal Fluminense (UFF) como mencionado acima e na pesquisa de campo realizada em 28/05/2026 na cooperativa situada na Estrada da Fazenda do Carmo, 450 – São Mateus em que foi vivenciada a rotina de 44 trabalhadores e trabalhadoras na sua atividade laboral. Estes trabalhadores se dividem nas muitas atividades da cooperativa. Toda a pesquisa teve a colaboração da atual presidente Elaine Reis que foi extremamente gentil cedendo seu tempo acompanhando e explicando passo a passo a rotina dos trabalhadores e trabalhadoras. Em cada etapa foi percebido o carinho e dedicação com que fazem suas atividades uma demonstração de que a coletividade é essencial para o bem de todos. A presidente explicou que muitos já trabalham a muitos anos nesta cooperativa e ela é uma delas. Ocupando recentemente o cargo de presidente lembra que já trabalhou nos diversos setores e que conhece todos os procedimentos. E também explicou que para ser presidente basta ser um membro da cooperativa e nos períodos de eleição se candidatar. Todos os candidatos se apresentam e passam por votação o vencedor assume e se não houver nenhum

[10] https://www.reciclasampa.com.br/artigo/plasticos-sem-valor-comercial-sobrecarregam-cooperativas (Acesso em 07/06/2026)

contratempo fica por quatro anos podendo ser reeleito. Além do cargo de presidente tem os de tesoureiro e secretaria que segue a mesma dinâmica. Ela está em seu segundo ano e tem gostado da experiencia. Os cooperados recebem seus ganhos já com a contribuição do INSS descontado e a cooperativa realiza o pagamento disponibilizando os comprovantes aos mesmos. Todos recebem os mesmos percentuais independente da função que exerce. É feito desta forma com o objetivo de os ajudar nesta demanda importante que é estar segurado para uma posterior aposentadoria e seguro no caso e acidentes.

Fotos: Daniela Aguiar (Papelões e plásticos já separados esperando a destinação)

Fotos: Daniela Aguiar (PS = Poliestireno e PP = Polipropileno) separados à espera da retirada pelo parceiro da cooperativa.

Quando disponibilizar qualquer material a coleta seletiva precisa ter o cuidado de não ter resíduos orgânicos junto, pois isso atrapalha no momento da separação e muitas vezes inviabiliza o seu destino como material reciclável passando a fazer parte do rejeito que gera perda financeira, pois todo o

processo requer um tempo e tempo em uma empresa é dinheiro. Embalagens que poderiam ser comercializadas, mas chegam sujas ou misturadas com rejeitos, perdem o valor e são descartados. Um exemplo de como os matérias são rejeitados ou perdem valores são os vidros. Se não forem entregues de forma correta chegam quebrados e além de machucar os catadores, e cooperados não podem ser separados por cor o que gera um valor menor. Se estiverem separados por cor o valor e maior. Ultimamente tem em vários pontos da cidade de São Paulo contêiner para o recolhimento de vidros. São mais de 600 contêineres amarelos (Pontos de Entrega Voluntária - PEVs) exclusivos para descarte de vidro, além de 129 Ecopontos que recebem garrafas e potes[11].

Imagem:https://www.reciclasampa.com.br/artigo/loga-e-ecourbis-ampliam-rede-de-coleta-de-vidro-em-sp Acesso 06/06/2026

Agora quando ver um contêiner destes na calçada ou em outro local público saberá que são para o destino adequando de vidros. E se passar a descartar seus vidros em um deles estará contribuindo para que as cooperativas façam o destino adequado e garantam renda a seus trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos objetivos propostos este artigo trouxe esclarecimentos importantes sobre reciclagem, descarte consciente de matérias e a dinâmica dos

[11] https://coleta.prefeitura.sp.gov.br/(04/06/2026)

trabalhadores de uma das coorperativas da cidade da Zona Leste de São Paulo. Foram indicados locais de destino correto para descarte de materiais diversos, meios de apropriação das políticas de logística reversa e produtos que possuem em sua produção consciência ambiental. Diante da grande demanda que é a educação ambiental esta é uma pequena contribuição ficando o apontamento que outros trabalhos podem vir a agregar a este para que possamos deixar um planeta, melhor para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/Diretrizes-aprendizagem-dos-ODS-no-Curriculo-da-Cidade.pdf (Acesso em 05/06/2026)

https://coleta.prefeitura.sp.gov.br/(Acesso em 04/06/2026)

https://havaianas.com.br/pages/explore.reciclo?gad_source=1&gad_campaignid=18309080077&gclid=Cj0KCQjw54nRBhDCARIsAMcY_SAoRxEoLsltaYW_vE-FRU4wfUYa4jjWBgdOS_XO8iDCVIlH7Lfywm0aAmI1EAL(Acesso 05/06/2026)

https://havaianas.com.br/pages/ajuda-encontre-uma-loja.(Acesso01/06/2026)

https://www.reciclasampa.com.br/artigo/nestle-e-terracycle-se-unem-para-reciclar-embalagens (Acesso em 07/06/2026)

https://www.reciclasampa.com.br/artigo/loga-e-ecourbis-ampliam-rede-de-coleta-de-vidro-em-sp (Acesso em 06/06/2026)

https://www.reciclasampa.com.br/artigo/plasticos-sem-valor-comercial-sobrecarregam-cooperativas (Acesso em 08/06/2026)

https://odsbrasil.gov.br/ (Acesso em 06/06/2026)

https://prefeitura.sp.gov.br/web/spregula/w/consultar-coleta (Acesso em 01/06/2026)

https://prefeitura.sp.gov.br/web/spregula/w/prefeitura-transforma-lixo-em-combust%C3%ADvel-limpo-que-j%C3%A1-abastece-200-caminh%C3%B5es-de-coleta-com-biometano (Acesso 01/06/2026).

METODOLOGIAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS E POSSIBILDADES

GABRIELA AMORIM RIBEIRO[12]

RESUMO

O ensino da Matemática no Ensino Fundamental constitui um dos principais desafios da educação brasileira, considerando os índices de desempenho apresentados em avaliações nacionais e internacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e as dificuldades historicamente associadas à aprendizagem dessa área do conhecimento. Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre metodologias de ensino que favoreçam a construção do pensamento matemático, promovam a participação ativa dos estudantes e contribuam para o desenvolvimento de competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O presente artigo, de abordagem qualitativa, busca apresentar uma perspectiva sobre os caminhos metodológicos do ensino da matemática nas salas de aula do ensino fundamental do século XXI. O objetivo consiste em analisar as principais metodologias utilizadas no ensino da Matemática no Ensino Fundamental, discutindo suas contribuições para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da resolução de problemas, da autonomia intelectual e da aprendizagem significativa. A pesquisa evidencia que metodologias centradas no protagonismo do estudante, como a resolução de problemas, a modelagem matemática, a utilização de jogos, os recursos tecnológicos e as metodologias ativas favorecem a aprendizagem ao aproximar os conceitos matemáticos do cotidiano dos alunos. Conclui-se que a diversificação das práticas pedagógicas, aliada à formação continuada dos professores e ao planejamento intencional das atividades, contribui para a construção de um ensino mais inclusivo, contextualizado e significativo.

[12] Graduada em pedagogia pela Universidade Nove de Julho (**2021**); Especialista em psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho (**2022**); Mestra em educação pela Universidade Nove de Julho (2025); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Prof.ª Mª Antonieta D'Alkimin Basto.

Palavras-chave: Educação Matemática; Ensino Fundamental; Metodologias de ensino; Aprendizagem significativa; Resolução de problemas.

1 INTRODUÇÃO

A Matemática ocupa uma das posições centrais no desenvolvimento das competências cognitivas necessárias à formação dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da argumentação, da capacidade de resolver problemas, da interpretação de informações e da tomada de decisões em diferentes contextos sociais. Entretanto, apesar de sua importância, a aprendizagem matemática ainda representa um dos maiores desafios enfrentados pelos sistemas educacionais, sendo frequentemente associada a sentimentos de insegurança, desmotivação e baixo desempenho escolar.

Historicamente, o ensino da Matemática foi marcado por práticas pedagógicas centradas na memorização de algoritmos, na repetição de exercícios e na transmissão de procedimentos previamente estabelecidos. Embora tais estratégias possam contribuir para a automatização de determinados cálculos, sozinhas insuficientes para promover a compreensão conceitual, a autonomia intelectual e a capacidade de aplicar conhecimentos matemáticos em situações reais.

Nas últimas décadas, os avanços das pesquisas em Educação Matemática têm defendido uma mudança de perspectiva, deslocando o foco do ensino da transmissão de conteúdos para a construção ativa do conhecimento pelos estudantes. Essa concepção compreende que aprender Matemática significa desenvolver formas de pensar, investigar, argumentar, representar e resolver problemas, utilizando diferentes estratégias e estabelecendo relações entre conceitos.

No contexto brasileiro, a BNCC reforça essa perspectiva ao propor o desenvolvimento de competências que vão além da realização de cálculos. O documento destaca a importância da resolução de problemas, da comunicação matemática, do raciocínio lógico, da modelagem, da investigação e da utilização de tecnologias digitais como elementos essenciais para a formação dos estudantes ao longo da Educação Básica.

Nesse cenário, diferentes metodologias de ensino vêm sendo incorporadas às práticas pedagógicas com o objetivo de tornar a aprendizagem matemática mais significativa, contextualizada e participativa. Entre elas destacam-se a resolução de problemas, a modelagem matemática, os jogos pedagógicos, as metodologias ativas, a aprendizagem baseada em projetos, a gamificação, o uso de materiais manipuláveis e as tecnologias educacionais.

Essas metodologias valorizam o protagonismo do estudante, favorecendo a construção do conhecimento por meio da investigação, da experimentação, do trabalho colaborativo e da resolução de situações que dialogam com a realidade vivenciada pelos discentes. Além disso, podem contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação, autonomia, persistência e pensamento crítico, consideradas fundamentais para a aprendizagem no século XXI.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como mediador do processo educativo. Nessa perspectiva, o docente deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor do conhecimento para assumir a função de mediador de situações de aprendizagem, incentivando o diálogo, a reflexão, a argumentação e a construção coletiva do conhecimento matemático.

Diante dessas transformações, torna-se pertinente discutir as contribuições das diferentes metodologias para o ensino da Matemática no Ensino Fundamental, identificando possibilidades e desafios relacionados à sua implementação nas escolas brasileiras.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar as principais metodologias utilizadas no ensino da Matemática no Ensino Fundamental, discutindo suas contribuições para a aprendizagem, o desenvolvimento do pensamento matemático e a melhoria das práticas pedagógicas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação Matemática: evolução histórica e perspectivas contemporâneas

A Educação Matemática consolidou-se, nas últimas décadas, como um importante campo de investigação científica voltado à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática. Diferentemente das

abordagens tradicionais, que priorizavam a reprodução mecânica de procedimentos, as pesquisas contemporâneas defendem que o conhecimento matemático é construído por meio da interação entre o estudante, o professor, os conhecimentos científicos e os contextos socioculturais nos quais a aprendizagem ocorre.

Segundo D'Ambrosio (1996), a Matemática deve ser compreendida como uma construção humana, presente nas diferentes culturas e utilizada para interpretar, organizar e transformar a realidade. Essa concepção amplia o significado da aprendizagem matemática, aproximando-a das experiências cotidianas dos estudantes e valorizando seus conhecimentos prévios.

Nesse contexto, a Educação Matemática contemporânea busca promover o desenvolvimento da autonomia intelectual, da criatividade, do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas, substituindo práticas exclusivamente expositivas por metodologias que favoreçam a participação ativa dos estudantes. A aprendizagem deixa de ser entendida como simples memorização de fórmulas e algoritmos, passando a envolver processos de investigação, argumentação, experimentação e construção coletiva do conhecimento.

A BNCC reforça essa perspectiva ao orientar que o ensino da Matemática esteja voltado para o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes interpretar informações, formular hipóteses, analisar situações-problema, comunicar estratégias de resolução e utilizar conhecimentos matemáticos em diferentes contextos da vida cotidiana. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de práticas pedagógicas capazes de integrar teoria e prática, tornando a aprendizagem mais significativa e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos.

2.2 A resolução de problemas como metodologia para o ensino da Matemática

A resolução de problemas é reconhecida como uma das principais metodologias para o ensino da Matemática, por possibilitar que os estudantes construam conhecimentos a partir da investigação, da formulação de hipóteses e da busca por diferentes estratégias de solução. Em oposição ao ensino baseado exclusivamente na repetição de exercícios, essa abordagem propõe

situações que desafiam o pensamento do aluno, exigindo análise, interpretação e tomada de decisões.

De acordo com Onuchic e Allevato (2019), a resolução de problemas deve ocupar posição central no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da argumentação matemática e da autonomia intelectual. Nessa perspectiva, o problema deixa de ser apenas um instrumento de avaliação e passa a constituir o ponto de partida para a construção do conhecimento.

Ao enfrentar situações desafiadoras, o estudante mobiliza conhecimentos prévios, estabelece relações entre conceitos, elabora estratégias, testa hipóteses, identifica erros e reformula procedimentos, desenvolvendo habilidades cognitivas de elevada complexidade. Esse processo fortalece a compreensão conceitual da Matemática e contribui para a formação de indivíduos capazes de utilizar o conhecimento matemático em diferentes contextos sociais.

O papel do professor, nesse cenário, consiste em organizar situações de aprendizagem que despertem a curiosidade dos estudantes, incentivem a investigação e promovam discussões coletivas acerca das diferentes estratégias utilizadas. A mediação docente torna-se fundamental para favorecer a reflexão sobre os procedimentos empregados, valorizando o erro como parte integrante do processo de aprendizagem.

Além disso, a resolução de problemas aproxima a Matemática do cotidiano, permitindo que os estudantes percebam a utilidade dos conceitos matemáticos em situações reais, como planejamento financeiro, organização de informações, interpretação de gráficos, análise de dados e resolução de desafios presentes na vida diária.

2.3 Jogos pedagógicos e materiais manipuláveis no desenvolvimento do pensamento matemático

A utilização de jogos pedagógicos e materiais manipuláveis representa uma das metodologias mais difundidas no ensino da Matemática, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa abordagem fundamenta-se na compreensão de que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa

quando os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento, manipulando objetos, realizando experimentações e interagindo com seus pares.

Segundo Smole, Diniz e Cândido (2007), os jogos favorecem a aprendizagem matemática ao estimular a elaboração de estratégias, a resolução de problemas, a argumentação e o raciocínio lógico. Além disso, promovem a motivação dos estudantes, tornando as aulas mais dinâmicas e participativas.

Os materiais manipuláveis, como blocos lógicos, material dourado, ábaco, tangram, sólidos geométricos, fitas métricas e recursos concretos diversos, contribuem para que conceitos abstratos sejam representados de forma visual e tátil. Essa representação facilita a compreensão de conteúdos relacionados ao sistema de numeração decimal, operações matemáticas, geometria, medidas, frações e proporcionalidade.

A utilização desses recursos deve estar articulada aos objetivos de aprendizagem previstos no planejamento pedagógico. O jogo, por si só, não garante a aprendizagem; é a mediação realizada pelo professor que possibilita transformar a experiência lúdica em oportunidade de construção do conhecimento matemático.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento de competências socioemocionais durante as atividades lúdicas. Jogos favorecem o respeito às regras, a cooperação, a negociação, a tomada de decisões, a persistência diante dos desafios e o desenvolvimento da autonomia, competências fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

2.4 Modelagem matemática e contextualização da aprendizagem

Entre as metodologias contemporâneas, a modelagem matemática destaca-se por aproximar o conhecimento escolar das situações vivenciadas pelos estudantes. Essa abordagem propõe que problemas oriundos da realidade sejam investigados utilizando conceitos matemáticos, permitindo compreender fenômenos presentes no cotidiano.

Segundo Biembengut (2000), a modelagem matemática consiste em um processo de investigação no qual os estudantes identificam um problema, levantam informações, formulam hipóteses, constroem modelos matemáticos, analisam resultados e discutem possíveis soluções. Esse percurso favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade investigativa.

Ao trabalhar com situações contextualizadas, o estudante compreende que a Matemática não se restringe aos livros didáticos, estando presente em diferentes áreas do conhecimento e nas mais diversas atividades humanas, como economia, saúde, engenharia, arquitetura, meio ambiente e tecnologia.

A modelagem também contribui para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, possibilitando a integração entre Matemática, Ciências, Geografia, História e outras áreas do currículo. Essa articulação amplia o significado da aprendizagem, favorecendo a compreensão dos conteúdos de forma mais integrada e contextualizada.

Embora sua implementação exija planejamento cuidadoso e formação docente adequada, a modelagem matemática apresenta elevado potencial para promover aprendizagens significativas, aproximando a escola das demandas da sociedade contemporânea.

2.5 Metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino da Matemática

As transformações sociais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas nas práticas educacionais. Nesse contexto, as metodologias ativas assumem papel de destaque ao colocar o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, incentivando sua participação na construção do conhecimento.

Entre as metodologias ativas aplicadas ao ensino da Matemática destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida, a gamificação e o ensino híbrido. Essas estratégias favorecem o desenvolvimento da autonomia, da colaboração, da comunicação e da resolução de problemas, competências amplamente valorizadas pela BNCC.

O uso das tecnologias digitais amplia ainda mais essas possibilidades. Softwares de geometria dinâmica, planilhas eletrônicas, calculadoras gráficas, plataformas educacionais, aplicativos de resolução de problemas e ambientes virtuais de aprendizagem permitem explorar conceitos matemáticos de maneira interativa, favorecendo diferentes formas de representação do conhecimento.

Contudo, diversos autores ressaltam que a tecnologia não deve ser compreendida como substituta da ação docente. Seu potencial educativo depende da intencionalidade pedagógica, do planejamento das atividades e da

mediação realizada pelo professor. Recursos tecnológicos utilizados de forma descontextualizada tendem a reproduzir práticas tradicionais, sem promover avanços significativos na aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento do pensamento computacional, competência incorporada às políticas curriculares brasileiras e considerada essencial para a formação dos estudantes no século XXI. A integração entre Matemática e tecnologias digitais favorece a resolução de problemas, a organização do pensamento lógico e a compreensão de algoritmos, contribuindo para ampliar as possibilidades de aprendizagem.

2.6 O papel do professor na mediação da aprendizagem matemática

As metodologias discutidas anteriormente evidenciam que a aprendizagem matemática depende não apenas dos recursos utilizados, mas, sobretudo, da atuação do professor como mediador do processo educativo. Nessa perspectiva, cabe ao docente planejar situações de aprendizagem que estimulem a investigação, a argumentação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Inspiradas nas contribuições de Vygotsky e de Paulo Freire, as práticas mediadas valorizam a interação social como elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo. O professor organiza desafios compatíveis com o nível de desenvolvimento dos estudantes, oferece apoio quando necessário e cria condições para que novas aprendizagens sejam construídas de forma progressiva.

Além do domínio dos conteúdos matemáticos, espera-se que o professor desenvolva competências relacionadas ao planejamento, à avaliação formativa, ao uso de metodologias diversificadas e à análise das dificuldades apresentadas pelos estudantes. A formação continuada torna-se, portanto, indispensável para acompanhar as constantes transformações da Educação Matemática e incorporar práticas fundamentadas em evidências científicas.

Por fim, destaca-se que um ensino de Matemática comprometido com a aprendizagem significativa deve reconhecer as diferenças individuais, respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e criar oportunidades para que todos os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento. A valorização do erro como parte do processo, o incentivo à argumentação e a promoção de

ambientes colaborativos fortalecem o desenvolvimento do pensamento matemático e contribuem para a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de utilizar a Matemática na compreensão e transformação da realidade.

2.7 Desafios contemporâneos para o ensino da Matemática no Ensino Fundamental

Apesar dos avanços observados nas pesquisas em Educação Matemática e das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular, a implementação de metodologias inovadoras ainda enfrenta diversos desafios no cotidiano das escolas brasileiras. Questões relacionadas à formação inicial e continuada dos professores, às condições estruturais das instituições de ensino, à disponibilidade de recursos didáticos e às desigualdades sociais influenciam diretamente a qualidade do ensino e da aprendizagem matemática.

Um dos principais desafios consiste na superação de práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e na reprodução mecânica de procedimentos, o que pode limitar o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da capacidade de resolver problemas complexos.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente. Ensinar Matemática exige não apenas domínio dos conteúdos específicos da disciplina, mas também conhecimento sobre processos de aprendizagem, desenvolvimento infantil, avaliação, planejamento pedagógico e utilização de metodologias diversificadas. Dessa forma, a formação continuada torna-se elemento essencial para que os professores possam atualizar suas práticas e incorporar conhecimentos produzidos pelas pesquisas em Educação Matemática.

A avaliação da aprendizagem também representa importante desafio. Modelos avaliativos centrados apenas na verificação de respostas corretas tendem a limitar a compreensão do processo de aprendizagem. Em contrapartida, a avaliação formativa possibilita acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificar dificuldades, reconhecer avanços e orientar intervenções pedagógicas mais eficazes. Sob essa perspectiva, o erro deixa de ser compreendido como fracasso e passa a constituir oportunidade para reflexão, investigação e reconstrução do conhecimento.

A inclusão escolar amplia ainda mais a necessidade de diversificação metodológica. Salas de aula cada vez mais heterogêneas exigem práticas pedagógicas flexíveis, capazes de atender estudantes com diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades educacionais específicas. Jogos, materiais manipuláveis, tecnologias digitais, atividades colaborativas e estratégias de resolução de problemas mostram-se importantes recursos para favorecer a participação de todos os estudantes, respeitando suas singularidades.

Além disso, as transformações tecnológicas impõem novos desafios ao ensino da Matemática. O acesso crescente às tecnologias digitais modifica as formas de aprender, comunicar-se e resolver problemas, exigindo que a escola promova o desenvolvimento do pensamento computacional, da análise crítica de informações e da utilização ética das tecnologias. Nesse contexto, cabe ao professor integrar recursos digitais ao planejamento pedagógico de forma intencional, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento matemático. Contudo, não é possível desconsiderar que o docente necessita de suporte adequado para a efetivação dessas estratégias metodológicas, além da corresponsabilização entre todos os agentes de acompanhamento do desenvolvimento de cada criança como família, escola, comunidade e poder público.

Portanto, enfrentar os desafios contemporâneos da Educação Matemática requer investimentos em políticas públicas voltadas à valorização docente, à formação continuada, à melhoria das condições de trabalho e ao fortalecimento de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas. Por meio dessa articulação promover um ensino de Matemática mais inclusivo, significativo e comprometido com a formação integral dos estudantes torna-se um horizonte alcançável.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permitiu compreender que a escolha das metodologias de ensino exerce influência significativa sobre a aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental. As pesquisas analisadas evidenciam que abordagens centradas na participação ativa dos estudantes favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico, da argumentação, da criatividade, da

autonomia e da capacidade de resolver problemas, competências indispensáveis para a formação cidadã e para a compreensão da realidade.

Observou-se que metodologias como a resolução de problemas, os jogos pedagógicos, a modelagem matemática, os materiais manipuláveis, as tecnologias digitais e as metodologias ativas apresentam potencial para tornar a aprendizagem mais significativa, aproximando os conceitos matemáticos das experiências vivenciadas pelos estudantes. Tais estratégias contribuem para superar práticas tradicionais baseadas exclusivamente na memorização de procedimentos, promovendo uma compreensão mais ampla e contextualizada da Matemática.

Outro aspecto evidenciado refere-se ao papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. A atuação docente fundamentada em planejamento, avaliação contínua, mediação qualificada e utilização de diferentes recursos pedagógicos favorece a construção do conhecimento e o desenvolvimento das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular.

Entretanto, a efetivação dessas metodologias depende de investimentos na formação inicial e continuada dos professores, da disponibilidade de recursos didáticos adequados e da implementação de políticas públicas que fortaleçam a qualidade da educação básica. A adoção de práticas inovadoras exige, ainda, mudanças na cultura escolar, valorizando a investigação, a colaboração, a autonomia e a aprendizagem significativa.

Conclui-se, portanto, que a diversificação metodológica constitui importante estratégia para qualificar o ensino da Matemática, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e alinhada às demandas da sociedade contemporânea. Espera-se que os resultados desta pesquisa incentivem novas pesquisas e reflexões acerca das práticas pedagógicas utilizadas no ensino da Matemática, fortalecendo a aproximação entre produção científica e cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes (org.). **Resolução de Problemas**: teoria e prática. Jundiaí: Paco Editorial, 2019

BIEMBENGUT, Maria Salett. Modelagem Matemática no Ensino. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

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

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: da teoria à prática. 24. ed. Campinas: Papirus, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. Jogos de Matemática: de 1º ao 5º ano. Porto Alegre: Artmed, 1ª ed., 2007.

O USO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS COM ESTUDANTES TEA E SUA EVOLUÇÃO PEDAGÓGICA

HIVIA POLESE

RESUMO

O presente artigo analisa a utilização das plataformas digitais no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico. O avanço das tecnologias educacionais tem proporcionado novas possibilidades de inclusão, permitindo a personalização das atividades, o acompanhamento individualizado e a ampliação das oportunidades de aprendizagem. Por meio de revisão bibliográfica, busca-se compreender como as plataformas digitais podem favorecer a evolução pedagógica dos estudantes com TEA, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da participação ativa no ambiente escolar. Conclui-se que a integração adequada das tecnologias digitais, associada ao planejamento pedagógico e à formação docente, constitui importante estratégia para a efetivação da educação inclusiva.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; plataformas digitais; inclusão escolar; tecnologia educacional; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais vem transformando significativamente os processos educacionais contemporâneos. No contexto da educação inclusiva, essas ferramentas assumem papel relevante ao possibilitar a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas dos estudantes. Entre os grupos beneficiados por tais recursos estão os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja aprendizagem pode ser favorecida por estratégias que promovam organização, previsibilidade, interação e estímulos visuais.

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por alterações no desenvolvimento neurológico que podem impactar a comunicação, a interação social e o comportamento. Entretanto, cada indivíduo apresenta características próprias, exigindo abordagens pedagógicas diferenciadas e personalizadas. Nesse cenário, as plataformas digitais surgem como ferramentas capazes de ampliar as possibilidades de ensino, promovendo maior acessibilidade e favorecendo a participação dos estudantes nas atividades escolares.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a contribuição das plataformas digitais para a evolução pedagógica dos estudantes com TEA, identificando seus benefícios, desafios e potencialidades no contexto educacional inclusivo.

AS PLATAFORMAS DIGITAIS E A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TEA

A incorporação de recursos tecnológicos ao ambiente educacional tem ampliado as oportunidades de aprendizagem para estudantes com necessidades educacionais específicas. No caso dos estudantes com TEA, as plataformas

digitais possibilitam a oferta de conteúdos de forma mais estruturada, visual e interativa, elementos que favorecem a compreensão e o engajamento nas atividades propostas.

Segundo Moran (2018), as tecnologias digitais promovem novas formas de ensinar e aprender, tornando os estudantes protagonistas do processo educativo. Para os alunos com TEA, essa abordagem pode representar importante estímulo ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e socioemocionais.

As plataformas educacionais permitem ainda a adaptação do ritmo de aprendizagem, possibilitando que os estudantes realizem atividades de acordo com suas necessidades e potencialidades. Recursos audiovisuais, jogos pedagógicos, aplicativos de comunicação alternativa e ambientes virtuais interativos favorecem a concentração e a participação ativa, contribuindo para a construção do conhecimento.

De acordo com Valente (2019), a tecnologia, quando utilizada de forma planejada e intencional, potencializa a aprendizagem significativa ao proporcionar experiências diversificadas e personalizadas. No caso dos estudantes com TEA, essas experiências podem contribuir para o fortalecimento da autonomia e da autoconfiança.

Além dos aspectos acadêmicos, as plataformas digitais também podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades sociais. Ferramentas colaborativas e ambientes interativos possibilitam a troca de experiências, a comunicação e a convivência com diferentes sujeitos, fortalecendo processos de inclusão e participação social.

A EVOLUÇÃO PEDAGÓGICA POR MEIO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

A utilização das plataformas digitais tem demonstrado resultados positivos na evolução pedagógica dos estudantes com TEA. Entre os principais avanços observados destacam-se a melhoria da comunicação, o aumento do interesse pelas atividades escolares, o desenvolvimento da autonomia e a ampliação das possibilidades de interação social.

As tecnologias assistivas integradas às plataformas digitais permitem a adaptação dos conteúdos de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. Recursos como leitores de texto, imagens interativas, organizadores visuais e sistemas alternativos de comunicação favorecem o acesso ao currículo e fortalecem o processo de ensino e aprendizagem.

Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas por instrumentos culturais. Nesse sentido, as plataformas digitais configuram-se como instrumentos mediadores que potencializam a aprendizagem e ampliam as oportunidades de participação dos estudantes com TEA.

Outro aspecto relevante refere-se ao acompanhamento pedagógico. Muitas plataformas permitem monitorar o desempenho dos estudantes em tempo real, identificando dificuldades e avanços de maneira mais precisa. Essa funcionalidade contribui para o planejamento de intervenções pedagógicas mais eficazes e alinhadas às necessidades individuais.

Entretanto, para que os benefícios das tecnologias sejam plenamente alcançados, é fundamental que os professores recebam formação adequada para sua utilização. O uso dos recursos digitais deve estar articulado aos objetivos pedagógicos e às estratégias inclusivas previstas no planejamento educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As plataformas digitais representam importantes ferramentas para a promoção da educação inclusiva e para o desenvolvimento pedagógico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Quando utilizadas de forma planejada e integrada às práticas pedagógicas, contribuem para o fortalecimento da aprendizagem, da autonomia, da comunicação e da participação escolar.

Observa-se que as tecnologias educacionais favorecem a personalização do ensino, permitindo que os estudantes com TEA tenham acesso a experiências de aprendizagem mais significativas e adequadas às suas necessidades. Além disso, possibilitam o acompanhamento contínuo do desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

Contudo, a efetividade desses recursos depende do compromisso das instituições de ensino com a formação docente, a disponibilização de infraestrutura adequada e a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, as plataformas digitais devem ser compreendidas como instrumentos que potencializam o trabalho pedagógico e contribuem para a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2012.

MORAN, José Manuel. **Metodologias Ativas para uma Aprendizagem Mais Profunda**. Porto Alegre: Penso, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias Digitais, Educação e Inovação Pedagógica**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2019.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

JAILMA DE SOUZA RODRIGUES DOS SANTOS[13]

RESUMO

A Literatura Infantil é um dos recursos fundamentais do processo para formação de leitores, pois desenvolve o intelectual da criança. Lendo e ouvindo histórias a criança tem despertado o interesse pela leitura desenvolve a escrita, a criatividade, enriquece o vocabulário e a linguagem oral. A literatura é importante dentro e fora do ambiente escolar. A criança mesmo não sabendo ler os pais devem ler livros para ela, mostrar as imagens dos livros, porque assim a criança vai desenvolvendo a fantasia dela, que ajudará no futuro quando aprender a ler e escrever. As histórias infantis devem ser usadas em todos os momentos, para acalmar a turma ou mesmo para nortear o trabalho pedagógico. Este trabalho teve como objetivo analisar sobre a importância da literatura infantil para melhoria do processo ensino aprendizagem. A sua elaboração baseou-se em pesquisa bibliográfica, onde foi fundamentada nos estudos de PAULINO (1997), ZIBERMAN (1998), COELHO (1997), entre outros que questionam a importância da literatura infantil no processo ensino aprendizagem. Contar e ouvir histórias é entrar em um mundo encantador cheio de fantasia, surpresa, diversão e encantamento.

Palavras- chave: Literatura Infantil. Crianças. Histórias Infantis.

13 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.

INTRODUÇÃO

A Literatura infantil é um dos recursos fundamentais do processo para a formação de leitores. Ao ouvir as histórias a criança pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser no grupo social ao que pertence. Ouvir e contar histórias são entrar em um mundo encantador, cheio de surpresas, sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina.

Desde os primórdios da humanidade, contar histórias foi e é uma atividade privilegiada na transmissão de conhecimentos e valores humanos. A leitura de história é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar e agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.

Este trabalho teve como objetivo geral investigar como se dá o processo de contar histórias e qual a sua importância para o processo ensino aprendizagem e teve como objetivos específicos, investigar a busca de novas literaturas, mostrar aos alunos a importância das histórias infantis no seu cotidiano, verificar como o professor trabalha a literatura infantil e quais as histórias mais adequadas e interessantes para ser trabalhadas.

A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar e ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em tê-la com interesse criando um ambiente agradável e convidativo à escuta, observando as expectativas das crianças, permitindo que elas prestem atenção ao texto e às ilustrações, enquanto é lida.

A função da escola hoje é de criar leitores independentes para inteirarem-se da cultura existente. Se o leitor se interessar pela literatura, tanto melhor. Vai saber do mundo e do sentimento do homem diante dela.

Este trabalho foi baseado em pesquisa bibliográfica onde está fundamentada nos estudos de PAULINO (1997), ZIBERMAN (1998), COELHO (1997), ABRAMOVICH (2002), entre outros que questionam a importância da literatura infantil no processo ensino- aprendizagem.

Sabemos que como educadores precisamos cada dia buscar conhecimentos para desenvolver um bom trabalho em sala de aula. O professor deve ser criativo, incentivando seus alunos a participarem das atividades em sala de aula. Cabe o professor preparar suas aulas e interessar mais pelo

aprendizado dos alunos. Assim teremos uma escola mais digna e o aluno realizará seu objetivo como indivíduo qualificado.

IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA

Ao trazer a literatura infantil para sala de aula, o professor estabelece uma relação dialógica com o aluno, o livro, sua cultura e a própria realidade, fazendo enriquecer o processo ensino-aprendizagem.

> Além de contar a história, ela cria condições para que a criança trabalhe com a história a partir de seu ponto de vista, trocando opiniões sobre ela, assumindo posições frente, aos fatos narrados defendendo atitudes e personagens, criando novas situações através das quais as próprias crianças vão construindo uma nova história, ”uma história que retratará alguma vivência da criança, ou seja, sua própria história”. (ABRAMOVICH, 1995, p.17, grifo nosso).

Percebe-se, por meio desta citação a importância da utilização da literatura em sala de aula, o que também foi demonstrado na parte da justificativa.

O livro age de certa forma em um mundo virtual da fantasia, e a criança vive no mundo da fantasia, então o livro pode ser um caminho facilitador para explicar certas coisas para a criança e ela aprenderá sem necessariamente ter consciência disso.

Os livros compartilham com a escola a natureza formativa. Eles trabalham juntos, porque os autores por meio dos livros querem ensinar e mostrar algo novo para o leitor.

Percebe-se que quando abrimos o livro e começamos a folhear estamos fazendo novas descobertas, às vezes ficamos alegres, tristes, emocionados, assustados ou curiosos.

O livro é um instrumento importante para a nossa formação, com ele aprendemos e tornamos capazes de conquistarmos e realizarmos nosso sonho que é o nosso emprego sendo desempenhado com competência. A leitura significa interpretar e entender o que se lê. Que lê mais está sempre informado dos acontecimentos que passa no mundo.

Para entender o texto que está sendo lido é preciso que o leitor envolva com sua leitura, lendo com atenção, avaliando o que está lendo. Quando o leitor começa a entender ele se interage com o texto e é por isso que consegue ser despertado pela leitura.

A leitura pode ser despertada por meio dos livros de histórias, dos contos de fadas das fabulas. É através da fantasia que as crianças começam a interpretar e assimilar a realidade, pois para as crianças os contos de fada e fabulas são histórias que diverte os ouvintes, de rir, de chorar, de ter medo. Através da literatura a criança adquire ensinamentos morais, e colabora também para a formação ética e psicológica da criança.

A literatura de conto de fadas auxilia aos professores a compreenderem o pensamento das crianças e ajuda a resolver seus conflitos interiores.

Lendo e contando histórias o contador e o ouvinte podem divertir com ela, dando boa gargalhada com as situações apresentadas pelos personagens. Ouvindo histórias a criança aprende a encontrar ideias para resolver problemas é vai descobrindo o mundo dos conflitos.

É de suma importância que os pais e professores discutem o que é leitura, a importância do livro no processo de formação do leitor, falar sobre o ensino da literatura infantil como processo para o desenvolvimento do leitor crítico.

Sabemos que por vários fatores sociais, políticos e econômicos, no Brasil ainda existem muitas crianças que não tem oportunidades de desenvolver sua leitura por falta de recursos, o acesso ao livro é dificultado. Em muitas escolas não existem biblioteca escolares, e profissionais que orientam as crianças a tomar gosto pela leitura através dos livros. Percebe-se que a literatura deve ser ensinada, motivando as crianças e adultos ao hábito de ler, sugerindo vários livros, desenvolvendo atividades didáticas, tendo como finalidade alcançar o uso da obra literária dentro das salas de aula.

O livro infantil é um instrumento muito importante e que merece bastante respeito. O hábito da leitura ainda precisa ser desenvolvido em nosso país.

Percebemos que os meios tecnológicos estão sendo a fonte de informação e de distração, não porque esses meios não são importantes, mas porque muitas crianças estão deixando os livros de lado para realizar suas atividades usando os meios tecnológicos.

Como educadores sabemos que o livro é um instrumento indispensável dentro do ensino escolar deve ser oferecido à criança para despertar o interesse pela leitura.

O livro é considerado como um tesouro enriquece o ambiente escolar e a vida do ser humano. Para que isso se torna um hábito agradável o leitor deve fazer uso de uma forma prazerosa. Através da leitura a sociedade descobre mais sobre o mundo, e com ela a vida de muitas pessoas está sendo transformada para melhor desempenho na vida profissional. Ao término da leitura de um livro percebemos que adquirimos novos conhecimentos.

Para melhorar o conhecimento precisamos está lendo diariamente. Muitas pessoas por não terem esse hábito tem muita dificuldade para se expressar, de fazer uma leitura correta, de escrever sobre específico assunto. Percebemos que as pessoas que começaram a ler desde cedo eles têm mais criatividade, melhor pronúncia das palavras, raciocina com mais rapidez.

Para muitas pessoas os textos podem ser chatos e complicados, não, mas para outros se torna um recurso importante para adquirir mais informação e capacidade. Muitos dizem que não conseguem ler um livro por falta de paciência, isso só acontece com aquele que não tiveram o hábito da leitura. Se o hábito da leitura fizesse parte do dia a dia da sociedade, os cidadãos tinham mais prazer pelas obras literárias.

É importante que os educadores desenvolvam projetos de literatura infantil em sala de aula, fazendo uso das histórias infantis como um meio enriquecedor de conhecimentos. As histórias infantis devem ser contadas com entusiasmo usando o lúdico que é um recurso importantíssimo para a motivação da criança.

SISTO (1992, p. 23) nos leva a pensar que: "Contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro"... Não há como ignorar esse quê de performático do contar histórias... para atingir uma plateia.

As histórias podem ser contadas de diversas maneiras: lendo o livro, sendo dramatizando e com o auxílio de materiais, como desenhos, dedoches e fantoches. O contador de histórias, portanto deve sempre procurar ser literal e dar certo caráter interpretativo a sua leitura, usando variações de entonação, de forma clara e agradável. Reduzir ou modificar o texto escrito, transformando-o

em linguagem coloquial. Mas para que aula se torna enriquecedora de conhecimentos o professor deve ter criatividade, ser organizado para que na hora de contar a história não fique perdido procurando o material. -

A sala de aula deve transformar-se em um local atraente, dinâmico fazendo com que a criança se sente bem naquele ambiente. Portanto é na escola que identificamos e formamos leitores. Bamberger (1988). Quando se fala em criança, pode-se perceber que a literatura é indispensável na escola como meio necessário para que a mesma compreenda o que acontece ao seu redor e para que seja capaz de interpretar diversas situações escolher os caminhos com os quais se identifica. Embaixo de uma arvore, um pequeno espaço, uma praça ou um banquinho. Tudo pode ser transformado em um palco para ser contado uma história. O importante é antes de começar a contação incentivar falando qual a história que vai contar, deixar as crianças ficarem curiosos e atentos para apreciarem aquela história. Como é importante e gostoso para a formação da criança ouvir aquelas histórias.

Ensinar uma criança e colocar em contato com o mundo da leitura e escrita para que ela possa construir conhecimentos e tornar um cidadão competente. A literatura infantil e uma atividade prazerosa onde podemos descobrir o mundo com encantamento.

Portanto o hábito de ler por prazer se cria a partir que o leitor lê mais e envolve com o que está lendo.

Percebe-se que dentro do ensino escolar, ainda existem muitos professores que não valorizam a importância da leitura e da literatura, muitos por falta de informação.

Sabemos que nas series iniciais do ensino fundamental a pratica educativa com a literatura infantil ainda continua sendo feita por textos repetitivos, não tendo textos diversificados para realizar uma atividade enriquecedora. A finalidade deste trabalho foi verificar de que forma a literatura pode colaborar com o processo ensino-aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS SEM TEXTOS ESCRITOS PARA CRIANÇA

A história é importante para a criança mesmo sem textos, pois elas podem ser contadas para crianças que nunca frequentaram escolas.

A literatura infantil tem um papel importante, pois possibilita o desenvolvimento da linguagem oral, a comunicação das ideias, do pensamento, da criatividade e do desenvolvimento intelectual da criança.

A literatura infantil é um recurso muito importante no processo para o desenvolvimento de leitores. Percebe-se que todos gostam de ouvir histórias. Devem incentivar as crianças desde pequenas a ter contato com livros deixando manuseá-lo, pois tendo essa oportunidade ela vai sentindo prazer de ler e ouvir histórias.

Percebe-se que esses recursos são importantes, enriquecem e desenvolve o intelectual da criança e contribuem para o processo ensino-aprendizagem. O livro age de certa forma em um mundo virtual da fantasia e a criança vive em um mundo de fantasia, então, o livro pode ser um caminho facilitador para explicar para a criança e ela aprenderá sem ter necessariamente consciência disso.

Observou-se, nesse aspecto, a importância das histórias infantis, não só em sala de aula, mas em outros ambientes: como em casa, embaixo de uma árvore no quarto, na hora de dormir. A história infantil traz benefícios e enriquece o vocabulário, descobrindo palavras novas e a criança começa novas descobertas.

A literatura infantil abre caminho para o desenvolvimento e desempenho da criança, por meio das histórias contadas, enriquecendo e desenvolvendo a escrita e a leitura, dando oportunidade a ela de ser boa leitora.

Para as crianças muito pequenas que ainda não frequentaram escolas e não sabem ler (pré-alfabetização) e para os que estão aprendendo a ler (alfabetização) é importante que se tenha contato com os livros de histórias infantis, pois, deve ser dado o livro desde cedo à criança, estará lhe fazendo um bem e propondo-lhe uma fonte de prazer, diversão e informação e aprendizado.

É importante que o professor desenvolva atividades diariamente, pois é de suma importância para a criança: Onde o contador conta histórias para as crianças. Pois para a criança este é um momento prazeroso para a criança fantasiarem sobre o mundo mágico que o livro traz. Os livros sem textos têm

grande importância, para as crianças ele desperta na criança curiosidade criatividade e prazer em poder está inventando sua própria história.

O livro de imagens oferece ao leitor infantil uma grande gama de possibilidades narrativas. Assim, se faz necessário uma avaliação sobre o papel da leitura do livro de imagem da literatura infantil com uma grande porta para construção do conhecimento. Livros de imagens são livros sem texto. Através das imagens e que contamos a história ela é objeto inteligente, composto das mais diversas linguagens e poderia estar ligado a todos os processos de leituras.

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar... de um olhar múltiplo, pois se vê do autor e do olhador /leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo... (Abramovich, 1997: 33).

Sabemos que por meio das imagens as crianças têm capacidade de criarem histórias interessantes.

Ela usa sua criatividade em criar a história que imagina. Portanto cabe o contador de histórias disponibilizarem um momento em que a criança faz comentários sobre as histórias, da sua importância e o que sente quando ouve e faz reconto das histórias, o que desperta, o que sente. Percebe-se que o livro de imagens é excelente meio paro o reconhecimento do mundo que cerca a criança e afirma que para a criança o livro de imagem é: o mundo da linguagem une os dois mundos em que precisa aprender a viver.

Percebe-se que a leitura sem textos pode ser ensinada a qualquer idade.

- A leitura de livro sem texto é destinada a qualquer faixa etária.
- É um estilo literário que estimula a leitura de imagens.
- Leitores convencionais ou não, podem participar da leitura.
- É um equívoco afirmar que são livros destinados apenas aos que ainda não dominam o código linguístico.
- Escolha boas ilustrações.
- Ilustrações confusas para a faixa etária dificultará a leitura.
- O professor deve ler a história antecipadamente com atenção e pensar nas possibilidades de interpretações.
- O momento da leitura deve ser bem planejado.

- O professor deve ter claro quais são só objetivos da leitura de um livro sem texto dentro do trabalho que está realizando.
- No momento da leitura a visualização das páginas é importante.
- Organize as crianças de maneira que possa ver as ilustrações.

Percebe-se que existem duas situações diferenciadas no papel do professor no momento da leitura do livro sem texto:

- 1ª O professor faz a leitura das imagens segundo o seu olhar;
- 2ª O professor mesmo tendo sua interpretação convida as crianças a contarem a histórias a partir da leitura das imagens.

O importante é que a criança observa as imagens e depois possam interpreta-lo de forma livre, tendo criatividade de criar suas próprias histórias baseado nas ilustrações. Cada olhar está carregado de significados, interpretações e emoções de acordo com experiência de vida de cada pessoa. Por isso é bom que desde pequenos os pais e professores tenha esse compromisso de incentivar na criança o momento de leitura.

Sabemos que quem lê para crianças está ajudando na sua formação despertando nela estímulo e gosto pela leitura e no futuro se tornando bons leitores.

Literatura é arte literatura é o prazer de ouvir história e divertir-se com ela é está descobrindo coisas novas através do encantamento.

Na hora de escolher os livros para as crianças é importante que o professor faça escolha de livros que encantam a criança, com imagem que chame atenção da criança. Assim a criança fica entusiasmada tendo vontade de manusear o livro e fazer o reconto das histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse trabalho foi possível perceber a importância da literatura infantil dentro e fora do ambiente escolar. Por meio dos estudos realizados percebeu-se que, trabalhar com literatura infantil, é fundamental para enriquecer o conhecimento do aluno e do professor. Trata-se de uma das maneiras mais ricas para se desenvolver o intelectual, a linguagem oral, a escrita e o vocabulário das crianças.

Percebe-se que as histórias infantis trazem grandes benefícios na vida da criança, pois são instrumentos de grande valor para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem, da expressão oral e corporal, da socialização, da coordenação motora, da expressão artística. O professor que tem esse compromisso em planejar as atividades de histórias infantis está contribuindo para que a criança aprenda desde cedo uma relação de prazer com a leitura. É através da leitura que descobrimos palavras novas, comunicamos vivemos emoções, e pode assim entender melhor à vida.

Ao ouvir uma história a criança pode-se fazer refazer, produzir e estimular sua criatividade. A criança ao ouvir histórias ela vive toda emoção e por meio delas podemos enriquecer as experiências infantis, desenvolvendo diversas formas de linguagem, ampliando o vocabulário, formando o caráter, desenvolvendo a confiança na força do bem, proporcionando a ela viver o imaginário. Ao lê e ouvir histórias a criança vai despertando o gosto de ler.

As histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento, tais como a comparação entre as figuras e o texto lido ou narrado o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, pensamento divergente ou convergente, as relações espaciais e temporais. Sabe-se que a leitura deve se transformar em atividades cotidianas escutar histórias desenvolve e estimula na criança naturalmente um interesse cada vez maior em aprender histórias diversificadas e reproduzi-las oralmente. O contador de histórias deve ser criativo ao usar seus recursos para a contação, deve variar de acordo com o conteúdo da história a ser contada.

As histórias lidas ou contadas trazem sempre uma fonte de encantamento, prazer e alegria. Por isso deve contar para as crianças histórias que deixam curiosos e entusiasmados sentindo vontade de ouvir novamente. A literatura infantil é um do meio mais importante para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade. É na infância que se desperta o gosto de lê, é importante que professores e pais ofereçam livros para as crianças, considerando que esse instrumento é de extrema importância para transformar o universo infantil no suporte para manifestar a imaginação e estimular a criatividade.

Ficam algumas recomendações aos professores quanto ao incentivo da história infantil no processo ensino-aprendizagem são que procurem buscar

conhecimentos com relação à literatura infantil; leiam livros de vários autores e, se possível, realizem curso de contador de histórias. Buscando mais conhecimento sobre a literatura infantil os trabalhos tornam-se enriquecedor e despertará na criança o prazer de ler e o gosto de ouvir histórias.

Este trabalho alcançou os objetivos propostos e o seu problema foi respondido, conforme citado acima. Através da literatura pode estimular a imaginação da criança, por meio de jogos brincadeiras e histórias, causando recordações, imagens, significados, criatividade, experiências.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil. Brasília: MEC /SEF, 1998. 3 vol- Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: SEF, 1997.

CADEMATORI, Ligia. Períodos literários. São Paulo: Àtica, 1997.

COELHO, Maria Betty Silva. Contar Histórias. Uma Arte Sem Idade. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: 16. ed. São Paulo: Ática, 1997.

FARIA M.A. Como usar a literatura infantil na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes: Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.

MIGUEZ, Fátima. Nas artimanhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Zeus, 2000, p. 15).

MOBRICE, I. A. S. Encantamentos e delícias: a criança em contato com a literatura infantil. Mobrice 1990 p.44

NASPOLINI, A. T. Didática de português: leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

PAULINO, GRAÇA. O Jogo do Livro Infantil. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

PRIETO, Heloísa. Quer ouvir uma história: Lendas e mitos no mundo da criança. São Paulo: Angra,1999. Col. Jovem Século XXI.

ROCHA, José Carlos. Políticas Editoriais e Hábitos de leitura. 2.ed São Paulo: Com Arte, 1987.

ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. 10. ed. São Paulo: Global,1998.

INCLUSÃO, DOCÊNCIA E TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

TATIANA COSTA DA ROCHA VICENTIN

RESUMO

O artigo aborda o autismo caracteriza-se como o fechamento da criança em si, as crianças que têm este transtorno, normalmente apresentam dificuldades na lógica mostraremos que o brincar estimula um desenvolvimento de habilidades tanto cognitivo como social, de modo que esta atividade pode oferecer várias experiências novas, o que resulta na formação e consolidação de importantes circuitos neurais, conectando áreas importantes do cérebro relacionadas a distintas competências ou conjuntos de habilidades.

Palavras-chave: Autismo, Brincar, Inclusão, Habilidades

INTRODUÇÃO

Pensando em algumas alternativas mais adequadas que o professor pode desenvolver na sua prática pedagógica, focando na utilização de tecnologias assistivas que é de extrema relevância, ao levarmos em consideração os desafios encontrados em sala de aula com a inclusão dos alunos com necessidades especiais. será que os professores estão preparados para trabalhar com este aluno, o que é autismo, como podemos desenvolver atividades que auxiliará este aluno no seu processo de ensino aprendizagem, onde estudos realizados sobre o autismo acumulou-se conhecimentos teóricos e práticos sobre esta síndrome que permite um novo olhar sobre ela.

Com o objetivo refletir sobre as contribuições dessa ciência para as práticas pedagógicas, tentando ligar suas correspondências e relações com a aprendizagem e descobertas da Neurociência sobre o brincar podem ampliar a utilização desse recurso nas práticas escolares desta forma torna-se, novas práticas e informações aprendidas mais duradouras e permanentes na memória

dos aprendizes, o estudo do desenvolvimento humano e os recentes resultados da neurociência irão corroborar e reforçar nossas considerações sobre o brincar para a aprendizagem encontramos nas escolas de ensino regular alunos com Autismo.

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados, um número significativo de crianças Especiais, são identificadas ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança. Assim, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente

É provável encontrar um número considerável de pesquisadores que dedicaram seus estudos à reflexão da importância do lúdico (brincadeiras e jogos) para o desenvolvimento da criança conscientes disso iniciaram por fundamentar as ideias nos estudos de Vygotsky (1930/1987), e seus seguidores, para compor o texto a seguir devido sua inegável contribuição para o tema que queremos desenvolver.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção". da escola em questão descrevem sua função como mediadores e facilitadores da aprendizagem, proporcionando ao aluno vivenciar culturas diversas e ampliar seus conhecimentos aos alunos novas estratégias pedagógicas de aprendizagens significativas.

Estabelecer relações corporais críticas e construtivas com diferentes maneiras de ver/sentir o corpo em movimento e por tanto, com diferentes épocas e culturas” trabalhar a música desde cedo nos anos iniciais do Ensino Fundamental com as crianças é muito importante, pois a voz é o primeiro instrumento que dispõe o aluno, o professor além de cantar pode brincar com a voz explorando vários sons, pois desenvolvem no aluno competências musicais

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção". Em conformidade com esse pensamento os professores de arte da escola em questão descrevem sua função

como mediadores e facilitadores da aprendizagem, proporcionando ao aluno vivenciar culturas diversas.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Vygotsky (1930/1987) concede ao brinquedo um papel potencialmente criador de possibilidades de atuações nas ZDP, ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de um par mais competente.

O rigor a respeito das regras muitas vezes não é atendido no dia a dia, no entanto, temos no brinquedo uma imensa capacidade de influência na ZDP dos envolvidos nas ações do brincar. Que a imaginação nasce no jogo é algo que você expõe como absolutamente certo, convincente e central por seu significado: antes do jogo não há imaginação, ampliar seus conhecimentos, no entanto na formação organizacional revelaram um domínio parcial, o que é compreensível pelo fato de envolver conhecimentos de Lei de Diretrizes e Bases, Projeto Político Pedagógico e, estatutos, regimento interno e outros mais direcionados aos pedagogos, a pesquisa também abordou alguns métodos do ensino.

Estabelecer relações corporais críticas e construtivas com diferentes maneiras de ver/sentir o corpo em movimento e por tanto, com diferentes épocas e culturas" trabalhar a música desde cedo nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como as crianças são importantes, como instrumento que dispõe o aluno, explorando competências dos alunos

Mas acrescente outra regra mais, a imitação (que, segundo me parece é tão central e está igualmente ligada à situação fictícia), e obteremos os principais aspectos do jogo. (VYGOTSKY, 1933 apud ELKONIN, 1978/1998, p. 4).

Nestes termos, a partir da citação acima, se pode perceber a importância da imaginação que certamente envolverá cada participante dos jogos o entanto, o fator imitação, não raro, surgirá e ligar-se-á às diversas situações fictícias que surgirem em campo suscita a imaginação e a imitação surge como um gesto de criar umas realidades muitas vezes desenvolvidas pelos adultos.

Segundo Ericson (1963) afirma que o jogo da criança é a forma infantil de dominar a realidade por meio da experiência e do planejamento os jogos, tais como jogos de papéis de mãe e filha, de escola, entre outros, somente aquelas ações que se ajustam à situação real representada na atividade lúdica é aceitável. (...) o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos.

Ensina-a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VYGOTSKY, 1930/1987, p. 131). 8

A inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais tem se mostrado ainda mais presente dentro do dia a dia das escolas brasileiras, estudos estão sendo realizados para que a educação especial possa ser ainda mais, efetivada e realizada com sucesso dentro do cotidiano escolar

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008).

Para Kishimoto (2010, p. 1) o brincar a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. Meeting (2014, p. 49) afirma:

O lúdico ainda é a melhor maneira de acessar o cérebro por várias vias sensórias, pois desde muito cedo nosso cérebro gosta de brincar. Isso vale para crianças, adolescentes e adultos.

Na brincadeira, o sistema límbico permite maiores impressões de prazer do que de desprazer, ao lúdico podemos associar conteúdo importantes para a vida do aprendiz o ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento.

Como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

Entretanto para que isto aconteça é preciso o apoio dos órgãos

governamentais., onde a inclusão é uma realidade, entretanto deve ser efetivamente concretizada a educação sofreu muitas mudanças ao longo das últimas décadas, entretanto as políticas educacionais por não dialogar em com os profissionais da educação, normalmente são impostas, trazendo confusão e resistência dos educadores, o que dificulta uma real transformação no sistema educacional brasileiro

O ensino; a constância e firmeza no cumprimento das exigências escolares pelos alunos; o respeito no relacionamento com os alunos o psicopedagogo torna-se então um profissional extremamente importante na instituição escolar, pois além de estimular o desenvolvimento das relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos e a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções, ele está preparado para lidar com a singularidade de todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem, indiferente da instituição onde se encontram inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho podemos concluir que a partir de um movimento histórico e social pela inclusão, este tema tem ganhado espaço e muitos documentos oficiais, nacionais e internacionais ,entretanto percebemos que apenas leis e decretos não bastam e que a mudança deve ocorrer na prática , o trabalho com o “diferente” demanda mudança de postura e de consciência, tal mudança tem ocorrido na sociedade, mas ainda engatinha no âmbito escolar, já que nosso sistema educacional é ainda burocrático e excludente para que realmente ocorra uma transformação percebemos a necessidade da construção de uma relação entre os alunos com NEE, o professor (elemento fundamental no processo de ensino como mediador) e o trabalho psicopedagógico nas escolas.

A psicopedagogia surge como uma ciência que tenta compreender a aprendizagem humana de uma forma bem mais contextualizada e acreditamos que a interferência psicopedagógica nas instituições onde o trabalho psicopedagógico atua não só no interior do aluno ao sensibilizar para construção do conhecimento, levando em consideração os desejos do aluno, mas requer também uma transformação interna do professor.

Para que o professor se torne um elemento facilitador deve estar aberto e atento para lidar com questões referentes ao respeito mútuo, relações de poder, limites

e autoridade, quando se fala da profissão professor, não se pode deixar de enfatizar a "influência do professor e do ambiente escolar" na vivência dos alunos, onde a seriedade profissional do professor se manifesta quando compreende o seu papel de instrumentalizar dos alunos, a conquista dos conhecimentos e sua aplicação na vida prática; incute-lhes a importância do estudo na superação das suas condições de vida.

A busca por novos caminhos na educação é de extrema urgência, onde a presença do psicopedagogo e seu trabalho junto às escolas podem favorecer a reflexão e mudanças na metodologia dos professores, logicamente esta não será a solução de todos os problemas educacionais, mas talvez uma porta aberta para novos desafios.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Miriam Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40,

CARVALHO, R.E. Removendo barreiras para a aprendizagem. Educação inclusiva. 3 ed .Porto Alegre: Mediação, 2003.

CORREIA, Luís de Miranda. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Educação Especial, 1).

HOLLANDA, Jacqueline Monte de *et al*. Um estudo sobre a educação inclusiva em escola publica. Revista Cientifica da UFPA, v.3, mar 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Valeria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus. 2006.

Secretaria de Educação a Distancia. Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

TOLEDO, Elizabete Rumai de; MARTINS, João Batista. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 out. 2009. – PUCPR.

VOIVODIC, Maria Antonieta. Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DA FAMÍLIA NA VIDA E NO CONTEXTO ESCOLAR DA CRIANÇA

JOANA DE OLIVEIRA STRAIOTO

Resumo

A participação da família no contexto escolar é um dos fatores mais relevantes para o desenvolvimento integral da criança. A parceria entre família e escola favorece não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e ético dos estudantes. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da atuação da família na vida e no contexto escolar da criança, discutindo como o envolvimento familiar influencia o processo de ensino e aprendizagem e contribui para a formação integral do educando. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em estudos de autores clássicos e contemporâneos da educação e da psicologia do desenvolvimento, como Piaget, Vygotsky, Wallon, Bronfenbrenner e Freire, além de documentos oficiais da legislação educacional brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Base Nacional Comum Curricular. Os resultados da revisão evidenciam que a atuação conjunta entre família e escola fortalece os vínculos afetivos, melhora o rendimento escolar, reduz índices de evasão e favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a formação cidadã. Conclui-se que a construção de uma relação colaborativa entre família e escola constitui condição indispensável para uma educação de qualidade, sendo necessário o fortalecimento de políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam essa parceria.

Palavras-chave: Família. Escola. Educação Infantil. Aprendizagem. Desenvolvimento Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A educação da criança constitui um processo compartilhado entre diferentes instituições sociais, destacando-se, entre elas, a família e a escola. A família representa o primeiro espaço de convivência, socialização e aprendizagem, sendo responsável pela transmissão de valores, normas, hábitos e princípios que orientam a formação da personalidade da criança. A escola, por sua vez, amplia esse processo educativo ao promover o acesso ao conhecimento científico, à convivência coletiva e ao desenvolvimento das competências necessárias para a vida em sociedade.

Durante muitos anos, acreditou-se que as responsabilidades da família e da escola eram independentes. Entretanto, pesquisas desenvolvidas nas áreas da

educação, da psicologia e da sociologia demonstram que a aprendizagem torna-se significativamente mais efetiva quando essas duas instituições estabelecem relações de cooperação, diálogo e corresponsabilidade.

A participação familiar na vida escolar manifesta-se de diversas formas, como o acompanhamento das atividades escolares, a presença em reuniões pedagógicas, o incentivo aos estudos, o diálogo permanente com professores e gestores, o estímulo à leitura e a construção de um ambiente familiar favorável ao desenvolvimento da criança. Essas ações fortalecem o vínculo entre os diferentes espaços educativos e contribuem para o sucesso escolar.

Além dos aspectos relacionados ao desempenho acadêmico, o envolvimento da família favorece o desenvolvimento emocional da criança, proporcionando segurança, autoestima, autonomia, senso de responsabilidade e habilidades para resolver conflitos. Crianças que percebem o interesse de seus familiares por sua vida escolar tendem a apresentar maior motivação para aprender, melhor comportamento em sala de aula e relações interpessoais mais saudáveis.

Por outro lado, a ausência de acompanhamento familiar pode refletir negativamente no processo educativo, contribuindo para dificuldades de aprendizagem, desmotivação, baixo rendimento, problemas de disciplina e até mesmo evasão escolar. É importante destacar, entretanto, que essa ausência nem sempre decorre da falta de interesse dos responsáveis, podendo estar relacionada a fatores econômicos, jornadas extensas de trabalho, baixa escolaridade, vulnerabilidade social ou dificuldades de comunicação entre a família e a escola.

Nesse contexto, torna-se fundamental que a instituição escolar desenvolva estratégias capazes de aproximar as famílias, respeitando suas diferentes configurações, culturas e condições de vida. A construção de uma parceria efetiva exige diálogo, acolhimento, respeito mútuo e compreensão de que ambos os espaços possuem responsabilidades complementares na formação das crianças.

A legislação brasileira reforça essa concepção ao estabelecer que a educação constitui dever compartilhado entre Estado, família e sociedade. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e a Base Nacional Comum Curricular reconhecem a importância da participação familiar como elemento essencial para garantir o direito à educação de qualidade.

Diante dessa realidade, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: qual é a importância da atuação da família na vida e no contexto escolar da criança e de que forma essa participação influencia seu desenvolvimento integral?

Parte-se da hipótese de que a atuação ativa da família favorece significativamente o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e acadêmico da criança, fortalecendo sua aprendizagem e contribuindo para sua formação cidadã. O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a importância da atuação da família na vida e no contexto escolar da criança.

Como objetivos específicos, pretende-se compreender o papel da família no desenvolvimento infantil, discutir a relação entre família e escola como parceria educativa, analisar a influência da participação familiar no processo de ensino e aprendizagem e refletir sobre estratégias que fortaleçam a aproximação entre escola e família.

Para alcançar esses objetivos, adotou-se a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico, utilizando obras de referência sobre desenvolvimento infantil, educação e políticas públicas educacionais.

A relevância deste estudo fundamenta-se na necessidade de fortalecer práticas educativas que reconheçam a família como parceira indispensável da escola, contribuindo para a construção de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A família como primeira instituição educativa

A família é reconhecida como o primeiro e mais importante espaço de desenvolvimento humano. É no ambiente familiar que a criança estabelece seus primeiros vínculos afetivos, aprende normas de convivência, desenvolve a linguagem, constrói valores e inicia o processo de socialização. Antes mesmo do ingresso na escola, a família já exerce papel determinante na formação da identidade e da personalidade infantil.

Os primeiros anos de vida são decisivos para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Durante esse período, as interações familiares influenciam diretamente a aquisição da linguagem, a formação da autoestima, o desenvolvimento da autonomia e a capacidade de estabelecer relações interpessoais. Um ambiente familiar acolhedor, pautado pelo afeto, pelo diálogo e pelo respeito, favorece a construção de vínculos seguros e estimula a curiosidade, a criatividade e o interesse pela aprendizagem.

É importante compreender que a família contemporânea apresenta diferentes configurações. Além do modelo tradicional, existem famílias monoparentais, reconstituídas, extensas, adotivas, homoafetivas e outras formas de organização familiar. Independentemente de sua composição, todas podem desempenhar papel significativo na educação das crianças quando oferecem cuidado, proteção, apoio emocional e acompanhamento de sua trajetória escolar.

A influência da família não se restringe aos primeiros anos da infância. Ao longo de toda a vida escolar, os responsáveis exercem papel fundamental ao incentivar hábitos de estudo, acompanhar o desempenho acadêmico, participar das atividades promovidas pela escola e estabelecer expectativas positivas em relação à educação.

Diversos estudos demonstram que crianças cujas famílias acompanham regularmente sua vida escolar apresentam maiores índices de aprendizagem, melhor desempenho acadêmico, maior autoestima e menores índices de repetência e evasão escolar. Isso evidencia que o sucesso educacional depende não apenas da qualidade do trabalho desenvolvido pela escola, mas também da participação efetiva da família no processo educativo.

Nesse sentido, compreender a família como primeira instituição educativa significa reconhecer que a educação da criança começa muito antes de seu ingresso na escola. As experiências vividas no ambiente familiar constituem a base sobre a qual serão construídas novas aprendizagens, tornando indispensável o fortalecimento da parceria entre família e escola para assegurar uma formação integral e o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada criança.

2.2 A contribuição de Jean Piaget para a compreensão da participação da família

Jean Piaget compreende o desenvolvimento infantil como resultado da interação contínua entre a criança e o meio em que vive. Em sua teoria construtivista, o conhecimento é construído progressivamente por meio dos processos de assimilação, acomodação e equilibração, nos quais a criança reorganiza constantemente suas estruturas cognitivas a partir das experiências vivenciadas.

Nesse contexto, a família representa o primeiro ambiente de aprendizagem, sendo responsável por proporcionar experiências que favoreçam a exploração, a curiosidade, a resolução de problemas e a autonomia. As interações cotidianas estabelecidas entre pais, responsáveis e filhos constituem oportunidades de construção do conhecimento, permitindo que a criança desenvolva habilidades cognitivas essenciais para sua aprendizagem escolar.

Piaget (1975) destaca que o desenvolvimento intelectual depende da qualidade das experiências oferecidas à criança. Dessa forma, famílias que estimulam o diálogo, a leitura, as brincadeiras, a investigação e a participação ativa dos filhos em situações do cotidiano contribuem significativamente para o desenvolvimento das estruturas cognitivas necessárias ao sucesso escolar.

Outro aspecto importante refere-se à autonomia moral. Segundo Piaget, a criança constrói valores éticos por meio das relações de cooperação e respeito mútuo vivenciadas inicialmente no ambiente familiar e, posteriormente, ampliadas no contexto escolar. Assim, a parceria entre família e escola favorece

não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a formação de cidadãos críticos, responsáveis e participativos

2.3 A perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky

Lev Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais e da interação com a cultura. Para o autor, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, sendo mediada por adultos e por outros indivíduos mais experientes.

Nessa perspectiva, a família ocupa papel fundamental ao atuar como primeira mediadora entre a criança e o mundo social. Desde os primeiros anos de vida, os familiares apresentam à criança a linguagem, os costumes, os valores, as formas de comunicação e os conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade.

Vygotsky (2007) afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende das interações estabelecidas no ambiente em que a criança vive. Quanto mais ricas forem essas interações, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional.

Um dos conceitos centrais de sua teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que consegue realizar com o auxílio de outra pessoa.

Sob essa perspectiva, tanto a família quanto a escola desempenham funções complementares de mediação. Enquanto os familiares oferecem apoio emocional, incentivo e oportunidades de aprendizagem no cotidiano, a escola sistematiza os conhecimentos científicos, promovendo novas formas de desenvolvimento intelectual.

Quando existe comunicação entre essas duas instituições, cria-se um ambiente educativo coerente, no qual a criança percebe continuidade entre as experiências vividas em casa e aquelas desenvolvidas na escola.

2.4 Henri Wallon e a importância da afetividade

Henri Wallon destaca que o desenvolvimento infantil resulta da integração entre aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Para o autor, emoção e inteligência constituem dimensões inseparáveis da formação humana.

A família representa o primeiro espaço onde a criança estabelece vínculos afetivos, desenvolvendo sentimentos de pertencimento, confiança e segurança emocional. Essas experiências influenciam diretamente sua adaptação ao ambiente escolar e sua disposição para aprender.

Segundo Wallon (2007), crianças que crescem em ambientes afetivamente seguros demonstram maior autonomia, equilíbrio emocional, capacidade de socialização e interesse pelas atividades escolares.

Nesse sentido, o acompanhamento da família não se limita ao auxílio nas tarefas escolares. A demonstração de interesse pela vida da criança, a valorização de suas conquistas, o incentivo diante das dificuldades e o estabelecimento de relações baseadas no diálogo constituem fatores fundamentais para o sucesso educacional.

A afetividade também fortalece a relação entre professores, estudantes e familiares, favorecendo um ambiente escolar acolhedor, colaborativo e propício à aprendizagem.

2.5 Urie Bronfenbrenner e a teoria bioecológica do desenvolvimento

A teoria bioecológica proposta por Urie Bronfenbrenner amplia a compreensão sobre o desenvolvimento infantil ao considerar que a criança está inserida em diferentes sistemas que interagem continuamente.

O microssistema compreende os ambientes de convivência direta da criança, especialmente a família e a escola. O mesossistema corresponde às relações estabelecidas entre esses ambientes. Dessa forma, a comunicação entre família e escola exerce influência direta sobre o desenvolvimento infantil.

Quando há diálogo, confiança e cooperação entre essas instituições, a criança recebe mensagens educativas coerentes, fortalecendo sua aprendizagem e seu desenvolvimento emocional.

Entretanto, quando família e escola atuam de maneira isolada ou conflituosa, podem surgir dificuldades relacionadas ao comportamento, à aprendizagem e à adaptação escolar.

Bronfenbrenner evidencia que o desenvolvimento humano depende da qualidade das relações estabelecidas nesses diferentes sistemas, reforçando a necessidade de fortalecer a parceria entre família e escola como estratégia para promover uma educação integral.

2.6 Paulo Freire e a educação como prática de diálogo

Paulo Freire compreende a educação como um processo fundamentado no diálogo, na participação e na construção coletiva do conhecimento.

Para o autor, a escola não pode atuar isoladamente da realidade vivida pelos estudantes. É necessário reconhecer os conhecimentos, as experiências e a cultura trazidos pelas famílias, incorporando-os ao processo educativo.

Freire (1996) defende que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e de suas comunidades. Assim, aproximar família e escola significa reconhecer que ambas possuem conhecimentos importantes para a formação das crianças.

A participação familiar deve ser compreendida como prática democrática, na qual pais, responsáveis, professores e gestores compartilham responsabilidades e constroem coletivamente estratégias para favorecer o desenvolvimento dos estudantes.

Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais em que a família participa apenas para resolver problemas disciplinares ou acompanhar notas, ampliando sua atuação para processos permanentes de diálogo, planejamento e corresponsabilidade.

2.7 A legislação brasileira e a corresponsabilidade entre família e escola

A legislação educacional brasileira reconhece expressamente que a educação constitui dever compartilhado entre família, Estado e sociedade.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade para assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma esse princípio ao reconhecer a importância da participação da família no processo educativo e ao incentivar mecanismos de integração entre escola e comunidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) também determina que família, sociedade e poder público possuem responsabilidade conjunta pela garantia dos direitos das crianças, incluindo o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular reforça que a formação integral depende da construção de parcerias entre escola, família e comunidade. O documento reconhece que a aprendizagem ocorre em diferentes espaços sociais e que o diálogo permanente entre esses ambientes fortalece o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais, emocionais e culturais.

Assim, observa-se que a legislação brasileira atribui à família papel ativo no processo educativo, superando a visão de que sua responsabilidade limita-se à matrícula e ao acompanhamento burocrático da vida escolar.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivos descritivos e exploratórios, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica. Essa modalidade de investigação permite reunir, analisar e interpretar conhecimentos já produzidos acerca da temática proposta, proporcionando uma compreensão ampla sobre a importância da atuação da família na vida e no contexto escolar da criança.

Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses, legislações e documentos oficiais, possibilitando ao pesquisador construir um referencial teórico consistente para a análise do problema investigado.

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pelo fato de o objeto de estudo envolver aspectos sociais, afetivos, culturais e educacionais que não podem ser compreendidos apenas por meio de indicadores quantitativos. A análise qualitativa permite interpretar significados, relações e práticas construídas entre família e escola, considerando a complexidade do desenvolvimento infantil.

Para a elaboração deste artigo foram consultadas obras de referência nas áreas da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Sociologia da Educação, além de documentos normativos brasileiros que orientam as políticas públicas educacionais. Entre os principais referenciais utilizados destacam-se Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Urie Bronfenbrenner, Paulo Freire, Tizuko Morchida Kishimoto, José Carlos Libâneo e Zilma Ramos de Oliveira.

Também foram analisados documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhecem a corresponsabilidade entre família, escola e sociedade na garantia do direito à educação.

Os dados foram organizados por categorias temáticas, contemplando: o papel da família no desenvolvimento infantil; a parceria entre família e escola; a influência da participação familiar no desempenho escolar; os desafios da relação família-escola; e estratégias para fortalecer essa parceria.

A análise fundamentou-se na interpretação crítica dos referenciais consultados, buscando identificar convergências entre as diferentes abordagens teóricas e suas contribuições para a compreensão da importância da participação da família no contexto educacional.

4. DISCUSSÃO

4.1 A influência da família no desenvolvimento integral da criança

Os estudos analisados demonstram que a participação da família exerce influência significativa em todas as dimensões do desenvolvimento infantil. O ambiente familiar representa o primeiro espaço de aprendizagem, onde a criança estabelece vínculos afetivos, desenvolve a linguagem, aprende normas de convivência e constrói sua identidade.

A presença ativa da família favorece o desenvolvimento da autoestima, da autonomia, da responsabilidade e da confiança, fatores que repercutem diretamente no desempenho escolar e nas relações estabelecidas dentro da escola. Quando os responsáveis acompanham a rotina escolar, demonstram interesse pelas atividades desenvolvidas, conversam sobre a aprendizagem e valorizam as conquistas da criança, fortalecem sua motivação para aprender e contribuem para a construção de atitudes positivas em relação ao conhecimento.

Diversas pesquisas apontam que estudantes cujas famílias participam ativamente da vida escolar apresentam melhores resultados acadêmicos, menor índice de repetência, maior frequência às aulas, melhor comportamento e maior capacidade de resolver conflitos de forma cooperativa.

Esses resultados evidenciam que o sucesso escolar depende da atuação conjunta da escola e da família, sendo insuficiente atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pela aprendizagem.

4.2 A parceria entre família e escola como estratégia pedagógica

A relação entre família e escola deve ser compreendida como uma parceria baseada na confiança, no diálogo e na corresponsabilidade.

Enquanto a família conhece profundamente a história, os interesses, as necessidades e as características individuais da criança, a escola dispõe dos conhecimentos pedagógicos necessários para organizar o processo de ensino e aprendizagem.

Quando essas informações são compartilhadas, torna-se possível construir estratégias educacionais mais adequadas às necessidades dos estudantes.

A participação familiar não deve restringir-se às reuniões escolares ou à assinatura de documentos. Ela pode ocorrer por meio do acompanhamento das tarefas, da leitura em família, da participação em projetos escolares, de atividades culturais, da comunicação frequente com os professores e do incentivo à organização dos estudos.

Da mesma forma, cabe à escola desenvolver práticas que favoreçam essa aproximação, criando canais permanentes de diálogo e acolhendo as diferentes configurações familiares existentes na sociedade contemporânea.

Uma gestão escolar democrática reconhece que a participação da família fortalece o projeto pedagógico, amplia o sentimento de pertencimento da comunidade escolar e contribui para a construção de um ambiente educativo mais colaborativo.

4.3 Os desafios da relação entre família e escola

Embora exista consenso quanto à importância da participação familiar, diversos fatores dificultam a construção dessa parceria.

Entre os principais desafios destacam-se as longas jornadas de trabalho dos responsáveis, dificuldades econômicas, baixa escolaridade, ausência de políticas públicas de apoio às famílias, limitações de acesso aos meios de comunicação e experiências negativas anteriormente vivenciadas no ambiente escolar.

Em algumas situações, observa-se também que a escola mantém uma postura excessivamente burocrática, convocando as famílias apenas diante de problemas disciplinares ou dificuldades de aprendizagem.

Essa prática contribui para que muitos responsáveis associem sua presença na escola a situações de conflito, reduzindo as oportunidades de diálogo construtivo.

Outro desafio refere-se às transformações ocorridas nas configurações familiares. A diversidade de arranjos familiares exige que a escola desenvolva práticas inclusivas, respeitando diferentes formas de organização e evitando preconceitos ou expectativas baseadas exclusivamente no modelo tradicional de família.

Superar esses desafios requer mudanças culturais tanto por parte das instituições escolares quanto das famílias, fortalecendo relações baseadas no respeito, na escuta ativa e na cooperação.

4.4 Estratégias para fortalecer a participação da família

A literatura especializada apresenta diversas estratégias capazes de ampliar a participação das famílias na vida escolar das crianças.

Uma das principais consiste na construção de canais permanentes de comunicação entre escola e responsáveis. Além das reuniões periódicas, podem ser utilizados aplicativos de mensagens institucionais, agendas escolares, plataformas digitais e encontros temáticos.

Outra estratégia importante é promover eventos culturais, oficinas, palestras e projetos que envolvam diretamente a participação das famílias, possibilitando maior integração com o cotidiano escolar.

A realização de projetos de leitura em família, feiras culturais, apresentações artísticas, atividades esportivas e ações comunitárias fortalece os vínculos entre escola, estudantes e responsáveis.

Também é recomendável que os professores compartilhem com as famílias não apenas dificuldades, mas também avanços, conquistas e potencialidades das crianças, favorecendo uma relação baseada na valorização e no reconhecimento.

Programas de formação para pais e responsáveis, abordando temas relacionados ao desenvolvimento infantil, à aprendizagem e à educação socioemocional, podem contribuir para ampliar o conhecimento das famílias sobre seu papel educativo.

4.5 A participação da família na Educação Infantil

Na Educação Infantil, a participação da família assume importância ainda maior, considerando que esse período corresponde às primeiras experiências da criança fora do ambiente doméstico.

O processo de adaptação escolar torna-se mais tranquilo quando família e escola estabelecem relações de confiança e comunicação permanente.

Durante essa etapa, é fundamental que os responsáveis compartilhem informações sobre hábitos, preferências, necessidades e características individuais da criança, permitindo que os professores organizem práticas pedagógicas mais acolhedoras.

A participação familiar também favorece a continuidade das aprendizagens entre os diferentes contextos de desenvolvimento.

Experiências como leitura em casa, brincadeiras compartilhadas, conversas sobre o cotidiano escolar, incentivo à curiosidade e valorização das produções infantis fortalecem os conhecimentos construídos na escola.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece que o desenvolvimento integral depende da articulação entre os diferentes espaços educativos, reforçando a necessidade de construir relações colaborativas entre família e instituição escolar.

4.6 Implicações pedagógicas

Os resultados desta pesquisa permitem afirmar que fortalecer a relação entre família e escola constitui uma estratégia pedagógica essencial para promover uma educação de qualidade.

Nesse sentido, recomenda-se que as instituições de ensino promovam reuniões participativas e dialógicas, valorizando a escuta das famílias, ampliem os canais de comunicação entre professores, gestores e responsáveis, desenvolvam projetos que envolvam a participação ativa da comunidade escolar, respeitem a diversidade das configurações familiares, ofereçam formação continuada aos profissionais da educação sobre relações família-escola, incentivem práticas pedagógicas que integrem experiências vivenciadas em casa e na escola e utilizem a participação familiar como elemento permanente do planejamento pedagógico.

Essas ações fortalecem a corresponsabilidade entre família e escola, promovendo ambientes educativos mais democráticos, inclusivos e comprometidos com o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, evidencia-se que a atuação da família não constitui um elemento complementar do processo educativo, mas um componente essencial para a construção de aprendizagens significativas, para o desenvolvimento das competências socioemocionais e para a formação de cidadãos críticos, participativos e socialmente responsáveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a importância da atuação da família na vida e no contexto escolar da criança, evidenciando como a parceria entre família e escola influencia o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e acadêmico dos estudantes. A partir da revisão bibliográfica realizada, constatou-se que a participação familiar constitui um dos principais fatores associados à promoção de uma educação de qualidade e ao desenvolvimento integral da criança.

Ao longo deste estudo, verificou-se que a família representa a primeira instituição educativa da criança, sendo responsável pela construção dos vínculos afetivos, pela transmissão de valores, pela socialização inicial e pelo incentivo às primeiras aprendizagens. A escola, por sua vez, complementa esse processo ao sistematizar os conhecimentos científicos e ampliar as oportunidades de convivência, participação e formação cidadã. Dessa forma, ambas desempenham funções distintas, porém complementares e igualmente indispensáveis.

As contribuições teóricas de Piaget, Vygotsky, Wallon, Bronfenbrenner e Freire demonstram que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações

estabelecidas entre a criança e os diferentes contextos sociais nos quais está inserida. Sob essa perspectiva, a qualidade da relação entre família e escola influencia diretamente a aprendizagem, a adaptação ao ambiente escolar, a construção da autonomia, o desenvolvimento da linguagem, das competências socioemocionais e da autoestima.

Os documentos legais brasileiros analisados neste trabalho também reforçam a corresponsabilidade entre família, escola, Estado e sociedade na garantia do direito à educação. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Base Nacional Comum Curricular reconhecem que a participação da família não constitui uma ação complementar, mas um direito e um dever compartilhado no processo educativo.

Entretanto, a pesquisa permitiu identificar desafios que ainda dificultam a construção dessa parceria. Entre eles destacam-se as transformações nas configurações familiares, as limitações de tempo decorrentes das jornadas de trabalho, dificuldades socioeconômicas, barreiras de comunicação e, em alguns casos, práticas escolares que restringem a participação das famílias a momentos de resolução de problemas ou acompanhamento burocrático.

Diante desse cenário, torna-se necessário que as instituições escolares desenvolvam políticas permanentes de aproximação com as famílias, baseadas no acolhimento, no diálogo, na valorização da diversidade e na construção de relações de confiança. A participação familiar deve ser compreendida como elemento integrante do projeto pedagógico, envolvendo ações contínuas de comunicação, formação, escuta e participação nas decisões relacionadas ao processo educativo.

Também se evidencia a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação para que estejam preparados para estabelecer relações colaborativas com as famílias, reconhecendo suas potencialidades e respeitando suas especificidades culturais, sociais e econômicas. A construção dessa parceria exige sensibilidade, empatia e compromisso coletivo com a aprendizagem e o bem-estar das crianças.

Os resultados desta pesquisa reforçam que crianças acompanhadas por famílias participativas tendem a apresentar melhor desempenho escolar, maior motivação para aprender, melhores habilidades sociais, maior autonomia, menor incidência de evasão e maior capacidade para enfrentar desafios acadêmicos e pessoais. Esses benefícios não decorrem apenas da supervisão das atividades escolares, mas principalmente da criação de um ambiente familiar que valoriza a educação, incentiva o diálogo e demonstra interesse genuíno pelo desenvolvimento da criança.

Conclui-se, portanto, que fortalecer a parceria entre família e escola constitui uma das estratégias mais eficazes para promover uma educação democrática, inclusiva e de qualidade. A construção dessa relação deve ser entendida como processo permanente, fundamentado na corresponsabilidade, no respeito mútuo e na convicção de que a formação integral da criança depende da atuação conjunta de todos os envolvidos no processo educativo.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem a investigação sobre práticas inovadoras de integração entre família e escola, especialmente diante dos desafios impostos pelas transformações sociais e pelas novas tecnologias de comunicação. Estudos empíricos que analisem experiências exitosas em diferentes contextos educacionais poderão contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas e das práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento dessa parceria.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

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

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

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

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa!** São Paulo: Integrare, 2007.

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

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

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ARTICULAÇÃO ENTRE SALA REGULAR, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS

PAULA REGINA NERI DE SOUZA

RESUMO

A avaliação pedagógica constitui elemento fundamental do processo educativo, especialmente quando compreendida em uma perspectiva inclusiva. Mais do que verificar resultados ou classificar estudantes, a avaliação pode contribuir para identificar potencialidades, dificuldades e barreiras que interferem no acesso, na permanência, na participação e na aprendizagem. Este artigo tem como objetivo analisar a avaliação pedagógica como processo contínuo, reflexivo e inclusivo, considerando sua articulação entre a sala regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A discussão tem como base um mapa conceitual elaborado no contexto de formação acadêmica, no qual são destacados aspectos relacionados ao fluxo de encaminhamento, às funções da avaliação, à eliminação de barreiras, ao planejamento pedagógico, à flexibilização curricular e ao uso de tecnologias assistivas. Trata-se de uma análise qualitativa e reflexiva, de caráter bibliográfico-documental. A discussão evidencia que uma avaliação comprometida com a inclusão deve ultrapassar a perspectiva classificatória e constituir-se como instrumento de planejamento e acompanhamento da aprendizagem. Destaca-se, ainda, a necessidade de que o encaminhamento ao AEE seja precedido pela observação do cotidiano escolar e pelo registro das estratégias já utilizadas, favorecendo uma atuação articulada entre os diferentes profissionais. Conclui-se que a avaliação pedagógica inclusiva contribui para a construção de práticas educacionais capazes de reconhecer a diversidade e promover a eliminação de barreiras arquitetônicas, curriculares, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas.

Palavras-chave: Avaliação Pedagógica. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Planejamento. Barreiras à Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação ocupa lugar central no processo educativo, uma vez que permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e orientar as decisões pedagógicas. Entretanto, sua finalidade pode assumir diferentes perspectivas. Quando utilizada predominantemente para classificar, comparar ou estabelecer resultados, tende a limitar a compreensão sobre os processos de aprendizagem. Em uma perspectiva inclusiva, por outro lado, a avaliação pode constituir-se como instrumento de investigação, reflexão e planejamento.

A educação inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade existente no espaço escolar e a construção de condições para que todos os estudantes tenham acesso às experiências educativas. Nesse contexto, avaliar significa também observar as condições oferecidas pela escola, identificar barreiras e analisar quais estratégias podem favorecer a participação e a aprendizagem.

O mapa conceitual utilizado como base deste estudo apresenta a avaliação pedagógica como um processo contínuo, reflexivo e inclusivo, diretamente relacionado ao planejamento. A partir dessa concepção, estabelece relações entre sala regular, Atendimento Educacional Especializado, fluxo de encaminhamento, eliminação de barreiras, planejamento e monitoramento contínuo.

O objetivo deste artigo é analisar a avaliação pedagógica na perspectiva inclusiva, destacando sua relação com o planejamento, o Atendimento Educacional Especializado e a eliminação de barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Avaliação pedagógica como processo contínuo

A avaliação pedagógica pode ser compreendida como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Em vez de ocorrer apenas ao final de uma

etapa, deve acompanhar o desenvolvimento do estudante e fornecer informações que permitam ao professor reorganizar suas estratégias.

O mapa conceitual analisado apresenta a avaliação como um processo contínuo, reflexivo e inclusivo, constituindo-se como base para o planejamento pedagógico. Essa compreensão desloca o sentido da avaliação de uma perspectiva meramente classificatória para uma perspectiva formativa.

2.2 Avaliação e educação inclusiva

A educação inclusiva exige que o processo avaliativo considere a diversidade dos estudantes. Avaliar todos de maneira absolutamente uniforme pode produzir situações de desigualdade quando os estudantes apresentam diferentes formas de comunicação, ritmos, necessidades e possibilidades de participação.

Nesse sentido, uma avaliação inclusiva deve considerar não apenas o desempenho apresentado pelo estudante, mas também as condições em que esse desempenho ocorre. É necessário analisar quais recursos foram disponibilizados, quais estratégias foram utilizadas, quais barreiras estavam presentes e quais apoios foram necessários.

2.3 Atendimento Educacional Especializado e articulação com a sala regular

O Atendimento Educacional Especializado integra a política de educação inclusiva e tem como finalidade contribuir para a superação de barreiras que dificultam o acesso e a participação dos estudantes. A legislação educacional brasileira prevê serviços de apoio especializado e recursos específicos para atender às necessidades dos estudantes da educação especial.

A articulação entre sala regular e AEE é fundamental para que o atendimento especializado não seja compreendido como uma ação isolada. O mapa conceitual destaca a observação do cotidiano, o registro das estratégias já aplicadas e o encaminhamento somente após tentativas pedagógicas.

3 METODOLOGIA

O presente artigo caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza reflexiva e analítico-descritiva, desenvolvido a partir da análise documental de um mapa conceitual produzido no contexto acadêmico.

O documento analisado apresenta a avaliação pedagógica como eixo central e estabelece relações entre sala regular, Atendimento Educacional Especializado, educação especial, planejamento, acessibilidade e eliminação de barreiras.

Para a análise, foram estabelecidos quatro eixos temáticos: a) avaliação pedagógica e planejamento; b) fluxo de encaminhamento e articulação com o AEE; c) eliminação de barreiras; d) flexibilização curricular, tecnologias assistivas e monitoramento.

A análise foi realizada de forma interpretativa, buscando compreender as relações estabelecidas entre os diferentes elementos apresentados no mapa conceitual. Não foram utilizados nomes de estudantes, professores, profissionais, instituições ou quaisquer dados que permitissem identificação dos sujeitos ou do contexto institucional.

4 MAPA CONCEITUAL

O mapa conceitual a seguir sintetiza visualmente os principais elementos analisados neste artigo, tendo a avaliação pedagógica como eixo articulador entre a sala regular, o Atendimento Educacional Especializado, o planejamento, a acessibilidade e a eliminação de barreiras.

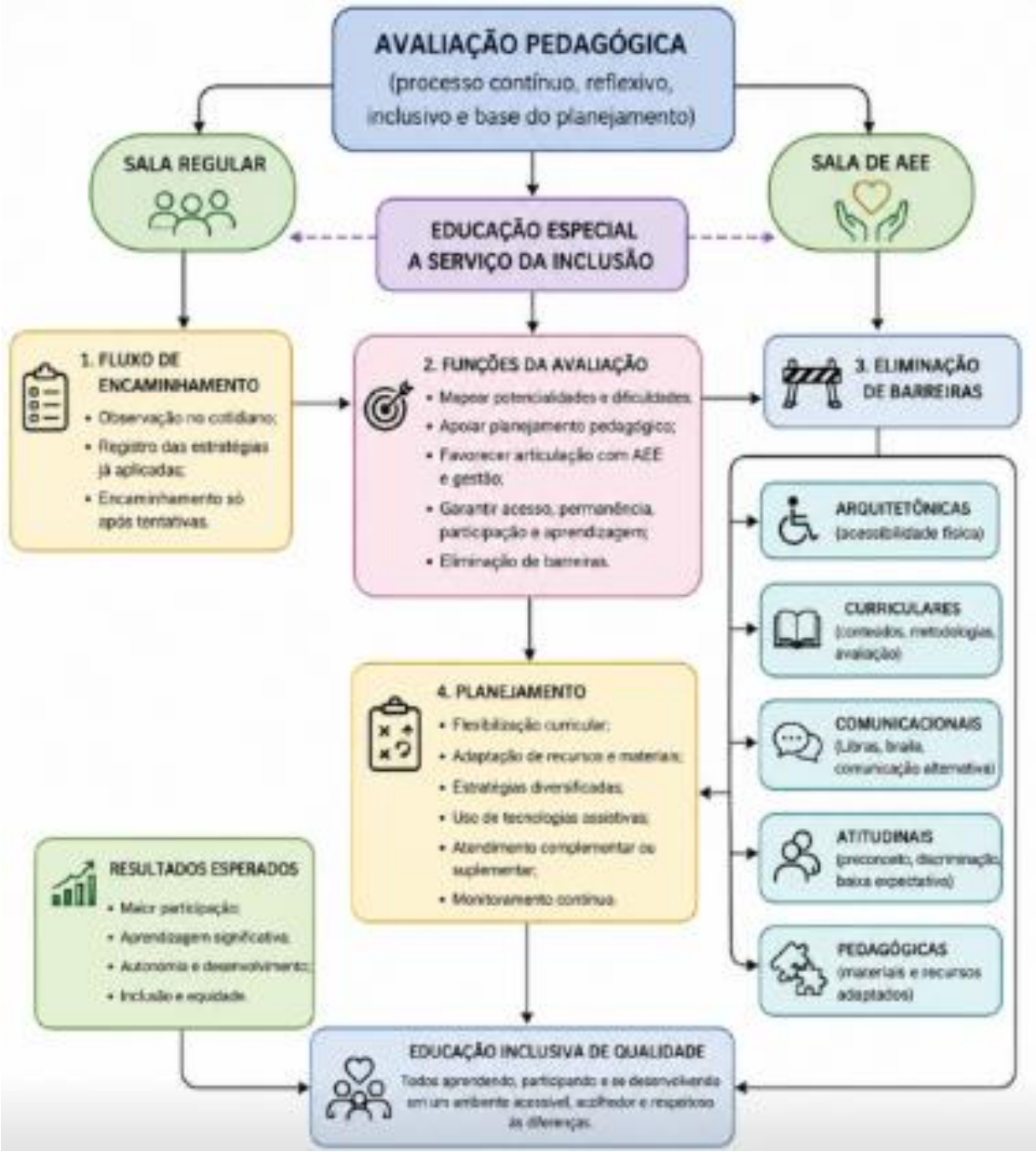

Figura 1 – Mapa conceitual: avaliação pedagógica na perspectiva inclusiva.

Fonte: elaborado pela autora, com base no mapa conceitual analisado.

5 ANÁLISE

5.1 Avaliar para planejar

Um dos principais elementos presentes no mapa conceitual é a relação direta entre avaliação e planejamento. A avaliação é apresentada como base para a tomada de decisões pedagógicas, indicando que seus resultados devem produzir consequências concretas sobre a prática docente. Essa relação é fundamental para a educação inclusiva, pois as informações produzidas pela avaliação devem orientar a reorganização das estratégias e a valorização das potencialidades.

5.2 O fluxo de encaminhamento para o AEE

Outro aspecto relevante refere-se ao fluxo de encaminhamento. O mapa conceitual apresenta a observação do cotidiano escolar como etapa inicial, seguida do registro das estratégias já utilizadas e, somente posteriormente, do encaminhamento. Essa sequência permite analisar as condições de ensino antes de atribuir a dificuldade exclusivamente ao estudante.

5.3 Identificação e eliminação de barreiras

A eliminação de barreiras constitui um dos eixos centrais do mapa conceitual. São identificadas barreiras arquitetônicas, curriculares, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas. Essa classificação demonstra que a inclusão não depende exclusivamente de mudanças no estudante, mas também da transformação dos espaços, das práticas, dos recursos e das atitudes presentes no ambiente escolar.

5.4 Planejamento e flexibilização curricular

O planejamento aparece associado à flexibilização curricular, à adaptação de recursos e materiais e à utilização de estratégias diversificadas. A flexibilização não deve ser compreendida como redução automática das expectativas de aprendizagem, mas como construção de diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento.

5.5 Tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade

O mapa também destaca o uso de tecnologias assistivas como parte do planejamento inclusivo. Esses recursos podem ampliar as possibilidades de

participação dos estudantes quando vinculados a necessidades pedagógicas concretas. Sua escolha deve estar relacionada à função que desempenhará no processo de ensino e aprendizagem.

6 DISCUSSÃO

A análise do mapa conceitual permite compreender a existência de uma relação circular entre avaliação, planejamento, intervenção e monitoramento. A avaliação identifica necessidades e potencialidades; essas informações orientam o planejamento; as estratégias são implementadas; posteriormente, seus resultados são acompanhados e avaliados novamente.

Esse movimento rompe com uma concepção estática de avaliação. O estudante não é definido por um resultado obtido em determinado momento, pois seu desenvolvimento pode ser influenciado pelas condições de ensino e pelos recursos disponibilizados.

Outro aspecto importante é a articulação entre a sala regular e o AEE. A perspectiva inclusiva exige que os diferentes profissionais compartilhem informações e construam estratégias de forma colaborativa. A avaliação pedagógica pode funcionar como elemento articulador desse trabalho.

O fluxo de encaminhamento apresentado no mapa contribui para evitar o encaminhamento ao atendimento especializado antes da investigação das estratégias pedagógicas já utilizadas. A observação e o registro constituem etapas essenciais para uma decisão pedagógica fundamentada.

A identificação das barreiras arquitetônicas, curriculares, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas demonstra que a inclusão precisa ser pensada de forma ampla. Não basta adaptar materiais se o espaço físico continua inacessível; não basta garantir acessibilidade física se persistem atitudes discriminatórias; tampouco basta disponibilizar recursos se as estratégias pedagógicas não consideram as formas de participação do estudante.

7 CONCLUSÃO

A análise do mapa conceitual evidencia que a avaliação pedagógica pode ocupar papel estratégico na construção de uma educação inclusiva. Quando compreendida como processo contínuo, reflexivo e articulado ao planejamento, ela deixa de exercer apenas uma função classificatória e passa a contribuir para a identificação de potencialidades, dificuldades e barreiras.

A avaliação inclusiva possibilita compreender que as dificuldades apresentadas pelos estudantes não devem ser analisadas isoladamente. É necessário considerar as condições oferecidas pela escola, as estratégias pedagógicas utilizadas, os recursos disponíveis, as formas de comunicação e as atitudes presentes no ambiente educativo.

O Atendimento Educacional Especializado constitui importante elemento dessa organização, especialmente quando articulado à sala regular e à equipe escolar. O fluxo de encaminhamento apresentado no mapa reforça a necessidade de observação do cotidiano, registro das estratégias já utilizadas e reflexão sobre as intervenções pedagógicas antes do encaminhamento.

Também se destaca a importância da eliminação de diferentes tipos de barreiras, incluindo as arquitetônicas, curriculares, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas. A superação dessas barreiras demanda planejamento, flexibilização curricular, adaptação de recursos, estratégias diversificadas e utilização adequada de tecnologias assistivas.

Conclui-se que avaliar na perspectiva inclusiva significa acompanhar processos, reconhecer potencialidades, identificar barreiras e utilizar as informações produzidas para transformar a prática pedagógica. A avaliação não representa o ponto final do processo educativo, mas constitui instrumento permanente de reflexão e tomada de decisão.

REFERÊNCIAS

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. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

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

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2003.

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

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

O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: PARÂMETROS TÉCNICOS, CAPITAL HUMANO E OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

ROSILENE DOS ANJOS SANTOS

1. RESUMO

Este artigo analisa a atuação do Banco Mundial como indutor central das políticas educacionais na América Latina e Caribe (ALC), com ênfase na expansão da Educação em Tempo Integral (ETI) como resposta à crise de aprendizagem pós-pandemia. A partir de uma análise documental de relatórios do Banco Mundial (2024-2025) e da Nota Técnica Conjunta MEC/BM/BID (2024), investiga-se a transição da eficiência técnica para a hegemonia ideológica corporativa. Os resultados revelam que, embora a ETI apresente métricas de sucesso na recomposição cognitiva, sua implementação está intrinsecamente ancorada na Teoria do Capital Humano e na racionalidade gerencialista. Esta lógica submete o direito à educação às demandas de produtividade do mercado global, evidenciando uma tensão entre o imperativo técnico de ampliação da jornada e a redução da autonomia crítica das redes de ensino frente à internacionalização e privatização branca da educação básica.

Palavras-chave: Banco Mundial, Educação Integral, Tempo Integral, Capital Humano, Políticas Públicas.

2. INTRODUÇÃO: A CRISE DE APRENDIZAGEM E O IMPERATIVO DA RECOMPOSIÇÃO

O cenário educacional contemporâneo na América Latina e Caribe é marcado por uma crise estrutural de aprendizagem, instrumentalizada por organismos internacionais para legitimar ajustes macroeconômicos sob o manto da "recomposição". Dados do PISA 2022 e do PIRLS 2021 evidenciam um retrocesso cognitivo alarmante, exacerbado pela suspensão das aulas presenciais durante a COVID-19, o que consolidou a Educação em Tempo

Integral (ETI) não apenas como extensão cronológica, mas como ferramenta de sobrevivência social e econômica.

O objetivo deste artigo é desconstruir o papel indutor do Banco Mundial (BM) na formatação da ETI, analisando como os parâmetros técnicos sugeridos operam sob o DNA da Teoria do Capital Humano. Para o BM, a expansão da carga horária constitui uma "estratégia consensual" para mitigar a pobreza de aprendizagem e promover a justiça social. Contudo, autores como Silva e Pimenta (2024) alertam que esses indicadores funcionam como ferramentas "proféticas" para a internacionalização e desnacionalização da educação básica. Assim, a ETI emerge como o ponto de convergência entre a necessidade humanitária de proteção social e a agenda neoliberal de adequação da força de trabalho às exigências de produtividade regional.

3. O BANCO MUNDIAL E A GEOPOLÍTICA DA APRENDIZAGEM NA AMÉRICA LATINA

O Banco Mundial postula que o tempo de instrução é a variável determinante para o desenvolvimento econômico. A análise comparativa revela um abismo estrutural: enquanto a média da OCDE é de **32 horas semanais**, a ALC apresenta uma média de apenas **27,5 horas** (cerca de 5,1 horas diárias). Esta disparidade é lida pelo Banco como um limitador severo da produtividade futura.

Dentro desta geopolítica, a ampliação da jornada é apresentada como o mecanismo prioritário de equidade. Segundo o Banco Mundial (2025), a ETI gera impactos transversais: redução de gravidez na adolescência, queda nos índices de criminalidade e um retorno econômico robusto — no Brasil, estima-se que o benefício para o estudante de ETI no Ensino Médio é **2,7 vezes superior** ao custo do investimento.

Benchmarks regionais, como os casos de sucesso em Querétaro e Guanajuato (México), Uruguai e Peru, foram utilizados para validar o modelo. No Brasil, os estados de **Pernambuco e Piauí** serviram como verdadeiros laboratórios para a consolidação dos parâmetros técnicos oficiais adotados na Nota Técnica MEC/BM de 2024, demonstrando reduções drásticas na evasão e reprovação,

mas também consolidando a dependência das redes estaduais em relação a modelos de gestão externos.

4. PARÂMETROS DE SUCESSO E DIRETRIZES DE IMPLEMENTAÇÃO (MEC/BM 2024)

A Nota Técnica conjunta (2024) constitui o manual normativo para a expansão da "Escola da Escolha". Embora tecnicamente robustos, seus pilares instrumentalizam o vocabulário neoliberal — como "Projeto de Vida" e "Escolha" — para individualizar o sucesso ou fracasso sistêmico:

1. **Reorganização Curricular Integrada:** Foca em "competências do século XXI", deslocando o foco do conhecimento formal para *soft skills* flexíveis, moldadas para um mercado de trabalho precário.
2. **Docência e Carreira:** Exige dedicação exclusiva e tempo de planejamento. Todavia, sob o gerencialismo, essa exclusividade funciona como um mecanismo de controle sobre o sujeito docente.
3. **Infraestrutura e Logística:** A centralidade da segurança alimentar é utilizada como estratégia de retenção, transformando a escola em um aparato de assistência que viabiliza a permanência produtiva.
4. **Governança e Avaliação:** O uso de dados e o monitoramento fiduciário impõem uma racionalidade técnica que subordina a pedagogia a metas mensuráveis (PISA, IDEB), engessando a autonomia das redes.

5. ANÁLISE CRÍTICA: A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A HEGEMONIA DO CAPITAL

A atuação do Banco Mundial demanda uma desconstrução teórica profunda. A fundamentação das intervenções reside na **Teoria do Capital Humano (Schultz)**, onde a educação deixa de ser um direito social inalienável para se tornar um investimento para elevar o PIB. Neste paradigma, o aluno é visto como um ativo econômico a ser otimizado.

A influência do setor privado é materializada pelo **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)**. A utilização da **Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)**, originária do setor de engenharia pesada (Odebrecht), representa a transposição direta da lógica fabril e corporativa para o ambiente escolar. Conceitos como a "Pedagogia da Presença" e "Educação Interdimensional" (Stamm, 2023) funcionam como ferramentas de disciplinamento do novo sujeito neoliberal, visando a eficiência em detrimento da emancipação crítica.

O mecanismo de dominação financeira é explícito nos empréstimos do BIRD, como o aporte de **US$ 250 milhões** via modalidade **PforR (Program for Results)**. Este modelo vincula o desembolso à "recompensa" pelo cumprimento de metas de desempenho, ferindo a soberania nacional ao forçar Estados a implementarem a **Lei nº 13.415/2017 (Novo Ensino Médio)** sob condicionalidades estritas. Críticas de universidades como UFFS, UNIRIO e UNESP denunciam essa "internacionalização da educação básica" como uma forma de privatização branca via parcerias público-privadas, onde consultorias privadas formatam a subjetividade docente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradoxo da Educação Integral contemporânea é evidente: amplia-se o tempo de permanência na escola, mas reduz-se a autonomia intelectual em favor das demandas do mercado. Embora a eficácia métrica da ETI na proteção social imediata seja inegável, seu propósito emancipatório permanece em disputa.

Para superar a lógica puramente produtivista, recomenda-se:

- A transição de uma educação para o mercado para uma **educação emancipatória**, centrada na autonomia do sujeito e não na funcionalidade laboral.
- O fortalecimento do financiamento público contínuo que ignore o "Teto de Gastos" e recuse a subordinação total a condicionalidades fiduciárias de empréstimos internacionais.

- A recuperação da gestão democrática das escolas, afastando a racionalidade da TGE/Odebrecht em favor de projetos pedagógicos construídos pela base docente e comunidade escolar.

O futuro da escola pública brasileira dependerá da resistência a essa "mercantilização do público", garantindo que a jornada estendida seja um tempo de cidadania plena, e não apenas de treinamento para a competitividade global.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação; BANCO MUNDIAL; BID. **Nota Técnica Conjunta: Parâmetros para a Educação em Tempo Integral**. Brasília, 2024.

COSTA, L.; CRUZ, L. **O Poder das Escolas de Tempo Integral**. World Bank Blogs, 16 mar. 2025.

SILVA, M. A.; PIMENTA, A. M. Banco Mundial e OCDE como profetas de internacionalização da Educação Básica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, 2024.

SOUSA, F. B.; OLIVEIRA, E. N. A relação econômica entre o Ministério da Educação e o Banco Mundial na implementação da contrarreforma do ensino médio no Brasil (Lei n. 13.415/2017). **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, 2024.

STAMM, C. A. **A formação de professores para o ensino médio em tempo integral: uma análise da conjuntura e dos cadernos de formação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2023.

PRIMEIRA INFÂNCIA: DA CRECHE AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

SIMONE ZUCULIN BONIFACIO

Resumo

A primeira infância constitui uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, marcada por intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais, sociais e culturais. No Brasil, considera-se primeira infância o período que compreende os primeiros seis anos de vida, fase reconhecida pelo Marco Legal da Primeira Infância como prioritária para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, a creche assume papel essencial, deixando de ser compreendida exclusivamente como espaço de cuidado e acolhimento para constituir-se como instituição educativa, de convivência, proteção, aprendizagem e desenvolvimento. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da educação infantil, especialmente da creche, para a promoção do desenvolvimento integral na primeira infância, destacando a indissociabilidade entre cuidar e educar, o papel das interações e das brincadeiras, a importância da família, a formação dos profissionais e a necessidade de políticas públicas intersetoriais. Trata-se de uma reflexão de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em estudos sobre infância e desenvolvimento infantil, bem como em documentos legais e normativos brasileiros, entre eles a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Marco Legal da Primeira Infância e a Base Nacional Comum Curricular. Conclui-se que garantir uma educação infantil de qualidade significa assegurar às crianças oportunidades de brincar, interagir, explorar, expressar-se, participar e construir conhecimentos em ambientes seguros, afetivos, inclusivos e pedagogicamente intencionais. Investir na primeira infância é, portanto, investir na garantia de direitos, na redução das desigualdades e na construção de uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Primeira infância. Creche. Educação infantil. Desenvolvimento integral. Criança. Cuidar e educar.

1. Introdução

A primeira infância representa um período singular na trajetória humana. Os primeiros anos de vida são caracterizados por profundas transformações e pela construção de importantes bases para o desenvolvimento físico, cognitivo,

emocional, social e cultural. As experiências vivenciadas nesse período, as relações estabelecidas com adultos e outras crianças, as oportunidades de brincar, explorar e aprender e as condições de saúde, alimentação, proteção e segurança influenciam significativamente o percurso de desenvolvimento infantil.

O Marco Legal da Primeira Infância, instituído pela Lei nº 13.257/2016, considera primeira infância o período que compreende os primeiros seis anos completos ou 72 meses de vida da criança. A legislação estabelece que a prioridade absoluta aos direitos da criança implica também o dever do Estado de formular políticas, planos, programas e serviços que considerem as especificidades dessa etapa e promovam o desenvolvimento integral. Planalto

Essa compreensão representa um avanço importante na forma de olhar para a criança. A criança pequena não deve ser percebida como um ser incompleto que precisa apenas ser preparado para o futuro. Ela é sujeito de direitos, possui necessidades próprias, produz cultura, estabelece relações, expressa desejos, constrói conhecimentos e participa ativamente dos contextos sociais dos quais faz parte.

No campo educacional, essa mudança de perspectiva tem consequências importantes. A creche, historicamente associada ao atendimento das necessidades de cuidado enquanto as famílias trabalhavam, passa a ser reconhecida como parte da Educação Básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, destinada ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam essa concepção ao afirmar que a criança deve ocupar o centro do planejamento curricular e ser reconhecida como sujeito histórico e de direitos. O currículo deve articular as experiências e os saberes das crianças com conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral. Portal do MEC

Nesse sentido, pensar a primeira infância “da creche ao desenvolvimento integral” implica compreender que a qualidade do atendimento oferecido nos primeiros anos não pode ser avaliada apenas pela existência de vagas ou pela estrutura física das instituições. É necessário considerar a qualidade das relações, das experiências pedagógicas, dos espaços, dos materiais, da alimentação, do cuidado, da formação dos profissionais e da participação das famílias.

O objetivo deste artigo é refletir sobre a importância da creche para o desenvolvimento integral da criança na primeira infância, destacando os

principais aspectos que devem orientar uma prática educativa comprometida com os direitos e as necessidades das crianças.

2. A primeira infância como etapa fundamental do desenvolvimento humano

A compreensão contemporânea da primeira infância é resultado de avanços científicos, sociais, políticos e educacionais que permitiram reconhecer a importância dos primeiros anos para o desenvolvimento humano. Estudos relacionados ao desenvolvimento infantil demonstram que o cérebro apresenta elevada plasticidade durante os primeiros anos de vida e que as experiências vivenciadas pelas crianças contribuem para a construção de capacidades cognitivas, emocionais e sociais.

O UNICEF destaca a primeira infância como uma janela de oportunidades fundamental para a saúde, a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar social e emocional. A organização ressalta que cuidados responsivos, alimentação adequada, segurança, proteção, aprendizagem precoce e relações afetivas constituem pilares importantes para o desenvolvimento infantil. UNICEF+1

Entretanto, reconhecer a importância da primeira infância não significa defender uma visão determinista segundo a qual tudo estaria definido nos primeiros anos. O desenvolvimento humano permanece dinâmico e pode ser influenciado por novas experiências ao longo da vida. O que se destaca é a necessidade de assegurar condições adequadas para que cada criança tenha possibilidades de desenvolver suas potencialidades.

A primeira infância precisa, portanto, ser compreendida de maneira integral. O desenvolvimento físico não pode ser separado do desenvolvimento emocional; a linguagem está relacionada às interações sociais; o desenvolvimento cognitivo acontece também por meio das experiências corporais, das brincadeiras e das relações afetivas.

Uma criança pequena aprende enquanto brinca, movimenta-se, conversa, observa, imita, experimenta, pergunta, cria histórias e interage com outras crianças. O desenvolvimento não acontece de forma fragmentada, mas por meio de experiências nas quais diferentes dimensões se articulam.

Essa compreensão é essencial para a organização do trabalho nas creches. Se a criança é um sujeito integral, as práticas educativas também precisam considerar sua integralidade.

3. Da assistência à educação: a transformação do papel da creche

Historicamente, as instituições destinadas ao atendimento de crianças pequenas no Brasil foram marcadas por diferentes concepções. Durante muito tempo, o

atendimento em creches esteve associado principalmente à assistência social e à necessidade de acolher crianças de famílias trabalhadoras.

Com a Constituição Federal de 1988 e os avanços posteriores na legislação educacional e na proteção dos direitos da criança, a educação infantil passou a ocupar um lugar mais definido como direito da criança e dever do Estado.

Essa transformação modificou também a identidade da creche. Ela deixou de ser compreendida apenas como espaço destinado à guarda das crianças e passou a ser reconhecida como instituição educativa.

A creche não substitui a família, mas estabelece com ela uma relação de complementaridade. A instituição educativa possui responsabilidades próprias relacionadas ao desenvolvimento, à aprendizagem, à convivência e à garantia dos direitos da criança, ao mesmo tempo em que precisa reconhecer e respeitar as experiências e os conhecimentos construídos no contexto familiar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e estabelecem que creches e pré-escolas são espaços institucionais não domésticos destinados à educação e ao cuidado de crianças. Portal do MEC

Essa concepção exige superar uma falsa oposição entre cuidado e educação. Na primeira infância, cuidar também é educar, assim como educar envolve cuidar.

Quando o profissional acolhe uma criança que está chorando, por exemplo, está cuidando de sua dimensão emocional e, simultaneamente, ensinando-lhe que suas emoções são reconhecidas e que o ambiente pode ser seguro. Quando ajuda uma criança durante a alimentação, está cuidando de uma necessidade física, mas também favorecendo autonomia, socialização e construção de hábitos.

Da mesma forma, quando organiza uma proposta de exploração de objetos, o professor não está apenas desenvolvendo aspectos cognitivos. A criança movimenta o corpo, interage, comunica-se, expressa emoções e constrói relações enquanto aprende.

4. Cuidar e educar como dimensões indissociáveis

A indissociabilidade entre cuidar e educar constitui um dos princípios fundamentais da educação infantil. A criança pequena depende dos adultos para diversas necessidades básicas, mas essa dependência não significa passividade.

O cuidado precisa ser realizado de maneira respeitosa, favorecendo a participação progressiva da criança. Momentos como alimentação, higiene, troca de roupas, descanso e organização dos pertences podem transformar-se em

experiências de autonomia e aprendizagem.

Uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral considera esses momentos parte da rotina educativa. O professor observa a criança, respeita seu ritmo, conversa com ela, nomeia ações, incentiva sua participação e cria condições para que gradativamente desenvolva maior autonomia.

O cuidado também envolve proteção emocional. Crianças pequenas necessitam estabelecer vínculos de confiança com os adultos responsáveis por elas. A previsibilidade da rotina, a acolhida, o diálogo, o contato afetivo e a disponibilidade do educador contribuem para que a criança se sinta segura para explorar o ambiente.

O desenvolvimento integral pressupõe, portanto, uma pedagogia da presença. O professor precisa estar atento não apenas ao que a criança faz, mas também ao que comunica por meio de gestos, expressões, movimentos, silêncios, brincadeiras e diferentes formas de linguagem.

5. O brincar como direito e como forma de aprendizagem

O brincar ocupa lugar central na educação infantil. Para a criança, brincar não constitui uma atividade secundária ou um intervalo entre momentos considerados “mais importantes”. Brincar é uma das principais formas de conhecer o mundo e construir significados.

Ao brincar de faz de conta, a criança representa situações vivenciadas, reelabora experiências, cria personagens e experimenta diferentes papéis sociais. Ao brincar com blocos, objetos, areia, água ou materiais não estruturados, desenvolve possibilidades de exploração, comparação, criação e resolução de problemas.

As brincadeiras coletivas favorecem ainda a convivência. A criança aprende a compartilhar materiais, esperar sua vez, negociar regras, lidar com conflitos, reconhecer desejos diferentes dos seus e construir formas de participação.

A BNCC organiza a Educação Infantil a partir de direitos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiências. Entre esses direitos estão conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O documento também organiza os objetivos de aprendizagem considerando diferentes grupos etários, desde bebês até crianças pequenas. Download BNCC+1

Essa organização reforça a ideia de que a criança aprende por meio de experiências significativas e de interações. O currículo da educação infantil não deve ser reduzido à antecipação de conteúdos próprios do ensino fundamental.

A alfabetização, por exemplo, não deve ser compreendida como exigência de

antecipação formal de práticas escolares. Na primeira infância, é fundamental proporcionar contato prazeroso com livros, histórias, músicas, parlendas, desenhos, diferentes gêneros textuais e situações reais de comunicação.

A criança pode desenvolver interesse pela leitura e pela escrita antes de dominar o sistema convencional. Cabe ao professor criar ambientes ricos em linguagem e favorecer a curiosidade e a participação.

6. Interações, afetividade e desenvolvimento infantil

As relações estabelecidas pela criança com adultos e outras crianças desempenham papel fundamental no desenvolvimento. Desde os primeiros meses, o bebê comunica-se por meio do olhar, do choro, dos movimentos corporais, dos sons e das expressões faciais. O adulto interpreta essas manifestações e responde a elas.

Essa relação responsiva constitui uma base importante para o desenvolvimento da comunicação, da segurança emocional e da construção dos vínculos.

Na creche, a qualidade das interações precisa ser uma preocupação permanente. Não basta disponibilizar brinquedos ou organizar atividades. É necessário que os adultos estejam efetivamente presentes, observando e dialogando com as crianças.

O professor deve procurar compreender o que desperta a curiosidade de cada grupo, quais são seus interesses e como cada criança participa das experiências. A observação torna-se, assim, instrumento essencial para o planejamento pedagógico.

A afetividade também não pode ser compreendida como algo separado da aprendizagem. Uma criança que se sente acolhida e respeitada tende a encontrar melhores condições para explorar, experimentar e participar.

Isso não significa ausência de limites. Pelo contrário, crianças pequenas precisam de limites claros, coerentes e respeitosos. O papel do adulto é ajudá-las a compreender regras de convivência e a construir gradualmente mecanismos de autorregulação.

7. O papel do professor no desenvolvimento integral

O professor da educação infantil exerce papel fundamental na construção de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral. Sua atuação exige conhecimento sobre as características da infância, capacidade de observação, sensibilidade e planejamento.

Planejar na educação infantil não significa determinar antecipadamente cada ação da criança. Significa organizar espaços, tempos, materiais e situações que favoreçam experiências significativas.

O professor precisa observar antes, durante e depois das propostas. A observação permite identificar interesses, necessidades, avanços e desafios, contribuindo para a tomada de decisões pedagógicas.

A documentação pedagógica também pode contribuir para esse processo. Registros escritos, fotografias, produções das crianças e relatos de experiências permitem acompanhar trajetórias e refletir sobre o trabalho desenvolvido.

Outro aspecto importante é a formação continuada. A complexidade do trabalho com crianças pequenas exige profissionais preparados para lidar com diversidade, inclusão, desenvolvimento infantil, relações étnico-raciais, participação das famílias, prevenção de violências e organização de ambientes educativos.

Valorizar o professor da educação infantil significa reconhecer a especificidade e a complexidade de seu trabalho.

8. Família e creche: uma parceria necessária

A família constitui o primeiro contexto de desenvolvimento da criança e possui conhecimentos fundamentais sobre sua história, seus hábitos, suas preferências e suas formas de comunicação.

Quando a criança ingressa na creche, não deixa para trás sua história. Pelo contrário, leva consigo experiências, vínculos, referências culturais e formas próprias de interpretar o mundo.

Por isso, a relação entre família e instituição precisa ser construída com diálogo e respeito. A escola não deve assumir uma postura de julgamento em relação às famílias. Deve buscar construir uma relação de parceria, reconhecendo diferenças e identificando objetivos comuns.

A Lei nº 13.257/2016 destaca a importância do apoio às famílias e da articulação entre diferentes políticas e serviços para promover o desenvolvimento integral. A legislação prevê a integração de áreas como saúde, nutrição, educação, assistência social, cultura, trabalho, habitação, meio ambiente e direitos humanos. Planalto

Essa perspectiva evidencia que o desenvolvimento infantil não é responsabilidade exclusiva da escola.

A família, a instituição educativa, os serviços de saúde, a assistência social, o poder público e a comunidade possuem responsabilidades complementares.

G. Desenvolvimento integral e políticas públicas

Falar sobre primeira infância significa também falar sobre políticas públicas. Não é

possível garantir desenvolvimento integral quando as crianças vivem em condições de extrema pobreza, insegurança alimentar, ausência de saneamento, violência ou dificuldade de acesso a serviços essenciais.

O Marco Legal da Primeira Infância estabelece diferentes áreas prioritárias para as políticas públicas, incluindo saúde, alimentação e nutrição, educação infantil, convivência familiar e comunitária, assistência social, cultura, brincar, lazer, meio ambiente e proteção contra violências. Planalto

Isso demonstra que a criança deve ser atendida em sua integralidade.

Uma política pública voltada à primeira infância precisa considerar o território onde a criança vive. Municípios e comunidades apresentam diferentes características, desafios e possibilidades. Portanto, políticas nacionais precisam ser articuladas às realidades locais.

A intersetorialidade é fundamental. Uma criança que apresenta dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento, por exemplo, pode necessitar de acompanhamento de diferentes profissionais e serviços. A educação não pode trabalhar isoladamente.

Da mesma forma, políticas de alimentação, saúde, proteção social e educação precisam dialogar entre si.

10. Inclusão, diversidade e equidade na primeira infância

Uma educação infantil comprometida com o desenvolvimento integral deve reconhecer e valorizar a diversidade.

As crianças possuem diferentes histórias familiares, culturas, características físicas, formas de comunicação, ritmos de aprendizagem e necessidades específicas. A instituição educativa precisa garantir que todas possam participar das experiências e sentir-se pertencentes ao grupo.

A inclusão não significa apenas permitir que a criança esteja fisicamente presente na instituição. Significa garantir participação, aprendizagem, convivência e reconhecimento.

É necessário também combater práticas discriminatórias relacionadas à raça, gênero, deficiência, condição socioeconômica, origem cultural ou composição familiar.

A construção de uma educação infantil inclusiva começa nas pequenas ações cotidianas: nos livros escolhidos, nos brinquedos disponíveis, nas histórias contadas, nas imagens presentes nos ambientes, na maneira como os adultos se dirigem às crianças e na forma como conflitos são mediados.

Valorizar a diversidade desde a primeira infância contribui para que as crianças

aprendam a conviver com diferentes modos de ser e viver.

11. O ambiente da creche como terceiro educador

O espaço físico também participa do processo educativo. Uma sala organizada de maneira adequada pode favorecer autonomia, exploração e interação.

Os ambientes precisam ser acessíveis, seguros, acolhedores e estimulantes. Materiais devem estar disponíveis de maneira que as crianças possam, dentro de suas possibilidades, escolher, explorar e guardar objetos.

Espaços externos também são importantes. O contato com a natureza oferece oportunidades para observar plantas, animais, água, terra, luz, sombra, sons e mudanças no ambiente.

O ambiente não precisa ser excessivamente estruturado. Materiais simples podem possibilitar experiências ricas. Caixas, tecidos, folhas, pedras, potes, objetos recicláveis e elementos naturais podem tornar-se recursos para brincadeiras e investigações.

Nesse contexto, a organização do espaço revela uma concepção de criança. Quando tudo está fora do alcance e somente o adulto controla os materiais, comunica-se uma ideia de dependência. Quando o ambiente oferece possibilidades de escolha e exploração, reconhece-se a criança como participante ativa.

12. Avaliação na educação infantil

A avaliação na educação infantil precisa respeitar as características da infância. Não deve assumir o formato de provas ou classificações destinadas a medir o desempenho das crianças.

A avaliação deve estar relacionada à observação e ao acompanhamento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

O professor pode observar como a criança se comunica, como interage, como utiliza diferentes materiais, como participa das brincadeiras, como enfrenta desafios e como desenvolve autonomia.

Essas informações ajudam a reorganizar o planejamento e a criar novas oportunidades de aprendizagem.

A avaliação, portanto, não deve servir para rotular a criança, mas para compreender seus processos e orientar o trabalho pedagógico.

É importante também evitar comparações entre crianças. Cada criança possui seu ritmo e sua trajetória. O objetivo do acompanhamento é compreender progressos e necessidades individuais, e não estabelecer rankings.

13. Desafios para uma educação infantil de qualidade

Apesar dos avanços legais e conceituais, ainda existem desafios significativos para garantir uma educação infantil de qualidade no Brasil.

Entre eles estão a ampliação do acesso às creches, a redução das desigualdades territoriais, a valorização dos profissionais, a formação continuada, a melhoria dos espaços físicos, a disponibilidade de materiais pedagógicos e a articulação entre políticas públicas.

Outro desafio é superar concepções tradicionais que ainda reduzem a educação infantil à preparação para o ensino fundamental.

A criança pequena precisa aprender, mas seu processo de aprendizagem acontece de maneira própria. A infância não deve ser reduzida a uma etapa preparatória.

Também é necessário enfrentar a desigualdade no acesso às experiências culturais. Livros, brinquedos, espaços de lazer, contato com a natureza, manifestações culturais e oportunidades de convivência não estão igualmente disponíveis para todas as crianças.

Nesse sentido, a creche pública possui papel social fundamental na democratização das oportunidades de desenvolvimento.

14. Considerações finais

A primeira infância é uma etapa essencial da vida humana e exige compromisso coletivo. A creche, enquanto espaço educativo, possui papel fundamental na garantia dos direitos das crianças e na promoção de seu desenvolvimento integral.

A compreensão contemporânea da infância exige superar a visão da criança como objeto de cuidado ou como alguém que apenas precisa ser preparado para o futuro. A criança é sujeito de direitos, produtora de cultura, participante ativa das relações sociais e protagonista de suas próprias experiências.

Nesse contexto, cuidar e educar constituem dimensões inseparáveis. Os momentos de alimentação, higiene, descanso, brincadeira, exploração e convivência podem tornar-se oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento quando organizados com intencionalidade, respeito e sensibilidade.

O brincar ocupa lugar central nesse processo. Por meio dele, a criança experimenta, imagina, cria, comunica-se, constrói relações e desenvolve diferentes capacidades. As interações com adultos e outras crianças também são fundamentais para a construção da identidade, da autonomia e da segurança

emocional.

A família, por sua vez, precisa ser reconhecida como parceira indispensável. O desenvolvimento infantil não é responsabilidade isolada da escola, mas resultado de uma rede de cuidados e proteção que envolve família, educação, saúde, assistência social, cultura, comunidade e poder público.

As políticas públicas para a primeira infância precisam, portanto, assumir uma perspectiva intersetorial e comprometida com a equidade. Garantir vaga na creche é fundamental, mas não suficiente. É preciso garantir qualidade, profissionais valorizados, ambientes adequados, alimentação, segurança, inclusão, materiais, formação e relações respeitosas.

O desenvolvimento integral não acontece por meio de uma única atividade ou de um único profissional. Ele é construído cotidianamente nas relações e nas oportunidades oferecidas às crianças.

Investir na primeira infância significa reconhecer que os primeiros anos de vida possuem importância singular, mas também significa respeitar a infância como experiência presente. A criança não é apenas o adulto que será amanhã. Ela é uma pessoa que vive, sente, pensa, brinca, aprende, cria e participa hoje.

Assim, da creche ao desenvolvimento integral, o caminho passa necessariamente pelo reconhecimento da criança como sujeito de direitos e pela construção de práticas educativas que articulem cuidado, educação, brincadeira, interação, participação, inclusão e proteção.

Garantir uma primeira infância de qualidade é uma responsabilidade ética, social e política. É investir na dignidade das crianças, fortalecer as famílias, reduzir desigualdades e contribuir para uma sociedade mais democrática, inclusiva e humana.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1G88**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.06G, de 13 de julho de 1GG0**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº G.3G4, de 20 de dezembro de 1GG6**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2018. A BNCC apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências da Educação Infantil. Download BNCC+1

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 200G**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009. **P**Portal do MEC

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Planalto

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Marco Legal da Primeira**

Infância: Lei nº 13.257/2016. Brasília, DF: MDS, 2017. **M**inistério da

Defesa

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

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

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

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

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

UNICEF BRASIL. **Desenvolvimento infantil**. Brasília, DF: UNICEF Brasil. O UNICEF destaca a primeira infância como período decisivo para saúde, aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar social e emocional. UNICEF

UNICEF BRASIL. **Central da Primeira Infância**. Brasília, DF: UNICEF Brasil.

Material sobre cuidados, saúde, nutrição, proteção, aprendizagem precoce e desenvolvimento integral na primeira infância. UNICEF

JOGOS, UMA POSSÍVEL FERRAMENTA INOVADORA PARA O PROCESSO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

WELLINGTON JOSÉ DA COSTA

RESUMO

Com o objetivo de verificar a possibilidade do uso de jogos pedagógicos no ensino , para que o conhecimento transmitido em sala de aula torne-se mais eficaz, o jogo é colocado como um recurso pedagógico, pois essa estratégia faz com que o aluno use tanto a teoria como a prática e estude de forma atraente divertida e descontraída, assim sem perceber ele se desenvolve mostrando que pode contribuir no processo de ensino e no desenvolvimento intelectual e físico do aluno e também identificar as potencialidades e limites dos jogos, além de ser uma ferramenta motivacional e de alto valor educacional.

Palavras Chaves. Jogos Pedagógicos, Recursos Pedagógicos, Inclusão

ABSTRACT

To investigate the possibility of using educational games in teaching, so that the knowledge conveyed in the classroom becomes more effective, games are presented as a pedagogical resource. This strategy encourages students to apply both theory and practice while studying in an engaging, enjoyable, and relaxed way. Thus, without realizing it, students develop skills that can contribute to the teaching and learning process, as well as to their intellectual and physical development. The study also seeks to identify the potential and limitations of educational games, considering them a motivational tool with significant educational value.

Keywords: Educational Games. Pedagogical Resources. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Para melhorar a compreensão e aprendizado dos alunos e desenvolver habilidades e atitudes e ao mesmo tempo inovar no ensino, e dessa forma foi visto os potenciais e limitações, como aplicá-lo e o que pode trazer ao ensino quando falamos em jogos, temos de levar em consideração o nível de conhecimento, a dinâmica de funcionamento e o grau de utilidade que esse jogo vai· proporcionar aos alunos e não apenas aplica·-lós como um passatempo para distração, ele é um estímulo, que causa uma compreensão e desenvolvimento intelectual e físico quando aplicado com uma intenção desenvolve um gosto por aprender fica mais criativo, espontâneo e prazeroso estudar; aspectos esses que o professor não pode ignorar e deve aproveitar empregando-os em um conteúdo adequado, em um lugar, situação e matérias motivadores, principalmente em conteúdo que os alunos apresentem dificuldade em aprender.

O papel do professor é essencial no planejamento e seleção dos conteúdos a serem trabalhados por meio de jogos no contexto da sala de aula, adequando os jogos as potencialidades dos alunos e buscando diversifica·- los com o objetivo de explorar suas capacidades mentais e físicas, também é nesse momento que o papel desempenhado pelo professor é fundamental explicando que objetivo não é de ganhar ou perder, mas sim o de apreender conceitos, desenvolver habilidades, além da interação social, assim, o professor pode repetir o jogo quantas vezes quiser para assimilarem o conteúdo.

O jogo apenas tem o papel de auxiliar o professor, no processo de ensino, nesse sentido, além de ser o comunicador do conhecimento ele incentiva o aluno na construção do seu conhecimento e quando necessário interferir, apresentando novas situações e reflexões para que o aluno tenha condições de caminhar sozinho os jogos são uma ferramenta muito inovadora e motivadora que pode trazer contribuições aos alunos, escola e ajudar o professor que passam por constantes dificuldades, principalmente em conteúdos complexos na transmissão de conhecimento de forma atrativa.

No ato de jogar percebe-se o que constitui a criança como um indivíduo complexo, incompleto, cheio de potencialidades, no jogo que a criança se socializa de forma livre e autônoma, desenvolvendo o trabalho em grupo. (DOHME, 2003, p.87)

Já para Lopez (2001, p.23), é um processo pedagógico que alia o divertimento à aprendizagem. É muito rico o desenvolvimento através do lúdico. O jogo é democrático, acessível a todos, e estimula um grande interesse no sujeito em aprender, Fala-se muito da utilização de jogos no ensino; então, é interessante questionar: o que é jogo educativo?

E assim pode-se dizer que é a relação entre o jogo e a educação, em que o jogo se desenvolve no ambiente escolar, sendo utilizado para abordar certos conteúdos complexos, para assim facilitar o aprendizado desses assuntos.

É na educação infantil, a base da aprendizagem escolar, que aspectos determinantes na vida escolar da criança são definidos, um ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela diferença de ritmos e estilos de aprendizagem, modos culturais diversos e condições que podem favorecer a um quadro de ineficiência às demandas do ensino.

Com trabalhos reconhecidos neste campo do conhecimento, Fonseca (1995, p. 43) e Smith e Strick (2001, p. 15) apontam para conceitos de Dificuldades de Aprendizagem, que se coadunam, respectivamente:

> [...] uma desarmonia no desenvolvimento, normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica; e que traduz uma irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialético da criança, que normalmente envolve na maioria dos casos: problemas de lateralização, de praxia ideo motora, deficiente estruturação perceptivo-motora, dificuldades de orientação espacial e sucessão temporal e psicomotora, que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem e as formas concretas de expressão que os simbolizam.
>
> [...] dificuldades de aprendizagem referem-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos destas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto por seus ambientes domésticos e escolares.

É nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites,

responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requerem uma atenção criteriosa.

Para Friedman (1996, p.20), o jogo é um “quebra-cabeça”, mas uma atividade para meios de socialização para a criança; o jogo é o resultado de interações linguísticas e ações lúdicas, que resultam em prazer, divertimento e liberdade, com um sistema de regras claras e explícitas e que tenha um lugar onde possa agir.

O autor Huizinga (1971), diz que o jogo veio antes da cultura, é o alicerce do pensamento, capacita o indivíduo a se conhecer, através das experiências que o jogo oferece, esses autores atribuem ao jogo, um papel preponderante do ponto de vista cultural e na psicologia, pois surge para equilibrar o afetivo e mental, para o desenvolvimento do indivíduo, pode-se concluir que se trata de um conceito amplo acrescentando algumas dificuldades em defini-lo, o aluno tem a possibilidade de aliar o novo conteúdo à sua estrutura cognitiva, tornando-a mais rica e permitindo que seja usado em outros aprendizados, desta forma, relembrará o que aprendeu e o aluno usa as suas vivências e interesses como uma forma de ajudar a reter conhecimento o jogo faz com que o aluno se interesse pelo conteúdo, convida-o a se conhecer, a fortalecer sua personalidade, além de ser um instrumento pedagógico e uma necessidade para as crianças. (Valentim, 2002)

Para o autor Piaget (1975), o jogo elabora o conhecimento, através do prazer, o que é um estímulo para o aprendente, a melhorar sua inteligência, iniciativa, individualidade, autonomia e curiosidade.

DESENVOLVIMENTO

Não importa o grau de dificuldade do jogo, ele sempre vai promover um sentido crítico no aprendente o jogo pode ser interpretado de várias formas, como jogo político, faz de conta (forte presença do imaginário), no jogo de xadrez (regras padronizadas), o jogo combina espaço e tempo, é considerado uma atividade incerta, porque não se tem a certeza do resultado, improdutivo, pois

não gera ganhos e com regras, fictício, pois trabalha com o irreal, lúdico, divertido, alegre. (MALEY E DUFF, 1986, p.6)

O jogo é o resultado de interações linguísticas e ações lúdicas, que resultam em prazer, divertimento e liberdade, com um sistema de regras claras e explícitas e que tenha um lugar onde possa agir, o jogo veio antes da cultura; é o alicerce do pensamento; capacita o indivíduo a se conhecer através das experiências do jogo, pois surge para equilibrar o afetivo e o mental, para o desenvolvimento do indivíduo, um conceito amplo, acrescentando algumas dificuldades em defini-lo.

O aluno tem a possibilidade de aliar o novo conteúdo à sua estrutura cognitiva, tornando-a mais rica e permitindo que seja usado em outros aprendizados, desta forma, relembrará o que aprendeu e o aluno usa as suas vivências e interesses como uma forma de ajudar a reter conhecimento o jogo faz com que o aluno se interesse pelo conteúdo, convida-o a se conhecer, a fortalecer sua personalidade, além de ser um instrumento pedagógico e uma necessidade para as crianças. (Valentim, 2002) Elabora o conhecimento através do prazer, o que é um estímulo para o aprendente melhorar sua inteligência, iniciativa, individualidade, autonomia e curiosidade, ou seja, uma ótima estratégia para o professor. o aspecto interessante é a visão de que não importa o grau de dificuldade do jogo; ele sempre vai promover um sentido crítico de aprendizagem buscando construir um referencial teórico reflexivo para o pensar e o repensar das práticas e ações.

Neste âmbito, contribuindo, assim, para que as intervenções neuropsicopedagogias sejam compreendidas, planejadas, articuladas e desenvolvidas, como fator positivo no desenvolvimento integral da criança atendida por esse segmento da Educação Infantil, pois segundo Smith e Strick (2001, p. 30), “as condições [...] na escola, na verdade, podem fazer a diferença entre uma leve deficiência e um problema verdadeiramente incapacitante” é favorável ao trabalho do professor (pedagogo, principalmente), com formação em neuropsicopedagogia, na medida em que seu olhar deve ser criterioso e sistêmico, consciente de sua responsabilidade.

Com a análise e compreensão dos estudos realizados em livros e periódicos que tratam deste tema, proporcionaremos um esclarecimento maior

sobre a questão, de modo a oferecer melhorias no desempenho profissional às transformações percebidas ao longo dos anos, como a diversidade de alunos com diferentes crenças e etnias; as mudanças culturais; os avanços tecnológicos.

Sobre o comportamento humano, aspectos motivacionais, emocionais, afetivos, e a importância da formação de vínculos, entre outros processos envolvidos na aprendizagem a psicologia estabeleceu pontes com as neurociências, trazendo abordagens tanto à pedagogia como às outras áreas envolvidas no processo educacional, percebendo a necessidade de reanalisar os processos educacionais, começou a pensar no ser humano a partir de um olhar sistêmico e antes agiam independentemente uma das outras começaram a fazer ricas interlocuções, formando uma interdisciplinaridade que mais tarde adquiriu o nome de neuroeducação.

A Neuroeducação começa a ganhar corpo, se caracterizando como um campo multidisciplinar, que oferece novas possibilidades tanto à docência como à pesquisa educacional com a finalidade de abordar o conhecimento e a inteligência, integrando três áreas: a Psicologia, a Educação e as Neurociências, incluindo as áreas que se formaram com a junção dos campos, como a Neuropsicopedagogia, a Neuropsicologia e a Psicopedagogia causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados pela escola da atualidade.

As análises revelam muitos descompassos que pairam sobre esta questão, como: incompreensão por parte da família na aceitação das dificuldades de aprendizagem dos filhos; falta de estrutura pedagógica que respeite os tempos e aprendizagens de cada criança; ineficiências no processo de formação de docentes para a educação infantil; entre outros, conclui-se que é necessária uma dimensão nos modos de pensar (teoria) e fazer (prática) o ensino escolar, por meio da adoção de um diálogo entre família e escola, como elementos estruturantes de uma educação democrática e inclusiva, que se dará mediante um processo de formação autônoma e crítica dos sujeitos da aprendizagem.

Sintomas de hiperatividade deverão ser encaminhados para avaliação com um neurologista ou com um psiquiatra infantil; devem ser submetidos à

avaliação neuropsicológica e, posteriormente, acompanhados por um psicólogo da linha cognitivo-comportamental; dificuldades de aprendizagem ou atraso maturacional associados: o psicopedagogo será indicado pelo avaliador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo é uma ferramenta eficiente para ser aplicada no ensino, onde o professor deve ser o mediador na prática do jogo para que ele tenha objetivos e estratégias, até cientificas para que os alunos consigam compreender assuntos complexos, visto que o jogo ajuda não apenas na fixação de conteúdo, mas também no desenvolvimento físico e emocional, comportamento e interação social, além de preencher a lacuna que há no ensino, que é o gosto pelo estudo, através do prazer.

Uma alternativa viável para melhorar a interação do aluno com o conteúdo estudado em sala de aula, possui um alto valor motivacional e um forte aumento da atividade mental do aluno, além de adquirir habilidades como: raciocínio lógico, observação, cooperação e atenção que serão utilizadas por toda a sua vida.

Mas é necessário que os docentes tenham um lugar adequado para as práticas lúdicas, para que levem a aprendizagem, mas devem-se programar antes, pensar qual o objetivo, o que querem que aconteça na prática, quem vai aplicar, como vai acontecer, como vai avaliar, para saber se está dando certo.

A interação entre professores e alunos na sala de aula, mas trata de mostra o modo de vida das sociedades e os seus espaços e procura responder as questões que o homem levanta sobre meio físico e humano, além de se dedicar ao conhecimento de regiões e lugares e a compreensão de documentos cartográficos e fazer que todo esse conteúdo seja aprendido, fixado e compreendido, e a abordagem lúdica através de jogos facilita muito o processo de aprendizagem.

Conclui-se que os jogos, são um recurso inovador e que podem preencher as lacunas do ensino e que exercem um papel de auxiliador para o professor e de desenvolvimento de todos os aspectos do aluno, fazendo com que esse construa o seu próprio saber, principalmente no campo da

alfabetização.

REFERÊNCIAS

BERTOLDI, M. **Jogos na educação e no consultório**. Publicado em 2003. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas>. Acesso em: 15/07/ 2026

BROUGERE, G. **Jogo e Educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOHME, **Vânia. Atividades lúdicas na educação: o caminho de Tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FERRAN, Pierre, MARIET, François, PORCHER, Louis. **Na Escola do Jogo**, Lisboa: Editorial Estampa, 1979.

FREIRE, João Batista (2005). **A inteligência em jogo no contexto da educação física escolar.** Lisboa, Adonis Marcos*. Motriz,* v. 11, n 2, p. 121-130.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. p.65, 2005.

FRIEDMAN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender – O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

HUIZINGA, J. **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo, 1971.

KISHIMOTO, T.M. **Construir brinquedos e organizar espaço de Brincadeiras são parte integrante do projeto pedagógico**. São Paulo. LABRIMP/Fundação ORSA, 1997.

LOPES, M. da G. **Jogos na Educação: criar, fazer e jogar.** 4º Edição revista, São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUND, P. **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens. Entre duas Lógicas.** Editora: Porto Alegre. 1999.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino**. S/L. Forense universitária, 1975

ZABALZA, Miguel. **A Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.** Porto: Edições ASA, 1992.

RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM

PEDRO FABIO PEREIRA DA SILVA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da avaliação diagnóstica, das estratégias pedagógicas e das práticas inclusivas como elementos essenciais para a recomposição das aprendizagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a recomposição das aprendizagens ultrapassa a ideia de simples recuperação de conteúdos, configurando-se como um conjunto de ações planejadas. Conclui-se que a recomposição das aprendizagens depende de um planejamento contínuo, da utilização de avaliações diagnósticas, da adoção de estratégias pedagógicas diversificadas e do compromisso institucional com práticas inclusivas.

Palavras-chave: recomposição das aprendizagens; avaliação diagnóstica; estratégias pedagógicas; educação inclusiva; anos iniciais.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira enfrenta, nas últimas décadas, o desafio de garantir que todos os estudantes tenham acesso não apenas à escola, mas também à aprendizagem efetiva. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as dificuldades relacionadas à alfabetização, ao letramento e ao desenvolvimento do raciocínio matemático evidenciam a necessidade de ações pedagógicas sistemáticas voltadas à recomposição das aprendizagens.

A recomposição das aprendizagens tornou-se uma prioridade nas políticas educacionais brasileiras, especialmente após o aumento das desigualdades educacionais provocado pela suspensão das aulas presenciais durante a pandemia de COVID-19. Muitos estudantes retornaram às escolas com lacunas significativas em conteúdos essenciais, exigindo dos professores novas formas de avaliação, planejamento e intervenção pedagógica.

Nesse cenário, a avaliação diagnóstica assume papel fundamental, pois permite identificar os conhecimentos já consolidados e as habilidades que ainda precisam ser desenvolvidas. Mais do que classificar os estudantes, a avaliação deve orientar o trabalho pedagógico, possibilitando a elaboração de estratégias adequadas às necessidades de cada turma.

Além da avaliação, as estratégias pedagógicas diversificadas são essenciais para garantir avanços na aprendizagem. Metodologias ativas, jogos pedagógicos, sequências didáticas, recuperação contínua e atividades contextualizadas podem favorecer o engajamento dos estudantes e a construção de conhecimentos significativos.

Outro aspecto indispensável refere-se à Educação Inclusiva. A recomposição das aprendizagens precisa considerar a diversidade presente nas escolas, assegurando condições de participação e aprendizagem para estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e demais necessidades educacionais específicas.

Diante dessas questões, este trabalho busca responder ao seguinte problema de pesquisa: como a avaliação diagnóstica, as estratégias pedagógicas e as práticas inclusivas podem contribuir para a recomposição das aprendizagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

2 JUSTIFICATIVA

A escolha do tema justifica-se pela relevância da recomposição das aprendizagens no contexto educacional contemporâneo. Professores dos Anos Iniciais têm observado um número crescente de estudantes com dificuldades em habilidades básicas de leitura, escrita, interpretação de textos e resolução de problemas matemáticos.

Embora as escolas realizem ações de recuperação, muitas vezes essas iniciativas não são suficientes para atender às necessidades reais dos estudantes. Torna-se necessário compreender que a recomposição das aprendizagens exige planejamento contínuo, avaliação diagnóstica e estratégias pedagógicas diferenciadas.

Além disso, a presença de estudantes com diferentes ritmos e formas de aprendizagem reforça a importância de práticas inclusivas. A escola precisa garantir oportunidades de aprendizagem para todos, respeitando as singularidades e promovendo a equidade.

Este estudo contribui para a reflexão sobre a prática docente e pode auxiliar professores, coordenadores pedagógicos e gestores na elaboração de ações mais efetivas para a melhoria da aprendizagem.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Analisar a importância da avaliação diagnóstica, das estratégias pedagógicas e das práticas inclusivas como elementos essenciais para a recomposição das aprendizagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.2 Objetivos Específicos

- Compreender o conceito de recomposição das aprendizagens.
- Discutir a importância da avaliação diagnóstica no planejamento pedagógico.
- Identificar estratégias pedagógicas eficazes para a recuperação das aprendizagens.
- Analisar o papel da Educação Inclusiva no processo de recomposição das aprendizagens.
- Refletir sobre a atuação docente diante dos desafios educacionais contemporâneos.

4 RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A recomposição das aprendizagens pode ser entendida como um conjunto de ações pedagógicas planejadas para garantir que os estudantes desenvolvam as habilidades previstas para sua etapa de escolarização. Diferentemente da recuperação tradicional, que geralmente ocorre ao final de um período letivo, a recomposição pressupõe acompanhamento contínuo e intervenções ao longo de todo o processo educativo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), todos os estudantes têm direito ao desenvolvimento de competências e habilidades essenciais. Quando essas aprendizagens não são consolidadas, torna-se necessário reorganizar o currículo e priorizar objetivos fundamentais.

Libâneo (2013) afirma que o ensino deve considerar as necessidades concretas dos alunos, articulando conteúdos, métodos e avaliação. Nessa perspectiva, a recomposição das aprendizagens exige um planejamento flexível, capaz de atender diferentes níveis de desenvolvimento presentes na mesma turma.

Além disso, a recomposição não deve ser vista como uma ação emergencial ou temporária. Trata-se de uma política pedagógica permanente, voltada à garantia do direito de aprender. Para isso, é fundamental que a escola utilize dados das avaliações, acompanhe o progresso dos estudantes e promova intervenções pedagógicas adequadas.

Freire (1996) destaca que ensinar exige compromisso com a aprendizagem dos educandos e respeito aos seus saberes. Assim, a recomposição das aprendizagens deve partir da realidade dos estudantes, valorizando seus conhecimentos prévios e promovendo a construção significativa do conhecimento.

4.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica constitui um dos principais instrumentos para orientar o trabalho pedagógico na recomposição das aprendizagens. Seu objetivo é identificar o que o estudante já sabe, quais habilidades domina e quais conhecimentos ainda precisam ser desenvolvidos.

Luckesi (2011) defende que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, e não da exclusão. Para o autor, avaliar significa investigar a qualidade do

processo educativo e tomar decisões que favoreçam o desenvolvimento do estudante.

Hoffmann (2014) complementa essa visão ao propor a avaliação mediadora, caracterizada pelo acompanhamento contínuo da aprendizagem. Nessa abordagem, o professor observa, registra, analisa e intervém de forma permanente.

Nos Anos Iniciais, a avaliação diagnóstica pode ser realizada por meio de leitura de textos, produção escrita, resolução de problemas, observação das atividades cotidianas e conversas com os estudantes. O importante é que os resultados sejam utilizados para reorganizar o planejamento.

Quando a avaliação diagnóstica é aplicada apenas para cumprir exigências administrativas, perde seu potencial pedagógico. Seu verdadeiro valor está na capacidade de fornecer informações que orientem intervenções específicas e favoreçam avanços reais na aprendizagem.

5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A recomposição das aprendizagens exige que o professor desenvolva estratégias pedagógicas capazes de atender à diversidade de conhecimentos presentes na sala de aula. Em uma mesma turma é comum encontrar estudantes que dominam plenamente determinadas habilidades e outros que ainda apresentam dificuldades relacionadas a conteúdos de anos anteriores. Esse cenário demanda um planejamento flexível, baseado em evidências de aprendizagem e centrado nas necessidades reais dos estudantes.

Segundo Libâneo (2013), o planejamento constitui um processo contínuo de tomada de decisões, permitindo que o professor organize objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação de maneira articulada. No contexto da recomposição das aprendizagens, o planejamento deve partir dos resultados da avaliação diagnóstica e prever intervenções diferenciadas ao longo do processo educativo.

Nessa perspectiva, a utilização de metodologias diversificadas amplia as possibilidades de aprendizagem. Estratégias como aprendizagem cooperativa, resolução de problemas, projetos interdisciplinares, oficinas pedagógicas e sequências didáticas favorecem a participação ativa dos estudantes e estimulam a construção do conhecimento por meio da interação e da reflexão.

A diversificação das metodologias também contribui para reduzir as barreiras de aprendizagem. Quando o professor oferece diferentes formas de acesso ao conteúdo, amplia as oportunidades para que cada estudante desenvolva suas potencialidades. Essa perspectiva dialoga com os princípios da educação inclusiva, que reconhecem a diversidade como característica inerente ao ambiente escolar.

Outro aspecto relevante refere-se ao acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes. A recomposição das aprendizagens não ocorre por meio de ações isoladas, mas mediante um processo permanente de observação, registro e intervenção pedagógica. O professor precisa monitorar constantemente o desenvolvimento da turma, reorganizando o planejamento sempre que necessário.

Além disso, a construção de um ambiente acolhedor e motivador favorece o engajamento dos estudantes. Pesquisas na área educacional demonstram que aspectos socioemocionais influenciam diretamente a aprendizagem. Sentir-se pertencente ao grupo, perceber que seus esforços são valorizados e receber feedbacks construtivos fortalecem a confiança dos estudantes e favorecem sua permanência nas atividades propostas.

Assim, a recomposição das aprendizagens depende da combinação entre planejamento, acompanhamento contínuo, metodologias diversificadas e compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes.

5.1 Sequências Didáticas como Instrumento de Recomposição

Entre as estratégias pedagógicas utilizadas na recomposição das aprendizagens, as sequências didáticas ocupam posição de destaque. De acordo com Zabala (1998), uma sequência didática consiste em um conjunto

organizado de atividades articuladas entre si, planejadas para possibilitar a construção progressiva do conhecimento.

Ao organizar as atividades em etapas sucessivas, o professor favorece a retomada de conceitos fundamentais e possibilita que os estudantes avancem gradativamente na compreensão dos conteúdos. Essa organização reduz a fragmentação do ensino e permite que cada nova atividade dialogue com os conhecimentos construídos anteriormente.

Nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, uma sequência didática pode iniciar com a leitura compartilhada de um texto, seguida pela identificação de informações explícitas, interpretação, ampliação do vocabulário, produção escrita e revisão textual. Em Matemática, a sequência pode envolver situações-problema contextualizadas, manipulação de materiais concretos, registros escritos e socialização das estratégias utilizadas pelos estudantes.

A principal contribuição das sequências didáticas para a recomposição das aprendizagens está na possibilidade de organizar intervenções graduais, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada estudante.

5.2 Metodologias Ativas na Recomposição das Aprendizagens

As metodologias ativas representam uma importante alternativa para tornar o estudante protagonista do próprio processo de aprendizagem. Diferentemente das abordagens centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, essas metodologias valorizam a investigação, a resolução de problemas e a participação ativa dos alunos.

Segundo Moran (2018), aprender envolve experimentar, investigar, construir hipóteses, refletir e compartilhar conhecimentos. Assim, metodologias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e rotação por estações estimulam o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da colaboração.

Na recomposição das aprendizagens, essas metodologias favorecem a identificação das dificuldades dos estudantes durante a realização das atividades, permitindo intervenções mais precisas por parte do professor.

Outro aspecto importante é que as metodologias ativas contribuem para aumentar o interesse e a motivação dos estudantes, especialmente daqueles que vivenciaram experiências de fracasso escolar. Ao participarem ativamente das atividades, os estudantes passam a atribuir maior significado ao conhecimento construído.

5.3 Jogos Pedagógicos como Estratégia de Aprendizagem

Os jogos pedagógicos constituem recursos importantes para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Quando utilizados com intencionalidade pedagógica, possibilitam que os estudantes aprendam de maneira significativa, desenvolvendo estratégias de resolução de problemas, argumentação e tomada de decisões.

Vygotsky (1998) destaca que o brincar favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, permitindo que a criança avance para níveis mais complexos de pensamento. Durante o jogo, o estudante mobiliza conhecimentos prévios, formula hipóteses, estabelece relações e aprende por meio da interação com os colegas.

Nos Anos Iniciais, jogos envolvendo leitura, escrita, operações matemáticas, raciocínio lógico e interpretação textual podem contribuir significativamente para a recomposição das aprendizagens, principalmente quando articulados aos objetivos previstos no currículo.

Entretanto, o jogo não deve ser compreendido apenas como momento recreativo. Sua eficácia depende do planejamento do professor, da definição de objetivos claros e da realização de intervenções pedagógicas durante e após a atividade.

6 A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM LÍNGUA PORTUGUESA

A Língua Portuguesa ocupa papel central na formação dos estudantes, pois constitui a base para o desenvolvimento das demais áreas do conhecimento. Dificuldades relacionadas à leitura, à escrita e à compreensão textual

comprometem o desempenho escolar e limitam a participação dos estudantes nas diferentes práticas sociais.

Nesse contexto, a recomposição das aprendizagens deve priorizar habilidades essenciais previstas na Base Nacional Comum Curricular, especialmente aquelas relacionadas à alfabetização, ao letramento e à compreensão de diferentes gêneros textuais.

A leitura diária de textos variados, a produção escrita com diferentes finalidades comunicativas, a revisão coletiva dos textos e as rodas de conversa constituem estratégias que favorecem o desenvolvimento da linguagem e ampliam as oportunidades de aprendizagem.

Além disso, é fundamental que o professor realize intervenções individualizadas sempre que identificar dificuldades específicas, oferecendo apoio adequado para que todos os estudantes avancem em seu processo de aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender que a recomposição das aprendizagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constitui um desafio complexo, que não pode ser solucionado por meio de ações pontuais ou pela simples retomada de conteúdos que não foram consolidados. Trata-se de um processo contínuo, intencional e sistemático, que exige da escola e dos professores a capacidade de identificar as necessidades dos estudantes, reorganizar o planejamento e desenvolver diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a recomposição das aprendizagens está diretamente relacionada à garantia do direito de aprender e à construção de uma educação que considere a diversidade existente no espaço escolar.

No ensino de Língua Portuguesa e Matemática, áreas que assumem papel estruturante nos Anos Iniciais, essa perspectiva torna-se ainda mais relevante. As dificuldades relacionadas à alfabetização, à leitura, à escrita, à interpretação, ao cálculo e à resolução de problemas podem comprometer aprendizagens posteriores e a participação dos estudantes em diferentes situações escolares e sociais. Por isso, a recomposição precisa priorizar aprendizagens essenciais e

promover situações nas quais os estudantes possam utilizar seus conhecimentos, formular hipóteses, experimentar estratégias, refletir sobre seus erros e construir novas compreensões. Em Matemática, particularmente, a resolução de problemas, os materiais manipuláveis e os jogos apresentam-se como possibilidades importantes para aproximar conceitos abstratos de situações significativas, enquanto, em Língua Portuguesa, a leitura, a produção escrita, a oralidade e a revisão textual devem constituir práticas permanentes.

Outro aspecto fundamental evidenciado neste estudo é que não existe recomposição das aprendizagens efetivamente comprometida com o direito de aprender sem uma perspectiva inclusiva. As diferenças presentes nas salas de aula não devem ser compreendidas como obstáculos ao trabalho pedagógico, mas como características próprias de uma escola constituída por sujeitos diversos. Nesse sentido, promover equidade significa reconhecer que oferecer as mesmas condições para todos nem sempre é suficiente. Alguns estudantes necessitam de diferentes recursos, estratégias, tempos, formas de participação e possibilidades de expressão para que possam alcançar os objetivos de aprendizagem.

A Educação Inclusiva, portanto, não deve ser compreendida apenas como garantia de matrícula e permanência dos estudantes na escola regular. É necessário assegurar participação, acessibilidade, aprendizagem e desenvolvimento. A análise realizada evidenciou a importância de práticas pedagógicas flexíveis e da eliminação de barreiras que possam dificultar a participação dos estudantes. Nessa perspectiva, os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem contribuem para que o planejamento seja pensado desde sua origem considerando a diversidade, oferecendo diferentes formas de apresentação dos conteúdos, de participação e de expressão das aprendizagens.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado também assume importante função no processo de recomposição. Por seu caráter complementar e suplementar à escolarização, o AEE pode contribuir para a identificação de barreiras, a organização de recursos de acessibilidade, a elaboração de estratégias específicas e a articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. Entretanto, sua efetividade depende do

trabalho colaborativo com os professores da sala comum, equipe gestora e famílias. A inclusão e a recomposição das aprendizagens, portanto, não constituem responsabilidades individuais de um único profissional, mas compromissos que precisam ser assumidos coletivamente pela instituição escolar.

A discussão também permitiu reconhecer que o professor ocupa uma posição fundamental nesse processo, não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como mediador, pesquisador e sujeito que continuamente analisa e reorganiza sua prática. Diante de turmas heterogêneas, o trabalho docente exige observação, registro, reflexão, planejamento e flexibilidade. Ao mesmo tempo, não se pode atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pela superação das defasagens de aprendizagem. Para que as ações de recomposição sejam efetivas, são necessárias condições institucionais adequadas, formação continuada, trabalho colaborativo, acompanhamento pedagógico e políticas educacionais que ofereçam suporte às escolas e aos profissionais.

Dessa maneira, retoma-se o problema de pesquisa proposto neste trabalho — compreender como a avaliação diagnóstica, as estratégias pedagógicas e as práticas inclusivas podem contribuir para a recomposição das aprendizagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental — reconhecendo que esses elementos não atuam de forma isolada. Ao contrário, formam uma rede de ações que se fortalecem mutuamente. A avaliação diagnóstica identifica as necessidades; o planejamento organiza as intervenções; as estratégias diversificadas ampliam as possibilidades de aprendizagem; as práticas inclusivas reduzem barreiras; o AEE oferece suporte especializado; e o acompanhamento contínuo permite verificar os avanços e redefinir os caminhos sempre que necessário.

Assim, os objetivos propostos foram contemplados ao longo da discussão, evidenciando que a recomposição das aprendizagens precisa ser compreendida como uma ação pedagógica permanente e não como uma medida emergencial destinada apenas a corrigir defasagens. Seu propósito maior é garantir que cada estudante tenha oportunidades reais de desenvolver as habilidades e competências necessárias à sua trajetória escolar, respeitando seus conhecimentos prévios, seus ritmos, suas potencialidades e suas necessidades.

Por fim, este estudo reforça que recompor aprendizagens significa, sobretudo, **reconstruir possibilidades**. Significa reconhecer que uma dificuldade apresentada hoje não determina o que o estudante será capaz de aprender amanhã e que o percurso educativo pode ser reorganizado sempre que necessário. Uma escola comprometida com a aprendizagem de todos precisa olhar para os resultados das avaliações, mas também para os sujeitos que estão por trás desses resultados; precisa identificar as dificuldades, mas igualmente reconhecer as potencialidades; precisa ensinar os conteúdos previstos no currículo, mas sem desconsiderar as diferentes formas pelas quais os estudantes aprendem.

Conclui-se, portanto, que a recomposição das aprendizagens somente alcançará sua finalidade quando estiver associada a uma concepção de educação pautada na equidade, na inclusão, na mediação pedagógica e no compromisso com a aprendizagem de todos. Mais do que recuperar aquilo que não foi aprendido, trata-se de criar novas oportunidades para que os estudantes avancem, participem, desenvolvam autonomia e reconheçam-se como sujeitos capazes de aprender. Nesse sentido, a recomposição das aprendizagens representa não apenas uma resposta aos desafios educacionais contemporâneos, mas uma oportunidade de fortalecer práticas pedagógicas mais democráticas, acessíveis e comprometidas com a construção de uma educação de qualidade social para todos.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

Presidência da República, 2015. A lei estabelece a garantia de direitos e de inclusão social e cidadania da pessoa com deficiência.

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

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines*. Wakefield, MA: CAST, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Essa edição e os dados editoriais são confirmados pelo registro bibliográfico da Universidade de Brasília.

GRANDO, Regina Célia. *O jogo e a matemática no contexto da sala de aula*. São Paulo: Paulus, 2004. A obra aborda especificamente a utilização pedagógica dos jogos no ensino da Matemática e sua relação com o desenvolvimento do pensamento matemático.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KAMII, Constance. *A criança e o número*. 34. ed. Campinas: Papirus, 1990. Os dados bibliográficos dessa edição constam no registro da Biblioteca Digital e Sonora da UnB.

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

LORENZATO, Sérgio. *Para aprender matemática*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2015. A obra trata diretamente das relações entre inclusão, integração, políticas educacionais e práticas escolares.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. A referência bibliográfica da obra confirma a edição de 1995 pela Dom Quixote.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. *Resolução de problemas: teoria e prática*. Campinas: Papirus, 2011. A obra é diretamente

relacionada ao eixo de resolução de problemas utilizado no capítulo de Matemática.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação*. Brasília, DF: UNESCO, 2016.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (org.). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001. A referência aparece em documentos acadêmicos como obra voltada à leitura, escrita e resolução de problemas em Matemática.

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

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Os dados de edição, editora e ano são confirmados pelo registro da UnB.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998. A referência é confirmada pelo Repositório de Informação Acessível da UFRN.

A MEDIAÇÃO DOCENTE: ENTRE PLANEJAR E DEIXAR ACONTECER

PRISCILA DA SILVA SANTOS

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar experiências pedagógicas compartilhadas por dez professoras da Educação Infantil, pertencentes a diferentes redes de ensino, buscando compreender quais práticas foram percebidas pelo grupo como especialmente potentes para favorecer o interesse, a participação, a exploração e o envolvimento das crianças. **Palavras-chave:** Educação Infantil. Materialidades. Espaços educativos. Práticas pedagógicas. Formação docente. Experiências.

Um dos aspectos mais importantes que emergem da discussão sobre espaços e materiais é a necessidade de superar uma falsa oposição entre intervenção docente e autonomia infantil. Não se trata de escolher entre uma professora que dirige tudo e outra que simplesmente disponibiliza materiais e observa. A docência na Educação Infantil exige uma presença intencional, sensível e capaz de interpretar as ações das crianças.

Fochi (2015) contribui para essa compreensão ao defender a importância do planejamento de tempos, espaços, materiais, grupos e formas de intervenção. A ação docente, portanto, começa antes da atividade e continua durante a experiência, por meio da observação, da escuta, da reorganização e do planejamento de novas possibilidades.

A professora pode preparar o ambiente, selecionar materiais, organizar os espaços e estabelecer condições para a exploração. Depois, precisa observar o que as crianças fazem com aquilo que foi planejado. Nesse movimento, planejamento e observação tornam-se inseparáveis.

Uma experiência que não desperta interesse pode não significar que o material seja inadequado. Pode indicar que o espaço precisa ser reorganizado, que o tempo foi insuficiente, que a proposta estava excessivamente dirigida ou que as crianças encontraram outras possibilidades mais significativas. A docência

passa, assim, a assumir caráter investigativo.

Essa compreensão também se articula à ideia de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento se constituem nas relações e experiências sociais. A mediação docente não significa determinar antecipadamente todos os sentidos que as crianças deverão produzir, mas organizar condições para que diferentes possibilidades de ação e significação possam emergir (Vygotsky, 1984).

Dessa forma, a autonomia infantil não se opõe à intencionalidade docente. Ao contrário, depende de ambientes nos quais existam possibilidades concretas de escolha, exploração, interação e participação, construídas a partir de decisões pedagógicas conscientes.

1. O COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS ENTRE PROFESSORAS

O compartilhamento de experiências constitui o eixo que diferencia este estudo de uma análise convencional de materiais pedagógicos. As dez participantes não são consideradas apenas fontes de informação sobre práticas realizadas. Suas narrativas e reflexões constituem um espaço de produção de conhecimento sobre a prática pedagógica.

A formação docente não ocorre exclusivamente por meio de cursos, textos acadêmicos ou orientações institucionais. A experiência cotidiana também produz conhecimentos que podem ser problematizados, sistematizados e compartilhados. Nesse sentido, o diálogo entre profissionais pode constituir uma oportunidade para olhar novamente para práticas que, no cotidiano, muitas vezes são realizadas de maneira naturalizada.

Colocar professoras de diferentes redes em diálogo permite que experiências inicialmente particulares sejam transformadas em objeto de reflexão coletiva. Uma professora pode relatar uma prática que funciona em seu contexto. Outra pode questionar sua aplicabilidade em uma realidade diferente. Uma terceira pode apresentar uma adaptação. O conhecimento produzido está justamente nesse movimento de aproximação, contraste e reconstrução.

A discussão sobre pedagogia da infância e contextos educativos reforça a importância de considerar as especificidades das realidades institucionais,

evitando compreender as práticas educativas como procedimentos descontextualizados (Gomes; Infantino, 2025).

Essa dimensão também impede que o estudo transforme as práticas compartilhadas em “receitas”. Uma experiência não precisa ser copiada para ser aproveitada. Ela pode funcionar como inspiração, provocação ou ponto de partida para outra experiência.

Assim, o compartilhamento entre professoras pode ser compreendido como uma forma de formação e reflexão sobre a própria prática. Ao narrar uma experiência, a professora também passa a observá-la de outra maneira, identificando decisões, condições, dificuldades e resultados que podem não ter sido percebidos no momento em que a prática aconteceu.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

2.1. Abordagem da pesquisa

A pesquisa possui abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender sentidos, interpretações e experiências construídas pelas participantes em seus contextos de atuação. O interesse não está em mensurar estatisticamente a eficácia de determinada prática, mas em compreender como as professoras interpretam suas experiências e quais elementos identificam como relevantes para o envolvimento das crianças.

A natureza qualitativa da pesquisa mostra-se coerente com o objetivo de compreender experiências pedagógicas a partir das perspectivas das próprias participantes, considerando os contextos nos quais as práticas são desenvolvidas e os sentidos atribuídos a elas.

2.2. Estudo de caso coletivo

Adota-se como delineamento o **estudo de caso coletivo**, considerando o conjunto das experiências compartilhadas por dez professoras da Educação Infantil como unidade central de análise. André (2005) destaca a relevância do estudo de caso para pesquisas educacionais que procuram compreender fenômenos em seus contextos concretos.

Alves-Mazzotti (2006), por sua vez, alerta para a necessidade de

delimitar claramente o caso investigado, evitando utilizar a expressão “estudo de caso” de maneira indiscriminada. Neste trabalho, o caso é delimitado pelo conjunto de experiências pedagógicas compartilhadas pelas dez professoras participantes**,** pertencentes a diferentes redes de ensino e inseridas em contextos institucionais distintos.

Essa característica permite observar não apenas aquilo que é comum às experiências, mas também suas diferenças. O estudo não pretende generalizar os resultados para todas as instituições de Educação Infantil, mas compreender, a partir do caso investigado, quais princípios e condições aparecem associados às práticas consideradas potentes pelas participantes.

2.3. Participantes

Participaram da discussão dez professoras atuantes na Educação Infantil, pertencentes a diferentes redes de ensino. A diversidade de redes constitui elemento importante da pesquisa, pois permite considerar diferentes condições institucionais, materiais, curriculares e organizacionais.

A participação de profissionais inseridas em contextos distintos também possibilita observar como determinadas práticas assumem diferentes configurações conforme os espaços, os recursos, as características dos grupos, as condições institucionais e as concepções pedagógicas presentes em cada realidade.

2.4. Produção das informações

As informações foram produzidas a partir do compartilhamento e da discussão coletiva das experiências pedagógicas vivenciadas pelas participantes em seus diferentes contextos de atuação.

As discussões buscaram contemplar aspectos que atravessam o cotidiano da Educação Infantil, considerando a organização dos espaços e a constituição dos chamados “cantinhos” ou áreas de interesse, bem como a seleção, a disponibilização e os diferentes usos dos materiais.

Também foram abordadas experiências envolvendo texturas, formas e outras possibilidades de exploração sensorial, além do desenvolvimento de projetos e da realização de saídas pedagógicas como estratégias de ampliação

das experiências das crianças para além dos espaços habituais da instituição. Ao longo dos diálogos, foram consideradas ainda as formas de participação das crianças, as estratégias pedagógicas percebidas pelas professoras como exitosas, as dificuldades e os desafios encontrados em seus contextos de atuação e as diferentes formas de mediação docente mobilizadas diante das necessidades, interesses e respostas das crianças.

Dessa maneira, o compartilhamento não se limitou à descrição de práticas, mas possibilitou problematizar as condições em que determinadas experiências se desenvolveram, os elementos que contribuíram para sua potência pedagógica e as possibilidades de adaptação dessas práticas a diferentes realidades da Educação Infantil.

2.5. Organização das categorias de análise

A análise das informações produzidas foi organizada a partir dos temas que se destacaram com maior relevância e recorrência durante o compartilhamento das experiências entre as professoras.

Esse processo possibilitou agrupar as discussões em diferentes eixos analíticos, contemplando a organização dos espaços e, de modo particular, a constituição dos “cantinhos” ou áreas de interesse como possibilidades de ampliar a participação e o envolvimento das crianças.

Também foram consideradas as experiências relacionadas às texturas e formas, bem como à diversidade de materiais e às diferentes possibilidades de exploração que esses elementos proporcionam no cotidiano da Educação Infantil.

Outro eixo de discussão correspondeu ao desenvolvimento de projetos e à realização de saídas pedagógicas, compreendidos como possibilidades de ampliar os espaços, tempos e contextos das experiências infantis.

A análise contemplou ainda a mediação e a intencionalidade docente, buscando compreender de que maneira as escolhas, intervenções e reorganizações realizadas pelas professoras interferem no desenvolvimento das propostas. Nesse percurso, foram igualmente consideradas as condições que contribuíram para que determinadas experiências fossem percebidas pelas participantes como exitosas, bem como os desafios e limites encontrados

em sua realização.

Por fim, incorporou-se como eixo de análise a própria contribuição do compartilhamento entre professoras de diferentes redes, entendendo a troca de experiências como possibilidade de reflexão, problematização e produção coletiva de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS

3.1. Os “cantinhos” como estratégia de organização do interesse

Entre as práticas discutidas, a organização dos “cantinhos” foi apontada pelas professoras como uma das estratégias mais eficientes para ampliar o interesse das crianças pelas propostas. Esse resultado merece atenção porque desloca a discussão do material para **o** modo como o ambiente é organizado.
O mesmo conjunto de materiais pode assumir diferentes funções quando disponibilizado em uma mesa única, em caixas acessíveis ou em diferentes áreas de interesse. A organização espacial pode favorecer a escolha, a circulação, a formação de pequenos grupos e a permanência em determinadas experiências.

Essa percepção dialoga com Barbosa e Horn (2008), para quem o espaço possui dimensão pedagógica e simbólica. Também se aproxima da discussão sobre o protagonismo das crianças e a pedagogia do cotidiano, que considera a organização dos contextos como elemento importante para ampliar as possibilidades de participação (Carvalho; Fochi, 2017).
Assim, o aspecto mais relevante identificado pelas professoras não parece ser a existência física dos “cantinhos”, mas a possibilidade de criar ambientes que convidam à ação. Sua potência está relacionada às possibilidades que o ambiente oferece para que as crianças possam escolher, explorar, interagir e permanecer em diferentes experiências.

3.2. Texturas e formas: experimentar antes de explicar

As experiências envolvendo texturas e formas demonstraram outro princípio recorrente: a possibilidade de aprender a partir da exploração.

Quando a criança toca, compara, mistura, encaixa, organiza, transforma ou

observa, está produzindo relações. Nesse sentido, as experiências sensoriais podem constituir situações investigativas.

A relevância dessas experiências também está relacionada ao reconhecimento das múltiplas linguagens infantis. A criança não produz conhecimento apenas falando ou respondendo perguntas. Ela pensa com o corpo, com os objetos, com os movimentos, com os desenhos, com a brincadeira e com as relações.

Essa compreensão encontra respaldo na concepção de criança presente nas DCNEI e nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC, especialmente no direito de explorar diferentes movimentos, objetos, formas, texturas, materiais e elementos da natureza (Brasil, 2009; Brasil, 2018).

A análise das experiências compartilhadas permite compreender, portanto, que a exploração sensorial não deve ser reduzida à oferta de estímulos. Sua potência está nas possibilidades de investigação, criação e produção de sentidos que emergem da relação entre criança, material, espaço e mediação docente.

3.3. Projetos e saídas pedagógicas: ampliar os territórios da infância

As saídas pedagógicas mencionadas pelas participantes também revelam uma ampliação do conceito de ambiente educativo. A instituição deixa de ser compreendida como único espaço legítimo de aprendizagem.

Quando uma saída é vinculada a um projeto, o território visitado passa a integrar uma investigação maior. Nesse sentido, a experiência externa não substitui a experiência institucional. Ela a amplia.

Essa compreensão dialoga com a concepção de currículo apresentada pelas DCNEI, que estabelece a articulação entre as experiências e os saberes das crianças e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (Brasil, 2009).

Também se aproxima da perspectiva dos projetos pedagógicos, nos quais diferentes experiências podem ser articuladas em torno de interesses, questões e investigações desenvolvidas pelas crianças (Barbosa; Horn, 2008).

A análise indica, assim, que a saída pedagógica ganha maior potência quando não é compreendida como acontecimento isolado. Sua relevância está na

continuidade que estabelece com as experiências realizadas anteriormente e com aquelas que serão construídas posteriormente.

3.4. Diversidade de materiais: mais possibilidades, não mais objetos

Outro elemento presente nas experiências compartilhadas refere-se à diversidade de materiais. É importante, contudo, evitar interpretar essa diversidade como simples acumulação. Uma sala cheia de objetos não é necessariamente um ambiente pedagogicamente rico.

A qualidade das experiências depende das relações estabelecidas entre espaço, material, tempo, proposta e participação infantil. Kishimoto (2001) já demonstrava que a presença de materiais não pode ser analisada separadamente das concepções de criança e de educação que orientam seus usos.

As discussões sobre materialidades também contribuem para essa compreensão ao evidenciar que os objetos participam das experiências a partir das relações que estabelecem com crianças, adultos, espaços e demais elementos do contexto educativo (Tebet et al., 2022; Evangelista; Alves; Dias, 2023).

Assim, o critério não deve ser **“**quantos materiais estão disponíveis?”, mas: “Quantas possibilidades de ação, criação, interação e investigação esses materiais oferecem?”

3.5. O papel da professora: organizar, observar e reorganizar

A análise das experiências evidencia que nenhuma das práticas pode ser compreendida sem considerar a ação docente.

A professora seleciona, organiza, disponibiliza, observa, intervém, documenta, avalia e reorganiza. Sua atuação não desaparece quando as crianças possuem autonomia. Ao contrário, a autonomia infantil depende de contextos cuidadosamente planejados. A professora, portanto, assume a função de organizadora de possibilidades.

Essa compreensão dialoga diretamente com Fochi (2015), especialmente pela importância atribuída ao planejamento de tempos, espaços, materiais, grupos e intervenções.

Também se aproxima da perspectiva histórico-cultural, na medida em que compreende as relações sociais e a mediação como elementos importantes para os processos de aprendizagem e desenvolvimento (Vygotsky, 1984).

Essa expressão sintetiza uma das principais interpretações deste estudo: ensinar na Educação Infantil não significa controlar todas as ações das crianças, mas criar condições para que elas possam agir de maneira significativa.

4. O QUE AS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS TÊM EM COMUM?

Embora as professoras pertençam a diferentes redes e tenham experiências construídas em contextos distintos, foi possível identificar princípios comuns nas práticas compartilhadas.

O primeiro é a centralidade da criança. As experiências consideradas mais potentes foram aquelas nas quais as crianças podiam agir, escolher, explorar, interagir e produzir diferentes respostas. Essa compreensão dialoga com as concepções de criança presentes nas DCNEI e com a perspectiva das culturas da infância, que reconhece as crianças como sujeitos participantes da construção de sentidos e da produção de cultura (Brasil, 2009; Sarmento, 2004).

O segundo é a intencionalidade na organização do ambiente. Os espaços não eram compreendidos como neutros, mas como parte do planejamento. A organização espacial e temporal, conforme discutido por Barbosa (2006) e Barbosa e Horn (2001; 2008), constitui dimensão importante das experiências que podem ser vivenciadas pelas crianças.

O terceiro é a diversidade de materialidades. Texturas, formas, objetos, elementos naturais e materiais variados ampliavam as possibilidades de exploração. Essa compreensão encontra diálogo nas discussões sobre materiais e materialidades desenvolvidas por Kishimoto (2001), Fochi (2015), Tebet et al. (2022) e Evangelista, Alves e Dias (2023).

O quarto é a continuidade das experiências. Projetos e saídas pedagógicas mostraram-se mais significativos quando articulados a investigações anteriores e posteriores, reforçando a compreensão de que uma

experiência educativa não precisa ser pensada como acontecimento isolado. O quinto é a observação docente. As professoras não apenas executavam propostas, mas observavam as respostas das crianças e reorganizavam suas ações. O sexto é a flexibilidade. Nenhuma prática apareceu como universalmente aplicável. As experiências precisaram ser adaptadas aos grupos, espaços, tempos, materiais e condições institucionais.

Por fim, destaca-se a própria troca entre professoras como elemento formativo. O compartilhamento permitiu que práticas particulares fossem transformadas em objeto de reflexão coletiva, possibilitando reconhecer tanto princípios comuns quanto diferenças relacionadas aos contextos em que cada experiência foi desenvolvida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outro aspecto central diz respeito à professora. As experiências analisadas demonstraram a importância de uma docência capaz de planejar ambientes, selecionar materialidades, observar as crianças, interpretar suas ações e reorganizar as propostas. A autonomia infantil não significa ausência de intencionalidade docente. Ao contrário, exige contextos cuidadosamente construídos. Nesse sentido, a organização dos tempos, espaços, materiais e intervenções constitui parte fundamental do trabalho pedagógico (Fochi, 2015). Um dos principais resultados deste estudo está, entretanto, no próprio processo de compartilhamento entre as dez professoras.

O diálogo entre profissionais de diferentes redes possibilitou reconhecer que práticas pedagógicas podem assumir diferentes configurações e, ainda assim, apresentar princípios comuns. Ao compartilhar uma experiência, a professora não oferece simplesmente uma “receita” para outra profissional. Ela oferece uma possibilidade de reflexão.

Essa dimensão ganha importância quando se considera que as práticas pedagógicas estão vinculadas aos contextos institucionais nos quais são desenvolvidas. Diferentes redes, espaços, condições materiais, grupos e formas de organização podem produzir diferentes possibilidades de experiência. Por isso, compreender a pedagogia da infância exige considerar as relações entre práticas e contextos educativos (Gomes; Infantino, 2025).

Nesse sentido, uma prática considerada exitosa em determinado contexto não deve ser automaticamente transferida para outro. É necessário perguntar: por que funcionou? Para quem funcionou? Em quais condições? Que elementos podem ser mantidos? O que precisaria ser adaptado? O que as crianças produziram a partir da proposta? Essas perguntas são importantes porque impedem que o estudo transforme experiências particulares em modelos universais.

Assim, a principal contribuição desta pesquisa não está em estabelecer uma hierarquia definitiva entre materiais ou estratégias pedagógicas, mas em evidenciar que as experiências mais significativas parecem emergir quando espaços, materiais, tempos, projetos e relações são intencionalmente articulados para ampliar as possibilidades de ação das crianças.

O estudo também reafirma a importância de reconhecer as professoras como produtoras de conhecimento sobre a própria prática. Quando suas experiências são compartilhadas, confrontadas, problematizadas e relacionadas à produção acadêmica, o cotidiano deixa de ser apenas lugar de execução e passa a constituir-se como espaço de investigação e formação.

Nesse movimento, os “cantinhos”, as texturas, as formas, os materiais, os projetos e as saídas pedagógicas deixam de ser compreendidos como estratégias isoladas. Tornam-se expressões de uma concepção de Educação Infantil na qual a criança é reconhecida como sujeito ativo, capaz de explorar, criar, escolher, interagir e produzir sentidos.

Portanto, mais do que perguntar “qual material utilizar?”, a reflexão construída neste estudo aponta para uma pergunta mais ampla e pedagogicamente significativa: “Que condições estamos criando para que as crianças possam viver experiências significativas?” É nessa mudança de perspectiva que reside a principal possibilidade de contribuição das experiências compartilhadas pelas professoras.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. ***Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional***. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. ***Por amor e por força: rotinas na educação infantil***. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (org.). ***Educação infantil: pra que te quero?*** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. ***Projetos pedagógicos na educação infantil***. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

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

CARVALHO, Maria Inez Campos de; RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba. **Organização do espaço em instituições pré-escolares**. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
p. 107-130.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. **Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores**. *Em Aberto*, Brasília,
v. 30, n. 100, p. 23-36, 2017.

EVANGELISTA, Lidiane Pereira; ALVES, Camila Vieira da Rosa; DIAS, Julice. **As materialidades como um fundamento para o trabalho docente na Educação**

Infantil. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [S. l.], 2023. DOI:

10.20873/uft.rbec.e15269.

FOCHI, Paulo Sergio. ***Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva***. Porto Alegre: Penso, 2015.

GOMES, Lisandra Ogg; INFANTINO, Agnese. **Pedagogia da infância e contextos educativos no Brasil e na Itália**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 51, 2025. DOI: 10.1590/S1678-4634202551289949por.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, 2001. DOI: 10.1590/S1517-97022001000200003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. ***Educação infantil: fundamentos e métodos***. São Paulo: Cortez, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). ***Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação***. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos et al. **Bebês, materialidade e objetos técnicos na primeira infância no Brasil e na França**. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 18, 2022. DOI: 10.12957/childphilo.2022.58124.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. ***A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores***. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PROFESSOR E PSICOPEDAGOGO: UMA PARCERIA NECESSÁRIA

ROSIANE MARIA DA SILVA

RESUMO

O referencial teórico dialoga com autores como Bossa, Fernández, Paín, Piaget, Vygotsky, Wallon, Freire, Zabala, Libâneo, Weiss, Scoz e Zenicola, Barbosa e Carlberg, entre outros. A análise evidencia que a atuação psicopedagógica institucional não deve ser reduzida ao atendimento individual de estudantes que apresentam dificuldades, mas compreendida como uma possibilidade de investigação, prevenção, acompanhamento e intervenção sobre os diferentes elementos envolvidos no processo de aprendizagem. Conclui-se que a Psicopedagogia pode contribuir para a construção de práticas educativas mais colaborativas, éticas e inclusivas, desde que sua atuação seja articulada ao trabalho pedagógico e não seja utilizada para transferir responsabilidades ou produzir processos de rotulação e culpabilização.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem. Psicopedagogia institucional. Trabalho colaborativo.

INTRODUÇÃO

A escola constitui um dos principais espaços de desenvolvimento humano, socialização e construção de conhecimentos. Em seu cotidiano, encontram-se sujeitos com diferentes histórias, experiências, condições sociais, modos de aprender, ritmos de desenvolvimento e formas de estabelecer relações com o conhecimento. Essa diversidade constitui uma característica própria do espaço escolar e coloca para os profissionais da educação o desafio permanente de construir práticas capazes de favorecer a aprendizagem e a participação de todos.

Embora a aprendizagem seja uma finalidade central da instituição escolar, o cotidiano educativo também revela situações nas quais determinados

estudantes apresentam dificuldades para acompanhar as propostas pedagógicas, participar das atividades, estabelecer vínculos com o conhecimento ou demonstrar aquilo que já sabem. Essas situações frequentemente são denominadas dificuldades de aprendizagem e podem produzir questionamentos entre professores, famílias e demais profissionais que acompanham o percurso escolar. Entretanto, compreender tais dificuldades exige superar explicações simplificadoras que atribuam exclusivamente ao estudante a responsabilidade por aquilo que ocorre no processo educativo.

Nesse contexto, a Psicopedagogia apresenta-se como um campo de conhecimento e atuação que se dedica à compreensão dos processos de aprendizagem, considerando os diferentes elementos que participam de sua constituição. Para Bossa (2000), a Psicopedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem humana, considerando seus processos, suas condições e as possíveis alterações que podem ocorrer ao longo desse percurso. Essa perspectiva permite compreender que investigar uma dificuldade de aprendizagem não significa apenas identificar aquilo que o estudante ainda não consegue realizar, mas buscar compreender como ele aprende, quais experiências possui, quais relações estabelece com o conhecimento e quais condições podem favorecer ou dificultar seu desenvolvimento.

A compreensão da aprendizagem como fenômeno complexo também encontra contribuições em diferentes campos teóricos. Piaget (1999) contribui para compreender o sujeito como participante ativo da construção do conhecimento, enquanto Vygotsky (2007) destaca a importância das relações sociais, culturais e da mediação no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Wallon (1998), por sua vez, apresenta uma concepção integrada do desenvolvimento humano, articulando afetividade, motricidade e inteligência. Fernández (1990) acrescenta à discussão a dimensão da autoria do pensamento, destacando a importância de considerar o sujeito como participante ativo na construção de seus conhecimentos e de sua relação com o aprender.

A partir dessas contribuições, torna-se necessário questionar determinadas concepções presentes no cotidiano escolar que transformam a dificuldade em uma característica permanente do sujeito. Expressões como

"não aprende", "não tem capacidade", "é desinteressado" ou "é um problema" podem produzir processos de rotulação que ultrapassam a descrição de uma dificuldade específica e passam a definir a própria maneira como o estudante é percebido pela instituição. Quando isso acontece, existe o risco de redução das expectativas pedagógicas e de diminuição das oportunidades oferecidas para que esse sujeito avance em seu processo de aprendizagem.

O papel do professor

O professor ocupa posição fundamental no processo de aprendizagem. Sua atuação envolve planejamento, seleção de conteúdos, organização das situações didáticas, mediação das interações, acompanhamento dos estudantes e avaliação das aprendizagens.

Por essa razão, quando surge uma dificuldade, o professor precisa participar ativamente da análise. A atuação psicopedagógica não deve retirar do docente sua responsabilidade, mas oferecer elementos que possam ampliar sua compreensão sobre a situação.

Freire (2011) compreende a prática educativa como uma ação que exige reflexão, diálogo e abertura para a construção do conhecimento. Ensinar não consiste apenas em transmitir informações, mas em criar condições para que o sujeito participe de seu próprio processo de aprendizagem.

Zabala (1998) também destaca a necessidade de analisar a prática educativa em sua totalidade. Uma proposta pode não alcançar determinado estudante por diferentes razões: linguagem utilizada, complexidade da atividade, ausência de conhecimentos prévios, forma de organização do grupo, tempo disponível, recurso escolhido ou relação estabelecida com a atividade.

A reflexão sobre essas variáveis permite que o professor transforme dificuldades observadas em informações para o planejamento. Libâneo (1998) contribui para a compreensão da profissionalidade docente ao destacar a importância da intencionalidade pedagógica. O professor precisa compreender aquilo que ensina, para quem ensina, como ensina e quais condições precisa criar para favorecer a aprendizagem.

Nesse sentido, a parceria com o psicopedagogo não deve representar uma diminuição da autonomia docente, mas uma possibilidade de reflexão

compartilhada.

O papel do psicopedagogo

O psicopedagogo, quando atua no contexto institucional, pode contribuir para articular diferentes olhares sobre a aprendizagem. Sua função não consiste em ocupar uma posição hierarquicamente superior ao professor, mas em oferecer conhecimentos e instrumentos que favoreçam a investigação dos processos de aprendizagem.

Entre suas possibilidades de atuação estão a análise das queixas escolares, observação do cotidiano, acompanhamento de situações de aprendizagem, diálogo com professores e famílias, participação em projetos preventivos e colaboração em processos formativos.

Bossa (2000) ressalta que a atuação psicopedagógica institucional envolve a participação na dinâmica da comunidade educativa e a reflexão sobre as condições que favorecem a aprendizagem.

Nesse sentido, o psicopedagogo pode contribuir para que a escola formule perguntas mais qualificadas diante das dificuldades.

Em vez de perguntar apenas "por que esse estudante não aprende?", pode-se perguntar: Quais conhecimentos ele já possui? Em quais situações demonstra maior participação? Que estratégias utiliza? Que tipo de mediação favorece sua aprendizagem? Quais barreiras estão presentes? O que pode ser modificado na proposta? Quais apoios são necessários? Essas perguntas deslocam a análise da busca por culpados para a construção de possibilidades.

Trabalho colaborativo e reflexão sobre a prática

A parceria entre professor e psicopedagogo precisa estar fundamentada em diálogo, respeito e responsabilidade compartilhada. O professor possui conhecimento privilegiado sobre a dinâmica cotidiana da sala de aula. O psicopedagogo pode contribuir com conhecimentos específicos relacionados aos processos de aprendizagem e à análise das dificuldades.

Quando esses saberes são articulados, aumenta-se a possibilidade de construção de intervenções coerentes. Essa parceria, contudo, exige cuidado. O psicopedagogo não deve formular orientações genéricas e desconectadas das

condições reais da escola. Da mesma forma, o professor precisa ter espaço para apresentar suas dificuldades sem sentir-se julgado.

A colaboração torna-se mais efetiva quando ambos compreendem que o objetivo não é identificar quem errou, mas compreender a situação e buscar alternativas.

AFETIVIDADE, LUDICIDADE E RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM

A afetividade no processo de aprendizagem

A aprendizagem ocorre em relações. O estudante não chega à escola apenas com sua dimensão cognitiva, mas com experiências, sentimentos, expectativas, desejos, medos e formas próprias de relacionar-se com os outros. Wallon (1998) contribui para essa compreensão ao articular afetividade, motricidade e inteligência no desenvolvimento humano.

Reconhecer a importância da afetividade não significa afirmar que ela determina isoladamente o desempenho escolar. Significa compreender que as relações estabelecidas na escola podem favorecer ou dificultar a disposição do sujeito para participar, experimentar, errar, persistir e aprender.

Um ambiente em que o erro é compreendido como parte do processo tende a produzir experiências diferentes de um ambiente em que o erro é utilizado como forma de constrangimento.

As expectativas dos adultos também possuem relevância. Quando uma criança é continuamente identificada como incapaz ou problemática, existe o risco de que essa percepção passe a orientar as oportunidades que lhe são oferecidas.

Por essa razão, o trabalho psicopedagógico precisa contribuir para que a escola diferencie o sujeito da dificuldade apresentada em determinado momento.

Freire (2011) também enfatiza a dimensão ética das relações educativas. Respeitar o sujeito, reconhecer seus saberes e estabelecer diálogo não significa abandonar a intencionalidade pedagógica. Ao contrário, significa construir uma relação educativa comprometida com o desenvolvimento.

Ludicidade, desenvolvimento e aprendizagem

A ludicidade constitui outro elemento importante para a compreensão psicopedagógica. Brincar, jogar, criar e experimentar podem favorecer comunicação, socialização, elaboração de estratégias, desenvolvimento da linguagem, coordenação motora e construção de conhecimentos.

Entretanto, a atividade lúdica não deve ser confundida com simples entretenimento. Seu valor pedagógico depende da intencionalidade, dos objetivos estabelecidos e da mediação realizada pelo adulto.

Jogos e brincadeiras podem constituir situações privilegiadas para observar como os estudantes elaboram estratégias, lidam com erros, estabelecem relações, negociam regras e enfrentam desafios. Nesse sentido, a ludicidade pode também funcionar como instrumento de observação psicopedagógica.

O estudante pode demonstrar, em uma situação de jogo, competências que não aparecem em uma atividade tradicional. Pode também revelar dificuldades relacionadas à atenção, planejamento, linguagem, interação ou resolução de problemas.

A observação dessas situações pode oferecer elementos importantes para o planejamento de novas intervenções.

Ambiente escolar e relações pedagógicas

O ambiente em que a aprendizagem ocorre também merece atenção.

A organização física da sala, os materiais disponíveis, a disposição dos estudantes, os tempos destinados às atividades, as formas de agrupamento e as oportunidades de interação participam da experiência educativa.

Isso não significa afirmar que a organização física determina a aprendizagem. Significa reconhecer que o ambiente pode criar diferentes possibilidades de participação. O psicopedagogo pode colaborar com a equipe na análise dessas condições, buscando identificar barreiras e possibilidades.

A linguagem também ocupa papel central. Vygotsky (2007) permite compreender a importância da linguagem e da interação social no desenvolvimento. Dessa forma, situações que favoreçam diálogo, cooperação e participação podem ampliar as oportunidades de aprendizagem.

DIMENSÃO ÉTICA E LIMITES DA ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A atuação psicopedagógica no contexto escolar precisa estar fundamentada em princípios éticos. O primeiro deles é o respeito ao sujeito. O estudante não pode ser reduzido à dificuldade apresentada, nem exposto a situações que produzam constrangimento ou estigmatização.

O segundo refere-se à responsabilidade profissional. O psicopedagogo precisa reconhecer os limites de sua atuação e evitar assumir atribuições que pertencem a outros profissionais. A interdisciplinaridade exige justamente esse reconhecimento dos limites. O psicopedagogo não deve realizar diagnósticos para os quais não esteja habilitado, assim como não deve transformar observações pedagógicas em conclusões clínicas.

Da mesma maneira, o professor não deve ser pressionado a desempenhar funções próprias de outras áreas profissionais. A ética também envolve a utilização cuidadosa das informações obtidas durante processos de observação e acompanhamento. Dados sobre estudantes e famílias precisam ser tratados com responsabilidade e confidencialidade. Outro aspecto importante é evitar a medicalização ou a patologização de dificuldades escolares.

Nem toda dificuldade de aprendizagem significa a existência de um transtorno. Nem todo comportamento que desafia a escola precisa ser imediatamente interpretado como manifestação de um problema individual. Isso não significa negar a existência de transtornos ou condições que demandem acompanhamento especializado. Significa evitar diagnósticos precipitados e compreender que a escola também precisa analisar suas próprias condições. A atuação psicopedagógica torna-se mais qualificada quando ajuda a escola a construir perguntas antes de construir respostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar as contribuições da atuação psicopedagógica no contexto escolar, especialmente no que se refere à compreensão dos processos de aprendizagem, às dificuldades apresentadas pelos estudantes e à construção de uma parceria colaborativa entre psicopedagogo, professores, famílias e demais profissionais envolvidos no

processo educativo.

A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível compreender que a Psicopedagogia constitui um campo interdisciplinar que oferece importantes contribuições para a compreensão da aprendizagem humana. Sua atuação não deve ser reduzida ao atendimento individual de estudantes que apresentam dificuldades, tampouco à realização de atividades de reforço escolar

O professor possui conhecimento privilegiado sobre o cotidiano da sala de aula, enquanto o psicopedagogo pode contribuir com conhecimentos específicos relacionados aos processos de aprendizagem e à investigação das dificuldades. Quando esses saberes são articulados, torna-se possível ampliar as hipóteses e construir estratégias mais adequadas. Essa parceria, entretanto, não significa transferência de responsabilidades. O professor continua responsável pela condução do trabalho pedagógico, enquanto o psicopedagogo contribui dentro de suas atribuições específicas. A atuação colaborativa exige respeito, diálogo, ética e reconhecimento dos limites profissionais. Também foi possível compreender a importância da afetividade e da ludicidade no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Siqueira; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra (org.). **A produção do conhecimento: métodos e técnicas de pesquisa em Psicopedagogia**. São Paulo: Memnon, 2002.

BOSSA, Nádia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

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

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1998.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 13. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed,

1998. ZENICOLA, Ana Maria; BARBOSA, Laura Monte Serrat;

CARLBERG, Simone.
Psicopedagogia: saberes, olhares, fazeres. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2007.

WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM