

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

Instituto Saber de Ciências Integradas

Revista Científica

75ª Edição | Volume 13
Número 8 | agosto/2026

ISCI

- CIÊNCIAS AGRÁRIAS

- EDUCAÇÃO

- EMPRESARIAL

- ENGENHARIA

- JURÍDICA

- MBA EXECUTIVO

- SAÚDE

- SOCIAL

- TECNOLOGIA

MULTIDISCIPLINAR



ISCI Revista Científica

Multidisciplinar

ISSN 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica

75ª Edição | Volume 13 | Número 8 | agosto/2026



Conselho editorial

Prof.^a Me. Luzinete da Silva Mussi (Editora-chefe)

Dr. Léo Ricardo Mussi

Prof. Especialista Lúcio Mussi Júnior

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica. n.8, v.13, Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, agosto, 2026.

Publicação Científica do Instituto Saber de Ciências Integradas - ISCI

Mensal

ISSN 2446-8436

1.Educação, 2.Problemas sociais e serviços sociais, 3.Administração e relações públicas, 4.Medicina e saúde, 5.Direito, 6.Engenharia, 7.Tecnologia.

370
360
650
610
340
620
000

Instituto Saber de Ciências Integradas

– Publicação de artigos científicos através de nossa Revista Científica Digital Multidisciplinar: isciweb.com.br/revista



– Publicação de ebooks das mais variadas linhas editoriais: isciweb.com.br/livros



Direitos Reservados

As responsabilidades pelo conteúdo de cada um dos trabalhos aqui publicados, bem como seus direitos autorais, são dos autores que os assinam.

Proibida a reprodução dos Artigos aqui publicados sem a autorização de seus respectivos autores.

(art. 184 do Código Penal e Lei n 1º 9.610, de fevereiro de 1998)

Sumário

EDITORIAL	9
- O lúdico como facilitador da aprendizagem (Luciene da Silva Veras; Andreza Ferreira da Silva Ramalho; Vanesa Márcia Czechovski)	11
- A inclusão do aluno com deficiência: possíveis abordagens para direcionar a inclusão no ambiente escolar (Luciene da Silva Veras; Andreza Ferreira da Silva Ramalho; Vanesa Márcia Czechovski)	20
- Aplicação do diagrama de áreas dolorosas em trabalhadores da colheita do abacaxi (Ananas comosus (L.) Merrill) (Valter da Silva; Pedro Ferreira da Silva; Manoel Alves de Freitas Neto)	41
- A saúde emocional do educador no ambiente escolar (Antonio Carlos de Lima Oliveira; Andréa Bezerra Ferreira; Flávia Michelle Ferreira Oliveira; Lúgia Mara Ormond Pereira; Maria José Nunes Mota)	56
- A Psicologia Escolar no enfrentamento do racismo epistêmico na educação básica: caminhos teóricos e práticas descoloniais (Valéria Silva Augusto Polycarpo)	62
- Aprendizagem em crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil: desafios e perspectivas (Aline Lima de oliveira; Aline Rocha Pereira; Daniela Elita Teodoro Claudino; Jeniffer Luana de Moraes; Luciana Aparecida Pereira Laubstein)	69
- Aprender brincando: a alfabetização como caminho de descobertas (Daiane Eude Donat do Nascimento; Janice Schlosser; Marisane da Silva; Sandra Rodrigues de Sousa)	83
- A influência dos fatores emocionais no processo de aprendizagem de alunos em situação de vulnerabilidade social: desafios e perspectivas para a educação básica (Adelina Alves Neves Bezerra; Cássia Simone Fonseca Ferreira; Jocasta Maria Scandiusi; Rosane Paulino de Azevedo de David; Rosiane do Rocio Kirschke Corrêa)	95
- Teia de diálogos: estreitando laços na mediação escolar (Cristiana kagueiama; Luciane dos Santos Rosa; Ivonete Moreira de Souza; Alice Maria Rodrigues Serafini)	114

- Literatura infantil e formação socioemocional: uma análise da obra o sofá estampado, de Lygia Bojunga (Valquíria Mariano Tavares Barroso).....	123
- A importância da avaliação no processo de aprendizagem na alfabetização (Maria Verônica Quirino da Silva; Alinielle de Lima; Taciana Quirino da Silva)	153
- A importância da Psicopedagogia na escola (Ana Carolina Silvério Moreira; Angelane Beck Soares dos Santos; Branca de Carvalho Barbos; Claudia Aparecida do Nascimento Dias; Eduarda Graciele Passos Jacinto; Jaqueline Cristina Pereira; Luana Aparecida Gomes Modanez)	162
- Filosofando na Educação Infantil: a importância da filosofia na infância (Elaine Cristina Nunes de Oliveira Dorta; Ligia Morande do Nascimento; Josy Aparecida Magnani Bonato).....	178
- Educação Inclusiva e atendimento às necessidades educacionais específicas: desafios e perspectivas para a prática docente na educação básica brasileira (Everaldo Oliveira de Souza; Andreia Candida de Oliveira)	188
- A influência dos aplicativos educacionais no desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio lógico em alunos de Ensino Fundamental: contribuições das tecnologias digitais para a aprendizagem significativa (Adelina Alves Neves Bezerra; Fabiana Batista Thomaz; Rosiane do Rocio Kirschke Corrêa)	209
- O Papel da tecnologia na educação: desafios, estratégias de superação e formação docente (Carolaine Maria Batista; Josiane Caroline de Oliveira Brito de Sousa; Paloma Cabrini Araújo).....	232
- A infância hiper conectada e o brincar tradicional: desafios e possibilidades para a prática docente na Educação Infantil (Liliana Martins Marinho) ..	247

EDITORIAL

“O sábio verdadeiro é insaciável na sede de saber.” (Monteiro Lobato)

A verdadeira sabedoria não se caracteriza pela quantidade de conhecimentos acumulados, mas pela disposição permanente de aprender. Ao afirmar que o sábio verdadeiro é insaciável na sede de saber, Monteiro Lobato evidencia que o conhecimento é uma busca contínua, jamais um ponto de chegada. Quanto mais o ser humano amplia sua compreensão sobre o mundo, mais percebe a vastidão do que ainda desconhece. É justamente essa consciência que alimenta a curiosidade e impulsiona o desejo constante de evolução.

A sede de saber transforma a aprendizagem em um hábito que acompanha toda a vida. Pessoas verdadeiramente sábias não se acomodam com as conquistas intelectuais já alcançadas, pois compreendem que cada descoberta abre caminho para novas perguntas. A curiosidade deixa de ser uma característica da infância e passa a ser uma virtude cultivada diariamente, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de adaptar-se às constantes mudanças da sociedade.

Essa postura também favorece o crescimento coletivo. Indivíduos que buscam aprender continuamente tornam-se mais preparados para compartilhar conhecimentos, solucionar problemas e contribuir para o desenvolvimento da comunidade. Em contrapartida, a acomodação intelectual limita o progresso e impede a renovação de ideias. A sociedade evolui quando seus cidadãos mantêm viva a vontade de conhecer, pesquisar, inovar e compreender diferentes perspectivas sobre a realidade.

A reflexão de Monteiro Lobato nos convida a enxergar o conhecimento como uma jornada sem fim. Ser sábio não significa acreditar que já se sabe tudo, mas reconhecer que sempre há algo novo para descobrir. A verdadeira grandeza intelectual está na humildade de continuar aprendendo, na coragem

de questionar certezas e na determinação de crescer a cada experiência. Assim, a sede de saber torna-se a força que impulsiona o desenvolvimento humano e transforma o aprendizado em um caminho permanente de realização, liberdade e progresso.

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

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

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

**- O lúdico como facilitador da aprendizagem (Luciene da Silva Veras;
Andreza Ferreira da Silva Ramalho; Vanesa Márcia Czechovski)**

O lúdico como facilitador da aprendizagem

Luciene da Silva Veras

Andreza Ferreira da Silva Ramalho

Vanessa Márcia Czechovski

DOI: 10.5281/zenodo.21825264

RESUMO

O lúdico no ambiente escolar tem proporcionado elevados índices de desenvolvimento infantil, pois se trata de um modelo inovador e eficiente neste novo sistema educacional que vem se instalando. Demonstrar as vantagens de aplicar aulas lúdicas pedagógicas. Compreender os motivos que leva a criança a desenvolver o aprendizado por meio das brincadeiras. Para realização deste trabalho foi necessário realizarmos pesquisas em livros e fontes virtuais, que junto ao nosso conhecimento e discussão em grupo, foi possível construirmos este paper. Podemos dizer que alcançamos excelentes resultados, pois os leitores poderão aprofundar seus conhecimentos após lerem nosso trabalho, por outro lado pontuamos que os membros do grupo saíram com uma ampla experiência e aprimorou seus conhecimentos em razão de terem buscado informações profundas sobre o tema, para conseguir construir o trabalho. Sendo assim concluímos que este paper tem a finalidade de mostrar as inúmeras vantagens e contribuições do lúdico na aprendizagem infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico, Desenvolvimento e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Depois de realizarmos algumas pesquisas e discutir sobre a evolução educacional, entendemos que seria fundamental escolhermos um tema que focasse na evolução do sistema educacional de ensino, sendo assim decidimos elaborar um paper sobre a importância de trabalhar o lúdico como facilitador da aprendizagem, tendo em vista a grande contribuição que este modelo de ensino vem proporcionando a nossas crianças diariamente.

O lúdico é o melhor caminho para alcançarmos excelentes resultados no ensino aprendizagem, porém ainda existe inúmeras barreiras que impede a

aplicação eficiente de aulas lúdicas na aprendizagem das crianças, na maioria das vezes pelo descaso do estado que não fornece matérias e estruturas físicas e humanas para suprir as necessidades das crianças, por outro lado temos também alguns professores que ainda não se adequaram as mudanças educacionais, e estes profissionais acabam por prejudicar o desenvolvimento das crianças, uma vez que ainda são adeptos ao modelo tradicional de ensino, o qual está ultrapassado e não consegue mais atender as necessidades e fases do desenvolvimento das crianças.

O lúdico é primordial, pois através das brincadeiras surge a curiosidade na criança, e isso é muito bom, pois a partir da curiosidade nasce na criança o anseio de criar, o que automaticamente irá refletir na aprendizagem da criança.

Apontar a contribuição do lúdico na aprendizagem e desenvolvimento da criança, respeitando seus limites e conhecimentos já adquiridos. Demonstrar que através das diversas brincadeiras existentes, é possível trabalhar todos os conceitos e fases de desenvolvimento da criança.

Para a realização deste paper foi necessário discutir em grupo qual o tema a ser abordado, e após analisar a fundamental importância do lúdico na aprendizagem, concluímos que seria um tema muito benéfico para ser trabalhado. Realizamos pesquisas em livros e também em fontes virtuais, pesquisas essas que somadas aos nossos conhecimentos sobre o tema nos forneceu amplo conhecimento para expor no corpo do trabalho, realizamos ainda inúmeros encontros em grupo para juntar os conhecimentos e elaborar este paper.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que conseguíssemos elaborar este paper e demonstrar a grande importância do lúdico na aprendizagem e desenvolvimento infantil, realizamos inúmeras pesquisas que fundamentam nossas exposições, as quais serão expostas neste tópico.

O professor precisa está atento as dificuldades das crianças, necessitam conhecer a realidade de cada estudante para conseguir aplicar a aula que atenda todas as dificuldades, neste sentido podemos dizer que o lúdico andar a passos largos, pois ele oferece alternativas transformadoras as crianças e dará ao professor mais opções de conhecer as dificuldades e habilidades de cada criança, para assim conseguir elaborar aulas que facilitem a aprendizagem das crianças. Conforme Libâneo; “O profissional consciente será capaz de conhecer a realidade e nela interferir, buscando alternativas transformadoras para exercer seu trabalho com competências: saber como fazer e como ser”. (1994. apud psicologia da educação e da aprendizagem UNIASSELVI 2014, p.46).

A educação sem o lúdico pedagógico não mais será possível, por este motivo as políticas públicas vêm acatando o recomendado por diversos pensadores, os quais garantem que o lúdico que tem uma enorme contribuição no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, pois ele possibilita a criança através da brincadeira criar soluções para os problemas. O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.

Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras (Vygotsky, 2007, p.134).

O lúdico contribui positivamente na educação devido ser capaz de estimular e despertar na criança o prazer em aprender de forma diferente. Rizzi e Raydt (2001, p. 14, apud Lúdico e Musicalização na Educação Infantil, 2011, p. 41) pontuam;

Uma criança que brinca e joga, terá uma maior facilidade em agir, sentir e pensar, o que contribuirá na resolução de problemas, pois os jogo e brincadeiras têm um enorme potencial em fornecer as crianças

condições e habilidades para que sejam capazes de solucionar problemas do cotidiano.

Outro fator importante para que a criança desenvolva o aprendizado, é ensinar de forma criativa, despertando na criança o interesse pelo conteúdo a ser aplicado, e para que a criança realmente tenha interesse pelo conteúdo se faz necessário inovar, neste momento podemos afirmar que o lúdico é a melhor maneira de trabalhar a inovação, e por meio do lúdico facilmente o professor poderá compreender os melhores caminhos para que as crianças consigam desenvolver a aprendizagem de forma simples. Sobre despertar nas crianças o interesse e gosto pelas matérias ensinadas, Campos diz; “ensinar é despertar o interesse e a atenção dos alunos pelos valores contidos na matéria ensinada, criando-nos mesmos o desejo de aprendê-la, o gosto de estudá-la e a satisfação em cumprir as tarefas que a mesma exige”. (1987 p.112 apud psicologia da educação e da aprendizagem UNIASSELVI 2014, p.12)

Para que a criança desenvolva suas habilidades na escola é imprescindível que o professor insira atividades lúdicas, primando por atividades que fomentam na criança a curiosidade, pois a curiosidade tem o poder de deixar a criança inquieta e com isso ela irá ter maior desejo de buscar a solução ou resposta para aquela curiosidade exposta. Conforme Freire “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. (2002, p. 14)

O lúdico pode se usar também a música como ferramenta de estimulação e desenvolvimento da criança, pois a música tem uma enorme capacidade de transformação e também é possível executar várias brincadeiras e jogos por meio da música, e ainda tornando o ambiente escolar mais relaxante e descontraído. Conforme Gainza (1988, p. 22 apud Lúdico e Musicalização na Educação Infantil, 2011, p. 105) “A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem”.

O lúdico tem uma função muito importante na contribuição do desenvolvimento da criança, inclusive é uma forte ferramenta para promover a socialização das crianças, conforme Santos; Coutinho e Sobral;

À medida que a criança começa seu desenvolvimento físico as brincadeiras passam a se tornar mais sociais, os participantes se encontram, numa atividade comum e ao mesmo tempo aprendem a coexistência, contudo lhes possibilita aprender, como lhe dar com respeito mútuo, bem como partilhar brinquedos, dividir tarefas e tudo aquilo que implica uma tarefa coletiva no seu dia a dia.

A educação exerce um papel importante na criação de seres pensantes, e no modelo atual de educação é possível criar todos os mecanismos fundamentais para a construção de pessoas capazes de buscar o próprio conhecimento e não aceite aquilo que os outros já fizeram. Conforme Santos;

É papel da educação, formar pessoas críticas e criativas, que criem, invente, descubra, que sejam capazes de construir conhecimento. Não devendo aceitar simplesmente o que os outros já fizeram, aceitando tudo o que lhe é oferecido. Daí a importância de se ter alunos que sejam ativos, que cedo aprendem a descobrir, adotando assim, uma atitude mais de iniciativa do que expectativa.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização deste paper realizamos reuniões em grupo e também pesquisas em livros e fontes digitais, e depois de colhido o material pesquisado o grupo se reuniu para escolher as fontes mais importantes e confiáveis. Realizamos o paper no mês de junho de 2019, na cidade de Matupá. A principal razão que nos levou a elaborar o paper sobre 'o lúdico como facilitar da aprendizagem', foi em virtude de já atuarmos em escolas e perceber o quão importante é usar o lúdico como objeto de aprendizagem para as crianças, e também para aprofundarmos neste tema tão rico para a educação e posteriormente repassarmos nosso conhecimento, inclusive ao término do curso, quando pretendemos atuar em sala de aula.

Para demonstrar ainda mais o potencial do lúdico na aprendizagem das crianças, anexamos essas imagens, é possível observar com muita clareza através das imagens que realmente o lúdico tem uma grande contribuição no aprendizado e desenvolvimento das crianças, pois os jogos conduzem a criança a criar, pensar, trabalhar a solução de problemas, coordenação motora, socialização, independência e outros, mas diante destes benefícios, que

claramente estão demonstrados nas imagens evidencia o potencial do lúdico para o desenvolvimento infantil.



https://www.google.com/search?q=l%C3%BAdico+no+ambiente+familiar&rlz=1C1PRFC_enBR738BR738&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjLjpnZg-ziAhVeFLkGHfb0C8AQ_AUIECgB&biw=1360&bih=657#imgsrc=QnKoKBcBXVa_hDM:

Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade. (Vygotsky).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante do que foi explanado, no desenvolvimento do paper, procuramos demonstrar a real importância do sistema educacional de ensino valorizar o lúdico como um meio de transformação no desenvolvimento e aprendizagem infantil. Entendemos que se esse modelo de ensino continuar aprimorando seus conceitos, em pouco tempo teremos uma verdadeira evolução na educação infantil, mas esta valorização necessita partir em especial dos gestores, os quais tem a obrigação de cumprir com as políticas públicas já existentes e criar novas políticas que venham de encontro com o desenvolvimento infantil.

Percebemos que estamos no caminho certo, no que diz respeito a inovação da educação infantil, pois hoje existem políticas públicas que garantem o modelo inovador de ensino, onde também se encontra o lúdico na aprendizagem infantil, porém ainda existem barreiras que impede a efetiva aplicação destas políticas públicas já existentes, caberá a nós futuras educadoras buscar mecanismos para o devido respeito a nossas crianças, bem como deve partir dos gestores a decisão de olhar a educação com mais amor, em especial a educação infantil, a qual é a base que formará o futuro da nação. Concluimos que os resultados alcançados foram satisfatórios, pois através deste paper foi possível ampliar nosso conhecimento sobre a importância do lúdico no espaço escolar.

REFERENCIAS

Alfabetização e o Lúdico: A importância dos jogos na educação fundamental. Disponível em <
<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/55997.pdf> Acesso: 14, Jun. 2019.

Frases e Pensamentos. Disponível em

<<http://www.brinquedoteca.org.br/frases-e-pensamentos/> Acesso : 06, jun. 2019.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. Pedagogia da autonomia. Disponível em <<https://www.recantodasletras.com.br/resenhasdelivros/3032349> Acesso: 09, Jun. 2019.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da Autonomia**. 20.ed.São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 2002.

MELO, Fabiana Carbonera Malinverni. Lúdico e Musicalização na Educação Infantil. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

MULLER, José Antonio. **Metodologia Científica**. Indaial: UNIASSELVI, 2013.

OLIVEIRA, Fernanda Germani. **Psicologia da Educação e da Aprendizagem**. Indaial: Centro Universitário Leonardo da Vinci-UNIASSELVI: 2014.

**- A inclusão do aluno com deficiência: possíveis abordagens para
direcionar a inclusão no ambiente escolar (Luciene da Silva Veras;
Andreza Ferreira da Silva Ramalho; Vanesa Márcia Czechovski)**

A inclusão do aluno com deficiência: possíveis abordagens para direcionar a inclusão no ambiente escolar

Luciene da Silva Veras

Andreza Ferreira da Silva Ramalho

Vanessa Márcia Czechovski

DOI: 10.5281/zenodo.21826684

RESUMO

O presente trabalho foi realizado mediante a uma pesquisa qualitativa, com o propósito de analisar conteúdos produzidos por autores que discorrem sobre a inclusão do aluno com deficiência e meios para incluir um aluno com deficiência. Teve como objetivo investigar a realidade dos alunos portadores de necessidades especiais em sala de aula, tendo como foco uma visão geral e em seguida abordou-se leis das quais estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência. As políticas públicas e leis governamentais fomentam a inclusão nas escolas, oferecendo suportes aos profissionais da área da educação para que esta seja feita de forma fácil, inserindo este aluno no cotidiano das escolas regulares. Porém, na maioria das vezes, a realidade não está de acordo com as políticas implementadas sobre o tema. Foi uma proposta nesta pesquisa, uma análise e confronto com a realidade vivida na maioria das escolas regulares, principalmente com os professores que recebem estes alunos em sala de aula, que muitas vezes não recebem suporte algum para auxiliar o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Aluno; deficiência; escolas; professores.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva que abrange alunos com deficiências físicas ou mentais, tem se tornado escopo de diversas discussões entre pensadores da educação. Atualmente, o aluno da Educação Inclusiva está presente nas escolas regulares e cada dia em maior quantidade. Por mais que o governo tenha mantido o apoio legislativo para tal frequência, existe a concordância na falta de ajuda pedagógica e suporte para o professor de tal modalidade de

educação, que uma vez frente a essa realidade, se vê desnorteado e sem ação.

No Brasil para que a educação inclusiva seja um direito de todos, foram criadas leis que definem a Educação Especial como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores necessidades especiais, assegurando ao aluno da Educação Especial, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender as suas necessidades. Leis das quais estabelecem também que os professores devem ter especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Ao investigar documentos sobre políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil, pode-se constatar projetos dinâmicos e diferenciados. O cenário da educação está abrindo as portas para os mais diversos tipos de aluno, independente de suas particularidades e os profissionais da área estão se adequando a esta nova realidade, preparando-se para estas mudanças de modo a possibilitar uma aprendizagem significativa tanto aos alunos portadores de necessidades especiais quanto aos demais.

Desta forma, o professor da educação Inclusiva deve conhecer e compreender essas diferenças para organizar e realizar seu trabalho pedagógico da melhor forma possível, fazendo-se necessário a compreensão e o conhecimento das características de cada deficiência, para poder atender as necessidades especiais constatadas em cada caso específico.

Porém, o preconceito e a falta de informação perante o aluno considerado “diferente” ainda nos dias de hoje fazem com que o índice de frequência destes alunos nas salas regulares, por mais que estejam crescendo, acabam se tornando muito pequeno. Muitas vezes, tal preconceito não vem somente dos demais alunos como também do próprio professor, que se vê desnorteado e sem apoio diante dessa realidade nova dentro da sala de aula.

Outro problema enfrentado nas escolas regulares é a falta de apoio pedagógico aos educadores para trabalhar com esse aluno que muitas vezes

chega na instituição de ensino sem nem ao menos um laudo para especificar suas limitações, tornando sua inclusão no cotidiano da escola e da sala de aula, um desafio ainda maior.

O aluno da educação inclusiva deve chegar à escola, assistido por uma equipe de profissionais prontos a auxiliar o professor no seu trabalho e este por sua vez necessita do apoio direto também do coordenador pedagógico para que se tenha suporte para um trabalho com excelência e que faça realmente a diferença na vida deste educando.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A Educação Especial no Brasil passou por um longo processo de transformação ao longo da história. Em seus primeiros momentos, desenvolveu-se de forma paralela ao ensino regular, sendo destinada exclusivamente às pessoas com deficiência, o que reforçava a segregação educacional.

Os primeiros registros da Educação Especial no país remontam ao período da República Velha, a partir de 1889, sob forte influência dos modelos europeus. Nesse contexto, a identificação das pessoas com deficiência era baseada, principalmente, em diagnósticos médicos. Além disso, a legislação vigente da época considerava essas pessoas incapazes de acompanhar o processo de escolarização, o que resultava em sua exclusão do sistema educacional.

Ao longo do século XX, os avanços na Educação Especial ocorreram de forma lenta, mantendo-se diversas barreiras que restringiam o acesso das pessoas com deficiência à educação. Somente na década de 1960, com a realização da Conferência Geral promovida pela UNESCO, fortaleceu-se o movimento internacional de combate à discriminação no campo educacional, reafirmando o princípio de que:

A discriminação no campo do ensino constitui violação dos direitos enunciados nesta Declaração. Considerando que nos termos de sua

Constituição, a Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura se propõe a instituir a colaboração entre as nações para assegurar a todos o respeito universal dos direitos do homem e oportunidades igual de educação. (UNESCO, 1960, p. 1)

Como consequência das discussões promovidas pela Conferência Geral da UNESCO, realizada em 1960, a legislação brasileira passou a incorporar princípios voltados à redução da discriminação no campo educacional. Nesse contexto, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passou a assegurar o acesso das pessoas então denominadas "excepcionais" à educação. Em seu artigo 88, estabelecia que a educação dessas pessoas deveria, sempre que possível, integrar-se ao sistema geral de ensino, favorecendo sua participação na comunidade.

O fortalecimento das políticas voltadas à Educação Especial continuou nas décadas seguintes, alcançando um importante marco com a Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 208, inciso III, a Carta Magna determina que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse dispositivo representou um avanço significativo ao consolidar o princípio da inclusão escolar e estimular a permanência dos estudantes com deficiência em classes comuns.

Outro marco fundamental foi a Declaração de Salamanca, publicada em 1994, que reforçou internacionalmente o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva. O documento reconhece que toda pessoa com deficiência possui o direito de manifestar seus desejos e necessidades em relação à sua educação, incentivando os sistemas de ensino a promoverem práticas inclusivas que respeitem a diversidade e garantam igualdade de oportunidades.

No Brasil, esses princípios foram reafirmados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Em seus artigos 58, 59 e 60, a legislação estabelece a Educação Especial como modalidade transversal de ensino, assegurando aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso, a permanência e as condições necessárias para sua aprendizagem na rede regular de ensino.

Dessa forma, a LDB fortaleceu o compromisso do país com uma educação baseada na igualdade de direitos e na valorização da diversidade.

Apesar dos importantes avanços legais conquistados ao longo das últimas décadas, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano das instituições escolares. Na Educação Infantil, essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes, envolvendo aspectos como formação docente, disponibilidade de recursos pedagógicos, adaptação dos espaços físicos e oferta de atendimento especializado. Diante desse cenário, torna-se pertinente refletir sobre os principais desafios enfrentados pelos profissionais da educação na promoção da inclusão de crianças com deficiência nas instituições públicas de Educação Infantil.

Nesse contexto, a Educação Inclusiva consolidou-se como um dos princípios fundamentais da educação brasileira, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Entretanto, embora os avanços legislativos tenham ampliado o acesso das crianças com deficiência às classes regulares, persistem desafios relacionados à construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de garantir não apenas o ingresso desses estudantes na escola, mas também sua participação efetiva, aprendizagem e desenvolvimento em condições de igualdade. O que mais atrai questionamentos é a oferta do Atendimento Educacional Especializado

(AEE), que também é previsto no Decreto Federal Nº 7611/2011 e na Resolução CNE CEB Nº 04/2009 e Parecer CNE/CEB Nº 13/2009. O direito do AEE já se encontra assegurado em grande parte dos municípios brasileiros, porém há ainda muitas instituições onde esse tipo de educador ainda não está previsto no Projeto Político Pedagógico. O acompanhamento feito pelo AEE é de fundamental importância para a educação inclusiva e para a realidade enfrentada hoje pelos educadores dentro das salas de aula para atender às necessidades específicas dos alunos e das escolas. “O AEE 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).

O AEE constitui-se como um apoio pedagógico que complementa a escolarização dos alunos, sendo que deve-se contemplar atividades dinâmicas e diferenciadas, não se tomando apenas um "reforço para os alunos com necessidades especiais. Assim, o educador do AEE deve ter uma formação diferenciada, além da habilitação exigida para a docência, uma formação Específica para a Educação Especial. Outra questão a se articular no AEE é a elaboração do Plano de Atendimento Educação Especializado que servirá como um agente norteador para o trabalho individual com o aluno inclusivo.

Assim, a escola foi (é?) uma fonte de exclusão para muitos alunos que, quase sempre confundidos com "falta de motivação": "indisciplina" ou "falta de inteligência" a incompatibilidade entre seus valores, ritmos e interesses com que eram veiculados na escola (RODRIGUES, 2003, p. 91-92).

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

A Educação Inclusiva na escola é a ação que busca alcançar e atender as necessidades educativas especiais de todos, colocando-os em um sistema de ensino regular que seja capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos alunos. Em seus estudos, Mittler (2013) descreve como um processo de reforma e de reestruturação das escolas deveria ser realizado como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

Antigamente, a aceitação dos indivíduos portadores de necessidades especiais na comunidade era inexistente, as pessoas que possuíam algum tipo de necessidade especial eram vistas como "defeituosas", não eram sequer consideradas seres humanos, sendo demasiadamente recriminadas pelo meio sociais. Sanches (2005) relatou que na Roma Antiga conservavam-se práticas na qual as crianças que nasciam com algum tipo de limitação eram sacrificadas ou abandonados nas margens de rios ou locais sagrados, onde fortuitamente pudessem ser acolhidas por famílias da plebe. Após alguns séculos as pessoas portadoras de necessidades especiais eram também levadas a casas

comerciais, bordéis e circos romanos onde eram submetidas a trabalhos humilhantes. Essa prática foi utilizada durante muitos séculos na história da humanidade.

Enquanto isso, na Grécia Antiga, em Esparta todos os bebês que nasciam passavam por uma espécie de comissão onde eram minuciosamente avaliados, se fossem considerados normais eram devolvidos aos pais para serem criados até os sete anos e depois devolvidos ao Estado para desenvolverem a arte de guerrear. No entanto se o bebê lhes parecesse disforme, apresentando diferença do que era considerado padrões naturais, era lançado ao abismo onde ele encontraria sua morte (SÁNCHEZ, 2005).

A escola regular, de maneira geral, não foi nem é planejada para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a padronização, para atingir os objetivos educativos daqueles que são considerados dentro dos padrões de "normalidade" (FONSECA, 1995). Muitas escolas estão apenas recebendo alunos com necessidades especiais, obedecendo à Lei nº. 9.394/96 (LDB, art. 4º, III) que estabelece que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino. (BRASIL, 2002).

Alguns autores como Mantoan (2006) defendem a inclusão e questiona não apenas políticas e organização da educação, mas também o conceito de integração, dizendo que a inclusão é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. A escola, em sua tradição, tem sido apontada como uma organização que estabelece critérios seletivos, em consequência de um enfoque homogêneo de aluno, conseqüentemente, o aluno que não se adapta ao sistema fica à margem do processo educativo.

Todas essas reuniões refletiram grande impacto na busca de uma educação efetivamente inclusiva, começava assim a se modificar a educação mundial, inclusive no Brasil, saindo de um modelo de integração e passando a sustentar o modelo de inclusão. Inicia-se então um processo de transformação, motivado por todas essas reuniões, com o objetivo de adequar as escolas para receber os alunos com necessidades especiais (ROSA, 2007).

O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O professor desempenha um papel fundamental como mediador do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para que a escola seja capaz de atender, de forma efetiva, estudantes com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem, não basta apenas contar com a estrutura tradicional de profissionais presentes nas instituições de ensino. É indispensável que docentes e demais integrantes da equipe escolar possuam formação adequada e estejam continuamente capacitados para identificar e atender às necessidades específicas de cada educando, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e assegurando o direito à aprendizagem de todos.

Nesse contexto, a formação dos profissionais da educação torna-se um elemento essencial para a consolidação da educação inclusiva. Reconhecendo essa necessidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 62, estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2006)

Diante das demandas da educação inclusiva, o professor exerce um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Como mediador do conhecimento, cabe a esse profissional planejar e desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando suas capacidades cognitivas, afetivas, sociais e intelectuais. Além disso, é responsabilidade do docente criar condições para que as barreiras à aprendizagem e à participação sejam gradativamente superadas, promovendo uma educação pautada na equidade e no respeito às diferenças.

Para que a inclusão escolar se concretize, é necessário que os educadores compreendam a educação de forma ampla, reconhecendo a diversidade como um elemento constitutivo do ambiente escolar. Nesse sentido, torna-se indispensável superar concepções centradas nas limitações dos estudantes e adotar uma perspectiva que valorize suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem. Essa mudança de postura deve refletir-se na elaboração de práticas pedagógicas diversificadas, capazes de atender às diferentes formas de aprender, respeitando as singularidades dos alunos e valorizando as múltiplas inteligências presentes no contexto educacional.

Conforme destaca Minetto (2008), para que esse processo seja efetivamente desenvolvido:

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo às coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto todos os alunos estão se beneficiando das ações educativas. (MINETTO, 2008, p. 101)

Com base na citação apresentada, compreende-se que os profissionais da educação comprometidos com uma prática pedagógica inclusiva devem estar atentos à diversidade presente em sala de aula, desempenhando suas funções de forma ética, justa e solidária. Para isso, é fundamental que suas ações sejam orientadas pelo respeito às diferenças, pela valorização da diversidade humana e pela promoção de um ambiente livre de qualquer forma de discriminação, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e preparados para conviver em uma sociedade plural.

Entretanto, muitos professores ainda enfrentam desafios para atuar em contextos inclusivos, principalmente em razão da diversidade de necessidades e características apresentadas pelos estudantes. A insegurança diante dessas demandas é compreensível, uma vez que não existe um modelo único ou uma metodologia capaz de atender igualmente a todos os alunos. Assim, o trabalho docente requer constante reflexão, formação continuada e flexibilidade para adaptar estratégias de ensino às especificidades de cada educando, com ou sem deficiência.

Nesse contexto, a efetivação da educação inclusiva exige um processo contínuo de transformação das instituições de ensino. Torna-se necessário que as escolas promovam a revisão de suas práticas pedagógicas, fortaleçam seus Projetos Político-Pedagógicos, adequem seus currículos e invistam na acessibilidade física, pedagógica e atitudinal, garantindo condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Dessa forma, é importante destacar que o princípio fundamental da educação inclusiva consiste em:

[...] todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com a comunidade (UNESCO, 1994, p. 05).

Na Educação Infantil, os professores desempenham um papel fundamental na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Para isso, devem promover um ensino baseado no respeito mútuo, na valorização da diversidade e na igualdade de oportunidades, favorecendo o desenvolvimento da consciência cidadã desde os primeiros anos de escolarização. É nesse contexto que as crianças aprendem a reconhecer e respeitar as diferenças, compreendendo que todas as pessoas possuem os mesmos direitos, independentemente de sua etnia, condição socioeconômica, deficiência ou quaisquer outras características individuais.

Dessa forma, cabe ao professor criar experiências educativas que estimulem a convivência harmoniosa, a cooperação, a empatia e o reconhecimento da diversidade como um valor essencial para a formação humana. Nessa perspectiva: [...] "Nenhuma criança é deficiente no âmbito de sua própria existência. Ela se mostra deficiente apenas diante das exigências feitas a ela pela sociedade a qual faz parte" (STRATFORD, 1989).

POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Ensina-se aos alunos através de exemplos que apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Há poucos anos era considerado irrealista pela maioria das pessoas até mesmo discutir a possibilidade de educar todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências importantes nas escolas e nas turmas regulares.

A busca de novos ambientes de aprendizagem, mais adequados às necessidades de nossos alunos e ao mundo como ele hoje se apresenta, nos leva a procurar um novo referencial para a educação, tendo em vista a complexidade de situações surgidas no cotidiano.

Inicialmente as práticas escolares generalizavam a todos alunos uma mesma metodologia de trabalho, considerando o grupo de alunos de forma homogênea, assim, quem não se encaixava no padrão" era rotulado como "portador de dificuldades de aprendizagem", como sendo "diferentes "ou "especiais".

Como resultado dessa prática, tendia-se a esperar dessas crianças piores resultados, e, portanto, davam-lhes tarefas pouco estimulantes que acentuavam a ideia de sua inadaptação, não ocorrendo também a oportunidade de ter o apoio e o estímulo que proporciona trabalhar em colaboração com os colegas, importante fator de interação.

[...] quando a escola não sabe como atender às necessidades educacionais de seus alunos, configura-se o problema [...] remover barreiras à aprendizagem é pensar em todos os alunos como seres em processo de crescimento e desenvolvimento, que vivenciam o processo de ensino-aprendizagem de maneiras diversas, seja por suas diferenças individuais, seja por seus interesses e motivações (CARVALHO, 1997, p.61).

Nesse sentido, para que a prática pedagógica realmente consiga ter bons resultados, torna-se fundamental trazer elementos do universo desses alunos, adaptando de forma específica o que cada aluno é capaz de fazer. Isto porque a aprendizagem do ser resulta diretamente da ação do sujeito com seu entorno. Ou seja, tem um caráter eminentemente social. De acordo com

Vygotsky (1998, p. 76), "[...] o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança".

A aprendizagem por essa perspectiva compreende um processo em que o sujeito se torna capaz de adquirir informações, habilidades e atitudes, sempre tendo seu entorno social como ponto de partida.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e histórica social (VYGOTSKY, 1998, p.33)

Em outros termos, o ato de aprender seria resultado direto da interdependência com outros indivíduos e no processo histórico como um todo. Pois, a interação possui um lugar de destaque na teoria de Vygotsky justamente porque é percebida como mediadora do processo de construção do conhecimento, sem a qual o mesmo fica extremamente limitado. Pois, é na interação com tudo e todos ao seu redor que as crianças constroem e ressignificam seus conhecimentos.

A aprendizagem, dessa forma, só acontece quando o sujeito e o meio se relacionam, interagem, o que leva o outro importante elemento: a emoção. A emoção é a primeira linguagem da criança é a primeira forma de sociabilidade.

Nesse sentido, a literatura se torna uma expressão artística que representa o mundo, o homem, a vida através das palavras. A leitura tem significado especial na vida da criança, pois à medida que o sujeito lê a obra literária vai construindo imagens que se interligam e se completam, mas que também se modificam, desenvolvendo a capacidade de relacionar-se com situações e pessoas ao seu redor.

Portanto, a literatura por proporcionar um leque grande de interações, bem como por favorecer a fala e escuta de emoções, favorece um trabalho inclusivo, pois se torna capaz de permitir que todos estejam em condições parecidas, não só para se expressar, mas para se apropriar de conhecimentos e conceitos que possam estar implícitos nas histórias infantis.

Ler é um ato de comunicação que dimensionam, sensações e sonhos. A ação pedagógica perpassa por vários caminhos e, pensando nessa ação, encontramos a criança, e para entrar no mundinho dela, saber orientá-la e ajudá-la a avançar, precisamos fazer uma ligação dela com o mundo imaginário

A literatura além de promover um desenvolvimento integral da criança, ajuda a controlar a agressividade, proporciona a realização de desejos, ao convívio social, a afetividade entre os colegas, a experimentação de sentimentos (amor, confiança, solidariedade, união, como também frustração, raiva, inveja). estimula a curiosidade, incentiva a busca de soluções e a descoberta de caminhos.

Compreende-se que a linguagem é um instrumento expressivo na vida da criança, como meio de comunicação e socialização e a literatura infantil torna-se um veículo importante para esse desenvolvimento, pois despertou nela o desejo de contar histórias, o conhecimento de outras partes do mundo, de outros povos, outras etnias e, mostra-lhe a necessidade das relações humanas. Já no aspecto moral, imprime na criança o entusiasmo pelas boas ações, estimulando o sentido da verdade, a admiração pela natureza, entre tantos outros.

A Literatura infantil, na perspectiva didática, fixa conhecimentos já produzidos, constrói outros e, principalmente, conduz a criança na arte de ler e de bem compreender o que lê e, ainda, no aspecto psicológico, visa formação da conduta ou do caráter relevando os valores humanos de forma sensível.

Por isso, a importância do professor desenvolver a habilidade de trazer para a sala de aula situações adequadas que motivem a leitura, marcando esse momento com fatos positivos e agradáveis.

A educação física também é extremamente importante para alunos com deficiência, claro que, faz-se necessário adaptar as atividades de acordo com a deficiência do aluno, pois a Educação Física escolar deve "dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não nativa visando seu aprimoramento como seres humanos". (BRASIL, 1997. p. 29).

Isto é. o docente deve sempre procurar métodos para que a integração destes alunos. E que eles tenham sucesso nestas aulas. É sugerido que o planejamento das aulas deve ser diversificado, tentando utilizar de todo o conhecimento adquirido pelo professor, dando a oportunidade para o aluno de conhecer o máximo dos conteúdos da Educação Física, como: atletismo, futsal, vôlei, ginástica, dança, jogos e brincadeiras, dentre outros.

Para Melero (2007):

A inclusão das pessoas com deficiência na vida escolar e social supõe uma profunda mudança na maneira de pensar de professorado e uma mudança no conteúdo e nos estilos de ensinar no caso das disciplinas das quais falamos, a educação física e o esporte devem ser considerados dentro do currículo como matérias formativas e não complementares. (MELERO, 2007).

Palhares e Marins. (2002) ressaltam que a educação física escolar também deve focar na diversificação das atividades, a fim de que as crianças percebam a diferença de seus desempenhos nas várias atividades, sem a conotação de fracasso ou incapacidade.

Vale ressaltar que atividades mais indicadas a esse público são aulas aeróbicas, pois as crianças que não se utilizam da fala, por exemplo, costumam ter uma respiração "curta", estas atividades irão proporcionar meios que possa fortalecer e exercitar os músculos envolvidos na respiração. Pois além de contribuir em todos os benefícios cardiovasculares, ajuda também no aprendizado na emissão dos sons da fala.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada através de várias fontes bibliográficas, adotando uma abordagem qualitativa, onde se buscou levantar e contextualizar o trabalho dos principais teóricos que discorrem sobre o tema, sem perder de vista a questão da função docente enquanto responsável por pensar e executar as práticas nesse cenário, tentando ao máximo enfatizar as evoluções da Educação Inclusiva, como começaram e como estão atualmente. Foram

expostas nesse trabalho, leis que estabelecem o direito da educação inclusiva para alunos com algum tipo de deficiência física ou mental, assim como dados presentes na Constituição da República Federativa.

Outro apoio Legislativo que tem o aluno da educação especial é o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que instituiu mudanças conceituais e estruturais na organização do sistema educacional. Entre as orientações para esta mudança estão: a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a educação superior: o atendimento educacional especializado; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar: a participação da família e da comunidade, a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Nas escolas, é comum que os laudos médicos e diagnósticos dos alunos de educação inclusiva sejam usados como justificativa para a falta de ação da escola e do professor, frente aos alunos especiais os quais deveriam ser inseridos no ambiente escolar e na sala de aula de maneira a trazer evolução para a criança. É necessário um trabalho de cunho educacional e pedagógico destinado a estes alunos de maneira que apesar de considerando suas limitações, estes possam alcançar o desenvolvimento, e nesta perspectiva o AEE se torna fundamental, para que possa auxiliar o trabalho do professor, para que seja garantido o aprendizado do aluno especial.

Porém ainda está longe de ser a realidade que existe hoje, pois se sabe que para que haja inclusão educacional é necessário que não somente as políticas públicas ofereçam suportes para os profissionais, mas também é necessidade que se faça cumpri-las de tal forma a tornar a inserção de um aluno com necessidades especiais na escola regular não um desafio, mas algo natural, a qual estão todos preparados e dispostos a ajudar a transformar o futuro deste educando.

A maior parte da coleta de dados foi feita através da internet por meio de sites que expõem o que está escrito nas leis de diretrizes e bases da educação nacional, e por troca de experiências com professores que trabalham em escolas regulares e praticam a educação inclusiva, aprofundando desta forma, os estudos sobre a inclusão do aluno com deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Se há necessidade de questionamentos e estudos sobre a Inclusão, é porque nas escolas tem havido bastante exclusão. Portanto, apesar de já termos bastante embasamento teórico e suportes de leis sobre o assunto, é necessário agora, pensarmos e mudarmos a prática na sala de aula frente a essa situação. É preciso que o professor que recebe um aluno "especial" em sua sala de aula, não apenas "aceite", "respeite" ou "tolere", mas que este passe a pensar e planejar intervenções pedagógicas que atendam esse aluno da melhor forma possível, por isso a importância da formação continuada dos profissionais da educação, buscando sempre aprimorar os estudos e adaptar-se a novas realidades, tanto o professor quanto a equipe educacional.

É necessário que toda a comunidade escolar se mobilize para que este aluno não seja excluído pela falta de planejamento para ele.

Segundo a Secretaria de Educação Especial do MEC, a sala de recursos complementa ou suplementa a formação dos estudantes, elabora e organiza elementos de acessibilidade e eliminem barreiras que impossibilita os estudantes de se inserirem no meio escolar, atendendo alunos com necessidades especiais. A sala de recursos é uma extensão daquilo que os alunos estudam em sala de aula, no entanto, o aluno não pode se sentir excluído; é importante a inserção conjunta do profissional que atua na sala de recursos com os professores que estão no ensino regular.

CONCLUSÃO

Observa-se que, nas últimas décadas, as instituições de ensino têm avançado significativamente na promoção da educação inclusiva, ampliando o acesso de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas ao ensino regular. Esse processo tem impulsionado os professores a repensarem suas práticas pedagógicas, adotando novas metodologias e estratégias de ensino que favoreçam a participação, a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Nesse contexto, cabe ao professor desenvolver uma prática pedagógica fundamentada nos princípios da igualdade de direitos, da equidade e da valorização da diversidade. Isso significa compreender que oferecer oportunidades iguais não implica utilizar um único método de ensino para todos, mas sim reconhecer as particularidades de cada estudante e proporcionar recursos, estratégias e adaptações que atendam às suas necessidades, interesses, potencialidades e formas de aprendizagem.

Apesar dos importantes avanços alcançados pela legislação e pelas políticas públicas voltadas à educação inclusiva, a efetivação desse processo ainda representa um desafio para muitas escolas. Em diversas situações, os professores sentem-se inseguros para atender às demandas da inclusão, especialmente em razão das limitações relacionadas à formação inicial e à formação continuada. A ausência de preparo específico para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas pode dificultar a construção de um ambiente escolar verdadeiramente acessível, participativo e comprometido com o sucesso educacional de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BORGES, Teresa Maria M. A criança em idade pré-escolar: Desenvolvimento e educação. São Paulo: Ática, 1997.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024. de 20 de dezembro de 1961.

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

Brasileiros que declaram ter alguma deficiência. Análises com base nos dados do Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/04/239-dos-brasileiros-declaram-ter-uma-deficiencia-diz-ibge.html> . Acesso em: 07 nov. 2020.

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.

DANTAS, Heloysa. A infância da razão: Uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manole, 1992.

Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca. Espanha, 1994 (UNESCO. 1994).

Educação de pessoas com deficiência: o que diz a lei?. Fundação Maurício Sirotski Sobrinho. 30 de Out. de 2017. Disponível em: <http://www.fmss.org.br/educacao-de-pessoas-com-deficiencia-o-que-diz-a-lei/>. Acesso em: 06 nov. de 2020.

MANTOAN. M. T. E. Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo SP. Moderna, 2003

MINETTO, M. F. O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. 2 ed. Curitiba: IBPEX, 2008

Lafon, J. C. (1989). A deficiência Auditiva na Criança. São Paulo: Manole.

Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 06 nov. de 2020.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Melero M. L. A Educação Física e as Pessoas com Deficiência: Outro Modo de Cuiturização Para a Melhora da Qualidade de Vida Faculdade de Educação da Universidade de Málaga, 2007.

MANTOAN. Maria Teresa E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. Surdos: Educação, Direito e Cidadania. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

RETONDO, C. G.; SILVA, G. M. S. Resignificando a Formação de Professores de Química para a Educação Especial e Inclusiva: Uma História de Parcerias. Química Nova na Escola, n. 30, p. 27-33, novembro 2008.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VENTURA, Luiz Alexandre Souza. Dez direitos fundamentais do aluno com deficiência na escola. Estadão. 19 de Jan. de 2020. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/dez-direitos-fundamentais-do-aluno-com-deficiencia-na-escola/>. Acesso em: 05 de Nov. de 2020.

- Aplicação do diagrama de áreas dolorosas em trabalhadores da colheita do abacaxi (*Ananas comosus* (L.) Merrill) (Valter da Silva; Pedro Ferreira da Silva; Manoel Alves de Freitas Neto)

Aplicação do diagrama de áreas dolorosas em trabalhadores da colheita do abacaxi (*Ananas comosus* (L.) Merrill)

Valter da Silva²

Pedro Ferreira da Silva³

Manoel Alves de Freitas Neto⁴

DOI: 10.5281/zenodo.21828102

RESUMO

Devido à importância econômica para o Brasil, a cultura de abacaxi precisou aumentar a produtividade e melhorar os aspectos ergonômicos e os riscos atrelados a ele. O objetivo geral do trabalho foi aplicar o diagrama de áreas dolorosas em trabalhadores da colheita do abacaxi. No trabalho, inicialmente foi discorrido conceito de risco ergonômico, trabalho agrícola e característica da cultura. A metodologia consistiu-se de entrevista e aplicação do Diagrama de Corlett e Manenica, 1980, com os trabalhadores. A partir dos resultados das entrevistas e do diagrama foi possível identificar pontos de falha na ergonomia do trabalho executado; então, sugeriu-se alternativa que pudesse eliminar ou atenuar os pontos de falha identificados no processo de colheita do abacaxi.

Palavras-chave: Diagrama. Trabalhadores rurais. Abacaxicultura. Colheita.

1. Introdução

No Brasil, a abacaxicultura abrange praticamente todos os estados da federação, sendo que nos últimos anos, observou-se um crescimento da produção nacional, no entanto, a produtividade brasileira dessa cultura ainda é

² Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal da Paraíba e Especialista em Engenharia de segurança do Trabalho pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba - IESP. E-mail: valtermataraca@gmail.com.

³ Técnico em Radiologia do IFPB. E-mail: pferreirasilva50@gmail.com.

⁴ Tecnólogo em Energias Renováveis. E-mail: manolfreitas1967@gmail.com.

considerada baixa, em torno de 25 t/ha a 35t/ha. Dentre os quatro primeiros produtores brasileiros; Minas Gerais, Paraíba, Pará e Bahia, a Paraíba possui a maior produtividade agrícola com uma média de 29,33 mil frutos por hectare. A produção de abacaxi na Paraíba declinou em meados da década de 90, voltando a crescer já no final desta década contando com crédito agrícola subsidiado, através do Programa Nacional de Agricultura Familiar – PRONAF (ADISSI & ALMEIDA, 2002). Mas de acordo com dados mais recentes do IBGE (2013), a Paraíba e o Pará disputam o “ranking” de maiores estados produtores de abacaxi do Brasil com aproximadamente 300.000 frutos cada.

Na Paraíba, os cinco municípios que mais se destacam na produção da fruta são: Itapororoca, Santa Rita, Araçagi, Pedras de Fogo e Lagoa de Dentro respectivamente. A produção de abacaxi no Brasil, além de gerar renda, gera também, empregos diretos e indiretos. Devido sua importância econômica para o Brasil, a cultura de abacaxi precisa de pesquisa e extensão, não somente para melhorar a produtividade, mas também as condições de trabalho em especial os aspectos ergonômicos e os riscos atrelados a ele. Isso, porque a abacaxicultura é muito dependente das atividades manuais.

A ergonomia estuda a adequação do trabalho ao homem; inicia-se com o estudo das peculiaridades do trabalhador para, depois, projetar o trabalho que ele consegue executar, resguardando a sua saúde. A ergonomia estuda tanto as condições prévias como as decorrências do trabalho e as interações que ocorrem entre o homem, máquina e ambiente durante a prática do trabalho. Isso envolve não somente o ambiente físico, mas também os aspectos organizacionais; pois muitas decisões que afetam o trabalho são adotadas em nível gerencial (IIDA, 2005, p. 2-3). Neste trabalho, os métodos utilizados para análise ergonômica nos trabalhadores da colheita do abacaxi consistiram de entrevistas e aplicação do Diagrama de Corlett e Manenica, 1980 à nível de campo.

O objetivo geral do trabalho foi analisar os trabalhadores da colheita do abacaxi. Enquanto que, objetivos mais específicos foi discutir sobre o ponto de vista de:

- I - Identificar áreas dolorosas nos trabalhadores da colheita do abacaxi;

II - Identificar e analisar pontos de falha na ergonomia das atividades da colheita;

2. Risco Ergonômico, Trabalho Agrícola, Cultura do Abacaxi

O risco pode estar presente em qualquer situação de trabalho, desde aqueles que manuseiam ou operam máquinas no campo, até aqueles que manipulam substâncias perigosas nas indústrias químicas. “A norma OHSAS (Occupational Health and Safety Assessment Series) 18001 (1999) define risco como a combinação da probabilidade de ocorrência e da(s) consequência (s) de um determinado evento perigoso” (RIBEIRO, 2005, p. 25).

O ambiente de trabalho na agricultura expõe os trabalhadores rurais a diferentes riscos ergonômicos; à exemplo: posturas corporais forçadas, responsabilidades, levantamento de peso, jornadas de trabalho prolongadas, ritmos intensos, competição, trabalho em turno, entre outros. A postura corporal sob intensa pressão, como o corpo curvado, nas atividades de plantar, capinar, adubar; causam efeitos severos para a saúde, como problemas na coluna, dores musculares entre outros (ALBERTO, 2006, p. 52-53). Problemas no disco intervertebral são as causas mais comuns de dores nas costas. Esse disco funciona como uma almofada que separa duas vértebras coletivamente, a coluna ganha flexibilidade com esses discos. No interior de cada disco está presente um líquido viscoso dentro de um anel fibroso e resistente, que o rodeia. Razões diversas, devido principalmente ao desgaste pelo uso e pela idade fazem com que os discos intervertebrais degenerem até perder sua força. Podem se tornar achatados e, em casos severos, podem se deformar ao ponto de o anel fibroso se danificar. Esses processos degenerativos interferem na mecânica da coluna vertebral, fazendo com que tecidos e nervos sejam comprimidos, levando a sérios problemas, entre outros, a lombalgia (KROEMER & GRANDJEAN, 2005, p. 60-61). Ao levantar um peso com as mãos, a coluna vertebral recebe todo o esforço, descendo pela bacia e pernas, até chegar ao piso. Como a coluna vertebral é composta por discos

superpostos, sendo capaz de aguentar uma grande força no sentido vertical, mas é extremamente delicado para forças que atuam perpendicularmente ao seu eixo. Sendo assim, na medida do possível a força sobre a coluna vertebral deve ser aplicada no sentido vertical, usando a musculatura das pernas, que são mais resistentes (IIDA, 2005, p. 179-180). A coluna cervical é outra parte da coluna, que consiste em sete vértebras superiores, mas é tão importante quanto à coluna lombar. A coluna cervical também é um segmento bastante móvel, que apresenta uma lordose quando ereta. A mesma é delicada e passível de processos degenerativos e artroses. Adultos tem problemas de pescoço em virtude de distúrbios das vértebras e discos, denominados síndrome cervical (MAEDA, K.; HORIGUCHI, S. & HOSOKAWA, M., 1982, p. 17 - 29).

O trabalho agrícola coloca o homem junto à natureza, muitas vezes em situações de bem-estar, provocadas pelas expressões da topografia natural, da flora e da fauna. Contudo essa aproximação pode também apresentar dificuldades à humanização do trabalho em decorrência da intensidade da insolação, das chuvas, dos ventos, e de animais peçonhentos. Além disso, a topografia e condições do solo demandam cargas de trabalho de diversas intensidades e, muitas vezes, o ambiente natural atrapalha a higienização dos locais de trabalho. Na produção agrícola a prática da remuneração por produção, que, por um lado, premia os trabalhadores mais produtivos e, por outro, livra, em grande parte, a responsabilidade da supervisão com os resultados quantitativos do trabalho realizado; vem se juntar a prática da contratação de pessoal temporário, que a fim de compensar os picos de trabalho de seus sistemas de produção, faz surgir os diaristas, os boias-frias, os migrantes e no controle destes, os agenciadores de mão de obra, denominados de empreiteiros (ADISSI, 2011, p. 490 - 492).

De acordo com a Norma Regulamentadora nº 31 do Ministério do Trabalho e Emprego está previsto, que o ambiente de trabalho deve tornar compatível o planejamento e o desenvolvimento das atividades da agricultura, pecuária, silvicultura, exploração florestal e aquicultura com a segurança e saúde. Cabendo o empregador rural garantir adequadas condições de trabalho,

higiene e conforto; adotar medidas de prevenção e proteção para garantir que todas as atividades, lugares de trabalho, máquinas, equipamentos, ferramentas e processos produtivos sejam seguros e em conformidade com as normas de segurança e saúde. Ainda, de acordo com a norma, o empregador rural deve adotar princípios ergonômicos que visem à adaptação das condições de trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores. Nesse sentido, a ginástica laboral pode contribuir com o bem-estar nas atividades diárias do trabalho. Segundo Mendes & Leite, 2004, a ginástica laboral além de recuperar e manter a capacidade de amplitude de movimentos que as pessoas possuem, pode ser realizada pelo trabalhador no próprio ambiente e horário de trabalho. Cujo objetivo é a prevenção e o auxílio na reabilitação das doenças que a repetitividade e monotonia do trabalho pode trazer.

Quanto às características botânicas, o abacaxizeiro que é originário do Brasil, de clima tropical é uma planta monocotiledônea, herbácea e perene da família Bromeliaceae, apresenta o caule curto e grosso, em torno do qual crescem folhas estreitas e compridas às vezes margeadas por espinhos, formando uma roseta. A planta adulta, das variedades comerciais, tem de 1 a 1,20 m de altura e ainda um pedúnculo que sai do caule e sustenta a inflorescência e depois o fruto (SILVA et al., 2010, p. 20).

O abacaxizeiro possui adaptações morfológicas e fisiológicas características de plantas xerófilas, como espinhos, folhas protegidas por ceras e pêlos, e também, um metabolismo similar aos cactos. Para o abacaxizeiro, a faixa ótima para o crescimento das raízes e das folhas situa-se entre 22°C e 32°C; assim como, a precipitação pluviométrica ideal deve ficar em torno de 1.000 a 1.500 mm anuais de chuva. E ainda, a umidade relativa do ar deve girar em torno de 70% e a luminosidade deve ficar entre 2.500 a 3.000 horas/ano (CARVALHO, et al., 2001 p.10 - 12).

O processo de produção do abacaxi divide-se em 4 fases: preparo do terreno, plantio, tratos culturais e colheita. As três primeiras fases não é alvo de nosso estudo, para o nosso trabalho vamos nos ater apenas no processo de colheita do abacaxi.

Em uma turma de colheita de abacaxi têm-se algumas funções a desempenhar. Sendo os catadores responsáveis pela catação dos frutos no roçado, balaieiros pelo tombo dos frutos em balaies até o caminhão, contadores pelo recebimento dos frutos na carroceria do caminhão e também pela contagem dos mesmos e arrumadores pela arrumação da carga.

3. Metodologia

Os métodos utilizados para análise ergonômica nos trabalhadores da colheita do abacaxi, consistiu de entrevistas e aplicação do Diagrama de áreas dolorosas - Diagrama de Corlett e Manenica, 1980 à nível de campo. Nesse diagrama, o corpo humano é dividido em 24 áreas. Essa divisão facilita a localização de áreas em que os trabalhadores sentem dores (Fig.1). Tendo como base o diagrama, foram feitas entrevistas antes e ao final de cada período de trabalho, com o objetivo de indicar as áreas dolorosas do corpo. Em seguida, pede para que ele avalie, subjetivamente, o grau de desconforto que sentem em cada um dos segmentos apontados no diagrama. O índice de desconforto é classificado em 8 níveis que parte do zero (sem desconforto) até o sete (extremamente desconfortável), marcados linearmente da esquerda para a direita. (IIDA, 2005, p. 173).

A amostra foi composta por 17 trabalhadores; esses por sua vez possuíam uma idade média de 35 anos, mas estão incluídos nessa amostra trabalhadores com 23 e 52 anos. Todos eram do sexo masculino e com ou sem nenhum grau de instrução, isto é, analfabetos, semianalfabeto ou com o quinto ano do ensino fundamental incompletos. A grande maioria era casada no estado civil união estável, mas encontrou trabalhadores solteiros e separados. Alguns trabalhadores estavam nesse ramo a pouco mais de 15 anos, outros a menos de três anos. Com o diagrama em mãos, perguntava-se ao trabalhador em que parte do corpo, o mesmo, sentia dor ou algum desconforto muscular; então, marcava-se no diagrama de acordo com nível de dor ou desconforto muscular indicado por ele. A partir dos resultados das entrevistas e da

aplicação do diagrama foi possível identificar pontos de falha na ergonomia do trabalho executado; então, sugeriu-se alternativa que pudesse eliminar ou atenuar os pontos de falha identificados no processo de colheita do abacaxi.

4. Coleta de Dados

Partindo de entrevistas e da aplicação do Diagrama de áreas dolorosas (fig. 1) feita antes e depois da colheita; obtiveram-se dados que foi organizada em uma tabela. Antes de iniciar o trabalho, dois balaeiros entrevistados, se queixaram de dores. Os demais entrevistados afirmaram que naquele momento, não estavam sentindo nenhuma dor ou desconforto muscular. Após o término da colheita, apareceu dores ou desconforto musculares em grande parte dos trabalhadores e, que, portanto ir-se-á analisar logo abaixo.

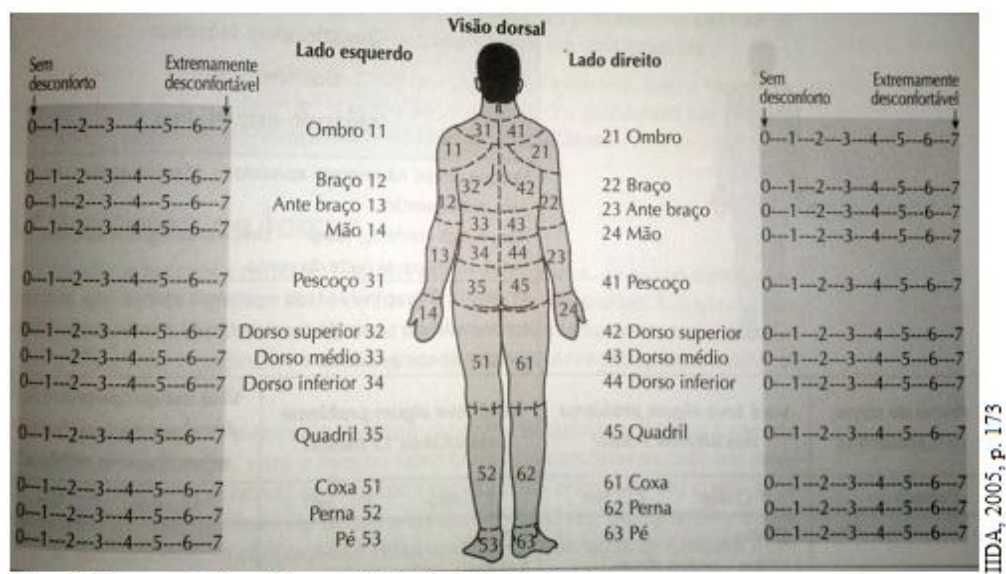


Figura 1. Diagrama de áreas dolorosas (Corlett e Manenica, 1980)

5. Análise

Comentou-se, logo acima que, antes de iniciar o trabalho, apenas dois balaeiros entrevistados, se queixaram de dores. Sendo que um alegou dores

ou desconforto musculares no ombro direito e o outro alegou dores ou desconforto musculares em ambos os lados do dorso inferior. Os demais entrevistados afirmaram que naquele momento, não estavam sentindo nenhuma dor ou desconforto muscular. Essas informações estão inseridas em forma de dados na tabela. A importância de se fazer esse levantamento antes de iniciar os trabalhos é para não mascarar o resultado de levantamento de dados após a colheita do abacaxi.

Comentou-se também que, após o término da colheita apareceu dores ou desconforto musculares em grande parte dos trabalhadores e, que, portanto discutir-se-á abaixo.

Os catadores (fig. 2) alegaram dores ou desconforto musculares no dorso inferior, nas pernas e nos pés; os balaeiros (fig. 2) relataram dores ou desconforto musculares no pescoço, no dorso inferior e nos pés; os contadores (fig. 3) afirmaram dores ou desconforto musculares no braço, nos dorsos superior, médio e inferior, e na coxa; os arrumadores (fig. 3) também confirmaram dores ou desconforto musculares no braço, nos dorsos superior, médio e inferior, e na coxa (tab.).

Pela tabela percebeu-se que os contadores e arrumadores apresentaram dores ou desconfortos musculares idênticos, da mesma forma que se percebeu uma estreita relação entre os catadores e balaeiros, quanto ao aparecimento de dores ou desconforto musculares nos pés desses trabalhadores (tab.).

O dorso inferior foi o segmento corporal, mais apontado pelos trabalhadores como sendo o mais afetado pelas dores ou desconforto musculares durante a realização de seus trabalhos no processo de colheita do abacaxi. Segundo Kroemer e Grandjean (2005, p.103), o manuseio de cargas envolve bastante esforço estático e dinâmico, no entanto, o maior problema destas formas de trabalho não é a carga sobre os músculos, mas sim o desgaste da coluna, notadamente nos discos intervertebrais da região lombar, com o crescente risco de distúrbios.

Observa-se também que a linha dorso-lombar, assim, como os pés foram os que apresentaram o maior índice de dor ou desconforto muscular.

Neste estudo, também ficou evidenciado que os únicos segmentos corporais que não pontuaram, isto é, que não foram motivos de queixas de dores ou desconfortos musculares pelos trabalhadores foi o antebraço, a mão e o quadril (tab.).

Tabela. Áreas dolorosas - adaptado de Corlett e Manenica, 1980 (aplic. antes e após o trabalho)

Função	Entrevistados	Segmentos corporais	Dores musculares															
			Lado esquerdo							Lado direito								
			0	1	2	3	4	5	6	7	0	1	2	3	4	5	6	7
Catador	5	Ombro																
		Braço																
		Antebraço																
		Mão																
		Pescoço																
		Dorso superior																
		Dorso médio																
		Dorso inferior		1			1					1			1			
		Quadril																
		Coxa																
		Perna			1								1					
		Pé		1								1						
Balaeiro	6	Ombro									1					1		
		Braço																
		Antebraço																
		Mão																
		Pescoço			1								1					
		Dorso superior																
		Dorso médio																
		Dorso inferior			2		1						2			1		
		Quadril																
		Coxa																
		Perna																
		Pé				2	2								2	2		
Contador	3	Ombro																
		Braço					1						1	1				
		Antebraço																
		Mão																
		Pescoço																
		Dorso superior						1									1	
		Dorso médio						1									1	
		Dorso inferior						2									2	
		Quadril																
		Coxa			1								1					
		Perna																
		Pé																
Arrumador	3	Ombro																
		Braço					1											
		Antebraço												1				
		Mão																
		Pescoço																
		Dorso superior							1									1
		Dorso médio							1									1
		Dorso inferior						1	1						1	1		
		Quadril																
		Coxa			1								1					
		Perna																
		Pé																



Figura 2. Catadores e balaeiros



Figura 3. Contadores e arrumadores

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns pontos de falha identificados na ergonomia do trabalho do processo de colheita do abacaxi poderiam ser evitados com alternativas simples. É o que acontece com os balaeiros as dores na coluna e no pescoço sentido por esses trabalhadores poderiam ser evitadas. Uma alternativa seria o tombamento dos abacaxis em caçoas carregados por muares ou asininos. Caso contrário, segundo Lida, 2005, p. 185, o transporte manual de carga pode provocar dois tipos de reações corporais. No primeiro momento, o aumento de peso provoca uma sobrecarga fisiológica nos músculos da coluna e dos membros inferiores. No segundo momento, o contato entre a carga e o corpo pode provocar estresse postural. Em ambos os casos; o desconforto, a fadiga e as dores poderão estar presentes. Mas, de acordo com Maeda, K.; Horiguchi, S. & Hosokawa, M., 1982, p. 17 - 29, outros problemas poderão aparecer, como a síndrome cervical, que são dores nos músculos dos ombros, dores e mobilidade reduzida na coluna cervical e às vezes dores irradiando para os braços; problemas estes, conhecidos como síndrome cervicobraquial.

Outros pontos de falha percebidos na ergonomia do trabalho do processo de colheita do abacaxi exigiriam alternativas mais complexas ou de difícil aceitação por partes dos trabalhadores ou dos compradores de abacaxis

(dono da carga). É o que acontece com os catadores, contadores e arrumadores, uma alternativa ideal para evitar futuros problemas ergonômicos em que eles estão submetidos no processo de colheita, quanto às dores ou desconfortos musculares, seria a prática da ginástica laboral e o aumento do número de vezes de pausa ou descanso nas atividades desempenhadas. Para Mendes & Leite, 2004, a ginástica laboral pode ter o objetivo preparatório, isto é, realizado no início do expediente, visa o aquecimento, à preparação da musculatura e das articulações que serão utilizadas no trabalho, prevenindo entre outras coisas, a distensão muscular; no meio do expediente a ginástica laboral pode ser útil como uma forma compensatória, ou seja, previne a fadiga naqueles que realizam movimentos repetitivos e atividades com sobrecarga muscular; e por fim a ginástica laboral, ainda pode ser relaxante, quando aplicado no fim do expediente, neste caso, serve para o trabalhador relaxar o corpo e extravasar as tensões acumuladas nas diferentes partes do corpo (regiões dorsal, cervical, lombar entre outras).

7. Referências

ADISSI, P. J. & ALMEIDA, C. V. B. Riscos na produção do abacaxi: o caso do baixo Paraíba, PB.XXII Encontro nacional de engenharia de produção, Curitiba – PR, p. 1, 2002.

ADISSI, P. J. Ergonomia no trabalho agrícola. In: MÁSCULO, F. S.; VIDAL, M. C. (Orgs.). Ergonomia: Trabalho adequado e eficiente. Rio de Janeiro: ELSEVIER – ABEPRO, p. 490 - 492, 2011.

ALBERTO, M. F. P. (Coord.). O trabalho infantil na cultura do abacaxi no município de Santa Rita - PB: um diagnóstico rápido à luz das piores formas do trabalho infantil no Brasil. Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC). Brasília: OIT - Secretaria Internacional do Trabalho, p.52 – 53, 2006.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. NR 31: segurança e saúde no trabalho na agricultura, pecuária silvicultura, exploração florestal e aquicultura, p. 1 - 13. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/images/Documentos/SST/NR/NR31.pdf>>. Acesso em: 20/01/2015.

CARVALHO, R. A. et al. Abacaxicultura irrigada no semi-árido paraibano. João Pessoa: Emepa, p. 10 – 12, 2001. (Emepa. Documentos, 32).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Produção agrícola municipal, lavoura temporária, 2013. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em 20/01/2014.

IIDA, I. ERGONOMIA: Projeto e produção. 2. ed. São Paulo: Blucher, p. 2 - 3, 2005.

IIDA, I. ERGONOMIA: Projeto e produção. 2. ed. São Paulo: Blucher, p. 173, 2005.

IIDA, I. ERGONOMIA: Projeto e produção. 2. ed. São Paulo: Blucher, p. 179-180, 2005.

IIDA, I. ERGONOMIA: Projeto e produção. 2. ed. São Paulo: Blucher, p. 185, 2005.

KROEMER, K. H. E. & GRANDJEAN, E. Manual de Ergonomia: adaptando o trabalho ao homem. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, p. 103, 2005.

KROEMER, K. H. E. & GRANDJEAN, E. Manual de Ergonomia: adaptando o trabalho ao homem. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, p. 60 - 61, 2005.

MAEDA, K.; HORIGUCHI, S. & HOSOKAWA, M. (1982). History of the studies on occupational cervicobrachial disorder in Japan and remaining problems. *Journal of HumanErgology*, 11, p. 17-29.

MENDES RA & LEITE N. *Ginástica laboral: princípios e aplicações práticas*. 3 ed. Barueri, SP: Manole, 2004.

RIBEIRO, S. B. *Análise dos riscos ergonômicos dos trabalhadores rurais no processo de colheita do abacaxi*. 2005. 158 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Programa de Pós graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, p.25, 2005.

SILVA, J.O.et al. *Produção de abacaxi*. Viçosa: CPT, p. 20, 2010.

- A saúde emocional do educador no ambiente escolar (Antonio Carlos de Lima Oliveira; Andréa Bezerra Ferreira; Flávia Michelle Ferreira Oliveira; Lígia Mara Ormond Pereira; Maria José Nunes Mota)

A saúde emocional do educador no ambiente escolar

Antonio Carlos de Lima Oliveira

Andréa Bezerra Ferreira

Flávia Michelle Ferreira Oliveira

Lígia Mara Ormond Pereira

Maria José Nunes Mota

DOI: 10.5281/zenodo.21842495

RESUMO

A saúde emocional do educador constitui um dos fatores essenciais para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Diante das constantes exigências da profissão docente, torna-se indispensável refletir sobre as condições de trabalho e os impactos emocionais vivenciados pelos profissionais da educação durante todo tempo no ambiente escolar. Este artigo tem como objetivo discutir a necessária importância da saúde emocional do educador no ambiente escolar, destacando os principais desafios enfrentados, os fatores que comprometem o bem-estar docente e as estratégias que favorecem uma prática pedagógica mais saudável e humanizada no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que abordam a inteligência emocional, a valorização docente e a saúde mental no contexto educacional. Conclui-se que o cuidado com a saúde emocional dos professores contribui para a melhoria das relações interpessoais, do clima escolar e da aprendizagem dos estudantes no contexto escolar.

Palavras-chave: Saúde emocional. Educador. Escola. Bem-estar docente. Inteligência emocional. Ambiente escolar.

1 - INTRODUÇÃO

A escola constitui um espaço privilegiado para a construção do conhecimento, da cidadania e do desenvolvimento humano em todas as esferas. Nesse contexto, o educador exerce papel fundamental ao mediar o processo de ensino e aprendizagem, promover relações interpessoais e contribuir para a formação integral dos estudantes.

Entretanto, as crescentes demandas profissionais, associadas às transformações sociais e educacionais, têm provocado impactos significativos na saúde emocional dos docentes. Situações como sobrecarga de trabalho, pressão por resultados, conflitos escolares e baixa valorização profissional podem comprometer o equilíbrio emocional, refletindo direta e indiretamente na qualidade do ensino produtivo.

Dessa forma, este estudo objetiva discutir a importância extrema da saúde emocional do educador no ambiente escolar, evidenciando seus desafios, implicações e possibilidades de promoção do bem-estar dos docentes.

2 - SAÚDE EMOCIONAL DO EDUCADOR

2.1 Conceito de saúde emocional

A saúde emocional corresponde à capacidade do indivíduo de reconhecer, compreender e administrar suas emoções de maneira equilibrada e consciente, enfrentando situações adversas com resiliência e equilíbrio.

No contexto escolar, essa competência torna-se indispensável, pois favorece relações interpessoais saudáveis e fortalece o desempenho profissional dentro do ambiente escolar.

2.2 Desafios enfrentados pelos professores

O trabalho docente envolve inúmeras responsabilidades que ultrapassam o ato de ensinar. Além do planejamento pedagógico, o professor participa de reuniões, realiza avaliações, acompanha o desenvolvimento dos estudantes, atende famílias e enfrenta diferentes desafios cotidianos, que trazem uma carga emocional extremamente grande.

Entre os fatores que comprometem a saúde emocional destacam-se:

- sobrecarga de trabalho;
- pressão por resultados;
- indisciplina escolar;

- desvalorização profissional;
- excesso de atividades burocráticas;
- dificuldades na conciliação entre vida pessoal e profissional.

Esses fatores podem favorecer o desenvolvimento do estresse ocupacional e da Síndrome de Burnout, que ultimamente é muito recorrente no ambiente escolar.

3 - A IMPORTÂNCIA DO BEM-ESTAR EMOCIONAL NA ESCOLA

O equilíbrio emocional do professor favorece relações mais positivas com estudantes, colegas e famílias, além de contribuir para um ambiente escolar acolhedor e transformador.

Professores emocionalmente saudáveis apresentam maior capacidade de resolver conflitos, estimular a aprendizagem, exercer a liderança pedagógica e desenvolver práticas inovadoras que trazem resultados positivos para todo ambiente escolar.

4 - ESTRATÉGIAS PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE EMOCIONAL

A promoção da saúde emocional deve envolver tanto ações individuais quanto institucionais.

Entre as principais estratégias destacam-se:

- programas de formação sobre inteligência emocional;
- apoio psicológico aos profissionais;
- fortalecimento do trabalho colaborativo;
- valorização docente;
- incentivo ao autocuidado;
- organização da rotina de trabalho;
- promoção de ambientes escolares acolhedores.

5 - O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar desempenha papel essencial na construção de um ambiente de trabalho saudável. Gestores que valorizam o diálogo, promovem relações respeitadas e oferecem suporte à equipe contribuem significativamente para a prevenção do adoecimento emocional.

Uma liderança humanizada fortalece o compromisso coletivo e favorece melhores resultados educacionais.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saúde emocional do educador representa um elemento indispensável para a boa qualidade da educação. O fortalecimento do bem-estar docente favorece a aprendizagem, melhora as relações interpessoais e contribui para a construção de ambientes escolares mais humanizados e significativos.

Assim, investir em políticas de valorização profissional, apoio psicológico e desenvolvimento das competências socioemocionais constitui uma estratégia fundamental para promover uma educação de extrema qualidade.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. *Burnout: The Cost of Caring*. New York: ISHK, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Saúde mental no trabalho*. Genebra: OMS.

**- A Psicologia Escolar no enfrentamento do racismo epistêmico na
educação básica: caminhos teóricos e práticas descoloniais (Valéria Silva
Augusto Polycarpo)**

A Psicologia Escolar no enfrentamento do racismo epistêmico na educação básica: caminhos teóricos e práticas descoloniais

Valéria Silva Augusto Polycarpo

DOI: [10.5281/zenodo.21997340](https://doi.org/10.5281/zenodo.21997340)

RESUMO:

O presente artigo analisa o papel da Psicologia Escolar no combate ao racismo epistêmico no contexto da Educação Básica brasileira. Compreendendo o racismo como um fenômeno estrutural e histórico, o trabalho discute como a negação e o silenciamento de saberes não eurocêntricos se reproduzem no cotidiano escolar e afetam a constituição subjetiva de estudantes negros. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e exploratória fundamentada na análise de conteúdo temática, articulam-se os campos da Psicologia Escolar, dos Estudos Afro-brasileiros e das Perspectivas Descoloniais. Conclui-se que a Psicologia Escolar desempenha um papel estratégico ao atuar na desnaturalização de práticas pedagógicas excludentes, na formação crítica de educadores e no fortalecimento de currículos antirracistas.

Palavras-chave: Racismo Epistêmico. Psicologia Escolar. Educação Básica. Relações Étnico-Raciais. Pensamento Descolonial.

1. INTRODUÇÃO

O racismo no Brasil constitui um fenômeno estrutural, histórico e multifacetado que perpassa as instituições sociais e organiza as relações de poder no país. Longe de se manifestar apenas por meio de atitudes individuais ou episódios interpessoais isolados, o racismo se consolida como um sistema que produz desigualdades materiais, simbólicas e subjetivas de forma contínua (Fanon, 2020; Munanga, 2004).

No contexto educacional, essas desigualdades resultam de um processo histórico longo, marcado pela violência do período colonial e pelo projeto de nação pós-abolição, o qual negligenciou políticas públicas efetivas para a

inclusão plena da população negra (Telles, 2003). Embora nas últimas décadas tenham ocorrido avanços normativos e legislativos significativos no Brasil — como a promulgação da Lei nº 10.639/2003 —, observa-se que as práticas discriminatórias continuam a se reproduzir de forma velada no cotidiano escolar.

Uma das dimensões mais marcantes desse processo é o *racismo epistêmico*, caracterizado pela hegemonia do pensamento eurocêntrico e pela consequente exclusão, desvalorização e silenciamento dos saberes, epistemologias e histórias de povos colonizados, especialmente africanos e afro-diaspóricos (Mignolo, 2003; Santos, 2007). Na escola, o racismo epistêmico se traduz na centralidade de currículos monoculturais, na negação do patrimônio intelectual negro e na manutenção de narrativas que associam a branquitude ao universal e ao conhecimento legítimo.

Diante desse cenário, a Psicologia Escolar consolida-se como um campo de atuação e reflexão com potencial estratégico. Ao ir além da tradicional patologização ou individualização do fracasso escolar, o psicólogo escolar é provocado a intervir nas dinâmicas institucionais e subjetivas que perpetuam a opressão racial.

Este artigo tem como **objetivo geral** analisar, de forma exploratória, o papel da psicologia escolar no combate ao racismo epistêmico na Educação Básica. Como **objetivos específicos**, busca-se: 1) identificar e sistematizar as compreensões teóricas sobre o racismo epistêmico; 2) analisar as implicações dessa modalidade de racismo no ambiente escolar; 3) mapear as contribuições e desafios práticos da psicologia escolar para a construção de estratégias antirracistas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Racismo Estrutural e Epistêmico: A Colonialidade do Saber no Espaço Escolar

A compreensão do racismo exige superar leituras meramente comportamentais. Como aponta Quijano (2005), a “colonialidade do poder” instituiu uma classificação social baseada na ideia de raça como critério fundante de dominação. Essa estrutura perdurou mesmo após o fim dos regimes coloniais formais, desdobrando-se na *colonialidade do saber* e do *ser*.

O racismo epistêmico manifesta-se como a recusa da capacidade teórica e racional de sujeitos não brancos. Conforme Santos (2007), vigora um “pensamento abissal” que divide a realidade entre saberes válidos (gerados pelo centro hegemônico) e saberes inexistentes ou irrelevantes (produzidos do “outro lado da linha”). Na Educação Básica, isso se reflete em materiais didáticos, práticas pedagógicas e arranjos curriculares que ocultam as contribuições científicas, filosóficas e artísticas africanas e afro-brasileiras (Gomes, 2005).

A perpetuação do racismo epistêmico impõe impactos psicológicos profundos. Fanon (2020) descreve o processo de alienação e de construção da inferiorização subjetiva desencadeado pela imposição dos padrões brancos ocidentais como única referência de humanidade e saber.

2.2. A Psicologia Escolar e a Práxis Antirracista

Historicamente, a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil passou por um processo de crítica e redefinição de suas práticas. Se em períodos anteriores o campo esteve atrelado a diagnósticos individualizantes que culpabilizavam alunos e famílias por dificuldades de aprendizagem, a virada crítica da área passou a exigir a análise das determinações sociais, políticas e institucionais do processo escolar.

Nesse contexto, incorporar as relações étnico-raciais e as perspectivas descoloniais torna-se indispensável. A atuação do psicólogo escolar em uma perspectiva antirracista implica ultrapassar a escuta individual e atuar na mediação das relações institucionais, propondo ações como:

- **Formação continuada com educadores:** Espaços de reflexão sobre branquitude, privilégio e o impacto de estereótipos raciais no julgamento pedagógico;

- **Intervenções no ambiente institucional:** Apoio à implementação efetiva das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais;
- **Fortalecimento das subjetividades negras:** Criação de ações que promovam o pertencimento, o acolhimento e o reconhecimento positivo das identidades raciais.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma **pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e de caráter exploratório**. A abordagem bibliográfica é indicada para investigar conceitos teóricos, mapear tendências da literatura e problematizar construtos consolidados nas ciências humanas e da saúde.

O levantamento e a seleção das fontes abrangem livros clássicos, artigos científicos indexados, legislações educacionais brasileiras e documentos orientadores de políticas públicas. A composição do corpus teórico apoia-se em autores fundamentais dos estudos descoloniais, do pensamento antirracista e da psicologia escolar, tais como Bardin (2011), Fanon (2020), Gomes (2005), Mignolo (2003), Munanga (2004), Quijano (2005), Santos (2007) e Telles (2003).

Para o tratamento do material bibliográfico, adota-se a **Análise de Conteúdo Temática** (Bardin, 2011). O processo analítico organiza-se em três etapas principais:

1. **Pré-análise:** Leitura flutuante e seleção do material documental e bibliográfico;
2. **Exploração do material:** Codificação e categorização das unidades de sentido em eixos temáticos (ex.: Mecanismos de reprodução do racismo epistêmico, Dimensão subjetiva do preconceito na escola e Possibilidades de intervenção da Psicologia Escolar);
3. **Tratamento dos resultados, inferência e interpretação:** Articulação entre os dados encontrados na literatura e os referenciais teóricos adotados para responder aos objetivos da pesquisa.

4. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfrentamento ao racismo epistêmico na Educação Básica é uma exigência ética, política e científica que desafia as práticas tradicionais da Psicologia Escolar. A análise teórica indica que o silenciamento dos saberes não eurocêntricos compromete a qualidade da formação acadêmica e afeta negativamente a construção da autoimagem e da autoestima de estudantes negros.

A Psicologia Escolar possui um papel transformador ao atuar como agente descolonizador no espaço educacional. Isso requer do profissional da psicologia um compromisso teórico-prático orientado por:

- **Desconstrução de visões patologizantes:** Compreender a queixa escolar a partir do viés racial e social, superando a individualização das dificuldades;
- **Fomento à Ecologia de Saberes:** Apoiar a inclusão de diferentes matrizes epistemológicas no projeto político-pedagógico da escola;
- **Acolhimento subjetivo e coletivo:** Construir espaços seguros de escuta e fortalecimento identitário para a comunidade escolar.

Compreende-se que as discussões aqui apresentadas destacam a relevância da continuidade de pesquisas teóricas e empíricas sobre a temática. Espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento do debate acadêmico e instrumentalize profissionais da psicologia e da educação no desenvolvimento de ações antirracistas efetivas na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

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

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 227–278, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71–94, 2007.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

**- Aprendizagem em crianças com transtorno do espectro autista na
Educação Infantil: desafios e perspectivas (Aline Lima de oliveira; Aline
Rocha Pereira; Daniela Elita Teodoro Claudino; Jeniffer Luana de Moraes;
Luciana Aparecida Pereira Laubstein)**

Aprendizagem em crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil: desafios e perspectivas

Aline Lima de oliveira

Aline Rocha Pereira

Daniela Elita Teodoro Claudino

Jeniffer Luana de Moraes

Luciana Aparecida Pereira Laubstein

DOI: 10.5281/zenodo.22018540

RESUMO

O presente estudo aborda a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil, com o objetivo de compreender os desafios e avanços no tema. Por meio de pesquisa bibliográfica, analisaram-se aspectos como legislação, seus avanços e limitações. A falta de formação para os docentes pode impactar diretamente nas adaptações necessárias para atender as individualidades dentro do TEA. Também serão abordados os temas das práticas pedagógicas adaptadas e infraestrutura escolar. Os resultados apontam barreiras significativas, como insuficiência de recursos e capacitação. A inclusão requer ações múltiplas e conjuntas entre escola, família e políticas públicas, visando a valorização das singularidades e a promoção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação infantil. TEA. Práticas pedagógicas. Direitos educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A vida escolar é uma das etapas mais significativas, compreendendo desde o início da infância até o final da adolescência, importante tanto na aprendizagem de conteúdos básicos como também na socialização, a qual permite uma maior aproximação da formação de cidadãos conscientes para nossa sociedade, que respeitem e compreendam. Em vista disso, a inclusão

além de garantir o direito à educação, permite o conhecimento em relação à diversidade e a neurodiversidade presentes no ser humano. Com esta afirmação, vem o questionamento, de que forma a inclusão deve ser realizada para atingir integralmente seu objetivo?

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, engloba o desenvolvimento motor, social, cognitivo e de aprendizagem e apresenta-se importante para formar habilidades futuras e a identidade. É nesta fase onde inicia-se o contato com a inclusão, permitindo o desenvolvimento do respeitar e valorizar as diferenças, contribuindo a longo prazo para a formação de uma sociedade mais igualitária. Dentro desta conjuntura temos um importante aspecto, a inclusão não deve apenas permitir que um aluno com deficiência esteja na escola, mas fornecer a oportunidade para que este desenvolva, assim como todos os outros, seu potencial intelectual, físico, social e afetivo.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a interação social, a comunicação e pode envolver comportamentos repetitivos ou crianças com interesses restritos. A aprendizagem na educação infantil para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve envolver práticas pedagógicas adaptadas e estratégias que respeitem as individualidades de cada criança. A inclusão deve ser pautada em possibilitar um ambiente acolhedor, inclusivo e principalmente ajustado à singularidade de cada criança.

Para que estes objetivos sejam alcançados, o sistema educacional deve voltar-se para compreender as etapas e as necessidades que a criança de cada fase tem, de forma a possibilitar o processo educacional. Atualmente são diversos os desafios que os educadores enfrentam. Estes vão desde a falta de formação adequada, carência de profissionais auxiliares que acompanhem individualmente o aluno respeitando seu desenvolvimento particular, além da limitação de recursos e infraestrutura.

Dentro destas perspectivas, o presente trabalho busca analisar como as questões que envolvem a aprendizagem em crianças com TEA têm ocorrido na educação infantil. Abordando os aspectos educacionais, o papel do educador e da estrutura educacional como um todo, além dos obstáculos enfrentados para garantir este direito de ensino-aprendizagem.

A pesquisa sobre este tema contribui significativamente para o campo da educação inclusiva, entendendo a importância das práticas pedagógicas adaptadas, e a sensibilização e a conscientização sobre o direito da criança à inclusão no ambiente escolar. Esta discussão também permite aprofundar os desafios encontrados pelos educadores para atender as crianças de forma adequada.

A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo será a pesquisa bibliográfica (revisão de literatura), por meio de artigos e livros impressos, documentos oficiais do Ministério da Educação e artigos científicos disponíveis online.

O desenvolvimento deste trabalho será composto por dois capítulos que buscam levantar as perspectivas e as dificuldades encontradas no sistema educacional de forma a garantir o direito à inclusão para as crianças dentro do TEA, além dos aspectos da teoria e da prática do ambiente escolar em relação à aprendizagem destas crianças.

2 Educação inclusiva na educação infantil

2.1 Legislação para a educação inclusiva: TEA.

O direito à educação para todos foi formalmente consolidado pela Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 208, assegura a educação básica obrigatória e gratuita, incluindo o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência (BRASIL, 1988). Essa legislação estabelece que a educação deve ser oferecida preferencialmente em escolas regulares, criando assim uma base legal para a educação inclusiva, que visa a integração de alunos com deficiências em ambientes comuns de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, veio a detalhar mais especificamente os parâmetros para a inclusão, incluindo a obrigatoriedade de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, com um enfoque em práticas pedagógicas que atendam às

necessidades especiais desses estudantes, além da necessidade de formação adequada dos docentes e a adaptação dos currículos para garantir a aprendizagem de todos os alunos (LDB BRASIL, 1996).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), ratificada pelo Brasil em 2009, reforçou a importância da educação inclusiva ao enfatizar o direito de todas as pessoas, independentemente de suas condições, a uma educação de qualidade. Ela enfatiza a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, além da necessidade de criar condições favoráveis para que as pessoas com deficiência participem plenamente da sociedade, incluindo seu direito à educação. Com o intuito de garantir o acesso e a permanência das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares, a Lei Berenice Piana, de 2012, assegurou explicitamente o direito desses indivíduos à educação inclusiva, reforçando a necessidade de apoios e adaptações para que possam se desenvolver de forma plena no ambiente escolar. (BRASIL, 2012)

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sancionada em 2015, foi um marco importante ao garantir, em seu artigo 28, que alunos com deficiência não podem ser excluídos das escolas regulares, e ao exigir que as instituições educacionais adotem medidas para oferecer adaptações acessíveis para que esses alunos possam participar ativamente das atividades educacionais. Embora esses avanços legislativos sejam essenciais para garantir o direito à educação inclusiva, a realidade prática revela uma série de obstáculos ainda presentes nas escolas brasileiras. A implementação efetiva dessas políticas públicas enfrenta desafios significativos, como a falta de formação específica para os professores, a escassez de recursos adequados e a infraestrutura escolar deficiente. Esses fatores comprometem o alcance do ideal de inclusão, resultando em práticas educacionais que, muitas vezes, ainda se mostram limitadas. (BRASIL, 2015)

Para que as políticas inclusivas sejam de fato efetivas, é fundamental que haja investimentos contínuos em formação docente, com a promoção de cursos e capacitações que possibilitem aos educadores desenvolverem habilidades específicas para lidar com a diversidade de necessidades dos

alunos com deficiência. Além disso, a criação de condições adequadas nas escolas, como a oferta de materiais pedagógicos adaptados, o apoio de profissionais especializados e a adequação da infraestrutura, são essenciais para garantir que a inclusão não se restrinja apenas à presença dos alunos nas salas de aula, mas se traduza em uma participação real e significativa no processo educacional. Esses desafios, apontados por autores como Dupin e Silva (2020), destacam a importância de uma abordagem mais ampla e integrada para a efetivação da inclusão escolar.

2.2 Desafios e perspectivas encontrados: realidade da inclusão nas escolas.

A inclusão de crianças com deficiência em salas de aula regulares, com o objetivo de garantir o direito universal à educação, deve ser acompanhada por políticas públicas robustas e eficazes, que assegurem as condições necessárias para que essa inclusão se realize de fato. Embora a legislação brasileira tenha avançado significativamente ao longo dos anos, estabelecendo o direito à educação inclusiva, a realidade das escolas ainda está aquém das exigências legais. Tais lacunas criam um cenário no qual as políticas públicas não se traduzem de maneira efetiva na prática educacional, o que limita a inclusão real dos alunos com deficiência no ambiente escolar (ROSADO & CAMPOS, 2023).

No contexto escolar, um dos principais obstáculos para uma inclusão efetiva é a ausência de capacitação específica para os docentes, o que dificulta a adaptação das práticas pedagógicas quanto às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Muitos professores não possuem formação ou experiência suficientes para lidar com as particularidades do processo de aprendizagem de crianças com deficiências, especialmente no que tange ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso resulta em dificuldades na elaboração de planos pedagógicos personalizados e na falta de estratégias eficientes para promover a aprendizagem de todos os alunos. Além disso, muitas escolas enfrentam a carência de materiais pedagógicos adaptados e de

recursos tecnológicos que facilitem o processo de inclusão. A falta de recursos como softwares educativos, equipamentos de acessibilidade e apoio especializado dificulta a criação de um ambiente inclusivo adequado para esses alunos (TURIBI & SANTOS, 2019).

Outro desafio significativo está relacionado às questões sociais e familiares que impactam diretamente a inclusão escolar. Muitos pais e responsáveis, por falta de informação ou de apoio, desconhecem os direitos que seus filhos têm à educação especializada e à inclusão escolar, o que prejudica a busca por soluções adequadas para o acompanhamento das crianças. Além disso, a ausência de políticas públicas mais eficazes e articuladas pode resultar na falta de um suporte contínuo para esses alunos, tanto no âmbito escolar quanto fora dele, dificultando ainda mais o sucesso da inclusão. A sensibilização das famílias e a promoção de políticas públicas mais abrangentes e integradas são fundamentais para garantir que a educação inclusiva se torne uma realidade para todos os alunos com deficiência (SANTOS et al., 2018).

Portanto, a inclusão efetiva das crianças com deficiência no sistema educacional requer a superação desses desafios, por meio de investimentos em formação docente, na melhoria das condições físicas e pedagógicas das escolas e em políticas públicas que envolvam todos os agentes educacionais, familiares e sociais na construção de um ambiente realmente inclusivo.

3 3 Aprendizagem em crianças com TEA

3.1 O transtorno do espectro autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta o comportamento, a comunicação e a interação social, e pode se manifestar de formas variadas e em diferentes graus de intensidade. De acordo com Gadia (2006), o autismo é caracterizado por uma série de manifestações que variam de dificuldades mais leves até

desafios mais intensos, que afetam aspectos do desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.

O termo "autismo", ao longo dos anos, passou por mudanças conceituais e, atualmente, é denominado como Transtorno do Espectro Autista. A introdução do termo "espectro" reflete a diversidade e a amplitude das manifestações dessa condição, como indicado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Essa nomenclatura destaca a variabilidade do TEA, considerando que ele pode se manifestar de maneiras diferentes em cada indivíduo, afetando diversas áreas de habilidades e comportamentos, de acordo com o grau de comprometimento de cada pessoa.

Segundo Cunha (2015, p20) “o autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas”, com base nestas três características, CUNHA (2015) destaca algumas atitudes de comportamento que podem estar presentes quando fala-se sobre o autismo:

Retrair-se e isolar-se das outras pessoas; Não manter contato visual; Resistir ao contato físico; Resistência ao aprendizado; Não demonstrar medo diante de perigos reais; Não atender quando chamada; Birras; Não aceitar mudanças de rotina; Usar as pessoas para pegar objetos; Hiperatividade física; Agitação desordenada; Calma excessiva; Apego e manuseio não apropriado de objetos; Movimentação circulares no corpo; Sensibilidade; Estereotípias; Ecolalias; Não manifestar interesse por brincadeiras (CUNHA, 2015, p.28).

Com o aumento da conscientização sobre o transtorno e a expansão dos critérios, observou-se um crescimento significativo no número de diagnósticos de TEA, em parte devido ao maior acesso à saúde e ao aumento da frequência de crianças com o transtorno em escolas regulares. Embora a origem do TEA ainda não seja completamente compreendida, acredita-se que fatores genéticos, ambientais e neurológicos influenciam o seu desenvolvimento (ASHWOOD *et al.*, 2006).

O diagnóstico precoce é um fator crucial para o sucesso das intervenções, pois permite que as abordagens terapêuticas sejam implementadas ainda nas primeiras fases do desenvolvimento da criança. Quanto mais tarde o diagnóstico, mais consolidados se tornam os sintomas, o que torna o processo de intervenção mais complexo e desafiador. Estudos indicam que a intervenção precoce, que envolve uma abordagem multidisciplinar, pode favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e comportamental da criança com TEA, oferecendo melhores perspectivas de aprendizagem e inclusão social (VASCONCELOS, 2024).

3.2 O processo de aprendizagem

O processo de aprendizagem em indivíduos com TEA pode variar amplamente, já que o TEA abrange uma gama de habilidades, desafios e preferências únicas e individuais proporcionando desafios para o educador desenvolver estratégias que possibilitem o ensino-aprendizagem. A autora LAGO (2007) destaca algumas características que influenciam neste processo:

As crianças com este transtorno apresentam características peculiares como, por exemplo, a dificuldade de entender uma metáfora, interpretar um texto ou mesmo a recusa frente a um jogo de faz-de-conta, sugerindo uma certa rigidez no desenvolvimento da função simbólica. Essas condutas geralmente complicam a adequação nas relações sociais ou mesmo o entendimento das atividades escolares, colocando-se como um possível empecilho para a inclusão em uma escola regular. Aliado a isto, o paradoxo que se apresenta é que algumas destas crianças aprendem a ler, escrever e operar cálculos matemáticos, muitas vezes, mais facilmente que outros colegas da mesma faixa etária. (LAGO, 2007, p.42)

O processo de aprendizagem para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige uma abordagem educacional diferenciada, devido às necessidades e desafios específicos que cada criança apresenta, especialmente nas áreas de comunicação e interação social. Isso significa que as práticas pedagógicas devem ser ajustadas de acordo com as características individuais de cada aluno, considerando o grau de comprometimento e as potencialidades de cada um. A atuação do professor é crucial nesse contexto, pois ele deve ser capacitado para identificar as singularidades de seus alunos e

criar um planejamento pedagógico flexível e adaptado, de forma a atender às suas necessidades de maneira eficaz e inclusiva.

Além disso, segundo Lago (2007) a criação de um ambiente escolar apropriado é fundamental para o sucesso do processo de aprendizagem. Isso envolve, entre outras coisas, a disponibilização de materiais didáticos e recursos específicos que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento das crianças com TEA. A estruturação do ambiente escolar deve ser pensada de maneira a criar um espaço organizado e previsível, o que ajuda a minimizar distrações e facilita a concentração. A previsibilidade no ambiente, através de regras claras e consistentes, proporciona um sentimento de segurança para a criança, o que é fundamental para a redução da ansiedade, um desafio comum em crianças com autismo.

Uma das estratégias pedagógicas mais eficazes envolve o uso de estímulos visuais, como imagens, gráficos e quadros, que auxiliam na comunicação e compreensão das informações. As crianças com TEA, muitas vezes, têm mais facilidade para processar informações visuais do que auditivas, portanto, os estímulos visuais se tornam uma ferramenta importante para apoiar a aprendizagem. Além disso, a implementação de rotinas consistentes e a repetição de atividades são essenciais, estas práticas ajudam as crianças a se sentirem mais seguras e a aprender de maneira mais eficaz. O estabelecimento de uma rotina previsível reduz a ansiedade e facilita a adaptação ao ambiente escolar, criando um espaço onde a criança sabe o que esperar e o que se espera dela. (MAIA *et al*, 2019)

O uso de reforço positivo também é uma técnica pedagógica relevante no contexto do autismo. A ideia é premiar comportamentos desejados de forma imediata, incentivando as crianças a repetirem esses comportamentos. Esse tipo de reforço é eficaz para ensinar novas habilidades e reforçar a aprendizagem em diversas áreas. Além disso, a adaptação das atividades de ensino às necessidades individuais de cada criança é fundamental. Isso pode envolver a personalização das tarefas de acordo com as capacidades e preferências da criança, promovendo uma aprendizagem mais eficiente e personalizada, conforme o perfil de cada aluno (LAGO, 2007).

Em resumo, para que o processo de aprendizagem seja bem-sucedido para crianças com TEA, é essencial que haja um planejamento cuidadoso por parte dos educadores, com o apoio de um ambiente estruturado e materiais adaptados, estratégias pedagógicas que favoreçam a comunicação e a interação, e a implementação de práticas consistentes e reforços positivos que atendam às necessidades individuais de cada criança.

4.4 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como foco a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil, analisando os avanços e desafios encontrados na prática escolar. A inclusão de crianças com TEA no sistema educacional é um direito garantido pela legislação brasileira, que assegura a educação em escolas regulares com o apoio necessário. No entanto, a efetividade dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos.

A falta de capacitação específica dos professores para lidar com as particularidades do transtorno impede que sejam desenvolvidas estratégias pedagógicas eficazes, adaptadas às necessidades individuais dessas crianças. Além disso, a escassez de recursos materiais e humanos, como a falta de profissionais auxiliares, e a infraestrutura inadequada das escolas dificultam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

No campo das práticas pedagógicas, as crianças com TEA apresentam características únicas que exigem métodos de ensino adaptados. A necessidade de um ambiente estruturado, o uso de estímulos visuais e a repetição de atividades são apenas algumas das estratégias que podem facilitar a aprendizagem dessas crianças. No entanto, é essencial que essas práticas sejam aplicadas de maneira personalizada, respeitando o ritmo e as necessidades de cada aluno.

Outro ponto fundamental abordado neste estudo foi a importância da colaboração entre escola, família e políticas públicas. A integração desses diferentes agentes é crucial para o sucesso da inclusão escolar, pois permite

que as crianças com TEA sejam apoiadas de maneira contínua e eficaz. A falta de conscientização por parte de algumas famílias e a ausência de políticas públicas eficazes ainda são desafios significativos que devem ser superados para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

O estudo contribui para o entendimento dos principais obstáculos e avanços na inclusão de crianças com TEA, destacando a necessidade de ações mais efetivas em todos os níveis para garantir a educação de qualidade e o pleno exercício do direito à educação para todos.

5 REFERÊNCIAS

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

ASHWOOD, P.; WILLS, S.; VAN DE WATER, J. The immune response in autism: a new frontier for autism research. *Journal of Leukocyte Biology*, v. 80, n. 1, p. 1-15, 2006.

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

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

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

Acesso em: 15 de agosto de 2024.

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; altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm.

Acesso em: 15 de agosto de 2024.

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

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Acesso em: 15 de agosto de 2024.

CUNHA, Eugênio. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

DA SILVA ROSADO, Adelia Carneiro; CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. Inclusão de crianças com autismo na educação infantil: do direito constitucional à realidade da escola pública. *Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas*, v. 39, n. 2, 2023.

DUPIN, A. A. S. Q.; SILVA, M. O. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. *Scientia Vitae*, v. 10, n. 29, p. 65-79, 2020.

GADIA, Carlos. Aprendizagem e autismo: transtornos da aprendizagem: abordagem neuropsicológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAGO, Mara. Autismo na escola: ação e reflexão do professor. 2007.171p. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13077/000638908.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 setembro de 2024.

MAIA, Maria Suely Deganutti; JACOMELLI, Milleni Kelly. A importância do ensino especializado, na sala de recursos, como estratégia de aprendizagem na formação da criança com TEA. *Revista Psicologia & Saberes*, v. 8, n. 11, p. 320-337, 2019.

SANTOS, Adriana Monize Machado *et al.* Educação inclusiva: avanços e desafios do atendimento educacional especializado. *Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT-SERGIPE*, v. 4, n. 3, p. 153-153, 2018.

TURIBI, Anne Caroline Pedroso; SANTOS, Lucilene Pacheco. Inclusão na educação infantil: desafios e perspectivas no fazer docente com criança autista. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)**, 6., 2019, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Editora Realize, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/anais/conedu/2019>. Acesso em: 14 nov. 2024.

VASCONCELOS, R. M. A. R. L. Autismo infantil: a importância do tratamento precoce. Universidade Federal de Alagoas (UFAL), 2010. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/76.%20autismo%20infantil%20-%20a%20import%C2ncia%20do%20tratamento%20precoce.pdf. Acesso em 09 out. 2024.

**- Aprender brincando: a alfabetização como caminho de descobertas
(Daiane Eude Donat do Nascimento; Janice Schlosser; Marisane da Silva;
Sandra Rodrigues de Sousa)**

Aprender brincando: a alfabetização como caminho de descobertas

Daiane Eude Donat do Nascimento⁵

Janice Schlosser⁶

Marisane da Silva

Sandra Rodrigues de Sousa

DOI: 10.5281/zenodo.22035121

RESUMO

O presente Artigo destaca a alfabetização é uma fase muito importante na vida da criança, pois é quando ela começa a conhecer as letras, os sons, as palavras e as histórias. Cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizagem, por isso é importante tornar esse processo agradável e significativo. Nesse sentido, o brincar pode ser um grande aliado da alfabetização. Por meio de jogos, músicas, histórias, rimas e brincadeiras com letras e palavras, a criança aprende de forma mais natural. Essas atividades despertam a curiosidade e ajudam no desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da atenção. Enquanto brinca, a criança também desenvolve novas habilidades sem perceber que está aprendendo. O professor tem um papel importante, observando as dificuldades e valorizando as conquistas de cada aluno. É necessário respeitar as diferenças e buscar diferentes formas de ensinar. As brincadeiras também ajudam as crianças a interagir, compartilhar ideias e aprender umas com as outras. Além disso, contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da confiança. A família também pode participar desse processo por meio de histórias, músicas e brincadeiras com palavras. Esses momentos simples podem fortalecer o interesse da criança pela leitura e pela escrita. Assim, brincar e alfabetizar podem caminhar juntos de maneira prazerosa e significativa. Quando a criança brinca, experimenta e descobre, ela se sente mais motivada para aprender. Dessa forma, a alfabetização pode ser uma experiência mais leve, acolhedora e cheia de descobertas.

Palavras-chave: Brincadeiras. Leitura e escrita. Jogos educacionais.

1 INTRODUÇÃO

⁵Daiane Eude Donat Do Nascimento – Pós-graduanda Neurociência da Educação, pela Faculdade de Santo Amaro - SP; pela Faculdade de Santo Amaro; Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Unisa -. E-mail daianedont80@hotmail.com.

O presente artigo tem como objetivo uma pesquisa bibliográfica sobre a alfabetização é um dos momentos mais especiais da infância, pois marca o início de novas descobertas e de uma forma diferente de enxergar e compreender o mundo. É nesse período que a criança começa a perceber que as letras, as palavras e os textos estão presentes em sua vida diária, carregando sentidos, histórias e possibilidades. Aprender a ler e a escrever não envolve apenas o desenvolvimento intelectual, mas também emoções, encantamento, curiosidade e alegria. Nesse cenário, o brincar aparece como a linguagem mais próxima da criança, tornando-se um grande aliado no processo de aprendizagem.

Aprender brincando permite que a alfabetização aconteça de maneira mais leve, acolhedora e significativa. Por meio das brincadeiras, a criança experimenta, explora, pergunta, erra, tenta novamente e constrói conhecimentos no seu próprio ritmo. O brincar estimula a imaginação, a criatividade, a interação com os colegas e a confiança, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral. Quando a alfabetização se une às atividades lúdicas, o aprendizado ganha sentido, pois se conecta às vivências, aos interesses e às experiências reais da criança.

Ao valorizar o brincar como prática pedagógica, a escola reconhece a infância como uma fase rica em aprendizagens e possibilidades. Nesse contexto, o professor atua como mediador sensível e atento, propondo jogos, histórias, músicas e desafios que despertam o interesse das crianças pela leitura e pela escrita. Dessa forma, a alfabetização se transforma em um verdadeiro caminho de descobertas, no qual a criança aprende com prazer, segurança e participação, construindo saberes que a acompanharão por toda a sua trajetória escolar e social.

O brincar constitui uma atividade de estímulo e motivação que promove o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional da criança em idade pré-escolar. A partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, torna-se possível elaborar propostas que conduzam a uma nova prática pedagógica, na qual o brincar não seja valorizado apenas como algo inerente à infância, mas também como um excelente recurso para promover a aprendizagem signi-

ficativa. Conforme Vygotsky (1994), brincar é uma necessidade humana, e é por meio das atividades lúdicas que a criança acessa o passado e projeta o futuro, vivenciando sua cultura e reinventando o mundo que deseja construir. Nesse sentido, o lúdico revela-se capaz de minimizar dificuldades existentes no processo educativo, além de servir como ferramenta para auxiliar o professor a resgatar no aluno o interesse e o prazer pelo ato de aprender.

Para que possamos refletir sobre como ensinar brincando, talvez seja necessário, antes de tudo, recordar o que aprendemos acerca do brincar ao longo de nossa formação. Em uma cultura historicamente marcada por visões antilúdicas, ouvimos repetidamente expressões como: "Deixe de brincadeiras!" ou "Você está brincando comigo?", entre outras frases semelhantes. Dessa forma, para muitas pessoas, o brincar permanece associado ao que não é sério, ao mero passatempo ou a algo desprovido de utilidade prática.

Neste sentido, Emerique (2004, p.4) afirma:

Parece-me que seria importante deixar de pensar dicotomicamente, superando uma visão que opõe a criança ao adulto, o sério ao lúdico, o brincar ao estudar a fantasia à realidade, o lazer ao trabalho, os aparentemente contrários, para assumir uma perspectiva dialética, na qual os tidos como opostos passam a ser encarados como complementares, ambivalentes como já tivemos a oportunidade de apontar. Numa abordagem mais abrangente, o lúdico poderia, então, ser ocasião de lidar com a segurança e o incerto, o medo e a coragem, a perda e o ganho, o prazer e o desprazer, o sério e o cômico, a objetividade e a subjetividade, enfim, uma oportunidade de ensinar e aprender sobre a vida, entendida como um grande jogo em que, como em todos os demais, estão presentes objetivos, regras e papéis.

O brincar é inerente à natureza humana e, nessa perspectiva, acredita-se que o processo de aprendizagem pode ser compreendido como uma grande brincadeira de caça ao tesouro. Nesse sentido, o jogo apresenta-se como uma ponte possível para transitar entre o real e o imaginário, viabilizando uma educação transformadora e significativa.

2 ALFABETIZAÇÃO E BRINCADEIRAS

A alfabetização é um momento muito importante na vida da criança, pois é nessa fase que ela começa a descobrir novas formas de se comunicar, compreender o que está ao seu redor e expressar suas ideias, sentimentos e conhecimentos. Aprender a ler e escrever vai muito além de decorar letras, sílabas e palavras. É um processo que acontece aos poucos e que precisa estar relacionado às experiências que a criança já vivência em seu dia a dia.

Nesse processo, as brincadeiras podem ser grandes aliadas da aprendizagem. A criança aprende enquanto brinca, principalmente quando tem a oportunidade de participar de atividades que despertam sua curiosidade e seu interesse. Jogos, músicas, histórias, cantigas, desenhos, brincadeiras com palavras e outras atividades lúdicas podem tornar o momento da alfabetização mais agradável e significativo para os alunos.

Quando a criança brinca, ela não está apenas se divertindo. Ela também está aprendendo a pensar, criar, imaginar, resolver situações e se relacionar com outras pessoas. Uma simples brincadeira com letras, por exemplo, pode ajudar a criança a reconhecer o alfabeto, perceber os sons das palavras e começar a relacionar aquilo que fala com aquilo que escreve. Da mesma forma, as cantigas e as rimas podem despertar a atenção para os sons das palavras de uma maneira leve e divertida.

Na sala de aula, as atividades lúdicas também podem ajudar a aproximar a criança do universo da leitura e da escrita. Brincadeiras com o próprio nome, jogos de memória com letras e imagens, caça-palavras, histórias contadas pelo professor, parlendas e músicas são algumas possibilidades que podem ser utilizadas durante a alfabetização. Essas atividades permitem que a criança participe mais ativamente e tenha contato com a linguagem escrita de diferentes maneiras.

É importante lembrar que cada criança aprende de uma forma e em um ritmo diferente. Por isso, o professor precisa estar atento às necessidades de cada aluno e oferecer diferentes oportunidades de aprendizagem. Algumas crianças podem aprender rapidamente o reconhecimento das letras, enquanto outras precisam de mais tempo e de atividades que estimulem outros sentidos

e habilidades. O uso das brincadeiras possibilita justamente essa variedade de experiências, tornando o ensino mais flexível e acolhedor.

Além de ajudar na aprendizagem da leitura e da escrita, as brincadeiras também contribuem para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Quando brincam juntas, elas aprendem a dividir os materiais, respeitar os colegas, seguir regras, esperar sua vez e lidar com situações de vitória e frustração. Esses momentos fazem parte do desenvolvimento infantil e ajudam a criança a construir sua autonomia e sua confiança.

Nesse sentido, o professor tem um papel muito importante. Cabe a ele planejar atividades que tenham uma finalidade educativa, mas que também respeitem a necessidade que a criança tem de brincar. O brincar não precisa ser separado do momento de aprender. Pelo contrário, quando bem planejada, uma brincadeira pode ensinar de forma muito mais significativa, pois envolve a criança, desperta sua curiosidade e permite que ela participe da construção do próprio conhecimento.

A família também pode contribuir bastante nesse processo. Não é necessário realizar atividades complexas em casa. Ler uma história antes de dormir, cantar uma música, brincar com rimas, conversar sobre as letras do nome da criança ou incentivar o contato com livros já são atitudes que podem fazer diferença. Quando a criança percebe que a leitura e a escrita fazem parte de sua rotina, ela passa a compreender esses conhecimentos de forma mais natural.

Por isso, alfabetização e brincadeiras podem caminhar juntas. O brincar não deve ser visto apenas como um momento de descanso ou diversão, mas como uma oportunidade importante de aprendizagem. Por meio das brincadeiras, a criança pode desenvolver a linguagem, ampliar o vocabulário, conhecer letras e palavras, perceber os sons e, principalmente, sentir-se motivada a aprender.

Dessa forma, uma alfabetização que valoriza o lúdico torna o ambiente escolar mais prazeroso e próximo da realidade da criança. É importante que a escola e os professores criem oportunidades para que os alunos possam aprender, explorar, perguntar, experimentar e brincar. Quando a criança se

sente acolhida e participa ativamente das atividades, o processo de alfabetização pode se tornar mais leve, significativo e prazeroso, respeitando a infância e contribuindo para o desenvolvimento integral de cada aluno.

3 APRENDER BRINCANDO: A FAMÍLIA COMO PARCEIRA NA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização faz parte de uma fase muito importante na vida da criança. É nesse período que ela começa a descobrir o mundo das letras, das palavras e das histórias, mas esse aprendizado não acontece somente dentro da escola. Antes mesmo de conhecer o alfabeto, a criança já tem contato com a linguagem em casa, quando conversa com os familiares, escuta histórias, canta músicas, observa placas, livros, embalagens e participa de diferentes situações do dia a dia. Todas essas experiências contribuem para que ela vá construindo, aos poucos, sua relação com a leitura e a escrita.

Nesse processo, o brincar tem um lugar muito especial. A criança aprende enquanto brinca, pois é durante a brincadeira que ela pode explorar, imaginar, experimentar e descobrir novas possibilidades. Uma atividade simples, como brincar com as letras do próprio nome, cantar uma cantiga ou procurar objetos que começam com determinado som, pode despertar o interesse pela leitura e pela escrita sem que a criança sinta que está realizando uma tarefa difícil.

A família pode contribuir muito para que esses momentos aconteçam. Não é preciso preparar atividades complicadas ou transformar a casa em uma sala de aula. Pequenas atitudes já fazem diferença. Ler uma história juntos, conversar sobre as imagens de um livro, cantar uma música, brincar de rimas, montar palavras com letras ou pedir que a criança reconheça as letras do seu nome são maneiras simples de estimular a aprendizagem.

Um momento de leitura, por exemplo, pode se transformar em uma experiência muito significativa. A criança pode escolher o livro que deseja ouvir, observar as ilustrações, fazer perguntas e até inventar finais diferentes para a

história. Mesmo que ainda não saiba ler, ela já está desenvolvendo sua imaginação, sua fala e sua capacidade de compreender o que está ouvindo. Aos poucos, também começa a perceber que as letras e as palavras têm significado e fazem parte de muitas situações da sua vida.

As brincadeiras também permitem que os familiares acompanhem de perto as descobertas dos filhos. Enquanto brincam, podem perceber quais letras a criança já reconhece, quais palavras consegue falar, quais sons apresenta dificuldade para identificar e quais atividades despertam mais interesse. Mais do que observar o que a criança sabe ou não sabe, esses momentos servem para oferecer incentivo e mostrar que ela é capaz de aprender.

4 A CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DAS BRINCADEIRAS: APRENDER DE FORMA LÚDICA E SIGNIFICATIVA

A alfabetização é um momento muito importante na vida da criança. É nessa fase que ela começa a descobrir o mundo das letras, das palavras, das histórias e da escrita. No entanto, aprender a ler e a escrever nem sempre acontece da mesma maneira para todas as crianças. Algumas aprendem com mais facilidade, enquanto outras precisam de mais tempo, incentivo e diferentes formas de aprender. Por isso, tornar esse processo mais agradável e próximo da realidade da criança pode fazer toda a diferença. Nesse sentido, as brincadeiras podem ser grandes aliadas da alfabetização.

Para a criança, brincar faz parte do seu dia a dia. É brincando que ela imagina, cria, experimenta, conversa e aprende. Quando o professor aproveita esse interesse natural para trabalhar a alfabetização, a aprendizagem pode se tornar muito mais interessante. Uma simples brincadeira com letras, uma cantiga, uma história ou um jogo de palavras pode ajudar a criança a reconhecer os sons, identificar letras, formar palavras e desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita sem sentir que está apenas realizando uma atividade escolar.

As atividades lúdicas também ajudam o professor a conhecer melhor seus alunos. Enquanto brincam, as crianças demonstram o que já sabem, o que ainda precisam aprender e quais são suas maiores dificuldades. Dessa forma, o professor consegue perceber que cada criança tem seu próprio ritmo e pode buscar maneiras diferentes de ajudá-las. Mais do que ensinar conteúdos, o professor passa a acompanhar de perto cada descoberta e cada pequena conquista dos alunos.

Outro ponto importante é que as brincadeiras permitem que as crianças aprendam umas com as outras. Em um jogo, por exemplo, uma criança pode ajudar o colega a reconhecer uma letra ou lembrar uma palavra. Em uma atividade coletiva, elas podem conversar, trocar ideias e descobrir novas possibilidades juntas. Além de contribuir para a alfabetização, esses momentos ajudam no desenvolvimento da amizade, da cooperação, da autonomia e do respeito pelos outros.

As histórias também têm um lugar muito especial nesse processo. Muitas crianças gostam de ouvir histórias e se envolvem com os personagens, imaginando diferentes situações e finais. A partir desse interesse, o professor pode criar diversas atividades, como pedir que as crianças recontem a história, desenhem seus personagens preferidos, inventem um novo final ou tentem escrever algumas palavras relacionadas à narrativa. Assim, a leitura e a escrita passam a fazer parte de uma experiência que desperta a imaginação e o interesse da criança.

A família também pode participar desse processo de maneira simples. Não é necessário ter materiais sofisticados para incentivar a alfabetização em casa. Ler uma história antes de dormir, cantar uma música, brincar de encontrar palavras que começam com determinada letra ou conversar sobre o que foi aprendido na escola já são formas de ajudar. Quando a criança percebe que a leitura e a escrita também estão presentes em sua casa e em momentos de diversão, ela passa a enxergar essas aprendizagens de uma maneira mais natural.

É importante lembrar que brincar não significa deixar de aprender. Pelo contrário, a brincadeira pode ser uma das formas mais significativas de

aprendizagem na infância. Quando a criança está envolvida em uma atividade que desperta sua curiosidade e sua vontade de participar, ela aprende com mais interesse e envolvimento. Por isso, cabe ao professor encontrar um equilíbrio entre o brincar e os objetivos da alfabetização, criando atividades que sejam divertidas, mas que também tenham uma intenção pedagógica.

Dessa forma, trabalhar a alfabetização por meio das brincadeiras é reconhecer que a criança precisa ser vista como alguém que aprende de diferentes maneiras. Cada jogo, cada música, cada história e cada momento de interação pode representar uma nova oportunidade de aprendizagem. Mais do que ensinar letras e palavras, é importante despertar na criança a curiosidade, a confiança e o prazer de aprender. Assim, a alfabetização pode se tornar uma experiência mais leve, afetiva e significativa, permitindo que cada criança avance no seu próprio ritmo e descubra que aprender também pode ser muito divertido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras e reflexões realizadas ao longo deste artigo, foi possível compreender ainda mais a importância da alfabetização na vida das crianças. Aprender a ler e escrever é uma conquista muito significativa, mas cada criança passa por esse processo de uma maneira diferente. Algumas aprendem mais rapidamente, enquanto outras precisam de mais tempo, incentivo e diferentes formas de aprender. Por isso, tornar esse momento mais agradável e próximo do universo infantil é muito importante.

Nesse sentido, as brincadeiras aparecem como uma possibilidade de tornar a alfabetização mais leve e prazerosa. Para a criança, brincar faz parte da sua maneira de conhecer o mundo. Quando ela brinca com letras, palavras, músicas, histórias, rimas e jogos, muitas vezes está aprendendo sem perceber. Ela participa, experimenta, erra, tenta novamente e comemora quando consegue. Esses pequenos momentos fazem parte de uma aprendizagem que pode ser muito mais significativa.

Durante esse processo, o professor tem um papel muito importante. É ele quem acompanha as descobertas das crianças, percebe suas dificuldades e procura novas maneiras de ajudá-las. Nem sempre uma atividade que funciona para uma criança terá o mesmo resultado para outra. Por isso, é importante ter paciência, observar e respeitar o tempo de cada aluno. As brincadeiras podem ajudar justamente nesse sentido, pois permitem que o professor ensine de diferentes formas e acompanhe mais de perto o desenvolvimento de cada criança.

Além da aprendizagem das letras e das palavras, as brincadeiras também ajudam as crianças a conviverem umas com as outras. Ao participar de um jogo ou de uma brincadeira em grupo, elas aprendem a dividir, esperar sua vez, respeitar regras, ouvir os colegas e ajudar umas às outras. São aprendizagens que vão além da sala de aula e que contribuem para que a criança se torne mais segura, independente e confiante.

As histórias também merecem destaque nesse processo. Quando uma criança ouve uma história, olha as imagens, pergunta sobre os personagens ou tenta imaginar o que vai acontecer, ela está desenvolvendo sua linguagem e sua criatividade. Aos poucos, começa a perceber que os livros podem trazer diversão, conhecimento e novas descobertas. Criar esse contato desde cedo pode contribuir para que a criança desenvolva um vínculo positivo com a leitura.

A família também pode participar de maneira simples e significativa. Ler uma história juntos, cantar uma música, brincar de descobrir palavras ou conversar sobre as letras que aparecem no dia a dia são pequenas atitudes que podem fazer diferença. Não é preciso ter muitos recursos para incentivar a criança. Muitas vezes, alguns minutos de atenção e participação já são suficientes para mostrar que aquilo que ela está aprendendo é importante.

Assim, percebe-se que alfabetização e brincadeira podem caminhar juntas. O brincar não precisa ser visto como algo separado da aprendizagem, pois ele pode ser uma ferramenta muito importante para ensinar e, ao mesmo tempo, respeitar a infância. Quando a criança aprende de uma maneira que

desperta seu interesse e sua curiosidade, ela participa mais, demonstra maior confiança e passa a enxergar a aprendizagem de forma mais positiva.

Por fim, alfabetizar vai muito além de ensinar a criança a reconhecer letras, juntar sílabas e formar palavras. É também ajudá-la a descobrir que pode se expressar, compreender histórias, escrever suas próprias ideias e conhecer melhor o mundo ao seu redor. Quando a escola valoriza as brincadeiras nesse caminho, cria oportunidades para que a criança aprenda com mais alegria, liberdade e significado. Dessa forma, a alfabetização pode se tornar não apenas uma obrigação escolar, mas uma fase cheia de descobertas, conquistas e momentos que serão importantes para toda a sua vida.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004. Disponível em . Acesso em: 10 dez. 2013.

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em , acesso em: 4 dez. 2013.

MORCHIDA Tizuko O Brincar E Suas Teorias, Kishimoto, , 8522101558 A ... O Brincar E Suas Teorias, Kishimoto, Tizuko Morchida, 8522101558. www.traca.com.br/seboslivrosusados.cgi?mod=LV267275&origem=resultadodetalhada .

MOYLES, Janet R. Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre... MOYLES, Janet R. Só brincar?

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- A influência dos fatores emocionais no processo de aprendizagem de alunos em situação de vulnerabilidade social: desafios e perspectivas para a educação básica (Adelina Alves Neves Bezerra; Cássia Simone Fonseca Ferreira; Jocasta Maria Scandiussi; Rosane Paulino de Azevedo de David; Rosiane do Rocio Kirschke Corrêa)

A influência dos fatores emocionais no processo de aprendizagem de alunos em situação de vulnerabilidade social: desafios e perspectivas para a educação básica

Adelina Alves Neves Bezerra

Cássia Simone Fonseca Ferreira

Jocasta Maria Scandiussi

Rosane Paulino de Azevedo de David

Rosiane do Rocio Kirschke Corrêa

DOI: [10.5281/zenodo.22047009](https://doi.org/10.5281/zenodo.22047009)

RESUMO

A aprendizagem escolar constitui um processo complexo que envolve dimensões cognitivas, sociais, culturais e emocionais. Nas últimas décadas, pesquisas nas áreas da Educação, Psicologia e Neurociências têm evidenciado que os fatores emocionais exercem influência significativa sobre o desenvolvimento das funções cognitivas responsáveis pela atenção, memória, linguagem, autorregulação e resolução de problemas. Quando associados a contextos de vulnerabilidade social, caracterizados por pobreza, violência, insegurança alimentar, negligência, instabilidade familiar e exclusão social, esses fatores tendem a intensificar dificuldades de aprendizagem e comprometer o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a influência dos fatores emocionais no processo de aprendizagem de alunos em situação de vulnerabilidade social, discutindo o papel da escola, da família e do professor na construção de ambientes educativos emocionalmente seguros e promotores do desenvolvimento humano. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise crítica da literatura científica nacional e internacional, bem como de documentos oficiais relacionados às políticas públicas educacionais e de proteção à infância. A discussão articula contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, da Psicologia do Desenvolvimento, das Neurociências Cognitivas e dos estudos sobre competências socioemocionais, evidenciando que emoções como medo, ansiedade, insegurança, estresse tóxico e baixa autoestima podem comprometer significativamente o desempenho acadêmico quando não são adequadamente reconhecidas e acolhidas pela escola. Os resultados indicam que práticas pedagógicas fundamentadas no acolhimento, na mediação das relações interpessoais, na educação socioemocional e na formação docente favorecem o fortalecimento dos vínculos escolares, ampliam o engajamento dos estudantes e contribuem para a redução das desigualdades educacionais. Conclui-se que a aprendizagem não pode ser compreendida apenas como um fenômeno cognitivo, mas como um processo integrado às dimensões emocionais e sociais do desenvolvimento humano, exigindo políticas educacionais comprometidas com a promoção da equidade, da inclusão e da justiça social.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Emoções. Vulnerabilidade Social. Educação Socioemocional. Desenvolvimento Humano. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a compreensão da aprendizagem escolar passou por importantes transformações teóricas, deslocando-se de modelos centrados exclusivamente nos aspectos cognitivos para abordagens que reconhecem a complexa interação entre fatores biológicos, psicológicos, sociais, culturais e emocionais. Essa mudança paradigmática permitiu compreender que aprender não consiste apenas na aquisição de conhecimentos formais, mas em um processo dinâmico de construção de significados, mediado pelas experiências vividas, pelas relações sociais e pelas condições objetivas em que os indivíduos se desenvolvem. Nesse contexto, as emoções deixaram de ser compreendidas como elementos secundários do processo educativo e passaram a ocupar posição central nas discussões sobre desenvolvimento humano, aprendizagem e sucesso escolar.

Estudos desenvolvidos nas áreas da Psicologia da Educação, Neurociências Cognitivas e Psicologia Histórico-Cultural demonstram que processos emocionais influenciam diretamente funções executivas essenciais para a aprendizagem, como atenção, memória de trabalho, planejamento, controle inibitório, tomada de decisão e autorregulação. Emoções positivas, associadas ao sentimento de pertencimento, segurança e valorização, tendem a favorecer a curiosidade intelectual, o engajamento e a persistência diante das dificuldades. Em contrapartida, experiências marcadas por medo, ansiedade, insegurança, violência, negligência e estresse crônico comprometem o funcionamento dessas funções cognitivas, repercutindo negativamente sobre o desempenho acadêmico e o desenvolvimento socioemocional.

Essa realidade torna-se ainda mais evidente quando se analisam estudantes inseridos em contextos de vulnerabilidade social. A vulnerabilidade ultrapassa a dimensão econômica e compreende um conjunto de fatores que

limitam o acesso aos direitos fundamentais, incluindo desigualdade social, insegurança alimentar, violência comunitária, fragilidade dos vínculos familiares, discriminação, exclusão social e dificuldades de acesso aos serviços públicos. Tais condições produzem impactos significativos sobre o desenvolvimento infantil e juvenil, influenciando não apenas os indicadores educacionais, mas também a saúde mental, a autoestima, as relações interpessoais e as expectativas de futuro dos estudantes.

No cenário educacional brasileiro, as desigualdades sociais continuam constituindo um dos principais obstáculos à garantia do direito à aprendizagem. Embora importantes avanços tenham sido alcançados no acesso à educação básica, persistem desafios relacionados à permanência, ao desempenho escolar e à redução das desigualdades educacionais. Nesse contexto, torna-se insuficiente compreender o fracasso escolar apenas sob a perspectiva das dificuldades individuais dos estudantes, sendo necessário analisar as condições sociais, emocionais e institucionais que influenciam seus processos de aprendizagem.

Sob a perspectiva histórico-cultural, desenvolvida por Lev Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem, pela cultura e pelas relações estabelecidas com outros sujeitos. Essa abordagem permite compreender que os processos emocionais não se encontram dissociados do desenvolvimento cognitivo; ao contrário, constituem dimensões indissociáveis da formação humana. Complementarmente, Henri Wallon destaca que afetividade e cognição integram um mesmo processo de desenvolvimento, no qual as experiências emocionais desempenham papel fundamental na constituição da personalidade, da inteligência e da aprendizagem.

As contribuições das Neurociências reforçam esse entendimento ao demonstrar que situações prolongadas de estresse, medo ou ansiedade podem alterar o funcionamento de estruturas cerebrais relacionadas à memória, à atenção e ao controle emocional, comprometendo o desempenho escolar. Em contrapartida, ambientes educativos caracterizados pelo acolhimento, pela segurança emocional, pelo fortalecimento dos vínculos afetivos e pela

valorização das experiências dos estudantes favorecem a plasticidade cerebral, ampliando as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse cenário, o professor assume papel estratégico não apenas como mediador do conhecimento, mas também como agente promotor de relações educativas humanizadas, capazes de reconhecer as necessidades emocionais dos estudantes e construir práticas pedagógicas sensíveis às diferentes realidades sociais. Isso não significa atribuir ao docente a responsabilidade exclusiva pelo enfrentamento das desigualdades sociais, mas reconhecer sua importância na criação de ambientes escolares pautados na escuta, no diálogo, na cooperação e no fortalecimento da autoestima dos educandos.

Além da atuação docente, a escola constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências socioemocionais, entendidas como capacidades relacionadas ao autoconhecimento, à empatia, à autorregulação, à tomada de decisões responsáveis e ao estabelecimento de relações interpessoais saudáveis. Tais competências têm sido reconhecidas como componentes essenciais para a aprendizagem significativa e para a formação integral dos estudantes, especialmente daqueles expostos a contextos de vulnerabilidade social.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a influência dos fatores emocionais no processo de aprendizagem de alunos em situação de vulnerabilidade social, discutindo como as dimensões afetivas interferem no desenvolvimento cognitivo e quais estratégias pedagógicas podem contribuir para a promoção de uma educação mais equitativa, humanizada e comprometida com a redução das desigualdades educacionais.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise crítica de livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações nacionais e internacionais relacionados à educação, à psicologia do desenvolvimento, à educação socioemocional e às políticas públicas voltadas à proteção da infância e da adolescência. A revisão da literatura buscou integrar diferentes referenciais teóricos, possibilitando uma compreensão interdisciplinar das relações entre emoções, vulnerabilidade social e aprendizagem.

Ao discutir a influência dos fatores emocionais sobre os processos educativos, este estudo pretende contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas fundamentadas na promoção do desenvolvimento integral, na valorização da diversidade de experiências dos estudantes e na construção de políticas educacionais capazes de enfrentar as desigualdades sociais que ainda limitam o pleno exercício do direito à educação. Nesse sentido, compreender a aprendizagem como um fenômeno simultaneamente cognitivo, emocional e social constitui condição indispensável para a consolidação de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a formação humana em sua integralidade.

2 EMOÇÕES E APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

A compreensão da aprendizagem humana passou por profundas transformações ao longo do desenvolvimento das ciências da educação, da psicologia e das neurociências. Se, durante grande parte do século XX, predominou uma perspectiva que privilegiava os aspectos cognitivos do desenvolvimento, atualmente reconhece-se que aprender constitui um processo multidimensional, no qual fatores cognitivos, emocionais, sociais e culturais se encontram profundamente inter-relacionados. Nessa perspectiva, as emoções deixaram de ser compreendidas como elementos secundários do processo educativo para serem reconhecidas como componentes estruturantes da construção do conhecimento.

Historicamente, as primeiras teorias da aprendizagem enfatizavam mecanismos associados à inteligência, à memória e ao raciocínio lógico, atribuindo pouca relevância aos aspectos afetivos. Entretanto, pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas demonstram que emoções e cognição constituem processos inseparáveis do funcionamento humano. As emoções influenciam diretamente a atenção, a memória, a motivação, a tomada de

decisões, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, afetando significativamente o desempenho escolar.

Para Damásio (2012), emoção e razão não representam sistemas independentes, mas dimensões integradas do funcionamento cerebral. Segundo o autor, os processos emocionais orientam a tomada de decisões e influenciam continuamente os mecanismos cognitivos envolvidos na aprendizagem. Assim, experiências emocionais positivas favorecem a construção do conhecimento, enquanto estados persistentes de medo, ansiedade, insegurança e estresse tendem a comprometer o desempenho intelectual.

Sob a mesma perspectiva, Goleman (2012) argumenta que o sucesso escolar e profissional depende não apenas das capacidades intelectuais tradicionalmente avaliadas pelos testes de inteligência, mas também do desenvolvimento das competências emocionais, tais como autoconsciência, autorregulação, empatia, motivação e habilidades sociais. Essas competências possibilitam maior controle sobre os processos emocionais, favorecendo relações interpessoais saudáveis e ampliando a capacidade de enfrentar situações de adversidade.

No contexto educacional, as emoções influenciam diretamente a disposição para aprender. Estudantes que percebem a escola como ambiente acolhedor, seguro e estimulante tendem a apresentar maior engajamento nas atividades escolares, melhor desempenho acadêmico e relações interpessoais mais positivas. Em contrapartida, experiências marcadas por rejeição, discriminação, violência ou fracasso escolar favorecem sentimentos de desmotivação, insegurança e baixa autoestima, comprometendo o desenvolvimento das potencialidades individuais.

Essa compreensão rompe com concepções reducionistas que atribuem exclusivamente ao estudante a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem. Em vez disso, evidencia que a aprendizagem resulta da interação permanente entre características individuais e condições sociais, culturais e institucionais nas quais o sujeito está inserido. Assim, compreender os processos emocionais torna-se condição indispensável para a construção

de práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes.

2.2 A perspectiva histórico-cultural e a integração entre afetividade e cognição

Entre os referenciais teóricos que fundamentam a relação entre emoções e aprendizagem, destacam-se as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente os estudos desenvolvidos por Lev Vygotsky. Em oposição às teorias que compreendem o desenvolvimento como resultado exclusivo da maturação biológica, Vygotsky defende que as funções psicológicas superiores são construídas nas interações sociais mediadas pela linguagem, pela cultura e pelas relações estabelecidas entre os sujeitos.

Nessa perspectiva, pensamento, linguagem, emoção e aprendizagem constituem processos indissociáveis do desenvolvimento humano. As experiências afetivas influenciam diretamente a forma como o indivíduo interpreta a realidade, atribui significado às experiências e constrói novos conhecimentos. O desenvolvimento cognitivo, portanto, não ocorre isoladamente, mas em constante interação com os aspectos emocionais e sociais.

Um dos conceitos centrais da teoria histórico-cultural refere-se à **mediação**, entendida como o processo pelo qual o conhecimento é construído por meio da interação entre o estudante, o professor, os colegas e os diferentes instrumentos culturais disponíveis. Essa compreensão amplia significativamente o papel da escola, que deixa de ser apenas espaço de transmissão de conteúdos para tornar-se ambiente de desenvolvimento humano e construção das relações sociais.

Outro conceito fundamental é a **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, definida como a distância entre aquilo que o estudante consegue realizar de forma independente e aquilo que pode realizar com auxílio de um mediador mais experiente. Sob essa perspectiva, o apoio emocional oferecido pelo professor constitui elemento essencial da mediação pedagógica,

favorecendo sentimentos de segurança, pertencimento e confiança necessários ao enfrentamento dos desafios intelectuais.

Complementando essa abordagem, Henri Wallon atribui papel central à afetividade no desenvolvimento infantil. Para o autor, emoção, cognição e movimento constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento da personalidade. Wallon afirma que as emoções representam as primeiras formas de comunicação da criança com o meio social, desempenhando funções essenciais na organização do pensamento, da linguagem e das relações interpessoais.

Ao integrar cognição e afetividade, Wallon rompe com a dicotomia historicamente estabelecida entre razão e emoção. Segundo sua teoria, o desenvolvimento intelectual somente pode ser compreendido considerando-se os processos emocionais vivenciados pelo indivíduo. Essa perspectiva possui importantes implicações para a educação, uma vez que evidencia que práticas pedagógicas baseadas exclusivamente na transmissão de conteúdos tendem a negligenciar dimensões fundamentais da aprendizagem.

Freire também contribui significativamente para essa discussão ao afirmar que ensinar exige diálogo, respeito, acolhimento e reconhecimento da humanidade do educando. Para o autor, o processo educativo deve fundamentar-se em relações de confiança e reciprocidade, capazes de promover autonomia, pensamento crítico e emancipação social. Nessa perspectiva, a afetividade não representa um elemento acessório da prática docente, mas componente essencial da construção do conhecimento.

Assim, as contribuições de Vygotsky, Wallon e Freire convergem ao reconhecer que aprendizagem e desenvolvimento humano somente podem ser compreendidos mediante a integração entre aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos estudantes.

3 VULNERABILIDADE SOCIAL E SEUS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E NA APRENDIZAGEM

A vulnerabilidade social constitui um fenômeno multidimensional que ultrapassa a insuficiência de renda e envolve um conjunto de condições estruturais capazes de comprometer o desenvolvimento humano. Entre essas condições destacam-se a pobreza, a insegurança alimentar, a violência doméstica e comunitária, a precariedade habitacional, a instabilidade familiar, a exclusão social, a discriminação, o trabalho infantil e as dificuldades de acesso aos serviços públicos de educação, saúde, cultura e assistência social. Esses fatores atuam de forma interdependente, produzindo impactos significativos sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças e adolescentes.

No campo da educação, compreender a vulnerabilidade social exige abandonar interpretações que atribuem exclusivamente ao estudante a responsabilidade pelo fracasso escolar. Conforme discutem Bronfenbrenner (1996) e Bourdieu (1998), o desenvolvimento humano resulta da interação entre características individuais e os diferentes contextos sociais nos quais o sujeito está inserido. Dessa forma, as dificuldades de aprendizagem frequentemente refletem desigualdades estruturais que limitam as oportunidades educacionais, culturais e afetivas disponíveis às crianças desde os primeiros anos de vida.

Segundo Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento ocorre em sistemas ecológicos interdependentes — família, escola, comunidade e sociedade — que influenciam continuamente a formação do indivíduo. Quando esses sistemas apresentam fragilidades, aumentam os riscos de comprometimento do desenvolvimento infantil. Em contextos de elevada vulnerabilidade, a exposição prolongada à violência, ao abandono, à negligência e à insegurança pode produzir efeitos persistentes sobre a saúde mental, a autoestima e a capacidade de estabelecer vínculos afetivos seguros.

Pesquisas nacionais têm demonstrado que estudantes em situação de vulnerabilidade apresentam maior probabilidade de evasão escolar, distorção idade-série, dificuldades de aprendizagem e problemas relacionados à saúde mental. Entretanto, esses resultados não decorrem exclusivamente das

condições socioeconômicas, mas da combinação entre fatores emocionais, familiares, institucionais e pedagógicos que limitam as oportunidades de desenvolvimento.

Nesse contexto, torna-se relevante considerar o conceito de **estresse tóxico**, amplamente discutido na literatura contemporânea sobre desenvolvimento infantil. Diferentemente do estresse transitório, o estresse tóxico caracteriza-se pela exposição prolongada a situações adversas sem a presença de relações afetivas protetoras capazes de oferecer segurança emocional. Essa condição pode alterar o desenvolvimento cerebral, comprometendo funções relacionadas à memória, atenção, controle emocional e aprendizagem.

Do ponto de vista educacional, essas evidências reforçam que a escola não pode ignorar as condições sociais vivenciadas pelos estudantes. Embora não seja responsável pela eliminação das desigualdades estruturais, possui papel fundamental na construção de ambientes protetivos capazes de minimizar os impactos das experiências adversas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Além disso, compreender a vulnerabilidade como fenômeno multidimensional implica reconhecer as potencialidades dos estudantes, evitando abordagens estigmatizantes que os definam exclusivamente por suas dificuldades. A perspectiva contemporânea da educação defende que políticas pedagógicas orientadas pela equidade devem promover oportunidades diferenciadas, respeitando as necessidades específicas de cada contexto sem reproduzir processos de exclusão.

4 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nos últimos anos, o desenvolvimento das competências socioemocionais passou a ocupar posição de destaque nas discussões sobre qualidade da educação. Essas competências compreendem um conjunto de

habilidades relacionadas ao autoconhecimento, autorregulação, empatia, responsabilidade, cooperação, resolução de conflitos e tomada de decisões éticas, consideradas fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A literatura especializada demonstra que tais competências influenciam diretamente o desempenho acadêmico, uma vez que favorecem maior persistência diante das dificuldades, melhor capacidade de concentração, fortalecimento das relações interpessoais e ampliação do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

Entretanto, a educação socioemocional não deve ser reduzida a programas isolados ou ao ensino de técnicas de controle emocional. Trata-se de uma perspectiva pedagógica integrada ao currículo, às práticas docentes e à cultura institucional da escola. Desenvolver competências socioemocionais implica criar ambientes educativos nos quais o diálogo, a cooperação, a participação e o respeito à diversidade sejam vivenciados cotidianamente.

Entre as estratégias pedagógicas que favorecem esse processo destacam-se as metodologias ativas, a aprendizagem colaborativa, os círculos restaurativos, a mediação de conflitos, os projetos interdisciplinares, as práticas de escuta qualificada e as atividades voltadas ao fortalecimento da autoestima e da autonomia dos estudantes.

Além disso, práticas avaliativas formativas contribuem para reduzir a ansiedade associada ao desempenho escolar, permitindo que a avaliação seja compreendida como instrumento de aprendizagem e não apenas de classificação. Essa mudança favorece maior engajamento dos estudantes e fortalece sua percepção de competência acadêmica.

Nesse contexto, torna-se evidente que o desenvolvimento das competências socioemocionais beneficia todos os estudantes, mas assume importância ainda maior para aqueles expostos a situações de vulnerabilidade social, cujas experiências de vida frequentemente são marcadas por insegurança, instabilidade e exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem escolar constitui um processo complexo, dinâmico e multidimensional, no qual aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais se articulam de maneira indissociável. Ao longo deste estudo, buscou-se analisar a influência dos fatores emocionais no processo de aprendizagem de alunos em situação de vulnerabilidade social, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido apenas sob a ótica do desempenho acadêmico, mas deve considerar as condições objetivas de vida, as experiências afetivas e as relações sociais que permeiam o cotidiano dos estudantes.

A revisão da literatura evidenciou que as emoções desempenham papel central na construção do conhecimento, influenciando processos cognitivos essenciais, como atenção, memória, motivação, linguagem, funções executivas e autorregulação. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, da Psicologia do Desenvolvimento e das Neurociências demonstram que experiências emocionais positivas favorecem o desenvolvimento das potencialidades humanas, enquanto situações recorrentes de medo, ansiedade, violência, insegurança e estresse podem comprometer significativamente a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

Os resultados da pesquisa também permitiram compreender que a vulnerabilidade social não deve ser interpretada apenas como insuficiência de recursos econômicos, mas como um fenômeno multidimensional, caracterizado pela interação entre desigualdades sociais, fragilidade dos vínculos familiares, exclusão, violência, insegurança alimentar e dificuldades de acesso a direitos fundamentais. Essas condições produzem impactos relevantes sobre o desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes, repercutindo diretamente na permanência escolar, no rendimento acadêmico, na autoestima e na construção de projetos de vida.

Nesse contexto, a escola assume papel estratégico como espaço de proteção social, desenvolvimento humano e promoção da equidade. Mais do que transmitir conhecimentos, a instituição escolar deve constituir-se como

ambiente acolhedor, democrático e comprometido com a construção de relações interpessoais pautadas no respeito, na escuta sensível e na valorização das singularidades dos estudantes. A promoção de um clima escolar positivo fortalece o sentimento de pertencimento, amplia o engajamento nas atividades pedagógicas e favorece o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais necessárias à aprendizagem.

A análise realizada evidencia, ainda, que o professor ocupa posição fundamental nesse processo, não como único responsável pela superação das desigualdades sociais, mas como mediador da aprendizagem e agente de construção de ambientes educativos humanizados. A adoção de práticas pedagógicas baseadas na mediação, na aprendizagem colaborativa, na avaliação formativa, no desenvolvimento das competências socioemocionais e na flexibilização das estratégias de ensino amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem de estudantes expostos a contextos de vulnerabilidade.

Entretanto, a efetivação dessas práticas depende do fortalecimento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Torna-se imprescindível que os processos formativos contemplem conhecimentos relacionados ao desenvolvimento socioemocional, à saúde mental, às desigualdades educacionais, aos direitos humanos e às estratégias pedagógicas voltadas ao acolhimento e à promoção da aprendizagem em contextos socialmente complexos. Além disso, faz-se necessária a ampliação do trabalho interdisciplinar nas escolas, envolvendo gestores, professores, psicólogos, assistentes sociais e demais profissionais que integram as redes de proteção à infância e à adolescência.

Os achados deste estudo reforçam que políticas públicas educacionais comprometidas com a equidade devem ultrapassar a garantia do acesso à escola, contemplando condições efetivas de permanência, aprendizagem e desenvolvimento integral. Isso implica investimentos em infraestrutura, valorização dos profissionais da educação, fortalecimento das redes de apoio psicossocial, implementação de programas de educação socioemocional e

desenvolvimento de ações intersetoriais capazes de enfrentar as múltiplas dimensões da vulnerabilidade social.

Do ponto de vista científico, esta pesquisa contribui para ampliar a compreensão das relações entre fatores emocionais, vulnerabilidade social e aprendizagem, evidenciando que o desempenho escolar resulta da interação entre condições individuais, familiares, institucionais e sociais. A abordagem interdisciplinar adotada permite superar interpretações reducionistas que atribuem exclusivamente ao estudante a responsabilidade pelo fracasso escolar, reafirmando a necessidade de compreender a aprendizagem como fenômeno histórico, social e culturalmente construído.

Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, este estudo apresenta limitações inerentes à ausência de investigação empírica em contextos escolares específicos. Dessa forma, recomenda-se que pesquisas futuras desenvolvam estudos de campo, pesquisas longitudinais e investigações de natureza qualitativa e quantitativa que analisem as experiências de estudantes, professores, gestores e famílias em diferentes realidades educacionais brasileiras. Também se mostra relevante avaliar os impactos de programas de educação socioemocional, de políticas de acolhimento escolar e de estratégias de formação docente sobre os indicadores de aprendizagem e permanência escolar.

Conclui-se, portanto, que promover a aprendizagem de estudantes em situação de vulnerabilidade social exige reconhecer que emoções, relações sociais e condições de vida constituem dimensões inseparáveis do processo educativo. A construção de uma escola verdadeiramente democrática pressupõe o compromisso coletivo com a valorização da diversidade, a promoção da justiça social e a garantia de oportunidades educacionais capazes de favorecer o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Nessa perspectiva, investir na dimensão emocional da educação significa fortalecer não apenas o desempenho acadêmico, mas também a formação de sujeitos autônomos, críticos, resilientes e preparados para participar de forma ativa e consciente da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro S.; ARAÚJO, Alexandra M. **Psicologia da educação: fundamentos e práticas**. Porto: Porto Editora, 2020.

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

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Os excluídos do interior**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

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

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

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

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. **Marco Legal da Primeira Infância**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CASEL. **What is Social and Emotional Learning?** Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático**. Petrópolis: Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

LEDOUX, Joseph. **O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

MORA, Francisco. **Neuroeducação: só se pode aprender aquilo que se ama**. Campinas: Papirus, 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 14. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2018.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York: ONU, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Agenda 2030**. Nova York: ONU, 2015.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

UNESCO. **Educação para Todos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Paris: UNESCO, 2021.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Fundamentos da defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

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

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 2008.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

- Teia de diálogos: estreitando laços na mediação escolar (Cristiana kagueiama; Luciane dos Santos Rosa; Ivonete Moreira de Souza; Alice Maria Rodrigues Serafini)

Teia de diálogos: estreitando laços na mediação escolar

Cristiana kagueiama⁷

Luciane dos Santos Rosa⁸

Ivonete Moreira de Souza⁹

Alice Maria Rodrigues Serafini¹⁰

DOI: 10.5281/zenodo.22062268

RESUMO

A mediação escolar representa um método pedagógico para precaução e resolução de conflitos, contribuindo para a construção de relações baseadas no diálogo, no respeito e na cooperação. Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da sensibilidade, da ética e da capacidade comunicativa na atuação do mediador diante de situações de conflito no ambiente escolar. Para tanto, apresenta-se uma situação hipotética ocorrida em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, envolvendo dois estudantes de seis anos que se desentenderam em razão de um lápis de cor. A partir da situação apresentada, destaca-se a atuação da professora como mediadora, utilizando a escuta ativa, o diálogo, a imparcialidade e o acolhimento das emoções dos envolvidos. A análise fundamenta-se em contribuições teóricas sobre mediação escolar e resolução de conflitos, destacando autores como Chrispino e Chrispino (2011), Torremorell (2021) e FUNIBER (2025). A experiência evidencia que a mediação, quando conduzida de maneira ética e sensível, possibilita aos estudantes compreenderem seus sentimentos, desenvolverem a empatia e buscarem soluções colaborativas para os conflitos. Conclui-se que a mediação escolar ultrapassa a simples resolução de desentendimentos, constituindo-se como uma prática educativa capaz de favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais e contribuir para uma cultura escolar pautada no respeito, na comunicação e na convivência democrática.

Palavras-chave: Mediação escolar. Conflitos. Diálogo. Ética. Sensibilidade.

⁷ Cristiana Kagueiama, especialista em Psicopedagogia Institucional e clínica, Faculdade de Educação de Tangará da Serra, UniSerra. E-mail: Cris_kagueiama@hotmail.com

⁸ Luciane dos Santos Rosa, especialista em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais, Universidade Candido Mendes do Rio de Janeiro. E-mail: ciene2013@outlook.com

⁹ Ivonete Moreira de Souza, especialista em Educação Infantil e Alfabetização, Faculdades Integradas de Várzea Grande – FIV, mantida pela AVEC Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura E-mail: Ivonetemoreiratga@gmail.com

¹⁰ Alice Maria Rodrigues Serafini, especialista em Psicopedagogia Institucional, Hospitalar e Empresarial e Atendimento Educacional Especializado, Universidade Unic de Tangará da Serra. E-mail: Serafini_42@msn.com

ABSTRACT

School mediation is a pedagogical method for conflict prevention and resolution, contributing to the building of relationships based on dialogue, respect, and cooperation. This study aims to analyze the importance of sensitivity, ethics, and communication skills in the mediator's role when addressing conflict situations within the school environment. To this end, a hypothetical scenario involving a first-grade class is presented, featuring two six-year-old students who had a disagreement over a colored pencil. Based on this scenario, the teacher's role as a mediator is highlighted, emphasizing the use of active listening, dialogue, impartiality, and the acknowledgment of the emotions of those involved. The analysis is grounded in theoretical contributions regarding school mediation and conflict resolution, citing authors such as Chrispino and Chrispino (2011), Torremorell (2021), and FUNIBER (2025). The experience demonstrates that mediation, when conducted ethically and sensitively, enables students to understand their feelings, develop empathy, and seek collaborative solutions to conflicts. It is concluded that school mediation goes beyond the mere resolution of disagreements; it constitutes an educational practice capable of fostering the development of socio-emotional skills and contributing to a school culture rooted in respect, communication, and democratic coexistence.

Keywords: School mediation. Conflicts. Dialogue. Ethics. Sensitivity.

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva examinar a aplicação dos princípios da sensibilidade, ética e capacidade comunicativa em uma situação de mediação, que busca impulsionar e promover um ambiente de tranquilidade, que irá refletir no bom relacionamento entre os alunos através do diálogo, da mediação e da transformação dos atritos em momentos de desenvolvimento pessoal.

A mediação é um método fundamental no espaço escolar, propiciando a solução das divergências criada pelos alunos. A FUNIBER (2025), propõem que, a mediação é um instrumento que tem como objetivo converter conflitos em possibilidades de aprimorar conhecimentos e desenvolvimento individual do aluno. Sendo assim, os preceitos que se baseia na incumbência de mediador são essenciais para assegurar a eficiência desta medida, visto que a atuação do mediador precisa ser guiada por bases como sensibilidade, ética, diálogo, escuta, participação, criatividade e respeito aos direitos humanos.

Segundo Chrispino e Chrispino (2011), "o conflito não deve ser compreendido apenas como um problema, mas como uma oportunidade de

aprendizagem, desde que seja administrado por meio do diálogo e da mediação".

Partindo desse conceito, a atividade apresenta uma situação hipotética de mediação escolar, identifica as ações que norteiam o desempenho do mediador e busca inserir mensagens positivas que conscientizem as boas ações e a solução dos problemas enfrentados no dia a dia dentro da escola.

Evidenciamos aqui, a sensibilidade, a ética e a capacidade comunicativa que são de suma importância para êxito da mediação. A sensibilidade possibilita ao mediador compreender os sentimentos dos envolvidos, auxiliando-os na demonstração de suas emoções com segurança.

Segundo Torremorell (2021), a mediação escolar pressupõe uma mudança de postura que exige sensibilizar toda a comunidade educativa, estimulando a escuta empática e o acolhimento das emoções para que os envolvidos consigam superar os atritos de forma colaborativa. Partindo dessa crença a mediação é um instrumento de modificação coletiva que tem como objetivo conscientizar a clientela escolar para entender as necessidades do outro, além dos conflitos fúteis.

DESENVOLVIMENTO

A mediação de conflitos no ambiente escolar constitui uma importante estratégia pedagógica para favorecer a convivência, o diálogo e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais entre os estudantes. No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os conflitos fazem parte das relações estabelecidas entre as crianças e podem surgir a partir de situações cotidianas, como o compartilhamento de materiais, as brincadeiras e as divergências de opiniões. Quando conduzidos de maneira adequada pelo professor, esses momentos podem ultrapassar a simples resolução de um problema pontual e transformar-se em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

A situação analisada ocorreu em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental I do CME Fausto Eugênio Masson, localizado no município de Tangará da Serra, Mato Grosso, envolvendo dois estudantes, João e Vitor, ambos com seis anos de idade. O conflito teve início em decorrência de um lápis de cor. João afirmou que Vitor havia pegado o seu material, enquanto Vitor negou a acusação. Inicialmente, tratava-se de uma situação simples, porém, com a intervenção dos demais alunos da turma, o desentendimento foi se intensificando, tornando necessária a intervenção da professora.

Diante da situação, a professora interrompeu momentaneamente as atividades que estavam sendo desenvolvidas e conduziu os dois estudantes para uma sala ao lado, buscando proporcionar um ambiente mais tranquilo e reservado para a realização da mediação. Essa decisão foi importante para evitar a exposição dos envolvidos diante dos demais colegas e, ao mesmo tempo, possibilitar que ambos pudessem expressar seus sentimentos e apresentar suas versões sobre o ocorrido.

Inicialmente, a professora ouviu João e, posteriormente, Vitor, garantindo a cada estudante a oportunidade de falar sem interrupções. Essa postura demonstra a importância da escuta ativa no processo de mediação, uma vez que ouvir os envolvidos possibilita compreender não apenas o fato que originou o conflito, mas também os sentimentos, percepções e interpretações construídas por cada criança. Nesse sentido, o diálogo apresenta-se como elemento indispensável para a resolução e transformação das situações conflituosas. Conforme a FUNIBER (2025), “a comunicação, especificamente o diálogo, é o exercício e a prática que pauta qualquer intento de resolução e transformação de conflito”.

Durante a mediação, a professora procurou manter uma postura imparcial, acolhedora e respeitosa, sem atribuir previamente culpa a nenhum dos estudantes. Em vez de determinar quem estava certo ou errado, buscou favorecer a compreensão da situação pelos próprios envolvidos. Essa atitude contribuiu para que João e Vitor pudessem refletir sobre o ocorrido e compreender que o conflito poderia ser solucionado por meio da conversa, da escuta e da colaboração.

Após a exposição das diferentes versões, a professora promoveu um diálogo respeitoso entre os estudantes, incentivando-os a expressar seus sentimentos e a pensar conjuntamente em uma solução para o problema. No decorrer da conversa, verificou-se que o lápis havia sido colocado por engano no estojo de Vitor durante a organização dos materiais escolares. Dessa maneira, constatou-se que o conflito havia sido desencadeado por um equívoco e não por uma ação intencional de apropriação do material do colega.

A partir dessa constatação, os estudantes tiveram a oportunidade de reconhecer a situação e assumir uma postura de responsabilidade diante do ocorrido. João compreendeu a necessidade de refletir antes de realizar acusações, enquanto Vitor pôde explicar que não havia pegado o lápis intencionalmente. Ao final da mediação, ambos pediram desculpas um ao outro e estabeleceram um acordo para colaborar na organização dos materiais e evitar novos desentendimentos.

A intervenção realizada pela professora evidencia que a mediação escolar não deve ser compreendida apenas como um mecanismo destinado a solucionar conflitos, mas também como uma prática educativa. Nesse processo, as crianças são incentivadas a desenvolver competências relacionadas à empatia, ao respeito, à responsabilidade, à comunicação e à convivência com o outro. Assim, o conflito deixa de ser entendido exclusivamente como um problema e passa a ser considerado uma possibilidade de aprendizagem e construção de valores.

Nesse contexto, três princípios fundamentais da mediação destacam-se na situação apresentada: sensibilidade, ética e capacidade comunicativa. Esses princípios estão diretamente relacionados à atuação do professor enquanto mediador e à construção de um ambiente escolar pautado pelo respeito e pela convivência democrática.

A sensibilidade esteve presente na maneira como a professora acolheu as emoções dos estudantes, demonstrando compreensão diante do desentendimento e criando condições para que ambos se sentissem seguros para falar. A escolha de um espaço reservado também contribuiu para

preservar a individualidade das crianças e evitar que o conflito fosse transformado em motivo de exposição ou constrangimento diante dos demais colegas. A postura sensível do mediador permite reconhecer que, mesmo diante de uma situação aparentemente simples, as crianças podem experimentar sentimentos como tristeza, raiva, frustração ou injustiça, necessitando de orientação para compreender e administrar essas emoções.

Outro princípio evidenciado é a **ética**, compreendida como o respeito à dignidade, à individualidade e aos direitos dos envolvidos no processo de mediação. A professora buscou tratar João e Vitor de maneira democrática, oferecendo a ambos as mesmas oportunidades de manifestação e evitando julgamentos precipitados. Além disso, sua intervenção teve como objetivo impedir que o desentendimento evoluísse para agressões físicas ou verbais. Conforme a FUNIBER (2025), a dimensão ética da mediação está relacionada à garantia de um tratamento respeitoso e democrático aos envolvidos, preservando sua integridade durante o processo.

A capacidade comunicativa, por sua vez, mostrou-se essencial para o desenvolvimento da mediação. Por meio da escuta ativa, da formulação de perguntas e da organização do diálogo, a professora auxiliou os estudantes a compreenderem melhor a situação e a expressarem seus sentimentos. A comunicação não se limitou à transmissão de informações sobre o lápis, mas possibilitou que as crianças refletissem sobre suas atitudes e sobre os efeitos que determinadas ações podem produzir nas relações interpessoais.

Nesse sentido, a escuta ativa assume papel relevante, pois permite que cada estudante seja ouvido com atenção, sem interrupções e sem julgamentos. Essa prática contribui para que as crianças percebam que seus sentimentos e opiniões são valorizados, ao mesmo tempo em que aprendem a reconhecer e respeitar a perspectiva do outro. Dessa forma, a comunicação torna-se um instrumento pedagógico capaz de contribuir para a construção de relações mais saudáveis e cooperativas no espaço escolar.

O objetivo da mediação, portanto, não se restringiu à resolução imediata do impasse envolvendo o lápis de cor. A intervenção buscou proporcionar aos estudantes uma experiência educativa na qual pudessem compreender suas

emoções, refletir sobre suas atitudes e desenvolver a empatia. Ao reconhecerem o equívoco ocorrido e pedirem desculpas mutuamente, João e Vitor demonstraram que o diálogo possibilitou a reconstrução da relação entre os colegas.

A experiência evidencia, ainda, a importância da atuação docente na formação integral dos estudantes. No 1º ano do Ensino Fundamental, as crianças estão em processo de construção de valores, regras de convivência e habilidades sociais. Portanto, situações de conflito, quando mediadas de maneira intencional e pedagógica, podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de resolver problemas de forma pacífica.

Desse modo, a mediação escolar apresenta-se como uma prática que articula aspectos pedagógicos, sociais e emocionais. A atuação do professor, pautada pela sensibilidade, pela ética e pela capacidade comunicativa, pode transformar situações de conflito em experiências significativas de aprendizagem. No caso analisado, a intervenção possibilitou não apenas solucionar o desentendimento entre João e Vitor, mas também favorecer a reflexão sobre respeito, empatia, responsabilidade e diálogo, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e favorável à convivência.

CONCLUSÃO

A mediação escolar demonstrada no caso de João e do Vitor excede a simples contenção de conflitos sem muita relevância, definindo-se como um catalisador de transformação nos processos de convivências e na cultura institucional. Ao estimular o debate e a alteridade, a mediação habilita os educandos a aperfeiçoar suas competências socioemocionais que são fundamentais para a vida cotidiana, tais como a empatia e a promoção da heterogeneidade. Dessa forma, a perpetuidade das ações mediadoras, fundamentadas nas hipóteses teóricas debatidas, firma a transformação para um contexto pedagógico em que as discordâncias deixam de ser vista como

obstáculos negativos e passam a serem redefinidas como incentivador de maturação e senso de cooperação coletiva.

A mediação no centro institucional é um instrumento eficaz para proporcionar um espaço de respeito e cooperação. Os princípios de sensibilidade, ética e a capacidade comunicativa são essenciais para o êxito desse procedimento, possibilitando que os educandos aprendam a solucionar seus problemas de forma positiva.

Segundo a FUNIBER (2025), a mediação como técnica factível e privilegiada que por suas características é tida como a melhor opção para a resolução de conflitos. Visto que ao adotar práticas de mediação, professores auxiliam na resolução dos conflitos e potencializam o desenvolvimento de cidadãos mais preparados para conviver em sociedade, conscientes de seus direitos e deveres, atuando como agentes de transformação de seu meio social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar*. São Paulo: Biruta, 2011.

FUNIBER (2025). Âmbito Escolar, conflitos e mediações: Aspectos Introdutórios. In: Resolução e Transformação de Conflitos no Âmbito Escolar. (p. 1). Barcelona. Espanha.

FUNIBER. (2025). Visando a transformação: Prática de Mediação Escolar. In: Resolução e Transformação de Conflitos no Âmbito Escolar. (pp.15-22); Barcelona. Espanha.

TORREMORELL, Maria Carme Boqué. *Mediação de conflitos na escola: modelos, estratégias e práticas*. Tradução: Carlos S. Mendes Rosa. São Paulo: Summus Editorial, 2021.

- Literatura infantil e formação socioemocional: uma análise da obra o sofá estampado, de Lygia Bojunga (Valquíria Mariano Tavares Barroso)

Literatura infantil e formação socioemocional: uma análise da obra *O sofá estampado*, de Lygia Bojunga

Valquíria Mariano Tavares Barroso¹¹

DOI: [10.5281/zenodo.22133807](https://doi.org/10.5281/zenodo.22133807)

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições da literatura infantil para a formação socioemocional de crianças, tomando como objeto de estudo a obra *O Sofá Estampado*, de Lygia Bojunga, com ênfase na trajetória da personagem Vítor. O estudo tem como objetivo analisar as experiências vivenciadas pela personagem e suas relações com aspectos como insegurança, dificuldade de expressão, identidade, afetividade, relações interpessoais, autonomia e amadurecimento, discutindo também as possibilidades de utilização da obra no contexto do Ensino Fundamental. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e interpretativa, fundamentada em estudos sobre literatura infantil, formação do leitor e formação socioemocional. A análise evidencia que os conflitos de Vítor são construídos por meio de elementos narrativos e simbólicos, como os engasgos, o ato de cavar, a relação com Dalva, as expectativas familiares e a memória da avó, compondo um percurso de construção da identidade e da própria voz. Os resultados indicam que a obra pode favorecer reflexões sobre sentimentos, relações humanas, autoconhecimento e autonomia, desde que sua utilização pedagógica preserve a experiência estética e evite abordagens moralizantes ou excessivamente instrumentais. Conclui-se que a literatura infantil pode contribuir para a formação socioemocional ao possibilitar que o leitor vivencie simbolicamente diferentes conflitos e perspectivas, articulando formação literária e formação humana.

Palavras-chave: Literatura infantil. Formação socioemocional. *O Sofá Estampado*. Lygia Bojunga. Formação do leitor.

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil ocupa um espaço significativo na formação da criança, uma vez que proporciona experiências que ultrapassam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Por meio das narrativas

¹¹ Licenciada em Letras e Pedagogia. Professora da Educação Básica.

literárias, o leitor infantil pode entrar em contato com diferentes formas de compreender o mundo, reconhecer sentimentos, imaginar outras realidades e refletir sobre as relações estabelecidas consigo mesmo e com os outros. Nesse sentido, a literatura pode contribuir para a formação integral do sujeito ao favorecer experiências relacionadas à imaginação, à sensibilidade, à construção da identidade e à compreensão das experiências humanas.

No contexto escolar, essa perspectiva amplia a compreensão da literatura infantil para além de sua utilização como instrumento para o ensino de conteúdos ou para a realização de atividades de interpretação textual. A leitura literária pode constituir um espaço de encontro entre a criança, a narrativa e suas próprias experiências, possibilitando a identificação com personagens, conflitos e situações que mobilizam diferentes sentimentos e formas de perceber a realidade. Dessa maneira, a mediação da leitura realizada pela escola pode favorecer tanto a formação do leitor quanto a criação de espaços de diálogo e reflexão.

Entre as obras da literatura infantil e juvenil brasileira que possibilitam esse tipo de abordagem encontra-se *O Sofá Estampado*, de Lygia Bojunga. A narrativa apresenta personagens e situações marcadas por conflitos, desejos, frustrações e relações afetivas, destacando-se a trajetória de Vítor, um tatu que enfrenta dificuldades para se expressar e estabelecer relações com o mundo que o cerca. Ao longo da narrativa, suas experiências revelam questões relacionadas à insegurança, aos sentimentos, à identidade, às relações interpessoais e ao amadurecimento, aspectos que permitem aproximar a obra das discussões acerca da formação socioemocional.

A escolha de *O Sofá Estampado* como objeto de análise justifica-se, portanto, pela possibilidade de investigar como a literatura aborda dimensões da experiência humana sem perder sua natureza artística e literária. Ao acompanhar os conflitos vivenciados por Vítor, o leitor é convidado a interpretar sentimentos e comportamentos que não são apresentados de maneira meramente explicativa, mas construídos por meio da narrativa, das relações entre as personagens e dos elementos simbólicos presentes na obra. Essa

característica torna pertinente discutir as possibilidades de aproximação entre literatura infantil e formação socioemocional no ambiente escolar.

Diante dessa perspectiva, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: de que maneira a obra *O Sofá Estampado*, de Lygia Bojunga, pode contribuir para reflexões sobre a formação socioemocional de crianças no contexto do Ensino Fundamental? O objetivo geral consiste em analisar a obra considerando as experiências vivenciadas pela personagem Vítor e suas relações com aspectos da formação socioemocional, discutindo as possibilidades de utilização da literatura infantil como recurso pedagógico no Ensino Fundamental.

Para alcançar esse objetivo, o estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e interpretativa, desenvolvida por meio de análise literária da obra *O Sofá Estampado* e de diálogo com estudos sobre literatura infantil, formação do leitor e aprendizagem socioemocional. O corpus de análise corresponde à narrativa de Lygia Bojunga, com recorte centrado na trajetória de Vítor. Foram selecionados episódios recorrentes e relevantes para o problema de pesquisa — os engasgos e a dificuldade de expressão, o ato de cavar e a rua deserta, a relação com Dalva, as expectativas familiares e a memória da avó —, examinados como elementos narrativos e simbólicos. A interpretação desses episódios foi articulada à bibliografia teórica e à BNCC, buscando identificar possibilidades de reflexão socioemocional e de mediação pedagógica no Ensino Fundamental, sem reduzir a obra a um instrumento prescritivo de ensino de emoções.

O artigo está organizado em diferentes momentos. Inicialmente, discute-se a relação entre literatura infantil e formação da criança, considerando a literatura como experiência estética, cultural e humana. Em seguida, aborda-se sua aproximação com a formação socioemocional. Posteriormente, apresentam-se brevemente Lygia Bojunga e a obra *O Sofá Estampado*, preparando o percurso para a análise da trajetória de Vítor e das dimensões socioemocionais presentes na narrativa. Por fim, discutem-se possibilidades pedagógicas para o trabalho com a obra no Ensino Fundamental, preservando

o caráter literário da leitura e evitando reduzi-la a um instrumento destinado exclusivamente ao ensino de habilidades socioemocionais.

2 LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A literatura infantil desempenha importante papel na formação da criança, não somente por favorecer o contato com a linguagem escrita, mas também por proporcionar experiências relacionadas à imaginação, à sensibilidade e à compreensão da realidade. O texto literário apresenta ao leitor diferentes personagens, conflitos, espaços e formas de existência, permitindo que a criança estabeleça relações entre o universo ficcional e suas próprias experiências. Assim, ler literatura não se restringe à aquisição de conhecimentos linguísticos, pois envolve também processos de interpretação, identificação, questionamento e construção de sentidos.

Zilberman (2008) destaca a relação existente entre literatura, imaginação e formação humana, ressaltando que o contato da criança com obras literárias contribui para o fortalecimento de seu imaginário. Nessa perspectiva, a literatura infantil não deve ser compreendida apenas como um recurso auxiliar para ensinar conteúdos escolares. Sua importância também reside na possibilidade de oferecer à criança experiências que ampliem sua percepção acerca de si mesma, das outras pessoas e da sociedade na qual está inserida.

O caráter imaginativo da literatura possibilita que a criança tenha contato com situações que ultrapassam sua experiência cotidiana. Ao acompanhar uma personagem, o leitor pode conhecer diferentes perspectivas, confrontar conflitos e elaborar interpretações acerca das escolhas e comportamentos apresentados pela narrativa. O universo ficcional, portanto, não representa necessariamente um afastamento da realidade. Ao contrário, pode constituir outra maneira de observá-la, interrogá-la e atribuir-lhe sentidos.

Essa característica adquire especial relevância quando se considera a literatura destinada ao público infantil. Zilberman (1985) observa que o contato com livros antecede, inclusive, o domínio pleno da leitura e pode participar do

processo de aproximação da criança com a palavra escrita. A autora também chama atenção para a necessidade de considerar a qualidade artística e o valor literário das obras oferecidas às crianças. Desse modo, a escolha de textos para o ambiente escolar não deve se orientar exclusivamente pela facilidade de leitura ou pela possibilidade de ensinar determinado conteúdo, mas também pela riqueza estética e pelas experiências de leitura que a obra pode proporcionar.

No ambiente escolar, entretanto, garantir a presença física do livro não é suficiente para assegurar a formação do leitor literário. É necessário criar condições para que a criança estabeleça uma relação efetiva com o texto, desenvolvendo progressivamente maneiras mais amplas de interpretá-lo. Nesse aspecto, o professor exerce papel fundamental ao selecionar obras, organizar situações de leitura, estimular o diálogo e possibilitar que diferentes interpretações sejam compartilhadas.

As contribuições de Cosson ajudam a compreender essa dimensão pedagógica da literatura. Para o autor, embora o processo de letramento literário possa começar antes da escolarização e continuar para além dela, é na escola que a formação do leitor literário pode assumir caráter explícito e sistemático. Dessa forma, a instituição escolar possui responsabilidade importante na criação de oportunidades para que os estudantes tenham contato significativo com diferentes obras e desenvolvam práticas de leitura literária (COSSON, 2020).

Essa discussão ajuda a evitar dois extremos frequentes no trabalho escolar com literatura: usá-la apenas como pretexto para conteúdos gramaticais ou ensinamentos e, no polo oposto, supor que basta disponibilizar livros para que a formação literária aconteça espontaneamente. Cosson (2016) problematiza justamente essa relação entre mediação e ensino e lembra que valorizar o encontro do aluno com a obra não elimina a responsabilidade formativa da escola e do professor.

No Ensino Fundamental, portanto, a mediação precisa equilibrar orientação e autonomia. Cabe ao professor selecionar obras, propor situações de leitura e abrir espaço para que as crianças expressem suas impressões,

confrontem interpretações e retornem ao texto para sustentá-las. Perguntas sobre as atitudes das personagens, os efeitos provocados pela narrativa e os recursos utilizados pelo autor podem ampliar a leitura sem transformá-la em busca por uma resposta única.

Vista dessa maneira, a literatura infantil participa da formação da criança em várias frentes ao mesmo tempo. A leitura mobiliza linguagem e imaginação, amplia repertórios culturais e coloca o leitor diante de modos diversos de compreender a vida. Nesse movimento, a criança conhece outras perspectivas e também pode rever ou elaborar aspectos de sua própria experiência.

É nessa abertura para a experiência humana que literatura e formação socioemocional se aproximam. Personagens que sentem medo, desejo, frustração, afeto ou insegurança permitem ao leitor observar conflitos a uma distância segura e, ainda assim, implicar-se naquilo que lê. Reconhecer essa possibilidade não equivale a tratar o livro como recurso terapêutico ou manual de comportamento. O que interessa é perceber como a experiência estética pode mobilizar sentimentos, identificações e perguntas. A seção seguinte aprofunda essa relação.

3 LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

A formação da criança envolve dimensões cognitivas, sociais, afetivas e emocionais que se relacionam ao longo do desenvolvimento. No espaço escolar, reconhecer essa integralidade significa compreender que aprender não se limita à assimilação de conteúdos curriculares. As relações estabelecidas com outras crianças e adultos, a maneira como o estudante compreende seus sentimentos, enfrenta dificuldades, comunica suas necessidades e reage às diferentes situações também participam de seu processo formativo.

Nesse contexto, a aprendizagem socioemocional pode ser compreendida como um processo por meio do qual crianças, jovens e adultos desenvolvem e aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à construção de identidades saudáveis, ao manejo das emoções, à empatia, às

relações de apoio e à tomada responsável de decisões. O referencial da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning organiza esse campo em cinco dimensões inter-relacionadas: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável (CASEL, 2020). Trabalhar essas dimensões na escola não significa substituir sua função de ensinar conhecimentos científicos, artísticos e culturais, mas reconhecer que aspectos emocionais, sociais e cognitivos atravessam as experiências de aprendizagem.

Essa compreensão encontra aproximações com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que concebe competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para responder a diferentes demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Entre as dez competências gerais apresentadas pelo documento, encontram-se aspectos diretamente relacionados à formação socioemocional, como conhecer-se, compreender-se na diversidade humana, cuidar da saúde física e emocional, exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação, a autonomia e a responsabilidade.

A BNCC, portanto, oferece respaldo para uma concepção de formação integral. Isso não autoriza, porém, tratar competências socioemocionais como uma lista de comportamentos padronizados a serem treinados. Emoções e relações são atravessadas por histórias pessoais, contextos sociais e referências culturais. Na escola, o trabalho ganha sentido quando cria oportunidades de diálogo, interpretação de experiências, confronto de perspectivas e construção de formas de convivência.

A literatura tem uma contribuição particular nesse cenário porque não costuma dizer ao leitor, de forma direta, como ele deve sentir ou agir. Ela apresenta personagens em situações concretas, muitas vezes ambíguas: alguém pode ter medo, agir mal, arrepender-se, insistir em um desejo ou mudar de posição. Ao acompanhar essas trajetórias, a criança não recebe necessariamente uma resposta pronta; precisa interpretar o que aconteceu e atribuir sentidos às escolhas das personagens.

Por isso, a leitura literária envolve mais do que uma operação cognitiva. O encontro com a narrativa também mobiliza afetos e relações, não apenas quando o texto nomeia sentimentos, mas quando convida o leitor a acompanhar um conflito por dentro, percebendo razões, silêncios e pontos de vista diferentes dos seus.

A literatura oferece uma característica particularmente importante para esse processo: a possibilidade de vivenciar simbolicamente experiências que pertencem a outras pessoas. Ao acompanhar o medo de uma personagem, por exemplo, o leitor não precisa ter vivido exatamente a mesma situação para tentar compreender suas motivações. Da mesma forma, uma narrativa sobre rejeição, amizade, insegurança ou perda pode levar a criança a formular hipóteses sobre os sentimentos das personagens e confrontá-los com suas próprias percepções.

Essa experiência pode favorecer o exercício da empatia, entendida não apenas como manifestação de solidariedade, mas também como capacidade de reconhecer perspectivas diferentes da própria. Uma revisão integrativa de pesquisas sobre leitura de textos ficcionais e empatia em crianças e adolescentes identificou um conjunto de estudos de intervenção, de caso e correlacionais voltados justamente a essa relação, embora os resultados devam ser interpretados sem pressupor um efeito automático da leitura sobre o comportamento (ROZA; GUIMARÃES, 2022). A literatura, portanto, não garante por si só o desenvolvimento de determinada habilidade socioemocional, mas cria oportunidades para que questões humanas sejam experimentadas simbolicamente e discutidas coletivamente.

Nesse processo, a mediação do professor faz diferença. Depois da leitura, perguntas sobre as motivações das personagens, os sentimentos envolvidos e outras possibilidades de ação podem abrir uma conversa rica, sobretudo quando há espaço para respostas divergentes. A finalidade não é descobrir a emoção “correta”, e sim aprender a observar o texto, argumentar e considerar perspectivas distintas.

Há, contudo, um limite importante. Se um livro entra em sala apenas porque “ensina empatia”, “ensina respeito” ou “ensina a controlar as emoções”,

sua riqueza estética corre o risco de ser reduzida a uma lição de comportamento. Na literatura, os sentidos podem nascer justamente das ambiguidades, dos silêncios e das escolhas das personagens. É essa abertura que torna a experiência formativa mais potente.

Essa perspectiva é particularmente importante para a análise de *O Sofá Estampado*. A obra de Lygia Bojunga não apresenta sentimentos por meio de definições ou orientações comportamentais. Eles emergem das experiências das personagens, especialmente dos conflitos vivenciados por Vítor. Sua insegurança, suas dificuldades de expressão, seus vínculos afetivos, suas frustrações e seu processo de amadurecimento são construídos no interior da narrativa, oferecendo ao leitor possibilidades de identificação e interpretação.

Ler *O Sofá Estampado* por essa perspectiva, portanto, não implica dizer que Lygia Bojunga escreveu a obra para ensinar competências socioemocionais. A proposta deste estudo é outra: observar como a construção literária permite ao leitor entrar em contato com questões de identidade, sentimentos e relações humanas. Antes de aprofundar essa análise, convém situar brevemente a autora e algumas características da obra.

4 LYGIA BOJUNGA E O SOFÁ ESTAMPADO

Lygia Bojunga ocupa lugar de destaque na literatura brasileira destinada a crianças e jovens. Nascida em Pelotas, no Rio Grande do Sul, em 1932, mudou-se ainda criança para o Rio de Janeiro e, antes de se dedicar integralmente à literatura, teve experiências ligadas ao teatro e a projetos educacionais. Sua trajetória como escritora consolidou-se a partir da década de 1970, período em que publicou obras que se tornariam referências da literatura infantil e juvenil brasileira, como *Os Colegas*, *Angélica*, *A Bolsa Amarela*, *A Casa da Madrinha* e *Corda Bamba*.

A relevância de sua produção ultrapassou o cenário nacional. Em 1982, Lygia Bojunga recebeu o Prêmio Hans Christian Andersen pelo conjunto de sua obra. Posteriormente, em 2004, foi laureada com o Astrid Lindgren Memorial

Award (ALMA). Esses reconhecimentos evidenciam a dimensão alcançada por sua produção literária e sua contribuição para a literatura destinada ao público infantil e juvenil.

Uma característica importante da escrita de Bojunga encontra-se na articulação entre fantasia e realidade. Em suas narrativas, acontecimentos fantásticos convivem com conflitos humanos reconhecíveis, permitindo abordar experiências complexas sem abandonar a imaginação e a liberdade próprias da criação literária. Essa característica ajuda a compreender por que a obra de Bojunga se mostra particularmente fecunda para discussões relacionadas à subjetividade.

Medos, desejos, conflitos familiares, dificuldades de comunicação, busca por liberdade e construção da identidade aparecem em diferentes momentos de sua produção, frequentemente representados por meio de recursos simbólicos e situações fantásticas. Dessa maneira, o universo infantil não é apresentado como uma realidade simplificada ou livre de conflitos; ao contrário, a criança e o jovem aparecem como sujeitos capazes de experimentar sentimentos complexos e formular suas próprias percepções sobre o mundo.

Publicada originalmente em 1980, *O Sofá Estampado* integra esse conjunto de obras (BOJUNGA, 1980). A narrativa parte de uma situação aparentemente simples: a paixão de Vítor, um tatu, por Dalva, uma gata angorá. Entretanto, a partir dessa relação, a obra amplia progressivamente seu universo narrativo e apresenta personagens, lembranças, conflitos e experiências que ultrapassam a história amorosa.

Dalva demonstra grande envolvimento com a televisão e com o universo do consumo e da publicidade, enquanto Vítor direciona a ela sua atenção e seu afeto. A diferença entre os dois contribui para evidenciar uma relação marcada pela dificuldade de reciprocidade. Enquanto Vítor busca aproximação e reconhecimento, Dalva permanece frequentemente voltada para aquilo que a televisão lhe apresenta. A narrativa, desse modo, permite que uma situação afetiva aparentemente simples se abra para outras questões, entre elas a comunicação, a frustração, o desejo de ser reconhecido e as influências exercidas pelos meios de comunicação e pelo consumo.

A dimensão crítica da obra, porém, não elimina seu caráter imaginativo. Pelo contrário, Bojunga constrói personagens animais dotados de comportamentos, sentimentos e conflitos humanos, criando um universo no qual fantasia e realidade se entrelaçam. Essa estratégia permite ao leitor aproximar-se de questões complexas por intermédio de situações ficcionais, sem que a narrativa se transforme em exposição direta ou moralizante.

Entre as personagens, Vítor assume especial relevância para a proposta deste estudo. Sua trajetória não se resume à paixão por Dalva. Ao longo da narrativa, diferentes experiências e lembranças permitem conhecer seus conflitos, suas dificuldades de comunicação e sua maneira de reagir às situações que lhe provocam desconforto. A personagem apresenta uma interioridade marcada por inseguranças e pela busca de um lugar próprio, fazendo com que sua trajetória possa ser lida também como um percurso de construção da identidade.

Um dos aspectos mais expressivos dessa construção está na maneira como o mundo interior de Vítor é representado simbolicamente. Em vez de explicar diretamente todos os sentimentos da personagem, a narrativa cria imagens e situações que permitem ao leitor percebê-los e interpretá-los. Essa utilização do simbólico amplia as possibilidades de leitura da obra, pois os conflitos emocionais não aparecem como conceitos definidos, mas como experiências que precisam ser acompanhadas e significadas pelo leitor.

O interesse deste estudo, portanto, não está em tomar *O Sofá Estampado* apenas como uma história “sobre sentimentos”. Importa observar como esses sentimentos ganham forma na narrativa e que perguntas podem provocar no leitor. É a partir desse ponto que a trajetória de Vítor passa ao centro da análise.

5 VÍTOR E A DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL EM O SOFÁ ESTAMPADO

A trajetória de Vítor constitui um dos eixos mais significativos de *O Sofá Estampado*. Embora a narrativa apresente diferentes personagens e

desenvolva também uma crítica à televisão, à publicidade e ao consumo, é por meio das experiências do tatu que se evidenciam questões relacionadas à insegurança, à dificuldade de comunicação, às relações afetivas, às expectativas familiares e à construção da própria identidade. A personagem não permanece estática: seus conflitos e deslocamentos compõem um percurso que permite observar mudanças na maneira como se relaciona consigo mesma e com aqueles que a cercam.

Desde suas experiências na infância, Vítor é apresentado como uma personagem marcada pela timidez e pela dificuldade de se posicionar diante dos outros. Sua passagem pela escola torna essa característica particularmente evidente. A exposição diante da professora e dos colegas provoca desconforto, e sua tentativa de falar é frequentemente interrompida por manifestações físicas, especialmente engasgos e crises de tosse. Assim, a dificuldade de comunicação não é apenas informada ao leitor: ela é incorporada à própria construção narrativa da personagem (BOJUNGA, 1980).

Essa característica pode ser compreendida, na perspectiva adotada neste estudo, como uma representação literária da dificuldade de expressão diante de situações de pressão e insegurança. Não se pretende atribuir um diagnóstico psicológico à personagem, mas observar como a narrativa transforma um conflito interior em ação e imagem. O corpo de Vítor parece expressar aquilo que sua voz não consegue comunicar. Quanto maior a pressão para falar ou corresponder às expectativas externas, maior sua dificuldade para colocar em palavras aquilo que deseja.

A relação entre silêncio e dificuldade de posicionamento também aparece no ambiente familiar. O pai de Vítor espera que o filho dê continuidade ao negócio da família, ligado à venda de carapaças de plástico. Vítor, entretanto, não se identifica com esse projeto. Ao tentar manifestar sua vontade, encontra novamente dificuldades para completar aquilo que deseja dizer. O conflito evidencia uma questão central na construção da identidade: a tensão entre aquilo que os outros esperam do indivíduo e aquilo que ele começa a reconhecer como desejo próprio (BOJUNGA, 1980).

A trajetória de Vítor também permite pensar o autoconhecimento como construção, e não como habilidade pronta. No começo, ele tem dificuldade tanto para dizer o que sente quanto para definir o caminho que deseja seguir. As experiências vividas ao longo da narrativa o colocam, pouco a pouco, diante da necessidade de reconhecer seus desejos e distingui-los das expectativas dos outros.

5.1 O ATO DE CAVAR E A REPRESENTAÇÃO DO MUNDO INTERIOR

Entre os recursos simbólicos mais importantes da narrativa encontra-se o ato de cavar. Quando Vítor se sente pressionado ou emocionalmente desestabilizado, suas unhas começam a cavar. O movimento conduz a personagem para longe da situação que lhe provoca desconforto e, em determinados momentos, leva-a a um espaço fantástico: uma rua deserta (BOJUNGA, 1980).

Essa rua possui importância especial na construção da personagem. Distante das cobranças e dos olhares externos, o espaço apresenta-se inicialmente como um lugar no qual Vítor pode experimentar uma sensação de liberdade. A passagem do espaço cotidiano para esse universo subterrâneo e fantástico permite interpretar o ato de cavar como mais do que uma característica própria de um tatu. Ele assume função simbólica dentro da narrativa.

A oposição entre superfície e profundidade torna-se particularmente significativa. Na superfície encontram-se as relações, as expectativas e os conflitos que Vítor nem sempre consegue enfrentar verbalmente. Ao cavar, ele se desloca para um espaço interiorizado, no qual a narrativa pode representar simbolicamente seus medos, lembranças e buscas. A rua deserta, portanto, pode ser lida como uma imagem relacionada ao processo de interiorização da personagem.

Essa interpretação encontra respaldo em estudos sobre a obra que compreendem o espaço subterrâneo e a rua deserta como relacionados à busca interior de Vítor (MENDES, 2009). O recurso fantástico permite que um

processo subjetivo seja transformado em espaço narrativo: o leitor não recebe uma explicação abstrata sobre o que acontece emocionalmente com a personagem, mas acompanha sua entrada em um universo no qual seus conflitos podem assumir novas formas.

Para uma leitura socioemocional, essa imagem é especialmente fértil. Crianças nem sempre conseguem nomear o que sentem ou explicar por que certas situações provocam medo, vergonha ou insegurança. A literatura pode aproximá-las dessas experiências sem precisar explicá-las didaticamente. A escavação de Vítor, por exemplo, permite perguntar por que ele quer desaparecer em determinados momentos e o que encontra quando se afasta da superfície.

Seria limitado, no entanto, entender o ato de cavar apenas como uma estratégia positiva para lidar com emoções. No início, ele também expressa fuga e dificuldade de enfrentar certas situações. A transformação de Vítor ganha força justamente porque seu percurso não termina no esconderijo: aos poucos, ele encontra outra maneira de se posicionar diante da própria vida.

5.2 VÍTOR E DALVA: AFETO, FRUSTRAÇÃO E FALTA DE RECIPROCIDADE

Outro eixo importante para compreender a dimensão socioemocional da personagem é sua relação com Dalva. Vítor demonstra intenso interesse pela gata angorá e busca diferentes maneiras de aproximar-se dela. Dalva, entretanto, permanece fortemente concentrada na televisão e não corresponde ao envolvimento afetivo do tatu na mesma intensidade (BOJUNGA, 1980).

A relação evidencia a diferença entre desejar o afeto de alguém e efetivamente encontrar reciprocidade. Vítor investe emocionalmente na relação e procura reconhecimento, enquanto Dalva frequentemente dirige sua atenção para outro lugar. Essa situação permite observar a frustração provocada quando os sentimentos e expectativas de uma pessoa não encontram a resposta esperada.

Há ainda uma dimensão relacionada à comunicação. Vítor tenta aproximar-se de Dalva por meio de cartas, enquanto ela demonstra pouco

interesse pela leitura e permanece ligada à televisão. Essa diferença cria uma barreira que ultrapassa a simples falta de diálogo: as personagens parecem habitar formas distintas de se relacionar com o mundo. Enquanto Vítor procura estabelecer vínculo, Dalva aparece absorvida pelo universo midiático e pelo consumo.

A experiência da não reciprocidade contribui para o percurso de amadurecimento da personagem. Vítor precisa confrontar a distância existente entre aquilo que deseja e aquilo que efetivamente recebe da relação. Sob uma perspectiva socioemocional, essa situação possibilita discutir que os vínculos afetivos envolvem desejos, expectativas e também limites, e que os sentimentos de uma pessoa não obrigam outra a corresponder da maneira esperada.

Ao mesmo tempo, a leitura pedagógica desse conflito exige cuidado. Dalva não precisa ser transformada simplesmente em uma personagem “má”, nem Vítor em vítima perfeita. A riqueza da literatura está justamente em permitir que o leitor observe as diferenças entre as personagens, formule interpretações e perceba a complexidade das relações. Uma leitura moralizante reduziria as possibilidades oferecidas pelo texto.

5.3 A MEMÓRIA DA AVÓ E A CONSTRUÇÃO DE REFERÊNCIAS

A trajetória da avó de Vítor também ocupa lugar significativo em seu processo de construção identitária. Diferentemente das expectativas familiares que procuram direcioná-lo para um caminho previamente estabelecido, a lembrança da avó apresenta à personagem outra possibilidade de existência. Sua figura associa-se à aventura, à descoberta e à busca por algo que faça sentido para além das imposições externas (BOJUNGA, 1980).

A memória da avó permite compreender que a identidade não se constrói isoladamente. As referências afetivas, familiares e culturais participam da maneira como o sujeito imagina aquilo que pode ser e os caminhos que pode seguir. Vítor encontra nessa lembrança uma referência que dialoga mais profundamente com seus próprios desejos.

Nesse ponto, a narrativa permite ampliar a compreensão da formação socioemocional para além do reconhecimento imediato das emoções. Conhecer-se envolve também identificar valores, desejos, referências e projetos. A pergunta deixa de ser apenas “o que Vítor sente?” e passa a incluir “quem Vítor deseja ser?”. Essa passagem é fundamental para compreender seu amadurecimento.

A influência da avó, entretanto, não deve ser interpretada como simples substituição de uma expectativa familiar por outra. O aspecto central está no fato de que Vítor passa progressivamente a reconhecer aquilo com que se identifica. A referência da avó torna-se significativa porque encontra correspondência em algo que a própria personagem começa a desejar para sua vida.

5.4 DA DIFICULDADE DE FALAR À CONSTRUÇÃO DA PRÓPRIA VOZ

O amadurecimento de Vítor torna-se especialmente perceptível quando se compara sua dificuldade inicial de expressão com seu posicionamento ao final da narrativa. Se anteriormente as tentativas de manifestar seus desejos eram interrompidas pelo engasgo e pela tosse, posteriormente a personagem consegue falar ao pai sobre aquilo que pretende fazer (BOJUNGA, 1980).

Essa mudança possui forte valor simbólico. A voz que antes parecia bloqueada começa a se materializar. Não se trata simplesmente de uma personagem que deixou de ser tímida, mas de alguém que passa a reconhecer e sustentar uma escolha própria. A transformação externa — conseguir falar — acompanha uma transformação interior: Vítor compreende melhor aquilo que deseja.

A capacidade de posicionar-se diante do pai também evidencia o desenvolvimento da autonomia. No início, Vítor encontra-se fortemente submetido às expectativas que os outros constroem para ele. Ao final, é capaz de assumir um caminho diferente daquele que lhe havia sido proposto. Sua escolha de seguir a direção inspirada pela avó representa, nesse sentido, não

apenas uma decisão profissional ou uma aventura, mas a afirmação de uma identidade em processo de construção.

É importante observar que o amadurecimento da personagem não significa a eliminação de todos os conflitos. A formação humana não ocorre por meio de uma passagem simples entre insegurança e segurança absoluta. O que se modifica é a maneira como Vítor passa a relacionar-se com suas próprias escolhas. Essa leitura evita transformar o final da narrativa em uma fórmula segundo a qual todos os medos precisam desaparecer para que alguém seja considerado emocionalmente desenvolvido.

Sob a perspectiva socioemocional, esse percurso pode ser relacionado a dimensões como autoconhecimento, autonomia e capacidade de expressão. Contudo, tais aproximações devem partir da narrativa e não ser impostas a ela. Vítor não foi construído como exemplo de uma competência a ser ensinada; é justamente a complexidade de sua trajetória que permite ao leitor refletir sobre essas dimensões.

5.5 A TRAJETÓRIA DE VÍTOR COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Ao considerar conjuntamente a timidez, os engasgos, o ato de cavar, a relação com Dalva, as expectativas familiares e a referência da avó, percebe-se que *O Sofá Estampado* constrói um percurso marcado pela busca de identidade. Os conflitos de Vítor não aparecem isoladamente. Eles se articulam e contribuem para que a personagem passe de uma posição caracterizada pela dificuldade de expressão para outra na qual consegue reconhecer e comunicar seus próprios desejos.

Essa transformação permite compreender a formação socioemocional como processo, e não como conjunto de comportamentos que podem ser simplesmente ensinados ou avaliados. Vítor conhece a frustração, sente medo, enfrenta dificuldades de comunicação e busca formas de afastar-se daquilo que o incomoda. São justamente essas experiências, e não a ausência delas, que participam de seu amadurecimento.

A construção literária desse percurso também explica a relevância da obra para o leitor infantil. Em vez de afirmar diretamente que é necessário “ter coragem”, “ser autônomo” ou “expressar sentimentos”, a narrativa coloca o leitor diante de uma personagem que precisa construir essas possibilidades ao longo de sua própria experiência. A literatura preserva, assim, aquilo que a distingue de um texto instrucional: não fornece uma resposta única, mas abre espaço para interpretação.

A trajetória de Vítor também pode favorecer processos de identificação. Uma criança não precisa apresentar os mesmos comportamentos da personagem para reconhecer situações semelhantes: o medo de falar diante dos outros, a sensação de não ser compreendida, a frustração de não receber a atenção desejada ou o conflito entre fazer aquilo que os outros esperam e descobrir aquilo que realmente deseja. São experiências que podem adquirir novos sentidos quando observadas por meio da ficção.

Por essa razão, a dimensão socioemocional de *O Sofá Estampado* não está apenas nos sentimentos vivenciados por Vítor, mas na forma literária pela qual esses sentimentos são representados. O engasgo, a tosse, a escavação, a rua deserta, o silêncio e, posteriormente, a conquista da própria voz constituem elementos narrativos que dão forma aos conflitos internos da personagem.

Essa característica reforça a ideia central deste estudo: a literatura pode contribuir para a formação socioemocional não porque oferece modelos prontos de comportamento, mas porque cria experiências simbólicas por meio das quais o leitor pode interpretar sentimentos, conflitos, relações e escolhas humanas.

A análise de Vítor permite, portanto, responder parcialmente ao problema proposto neste artigo. *O Sofá Estampado* oferece possibilidades de reflexão sobre insegurança, comunicação, frustração, relações afetivas, identidade, autonomia e amadurecimento, sem apresentar essas dimensões como conteúdos isolados. Elas emergem da experiência estética proporcionada pela narrativa.

Reconhecer esse potencial, contudo, conduz a uma nova questão: como aproximar uma obra com tamanha riqueza literária do cotidiano escolar sem transformá-la em simples instrumento para ensinar emoções? Essa questão orienta a seção seguinte, dedicada às possibilidades pedagógicas de *O Sofá Estampado* no Ensino Fundamental.

6 O SOFÁ ESTAMPADO COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A utilização de *O Sofá Estampado* no contexto escolar pode favorecer experiências de leitura que articulem formação literária, interpretação e reflexão sobre diferentes dimensões da vida humana. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário compreender a obra prioritariamente como literatura. Sua presença na sala de aula não deve estar condicionada apenas à possibilidade de abordar sentimentos, competências socioemocionais ou determinados comportamentos, pois esse tipo de abordagem poderia reduzir a complexidade da narrativa a uma finalidade exclusivamente pedagógica.

O trabalho com a obra pode partir, portanto, da própria experiência de leitura. Antes de solicitar que os estudantes identifiquem sentimentos ou relacionem a narrativa às próprias vivências, é importante permitir que conheçam a história, observem suas personagens, acompanhem seus conflitos e formulem interpretações. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de letramento literário defendida por Cosson, segundo a qual a escola precisa oferecer condições para que a leitura literária seja vivenciada de maneira sistemática e significativa, sem perder sua dimensão estética.

Nesse sentido, a leitura compartilhada constitui uma possibilidade importante de mediação. Riquelme e Munita (2017) destacam a leitura mediada de literatura infantil como um contexto no qual a experiência emocional das personagens pode ser articulada, pela intervenção do leitor adulto, à compreensão da narrativa e às experiências da criança, integrando dimensões cognitivas e afetivas. Em *O Sofá Estampado*, por se tratar de uma narrativa

que apresenta diferentes tempos, lembranças, personagens e elementos simbólicos, a atuação do professor pode contribuir para a compreensão do percurso narrativo sem antecipar interpretações ou oferecer respostas prontas. Pausas em momentos estratégicos podem ser utilizadas para que os estudantes formulem hipóteses sobre os acontecimentos, comentem suas impressões e observem mudanças nas atitudes das personagens.

A figura de Vítor oferece possibilidades particularmente relevantes para esse trabalho. Sua dificuldade de falar diante de outras pessoas, seus engasgos, o ato de cavar, sua relação com Dalva e os conflitos com as expectativas familiares podem ser retomados durante a leitura por meio de perguntas abertas. Questões como “Por que Vítor cava quando se sente pressionado?”, “O que muda na forma como ele age ao longo da história?” ou “Por que é tão difícil para ele dizer ao pai aquilo que deseja?” podem favorecer a construção de interpretações sem estabelecer previamente uma resposta considerada correta.

Essas perguntas fazem a dimensão socioemocional surgir da leitura, e não ser imposta a ela. Em vez de escolher previamente um sentimento e procurar no livro uma passagem que o exemplifique, o professor acompanha as experiências das personagens e ajuda a turma a perceber os conflitos que delas emergem. Medo, frustração, insegurança e afeto aparecem, assim, ligados a escolhas, relações e mudanças, e não como conceitos isolados.

As rodas de conversa podem constituir outro recurso pedagógico significativo. Após determinados capítulos ou momentos da história, os estudantes podem compartilhar suas interpretações acerca das ações de Vítor, Dalva e das demais personagens. O professor pode estimular a exposição de diferentes pontos de vista, inclusive quando houver discordância entre os leitores. Essa prática favorece não apenas a compreensão da obra, mas também a aprendizagem do diálogo, da argumentação e da escuta.

Um cuidado merece destaque: perguntas sobre a obra não devem se transformar em cobrança de exposição pessoal. Diante de temas como insegurança, rejeição e dificuldade de comunicação, nenhuma criança precisa

contar uma experiência íntima para participar da discussão. Ela pode pensar sobre Vítor, discordar dele, compreendê-lo ou estranhá-lo sem falar de si.

Essa distância oferecida pela ficção é, inclusive, uma das forças do trabalho socioemocional com literatura. A escola pode discutir perspectivas, emoções e formas de convivência sem investigar a vida emocional de cada estudante. O universo ficcional funciona como mediação: aproxima questões humanas e, ao mesmo tempo, preserva um espaço de proteção entre a história e a experiência individual.

Outro caminho possível envolve a análise dos elementos simbólicos da obra. O ato de cavar e a rua deserta podem ser explorados não apenas como acontecimentos da história, mas como recursos utilizados pela autora para representar aspectos da personagem. Perguntas sobre o significado desses espaços e movimentos podem contribuir para que os alunos compreendam que a literatura nem sempre comunica seus sentidos de maneira direta. Dessa forma, o trabalho socioemocional pode ocorrer simultaneamente ao desenvolvimento de capacidades de interpretação literária.

A relação entre Vítor e Dalva também possibilita discussões que ultrapassam uma leitura simplificada sobre amizade ou afeto. Os estudantes podem analisar o que cada personagem espera da relação, como cada uma se comunica e por que Vítor se frustra. Esse percurso permite abordar a ideia de reciprocidade e diferentes maneiras de estabelecer vínculos, sem transformar Dalva em exemplo de comportamento inadequado ou Vítor em modelo de comportamento correto.

Além disso, o forte envolvimento de Dalva com a televisão permite ampliar a leitura da obra para questões relacionadas à mídia, à publicidade e ao consumo. Embora esses aspectos não constituam o foco central deste artigo, sua presença demonstra a riqueza temática de *O Sofá Estampado*. O professor pode explorar como a televisão interfere na atenção, nos interesses e nas relações da personagem, estabelecendo, quando pertinente, aproximações com a realidade contemporânea dos estudantes e com o uso de diferentes meios de comunicação.

Essa aproximação deve, contudo, ser realizada com cuidado para evitar comparações anacrônicas ou moralizantes. A obra foi publicada em outro contexto histórico, no qual a televisão ocupava posição diferente daquela assumida atualmente pelas plataformas digitais e redes sociais. Ainda assim, o modo como a narrativa problematiza a influência da mídia e do consumo pode abrir espaço para reflexões sobre as relações entre sujeitos, publicidade e formas de atenção.

A produção escrita também pode integrar o trabalho com a obra, desde que esteja vinculada à experiência literária. Em vez de propor apenas questionários de interpretação com respostas fechadas, podem ser desenvolvidas atividades que permitam ao estudante assumir uma posição diante da narrativa. A escrita de uma carta para uma personagem, a produção de um diário imaginário de Vítor, a reescrita de determinada cena sob o ponto de vista de Dalva ou a criação de um final alternativo são exemplos de práticas que favorecem a aproximação com as perspectivas das personagens.

Essas propostas podem contribuir para que o estudante compreenda que uma mesma situação pode ser percebida de maneiras diferentes. Ao reescrever uma cena pelo ponto de vista de outra personagem, por exemplo, a criança precisa imaginar o que essa personagem conhece, deseja e sente. Trata-se de uma atividade de produção textual, mas também de exercício interpretativo que pode favorecer a compreensão de perspectivas distintas.

O professor pode ainda promover momentos de registro coletivo ao longo da leitura. Um painel com perguntas sobre Vítor, por exemplo, pode acompanhar as mudanças da personagem: “Como Vítor aparece no início da história?”, “O que ele teme?”, “O que deseja?”, “O que muda ao longo do livro?”. Ao final da leitura, esses registros podem ser retomados, permitindo que os estudantes visualizem o percurso de transformação da personagem.

Essa estratégia pode tornar particularmente evidente a construção da identidade de Vítor. Ao comparar seus comportamentos iniciais com seu posicionamento no final da narrativa, os estudantes podem perceber que as personagens literárias também se transformam e que os acontecimentos vividos ao longo da história participam dessas mudanças. Tal percepção

contribui tanto para a compreensão da estrutura narrativa quanto para reflexões sobre desenvolvimento, escolhas e amadurecimento.

Outra possibilidade consiste em estabelecer relações entre *O Sofá Estampado* e outras obras literárias que apresentem personagens em processos de descoberta, conflito ou transformação. A leitura comparativa pode ampliar o repertório dos estudantes e evitar que a educação socioemocional fique vinculada a um único título. Ao observar personagens diferentes diante de situações distintas, o aluno percebe que não existe uma única maneira de sentir, reagir ou construir a própria identidade.

Há ainda uma vantagem da literatura sobre abordagens muito prescritivas da formação socioemocional: ela comporta contradições. Uma personagem pode desejar coisas incompatíveis, agir de maneira equivocada, voltar atrás ou mudar de opinião. Em vez de dividir comportamentos apenas entre “certos” e “errados”, a leitura abre espaço para lidar com a complexidade das experiências humanas.

A mediação docente desempenha papel decisivo nesse processo. O professor precisa garantir espaço para diferentes interpretações, evitar julgamentos precipitados e ajudar os estudantes a retornar ao texto para sustentar suas ideias. Assim, quando uma criança afirma que Vítor agiu de determinada maneira porque estava com medo, pode-se perguntar quais acontecimentos da narrativa sustentam essa interpretação. Dessa maneira, a reflexão socioemocional permanece articulada à leitura literária.

Essa prática contribui também para o desenvolvimento da argumentação. Ao defender determinada interpretação sobre uma personagem, o aluno aprende a utilizar elementos da obra como evidências e a ouvir interpretações diferentes das suas. A leitura torna-se, portanto, uma experiência coletiva de construção de sentidos, na qual dimensões cognitivas, linguísticas, estéticas e socioemocionais não aparecem separadas.

A aproximação com a BNCC pode ocorrer justamente nesse ponto. Competências relacionadas ao autoconhecimento, à empatia, ao diálogo e à responsabilidade podem ser mobilizadas em experiências de leitura e discussão, mas não precisam transformar-se em objetivos rígidos atribuídos a

cada capítulo da obra. A literatura pode contribuir para a formação integral do estudante de maneira mais ampla e menos instrumentalizada.

Trabalhar *O Sofá Estampado* no Ensino Fundamental, nessa perspectiva, não é usar Vítor como modelo de como uma criança deve agir quando sente medo ou insegurança. É oferecer aos alunos uma narrativa complexa, na qual possam observar conflitos, interpretar escolhas, acompanhar transformações e construir suas próprias leituras.

O potencial pedagógico da obra encontra-se justamente na possibilidade de unir leitura literária e formação humana. Ao mesmo tempo em que os estudantes ampliam seu repertório, desenvolvem capacidades de compreensão e interpretação e entram em contato com a linguagem particular de Lygia Bojunga, podem também refletir sobre identidade, relações afetivas, comunicação, expectativas, frustrações e autonomia.

O valor pedagógico de *O Sofá Estampado* aparece com mais força quando a liberdade interpretativa da literatura é preservada. A obra não entrega uma lista de comportamentos desejáveis nem resolve de modo simples os conflitos que apresenta. Sua potência está em provocar perguntas e sustentar mais de uma leitura possível.

Por isso, o professor não precisa explicar previamente o que Vítor “ensina”. Seu papel é organizar a experiência de leitura, ajudar na compreensão da narrativa e criar condições para que os estudantes formulem e sustentem interpretações. Trata-se de uma mediação presente, mas não controladora: orienta sem decidir de antemão o que cada aluno deve sentir ou concluir.

A partir dessa compreensão, pode-se afirmar que *O Sofá Estampado* apresenta possibilidades relevantes para o Ensino Fundamental justamente por reunir qualidade literária, riqueza simbólica e conflitos capazes de mobilizar diferentes dimensões da experiência humana. A obra permite desenvolver práticas de leitura, interpretação, oralidade e produção escrita ao mesmo tempo em que cria condições para reflexões sobre sentimentos, relações e construção da identidade.

O conjunto dessas possibilidades sustenta o argumento central do artigo: literatura infantil e formação socioemocional podem dialogar sem que a primeira perca sua especificidade artística. Quando a mediação evita moralizações e respostas prontas, a leitura se torna um espaço em que o estudante encontra outros modos de existência, interpreta conflitos e amplia sua compreensão de si, do outro e do mundo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar de que maneira a obra *O Sofá Estampado*, de Lygia Bojunga, pode contribuir para reflexões relacionadas à formação socioemocional de crianças no contexto do Ensino Fundamental. Partiu-se da compreensão de que a literatura infantil possui uma função formativa que ultrapassa a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que coloca o leitor em contato com diferentes experiências humanas, conflitos, sentimentos e perspectivas.

A análise realizada permitiu perceber que a trajetória de Vítor apresenta elementos especialmente significativos para essa discussão. Sua timidez, suas dificuldades de comunicação, os engasgos e a tosse diante de situações de pressão, o ato simbólico de cavar, sua relação com Dalva, as expectativas construídas pelo pai e a memória da avó compõem um percurso no qual a personagem busca compreender a si mesma e construir uma identidade própria.

Ao longo da narrativa, Vítor passa por experiências relacionadas à insegurança, à frustração, ao afeto, à dificuldade de expressão e ao desejo de reconhecimento. Entretanto, o aspecto mais relevante não está apenas na presença desses sentimentos, mas na maneira como Lygia Bojunga os transforma em matéria literária. O conflito interior da personagem não é apresentado por meio de definições ou ensinamentos diretos, mas por imagens, ações, espaços e relações que exigem a participação interpretativa do leitor.

O ato de cavar constitui um exemplo significativo dessa construção. Ao mesmo tempo em que funciona como comportamento característico da personagem, assume dimensão simbólica ao representar seus movimentos de afastamento, interiorização e busca. A rua deserta e os espaços subterrâneos ampliam essa representação, permitindo compreender o percurso de Vítor como um processo de descoberta e construção de si.

Da mesma forma, sua relação com Dalva evidencia questões relacionadas ao afeto, à expectativa e à ausência de reciprocidade. Vítor precisa lidar com a diferença entre aquilo que deseja e aquilo que encontra na relação com a gata, experiência que participa de seu amadurecimento. Já os conflitos com o pai revelam a tensão entre expectativas externas e escolhas pessoais, aspecto que se torna fundamental para compreender o desenvolvimento de sua autonomia.

Nesse percurso, a passagem da dificuldade de falar para a capacidade de expressar ao pai o caminho que deseja seguir constitui um dos momentos mais significativos da trajetória da personagem. Essa transformação não representa a eliminação completa de suas inseguranças, mas evidencia uma mudança na maneira como Vítor passa a compreender e sustentar suas próprias escolhas.

A partir desses elementos, conclui-se que *O Sofá Estampado* pode contribuir para reflexões sobre autoconhecimento, comunicação, identidade, relações interpessoais, autonomia e amadurecimento. Contudo, essa contribuição não decorre de uma intenção explícita de ensinar competências socioemocionais. Ela emerge da própria experiência literária e da complexidade com que a narrativa apresenta os conflitos humanos.

Essa constatação é particularmente importante para o uso pedagógico da obra. Trabalhar *O Sofá Estampado* no Ensino Fundamental não significa transformá-lo em um manual destinado ao ensino de sentimentos ou comportamentos considerados adequados. Ao contrário, sua riqueza pedagógica está justamente na possibilidade de permitir que os estudantes acompanhem uma personagem complexa, construam interpretações, formulem

perguntas e reconheçam diferentes maneiras de compreender as relações e as experiências humanas.

Nesse processo, a mediação do professor assume papel fundamental. A leitura compartilhada, as rodas de conversa, a análise das personagens e dos elementos simbólicos, bem como atividades de produção oral e escrita, podem ampliar a experiência de leitura e criar condições para que os estudantes expressem interpretações distintas. O professor deve, contudo, preservar o caráter literário da obra, evitando leituras moralizantes e respeitando a liberdade do aluno para estabelecer ou não relações entre a narrativa e suas experiências pessoais.

A aproximação entre literatura infantil e formação socioemocional mostrou-se pertinente justamente quando a literatura não é tratada como ferramenta utilitária. Sua contribuição para a formação humana nasce da possibilidade de experimentar simbolicamente outras perspectivas, acompanhar conflitos e reconhecer a complexidade dos sentimentos e das relações.

À pergunta que orientou a pesquisa, a análise permite responder que *O Sofá Estampado* favorece reflexões socioemocionais por meio da própria experiência literária. A trajetória de Vítor coloca em cena sentimentos, identidade, relações, escolhas e autonomia de modo indireto, simbólico e aberto à interpretação, preservando a dimensão estética da obra.

A literatura infantil pode, assim, ocupar um lugar importante nas práticas voltadas à formação integral dos estudantes, desde que não seja subordinada apenas a objetivos externos ao texto. *O Sofá Estampado* mostra como uma narrativa literariamente rica pode formar leitores e, ao mesmo tempo, ampliar modos de compreender a si, o outro e o mundo.

Este estudo também abre possibilidades para novas investigações. Outras obras de Lygia Bojunga — e de diferentes autores da literatura infantil brasileira — podem ser analisadas a partir das relações entre experiência estética, formação do leitor e desenvolvimento socioemocional. Na escola, pesquisas de intervenção ou relatos de práticas de leitura também podem

ajudar a compreender como essas aproximações se realizam em situações concretas.

REFERÊNCIAS

BOJUNGA, Lygia. *O sofá estampado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 ago. 2026.

CASEL – COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING. *CASEL's SEL framework*. Chicago: CASEL, 2020. Disponível em: <https://drc.casel.org/content/uploads/sites/3/2019/02/CASEL-SEL-Framework-10.2020-1.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2026.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161–173, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v26i3.3735.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

MENDES, Celiane. *O projeto autoral de Lygia Bojunga: uma leitura de A bolsa amarela e O sofá estampado*. 2009. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

RIQUELME, Enrique; MUNITA, Felipe. Leitura mediada de literatura infantil como cenário paradigmático no desenvolvimento de competência emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 33, p. 1–6, e33315, 2017. DOI: 10.1590/0102.3772e33315.

ROZA, Sarah Aline; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Relações entre leitura e empatia: uma revisão integrativa da literatura. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 24, n. 2, ePTPPE14051, 2022. DOI: 10.5935/1980-6906/ePTPPE14051.pt.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil para crianças que aprendem a ler. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 79–83, fev. 1985.

ZILBERMAN, Regina. Sensibilização para a leitura. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 30, n. 1, p. 1–9, 2008. DOI: 10.4025/actascilangcult.v30i1.762.

- A importância da avaliação no processo de aprendizagem na alfabetização (Maria Verônica Quirino da Silva; Alinielle de Lima; Taciana Quirino da Silva)

A importância da avaliação no processo de aprendizagem na alfabetização

Maria Verônica Quirino da Silva¹²

Alinielle de Lima

Taciana Quirino da Silva

DOI: [10.5281/zenodo.22166235](https://doi.org/10.5281/zenodo.22166235)

RESUMO

A alfabetização é a base da formação humana, início de uma vida repleta de descobertas no imenso universo de letra e números. Alfabetizar como ato de ensinar a ler e escrever é o ponto de partida de todos os outros saberes, é a partir dela que a criança passa a se encantar com aquilo que aprendemos e descobrimos. Investigar o processo avaliativo e suas implicações para a formação da criança na alfabetização é primordial. A temática da avaliação na alfabetização é muito decisiva na situação educacional da atualidade, pois a formação do indivíduo deve começar na base. A avaliação é fundamental para diagnosticar o nível de compreensão de cada aluno, monitorar sua evolução contínua e ajustar as estratégias pedagógicas. Ela permite identificar as hipóteses da escrita, leitura, matemática e o conhecimento alfabético e as habilidades fonológicas, garantindo intervenções precisas e personalizadas para que nenhum estudante fique para trás.

Palavras-chave: Avaliação. Alfabetização. Professor. Leitura. Escrita. Aluno.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social, econômico e cultural de um país, pois permite que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento, à cidadania e as oportunidades de participação na sociedade.

¹² Professora de Educação Básica na rede municipal de Nova Olímpia – Mt, pós graduada em psicopedagogia Clínica e Institucional, mestranda em Intervenção psicológica no Desenvolvimento e na Educação. e-mail: veronica_qs@hotmail.com

No Brasil, a trajetória da alfabetização foi marcada por avanços e desafios, desde o período colonial, quando a educação era restrita a uma pequena parcela da população, até os dias atuais, em que políticas públicas buscam ampliar o acesso à leitura e a escrita. Apesar dos progressos alcançados nas últimas décadas, o país ainda enfrenta obstáculos relacionados às desigualdades sociais, a qualidade do ensino e a formação professores, tornando a alfabetização um tema de grande relevância para a construção de uma educação mais inclusiva e eficiente.

Se observarmos a nossa vida cotidiana vamos perceber que, a avaliação está presente em quase todas as ações que realizamos no dia a dia. O ato de fazer um bolo: avaliamos a quantidade dos ingredientes, a consistência da massa, a temperatura do forno, o sabor final, etc. e a partir desta avaliação adequamos a receita ou modo de fazer. Assim, estamos avaliando constantemente no cotidiano. Da mesma forma, na educação, a avaliação desempenha papel fundamental, uma vez que pode guiar e redefinir o rumo do processo de aprendizagem. Avaliar na escola é mais do que atribuir notas, é um processo de compreensão da aprendizagem.

A avaliação constitui – se um processo por meio do qual o educador recolhe e analisa as informações sobre o ensino e a aprendizagem definindo a articulação da intervenção pedagógica que constitui para o alcance dos objetivos propostos para cada etapa do processo educacional. Nesse sentido é importante entender sobre a avaliação na sua especificidade na aprendizagem escolar no ciclo de alfabetização enquanto etapa da educação básica.

Segundo Santos, Lucíola e Paraíso (1996, p. 37), “O currículo constrói identidade e subjetividade: junto com os conteúdos das disciplinas escolares, adquirem -se na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estrutura, as personalidades”.

Segundo André e Passos (2002), a avaliação vista como instrumento de aprendizagem e investigação didática pode trazer contribuição tanto para o professor melhorar seu ensino como para o aluno se perceber em seu próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, as autoras afirmam que esta perspectiva avaliativa,

Por um lado, indica ao aluno seus ganhos, sucesso, dificuldades, a respeito das distintas etapas pelas quais passa durante a aprendizagem e ao mesmo tempo permite a construção e reconstrução do conhecimento. Por outro lado, indica ao professor como se desenvolver o processo de aprendizagem e, portanto, o de ensino, assim como os aspectos mais bem-sucedidos ou os que exigem mudanças (ANDRÉ E PASSOS (2002, P.182).

Para Gil (2011) “O maior problema da avaliação está no fato de que normalmente ela envolve serias consequências para quem está sendo avaliado. Isto porque as notas que o estudante recebe não apenas determinarão se ele será aprovado ou reprovado. Elas poderão afetar sua autoestima, influenciar sua motivação pelos estudos, reforçar o interesse pelo abandono do curso, etc.”

As atividades avaliativas diagnosticadas deficiências e apresentam as eficiências. Onde os pontos negativos, ou seja, as deficiências precisam ser trabalhadas para serem superadas a cada dia e os pontos positivos, as eficiências, devem ser mantidas, e se possível aperfeiçoadas.

Portanto, para se ter qualidade na educação é imprescindível a mudança nos métodos utilizados para ensinar e avaliar o estudante. Com meios tecnológicos cada vez mais avançados, e com uma globalização presente constantemente, é preciso formar cidadãos conscientes e participativos. Faz -0 se necessário dar oportunidade para que o educando possa mostrar sua maneira peculiar de aprender e somar isso a sua experiencias extraescolares.

E para ser evitados tudo isto é que as formas de avaliar devem ser repensadas. Avaliar sim, mas com coerência, de modo que a qualidade seja mais importante que a quantidade. Fazendo com que o avaliado sinta que aquela etapa faz parte do aprendizado e não para dar notas, aprovando ou reprovando

Luckesi 920011, p.40) sustenta que “seja pontual ou contínua, a avaliação só faz sentido, quando leva ao desenvolvimento do educando.”

COMO A ESCOLA DEVE AVALIAR O ALUNO

O processo de avaliação na alfabetização é uma ferramenta continua e formativa que permite identificar o nível de aprendizagem da criança, suas habilidades precursoras, orientar e agir com intervenções pedagógicas para o desenvolvimento da leitura e escrita. A avaliação no processo de alfabetização vai além do medir acertos e erros; ela serve como instrumentos para compreender o desenvolvimento das crianças e identificar as dificuldades e planejar estratégias pedagógicas adequadas. Seu objetivo principal é garantir que cada criança adquira as habilidades necessárias para ler e escrever de forma fluente, promovendo também autoestima e confiança no aprendizado.

De acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), avaliar o desempenho do aluno consiste em uma análise global e integral do aluno em relação ao processo de ensino – aprendizagem. No entanto, existem diversas formas de avaliação que não seja a tradicional prova e perguntas e respostas sobre um determinado conteúdo, em que o estudante precisa redigir ou apenas marcar a alternativa certa. Vai muito mais além disso!

Segundo a pesquisadora Jussara Hoffmann (2009) “A avaliação Não é um fim em si mesma, mas um meio de compreender e promover a aprendizagem do aluno. Ela deve ser entendida como uma prática que deve ir além da mediação de resultados e se configurar como um processo investigativo e reflexivo sobre o ensino e o aprendizado.”

Vygotsky propõe olhar para o que o aluno está em processo de aprender, não apenas para o que já aprendeu. Isso significa acompanhar o desenvolvimento de forma contínua.

As avaliações orientam e auxiliam o gestor escolar, o educador e o próprio aluno a compreender os desafios e déficit no aprendizado, bem como trabalhar as potencialidades e repensar ações adotadas em sala de aula, focadas nos aperfeiçoamentos e desenvolvimentos integral dos estudantes.

Desta forma, o processo avaliativo na escola fornece diagnóstico, guiando os professores na identificação de lacunas no aprendizado, formação contínua dos alunos e feedback(retorno) para que o educador ajuste as metodologias que são efetivas para cada aluno.

As avaliações orientam e auxiliam o gestor escolar, o educador e o próprio aluno a compreender os desafios e déficits no +aprendizado, bem como trabalhar as potencialidades e repensar ações adotadas em sala de aula, focadas no aperfeiçoamento e desenvolvimento integral dos estudantes.

No entanto, para que essas análises sejam de fato assertivas tanto para o educador quanto para o discente, não basta aplicar a avaliação apenas no final do semestre, por exemplo. Essa é uma estratégia que deve ser pensada e realizada continuamente, pois, assim, pode servir de métrica e embasamento para a tomada de decisão e continuar promovendo a educação de qualidade.

A escola deve avaliar o aluno de forma contínua, justa e abrangente, considerando não apenas as notas de provas, mas também o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das competências.

Alguns princípios importantes são:

- Avaliação contínua: acompanhar o progresso do aluno ao longo do período letivo, e não apenas em provas finais.
- Diversidade de instrumentos: utilizar provas, trabalhos, projetos, apresentações, atividades em grupo, produções escritas, observações e participação em sala de aula.
- Critérios claros: informar previamente aos alunos como serão avaliados e quais competências e habilidades são esperadas.
- Caráter formativo: usar os resultados da avaliação para identificar dificuldades, orientar o ensino e oferecer oportunidades de recuperação da aprendizagem.
- Respeito às diferenças individuais: considerar o ritmo de aprendizagem, as necessidades educacionais específicas e o contexto de cada estudante, garantindo igualdade de oportunidades.
- Feedback construtivo: fornecer devolutivas que ajudem o aluno a compreender seus avanços, identificar pontos de melhoria e desenvolver autonomia.

Em síntese, a avaliação deve ter como principal objetivo promover a aprendizagem, fornecendo informações para que professores, alunos e famílias possam acompanhar o desenvolvimento do estudante e tomar decisões que

favoreçam seu sucesso escolar, em vez de servir apenas para classificar ou atribuir notas.

OS TIPOS DE AVALIAÇÃO

Os principais tipos de avaliação no contexto educacional são:

- Avaliação Diagnóstica: identificar lacunas e hipóteses de escrita, como fases pré-silábica, silábica sem valor sonoro.

Realizada antes do início do processo de ensino.

Tem como objetivo identificar os conhecimentos prévios, dificuldades e necessidades dos alunos.

Exemplo: teste inicial sobre um conteúdo que será estudado.

- Avaliação Formativa: Acompanha o progresso contínuo, permitindo ajustes no ensino conforme as necessidades individuais e coletivas da turma.

Acontece durante o processo de aprendizagem.

Serve para acompanhar o desenvolvimento do aluno e orientar melhorias.

Exemplo: exercícios, debates, trabalhos em grupo e participação em aula.

- Avaliação Somativa: Avaliação realizada ao final de um período de ensino com o objetivo de verificar o que o estudante aprendeu e medir o alcance dos objetivos de aprendizagem.

Exemplo: provas finais, exames e trabalhos conclusivos.

Habilidades Avaliadas

A avaliação foca em **habilidades precursoras essenciais**, como:

Consciência fonológica: percepção e manipulação dos sons da fala, incluindo rimas, aliterações, sílabas e fonemas

Conhecimento alfabético: familiaridade com o nome, forma e escrita das letras, fundamental para o sucesso na alfabetização

Compreensão da função social da escrita: capacidade de usar a escrita para comunicar ideias, indo além da simples decodificação

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de avaliação de aprendizagem na alfabetização é dinâmico, contínuo e formativo, essencial para orientar o ensino, detectar dificuldades e garantir que todas as crianças desenvolvam competências sólidas em leitura e escrita, alinhadas as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e aos padrões nacionais de alfabetização.

A Avaliação ela necessita ser processual e diagnóstica. É necessário, pois, o acompanhamento pedagógico do/a professor/a em todas as atividades realizadas por seus alunos, a fim de verificar o que está sendo aprendido e como está sendo a aprendizagem. Esse acompanhamento permite ao docente “mudar sua rota”, traçar novos métodos e recursos que venham garantir uma aprendizagem sólida e consistente em seus alunos, principalmente aqueles que estão com dificuldades na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 2, dezembro, 2002, pp. 79-88. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. Disponível <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540206>. Acesso em: 29 mar. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 23 jan. 2024.

HOFFMANN, Jussara. O jogo do contrário da avaliação. – 10. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2018.

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

LUCKESI, Carlos Cipriano. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011b.

**- A importância da Psicopedagogia na escola (Ana Carolina Silvério
Moreira; Angelane Beck Soares dos Santos; Branca de Carvalho Barbos;
Claudia Aparecida do Nascimento Dias; Eduarda Graciele Passos Jacinto;
Jaqueline Cristina Pereira; Luana Aparecida Gomes Modanez)**

A importância da Psicopedagogia na escola

Ana Carolina Silvério Moreira¹

Angelane Beck Soares dos Santos²

Branca de Carvalho Barbosa³

Claudia Aparecida do Nascimento Dias⁴

Eduarda Graciele Passos Jacinto⁵

Jaqueline Cristina Pereira⁶

Luana Aparecida Gomes Modanez⁷

DOI: 10.5281/zenodo.22214850

RESUMO

O artigo aqui desenvolvido tem como objetivo mostrar a importância da psicopedagogia dentro do ambiente escolar, onde tem como foco os alunos que necessitam de estímulo individual e com dificuldades de aprendizagem em determinadas fases da vida escolar. Assim, o que se pretende é qualificar o trabalho do profissional da psicopedagogia, visando contribuir para o processo pedagógico e auxiliar o professor no seu dia a dia em sala de aula. Através da pesquisa bibliográfica foi possível encontrar parâmetros que compõem a atuação do psicopedagogo dentro da escola, como auxílio ao professor de sala regular, no sentido de orientar este quanto à aplicação e variação de atividades a serem ministradas aos alunos, bem como realizar acompanhamentos individuais nos casos de alunos que necessitem de maior foco na aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Escola. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado vem mostrar como se dá o trabalho do psicopedagogo na escola, de acordo com as intervenções realizadas por ele, dentro do contexto pedagógico e educacional. Assim, a atuação do psicopedagogo junto ao professor da sala de aula, se faz buscando o aprendizado do aluno, sem frustrações, de modo individualizado e através de

intervenções precisas, que condizem com a realidade do aluno e sua capacidade de interpretar o mundo que o rodeia.

Considerando o estudo psicopedagógico, em sua amplitude, este atinge seus objetivos quando, passa a compreender as características e necessidades de aprendizagem que fazem parte da vida escolar do aluno, abrindo espaço para que a escola possa utilizar de recursos que atendam às necessidades desta aprendizagem.

A aprendizagem pode ser compreendida como um processo inerente aos indivíduos e aos grupos humanos, que ocorre por meio da assimilação de informações e da construção de experiências. Esse processo possibilita transformações relativamente estáveis na personalidade, nas relações e na dinâmica dos grupos, contribuindo para que o sujeito desenvolva recursos e estratégias para interagir e atuar de maneira mais efetiva sobre a realidade. Nesse contexto, a Psicopedagogia tem como objeto central de estudo o processo de aprendizagem humana, considerando tanto os padrões de desenvolvimento esperados quanto as manifestações que podem apresentar dificuldades ou alterações, além da influência exercida pelo meio social, familiar e escolar sobre esse processo.

A Psicopedagogia consolida-se como uma área de conhecimento voltada à compreensão e ao enfrentamento das dificuldades relacionadas à aprendizagem. No contexto educacional, sua atuação contribui para a reflexão e a transformação das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, buscando favorecer condições mais adequadas para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. A formação psicopedagógica oferece aos professores subsídios para compreender o sujeito em suas diferentes dimensões, possibilitando a revisão de concepções, práticas e atitudes relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, contribui para que os profissionais da educação estejam mais preparados para identificar, compreender e atender às diferentes demandas apresentadas pelos alunos, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem, que constituem um dos principais focos de investigação e intervenção da Psicopedagogia.

Por meio da pesquisa bibliográfica foi possível levantar reflexões sobre a atuação deste profissional na escola, de forma a contemplar os autores citados com suas colocações sobre o assunto, como pode ser visto no desenrolar deste artigo.

CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA PSICOPEDAGOGIA

Pode-se dizer que na escola, o psicopedagogo utiliza de instrumentos diferenciados, ou seja, especializados de acordo com a avaliação e as estratégias que se pretende no atendimento aos alunos de forma individual, auxiliando nas atividades escolares e aquelas que se dão fora da escola, proporcionando ao aluno o contato com suas próprias reações diante do objeto do conhecimento. Cabe ainda ao psicopedagogo dar o suporte necessário à escola, reestruturando sua atuação junto a alunos e professores, e propiciando um novo olhar em torno do processo de aquisição e desenvolvimento do conhecimento adquirido no espaço escolar, ou seja, encaminhando este para outros profissionais, quando necessário.

Bossa (2000), afirma que o psicopedagogo tem em mente o valor de sua profissão, que é a de transmitir conhecimentos, sendo que este tipo de atividade não é neutra, ou seja, o sujeito que necessita de ajuda e o psicopedagogo, onde a relação de afeto que se estabelece entre o psicopedagogo e o aprendente passa a ser necessária para o pleno desenvolvimento dentro da ação educativa. Assim, o papel do psicopedagogo é fazer com que a criança se integre novamente à vida normal, de acordo com sua especificidade.

Atualmente a Psicopedagogia trabalha com uma concepção de aprendizagem segundo a qual participa desse processo um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma de relação com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio (BOSSA, 1995, p.12).

Em se tratando do processo de ensino aprendizagem, este pode ter a contribuição da psicopedagogia, através do uso de meios e recursos que levem a estratégias de ensino diferenciadas. Desta maneira, a intervenção psicopedagógica é essencial para o elemento lúdico que se aplica na nova aprendizagem das escolas, com o objetivo do brincar, percebendo como isso ocorre nas diversas faixas etárias, contendo contribuições teóricas e conceitos que vão do histórico-cultural ao educativo, e como recurso para que se construa a identidade de cada um, de autoconhecimento e como elemento potencializador do trabalho educativo.

Podemos dizer que o nosso sujeito é a instituição, com sua complexa rede de relações". A partir dessa reflexão, podemos dizer que a instituição é um espaço físico e psíquico da aprendizagem, local e objeto de estudo da Psicopedagogia. Os procedimentos didáticos que interferem na aprendizagem devem ser analisados e discutidos, a fim de que possam ser ressignificados (BOSSA, 2000, p. 89).

Quando se fala em ensinar e aprender, é preciso ter em mente que estes são processos interligados. Não podemos pensar em um, sem estar em relação ao outro. Ainda segundo Fernandez (2001, p.29), “entre o ensinante e o aprendente, abre-se um campo de diferenças onde se situa o prazer de aprender”. Ensinantes são os pais, os irmãos, os tios, os avós e demais integrantes da família, como também, os professores e companheiros da escola.

Ao destacar os aspectos psicopedagógicos é possível compreender as características e necessidades de aprendizagem de cada aluno, abrindo espaço para a escola viabilizar recursos e passar a atender às necessidades de aprendizagem. Para tanto, deve-se analisar o Projeto Político-Pedagógico e as propostas de ensino que ali se encontram, valorizando a aprendizagem. Sendo assim, o fazer psicopedagógico passa a se transformar numa ferramenta poderosa no auxílio de aprendizagem.

No primeiro nível o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a “frequência dos problemas de aprendizagem”. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais. No segundo nível o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagens já instalados.

Para tanto cria-se plano diagnóstico da realidade institucional, e elaboram-se planos de intervenção baseados nesses diagnósticos a partir do qual se procura avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam tais transtornos. No terceiro nível o objetivo é eliminar transtornos já instalados em um procedimento clínico com todas as suas implicações. O caráter preventivo permanece aí, uma vez que ao eliminarmos um transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros. (BOSSA, 2007, p. 25)

Sendo assim, o Psicopedagogo através de todo seu conhecimento e aprofundamento em relação às dificuldades de aprendizagem, pode sugerir ações de melhorias na prática pedagógica nas escolas.

E, partindo disto, como profissional, ele conseguirá os resultados desejados não só por ele, mas por todos os envolvidos com a educação, em que se busca o pleno desenvolvimento do aluno.

O PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA

A Psicopedagogia, num todo, desempenha um papel essencial dentro do sistema de ensino, onde ela colabora para a relação professor e aluno no processo ensino-aprendizagem. Assim, ela tem como uma de suas funções colaborar para que os pedagogos elaborem seus planos de ensino, metodologias e projetos que se integram na pesquisa, oportunizando a estes de qualificar, valorizar e a democratizar o ensino.

Em se tratando da escola, enquanto instituição educacional, esta pode e deve contribuir para a atuação do psicopedagogo de forma ativa, onde este possa realizar a formação de alunos que necessitam de atenção constante.

[...] cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem (BOSSA, 2007, p. 23).

É por meio da psicopedagogia que se tem uma alternativa relacionada às atividades lúdicas sendo estas condutoras do desenvolvimento mental, cognitivo e social, onde, a criança consegue, por meio da brincadeira, desenvolver habilidades vem facilitar o processo de aprendizagem, muito diferente do jogar para competir. A partir disto a brincadeira se torna algo considerável para as crianças.

A intervenção do psicopedagogo se faz por meio de atividades lúdicas, onde ele passa a descobrir as dificuldades e transtornos de aprendizagem. Sendo assim, o trabalho deste profissional perpassa os processos afetivo, social e cognitivo, favorecendo o desenvolvimento da criatividade na criança que carrega consigo estes aspectos. Assim, é preciso selecionar atividades que condizem com a dificuldade apresentada pela criança, considerando o seu nível de aprendizagem.

O psicopedagogo está preparado para auxiliar os educadores realizando atendimentos pedagógicos individualizados, contribuindo para a compreensão de problemas na sala de aula, permitindo ao professor ver alternativas de ação e ver como as demais técnicas podem intervir, bem como participando do diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem e do atendimento a um pequeno grupo de alunos (SCOZ, 1992, p. 34).

Diante do contexto de possibilidades que o psicopedagogo tende a oferecer ao trabalho desenvolvido na escola, surge também a avaliação do aluno e também a identificação de possíveis problemas de sua aprendizagem, onde este possa ter seus potenciais valorizados e suas dificuldades amenizadas, contado com profissionais (psicólogos, fonoaudiólogo) que abracem a causa e façam valer cada aspecto do desenvolvimento do aluno como um todo.

Na sala de aula, o conhecimento em forma de cooperação, criatividade e criticidade tende a estimular a liberdade e a coragem para poder transformar, fazendo com que o sujeito passe a ser o ator principal da sua própria aprendizagem. O professor exerce, assim a sua habilidade mediando as construções de aprendizagem e de sociabilidade.

“[...] a possibilidade de analisar este processo do ponto de vista do sujeito que aprende e da instituição que ensina”. A psicopedagogia é uma área de estudo diretamente relacionada à da aprendizagem escolar, tanto no que tange a seu decurso normal quanto às dificuldades que possa apresentar. É preciso que todos os envolvidos com o processo de aprendizagem analisem a situação, e não somente o aluno, que é uma das parcelas de um todo do conhecimento em construção uma vez que às vezes poder ser apresentar mais fácil ou mais difícil para quem ensina ou aprende (SISTO, 1996, p. 9).

Nos dias de hoje, as escolas enfrentam o desafio de lidar com as dificuldades de aprendizagem juntamente com a proposta de intervenção que vem contribuir para a superação dos problemas de aprendizagem dos alunos. Assim, é importante saber do Psicopedagogo Institucional, como um profissional qualificado, como ele se baseia diante da observação e da análise profunda de uma situação concreta, para que este possa identificar possíveis contratempos no processo de aprendizagem, e ao mesmo tempo promover orientações que deem ênfase à uma didática-metodológica dentro do espaço escolar conforme as características que os indivíduos apresentam.

Ao entrarmos em contato com a Psicopedagogia, percebemos, a partir das leituras e estudos, principalmente dos escritos de Alicia Fernández, que: “ser docente significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante”. (FERNÁNDEZ, 2001, p.30).

No campo da psicopedagogia é possível considerar que as intervenções realizadas dentro da escola se tornam essenciais para orientar o trabalho do professor na sala, que necessita muitas vezes de apoio pedagógico para direcionar e qualificar seus conhecimentos, para posteriormente aplicá-los no dia a dia.

No contexto escolar, a atuação do psicopedagogo exige a adaptação dos conhecimentos e da postura clínica às particularidades do ambiente educacional. Segundo Fernández (2001), embora a experiência adquirida no consultório seja importante, o profissional que atua na escola precisa assumir uma posição diferenciada, estabelecendo uma relação próxima com

professores, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar. Sua atuação deve favorecer a criação de espaços que estimulem a autonomia, a reflexão e a autoria do pensamento.

Nessa perspectiva, o psicopedagogo desempenha um papel de mediador do processo de aprendizagem, incentivando os sujeitos a refletirem sobre suas próprias práticas e a reconhecerem suas potencialidades e capacidades de criação. Seu trabalho busca contribuir para que professores e alunos percebam que possuem conhecimentos, ideias e possibilidades que, muitas vezes, permanecem ocultos ou pouco explorados. Assim, a intervenção psicopedagógica não se limita à identificação ou ao tratamento das dificuldades de aprendizagem, mas também procura fortalecer a autoestima, a autonomia e o prazer de aprender.

Dentro da escola, essa atuação pode favorecer uma compreensão mais ampla da aprendizagem, ultrapassando a perspectiva centrada exclusivamente no cumprimento de conteúdos curriculares e na obtenção de notas. Ao estimular professores e estudantes a resgatarem experiências, curiosidades e sentimentos relacionados ao ato de aprender, o psicopedagogo contribui para a construção de um ambiente em que a aprendizagem possa ser vivenciada de forma mais significativa, prazerosa e humanizada.

O psicopedagogo deve trabalhar todas as questões que contribuem como obstáculo para o ensino e o aprender, interagindo, vinculando, articulando e cuidando para que os alunos sejam realmente os maiores beneficiados.

CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO

Nas Instituições a Psicopedagogia vem atuando com muito sucesso, onde a aprendizagem passou a ter um olhar diferenciado no que diz respeito aos indivíduos ou grupos humanos que a compõem, onde se faz presente uma gama de informações assim como o desenvolvimento de experiências, que

tendem a promover modificações na personalidade e na atuação em grupo, que podem ser revertidas na prática, ou seja, considerando a realidade.

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda - o problema de aprendizagem, colocado em um território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia – e evoluiu devido a existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se assim, em uma prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprender, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e a preveni-las. (BOSSA, 2007, p. 24)

A intervenção deve ser vista como forma de mediação entre um profissional e outro, onde estes têm como foco o processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, que pode estar apresentando dificuldade de aprendizagem ou de comportamento. Assim, durante a intervenção é o psicopedagogo que poderá avaliar qual será o procedimento adotado para poder compreender, investigar e corrigir, para obter o resultado desejado

Bossa (2000, p.13) enfatiza que:

O objeto de estudo da Psicopedagogia deve ser entendido a partir de dois enfoques: preventivo e terapêutico. O enfoque preventivo considera o objeto de estudo da Psicopedagogia o ser humano em desenvolvimento, enquanto educável. Seu objeto de estudo é a pessoa a ser educada, seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos. Focaliza as possibilidades do aprender, num sentido amplo. Não deve se restringir a uma só agência como a escola, mas ir também a família e à comunidade. Poderá esclarecer, de forma mais ou menos sistemática, a professora, pais e administradores sobre as características das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre o progresso nos processos de aprendizagem, sobre as condições psicodinâmicas da aprendizagem, sobre as condições determinantes de dificuldades de aprendizagem. O enfoque terapêutico considera o objeto de estudo da psicopedagogia a identificação, análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem.

A partir do momento que o processo de aprendizagem ocorre juntamente com outros conceitos importantes para o desenvolvimento do aluno, esta passa a adquirir os seus conhecimentos com segurança, e constrói a própria dinâmica

para aprender, favorecendo sua autoestima e apresentando rendimento acima da média e de qualidade em todas as disciplinas.

O conceito de aprendizagem com o qual trabalha a psicopedagogia remete a uma visão de homem como sujeito ativo em um processo de interação com o meio físico e social. Nesse processo interfere o seu equipamento biológico, as suas condições afetivas - emocionais e as suas condições intelectuais. A psicopedagogia entende ainda que essas condições afetivo-emocionais e intelectuais são geradas no meio familiar e sociocultural no qual nasce e vive o sujeito. Nesse sentido, o psicopedagogo lança seu olhar numa perspectiva multidimensional do sujeito aprendente constituído de natureza biológica e social, determinado pelas dimensões sócio-históricas em que vive. Nessa perspectiva faz-se necessário o psicopedagogo se debruçar sobre os aspectos constituintes do aprendiz, levando em conta a instituição onde o aluno constrói o conhecimento, o conceito social onde está inserido e os fatores orgânicos que podem estar ocasionando o não aprender (BOSSA, 2007, p. 74).

É importante destacar que o psicopedagogo é um colaborador para o aprendizado do aluno ocorrer da melhor maneira possível, sem deixar de lado as reais situações pelas quais este aluno perpassa todos os dias, e que podem vir a ser fatores que contribuam para as suas dificuldades ou comportamentos fora do padrão para a aprendizagem.

Também neste aspecto é importante ressaltar que o psicopedagogo diante da dificuldade do professor com os alunos, se torna um mediador, onde os estímulos propostos por ele, sirvam de base para o trabalho desenvolvido em sala de aula, no sentido de resgatar os valores perdidos.

A atuação psicopedagógica não deve ser compreendida apenas como uma prática de caráter reeducativo, mas como uma intervenção de natureza terapêutica voltada ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, seu campo de atuação não se restringe a um grupo específico, uma vez que a aprendizagem acompanha o ser humano ao longo de toda a sua existência. Crianças, jovens, adultos e idosos estão constantemente envolvidos em processos de aprender e ensinar, construindo conhecimentos, desenvolvendo experiências e contribuindo, de diferentes maneiras, para a transformação da sociedade.

A Psicopedagogia, portanto, apresenta uma perspectiva ampla sobre a aprendizagem, considerando as particularidades e potencialidades de cada

sujeito. Essa concepção também evidencia a relevância da atuação psicopedagógica diante dos desafios contemporâneos da educação, especialmente no que se refere à inclusão escolar. Nesse contexto, o psicopedagogo pode contribuir para a inserção, a permanência e a participação efetiva dos estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino regular, colaborando para a construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças, valorizem as potencialidades individuais e favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem de todos.

“Há diferentes níveis de atuação. Primeiro, o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como a formação e orientação dos professores, além de fazer aconselhamento aos pais. Na segunda atuação, o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagem já instalados. Para tanto, cria-se um plano diagnóstico, a partir do qual procura-se avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam transtornos, estamos prevenindo o aparecimento de outros” (BOSSA, 1994, p.102).

As instituições escolares convivem com o desafio constante de compreender e enfrentar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes. Diante dessa realidade, torna-se necessário desenvolver estratégias de intervenção que contribuam efetivamente para a superação dos obstáculos encontrados no processo de aprendizagem. Nesse contexto, destaca-se a importância do psicopedagogo institucional, profissional capacitado para investigar as diferentes situações que interferem na aprendizagem por meio da observação, da análise e da compreensão das particularidades dos sujeitos e dos grupos. Sua atuação não se limita à identificação de possíveis dificuldades, mas envolve também a proposição de orientações didático-metodológicas que possam ser incorporadas ao cotidiano escolar, considerando as necessidades e características dos estudantes.

De acordo com Groppa (1997), a intervenção psicopedagógica deve contemplar os diferentes elementos envolvidos na aprendizagem, buscando favorecer a construção de vínculos positivos entre os sujeitos e o conhecimento. A relação estabelecida entre o estudante e o objeto de aprendizagem precisa ser estimulada de maneira significativa, de modo que o

processo de ensino e aprendizagem possa ocorrer de forma saudável e prazerosa. Para isso, o desenvolvimento de atividades diversificadas, incluindo jogos e recursos tecnológicos, pode contribuir para ampliar as possibilidades de aprendizagem e despertar o interesse dos estudantes. Essas estratégias favorecem a articulação entre conhecimentos, informações, raciocínio e interesses, permitindo que o aluno participe de maneira mais ativa do processo educativo nos diferentes níveis de escolarização.

Nessa perspectiva, a educação deve ser entendida como um processo contínuo de construção do conhecimento, no qual professor e aluno assumem papéis complementares. O conhecimento não é simplesmente transmitido pelo professor ao estudante, mas construído a partir da interação entre ambos e da articulação com os conhecimentos e experiências previamente adquiridos pelo aluno. Assim, a prática educativa precisa considerar o estudante como sujeito ativo e participante de sua própria aprendizagem.

A atuação do psicopedagogo também pode envolver a aproximação com a família dos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Por meio de instrumentos como entrevistas e anamnese, é possível obter informações relevantes sobre diferentes aspectos da vida da criança ou do adolescente, incluindo dimensões orgânicas, cognitivas, emocionais e sociais. Esses dados contribuem para uma compreensão mais ampla do sujeito e permitem analisar a dificuldade de aprendizagem considerando o conjunto de fatores que podem estar relacionados ao seu desenvolvimento.

Desse modo, o psicopedagogo não deve ser compreendido como um profissional responsável simplesmente por solucionar problemas pontuais. Sua função consiste, dentro dos limites de sua formação e área de atuação, em colaborar com a escola na identificação e na superação de barreiras que dificultam a relação dos estudantes com o conhecimento. Sua intervenção pode contribuir para a construção de práticas educativas mais inclusivas e significativas, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de reflexão e do pensamento crítico dos estudantes e, conseqüentemente, contribuindo para uma educação voltada à formação integral e à humanização dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O psicopedagogo deve ser atuante na escola, sendo que ele precisa realizar um trabalho juntamente com os profissionais que também compõem a instituição, visando o desenvolvimento das capacidades da criança, e também contribuições para que ela seja capaz de analisar o mundo de outra maneira, interpretando e interferindo no nível de aprendizagem de cada um.

Em geral, o papel do psicopedagogo se mostra importante porque ele age no sentido de achar soluções para os problemas de conduta ou de aprendizagens, diante de técnicas especializadas, onde ele passa a orientar professores, pais e envolvidos com o aluno, a fim de informar sobre como devem proceder em cada momento, para fazer com que o tratamento se torne eficaz.

Neste sentido, a Psicopedagogia, na instituição escolar, tem sua função considerada complexa, pois possui algumas distorções sobre os conceitos da práxis, no que diz respeito às atividades desenvolvidas. E, numa ação interdisciplinar ela passa a se dedicar às áreas relacionadas ao planejamento educacional e assessoramento pedagógico, onde colabora com planos educacionais e lúdicos dentro das organizações, com atuação segundo uma modalidade de caráter institucional, ou seja, loca onde se realiza o diagnóstico e se planeja propostas operacionais pertinentes à aprendizagem.

A atuação psicopedagógica no ambiente escolar pressupõe uma postura pautada na escuta, no diálogo e na capacidade de propor estratégias de intervenção. Para desenvolver um trabalho significativo, o psicopedagogo precisa mobilizar seus conhecimentos, sua criatividade e sua capacidade de análise, adaptando as ações às necessidades, às características e às possibilidades presentes no contexto educacional em que está inserido. Dessa maneira, sua prática deve ser flexível e construída de acordo com a realidade de cada instituição e dos sujeitos que dela fazem parte.

A atuação do psicopedagogo possui, entre suas importantes dimensões, um caráter preventivo, buscando identificar possíveis dificuldades de aprendizagem antes que elas se intensifiquem ou comprometam de maneira significativa o desenvolvimento escolar do estudante. Quando essas dificuldades já estão presentes, sua atuação pode envolver o processo de investigação e diagnóstico, bem como a articulação com a família e com os demais profissionais envolvidos na educação do aluno. Entretanto, compreender a aprendizagem exige considerar o estudante em sua totalidade, levando em conta aspectos emocionais, sociais, cognitivos e relacionais, uma vez que o processo de aprender está diretamente relacionado às experiências e aos vínculos estabelecidos ao longo de sua trajetória.

Nesse sentido, algumas concepções e práticas presentes no ambiente escolar precisam ser constantemente analisadas e ressignificadas. A escola deve buscar construir uma política baseada na igualdade de oportunidades, garantindo condições para que todos os estudantes tenham acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento. Também é necessário valorizar uma ética da identidade, que possibilite ao indivíduo reconhecer sua singularidade e, simultaneamente, respeitar as diferenças e particularidades dos outros. Da mesma forma, a estética da sensibilidade pode contribuir para a criação de espaços educativos fundamentados na interação, na valorização das relações humanas e na convivência com a diversidade.

É nesse cenário que o psicopedagogo assume uma função de articulador e agente de transformação no espaço escolar. Por meio do diálogo com estudantes, professores, famílias e demais profissionais, pode promover ações que contribuam para mudanças nas práticas educativas e nas relações estabelecidas com a aprendizagem. Mesmo que algumas transformações ocorram de maneira gradual, sua atuação pode colaborar significativamente para a prevenção e a redução das dificuldades de aprendizagem, favorecendo a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1994.

_____, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**. Contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Nádía A. Bossa – 3, ed – Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL, Lei n°. 9394 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Acesso em: 28 de Junho de 2016.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AQUINO, Júlio Groppa Aquino (Org.) **Erro e Fracasso na escola**. Editora Summus, Brasil, 1997, 4ª edição.

SCOZ, J. L. (Orgs.) **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SISTO, F. F. **Contribuições do construtivismo à psicopedagogia**. In: SISTO, F. F. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis: Vozes, 1996.

**- Filosofando na Educação Infantil: a importância da filosofia na infância
(Elaine Cristina Nunes de Oliveira Dorta; Ligia Morande do Nascimento;
Josy Aparecida Magnani Bonato)**

Filosofando na Educação Infantil: a importância da filosofia na infância

Elaine Cristina Nunes de Oliveira Dorta¹³

Ligia Morande do Nascimento

Josy Aparecida Magnani Bonato

DOI: 10.5281/zenodo.22214057

RESUMO

Este artigo discute a importância da Filosofia na Educação Infantil e investiga como introduzir o pensamento filosófico desde os primeiros anos escolares. Por meio de uma revisão bibliográfica, o trabalho mostra como a filosofia ajuda as crianças a desenvolverem o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia e a capacidade de diálogo. A fundamentação teórica baseia-se no Programa de Filosofia para Crianças (P4C), de Matthew Lipman, e nas ideias de John Dewey, Lev Vygotsky e Jean Piaget — pensadores que defendem a criança como um ser curioso, ativo e capaz de filosofar. O estudo revela que a prática filosófica na infância, quando bem conduzida, transforma a sala de aula em uma comunidade de investigação, onde os alunos aprendem a refletir, duvidar e respeitar o outro. Conclui-se que levar a Filosofia para a Educação Infantil é um investimento essencial para formar seres humanos mais conscientes, empáticos e livres.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia para Crianças. Matthew Lipman. Educação Infantil. Pensamento Crítico. Comunidade de Investigação.

1 INTRODUÇÃO

Toda criança passa pela fase dos "porquês", que se inicia por volta dos três anos e pode ir até os cinco. Esse comportamento faz parte do desenvolvimento infantil. De forma natural e espontânea elas questionam, querem aprender, entender e descobrir o mundo. Essa atitude nos leva a uma reflexão: todos nós filosofamos na infância? O pensamento filosófico é algo

¹³ jpelainedorta@gmail.com

latente nas crianças? A Filosofia deve estar presente na Educação Infantil? Quais são seus benefícios e sua importância?

Durante muito tempo, a Filosofia foi vista como um saber restrito aos adultos, voltado apenas para quem já teria maturidade intelectual para lidar com abstrações. Essa visão começou a ser superada no século XX, quando educadores e psicólogos passaram a defender que o pensamento filosófico deve ser cultivado desde a infância. Afinal, é nos primeiros anos de vida que a curiosidade se encontra em seu estado mais puro, antes que o medo do erro e a pressão por respostas prontas silenciem a capacidade de questionar.

Nesse cenário, o trabalho de Matthew Lipman, na década de 1970, foi revolucionário. O filósofo norte-americano criou o Programa de Filosofia para Crianças (*Philosophy for Children* — P4C) partindo de uma ideia simples: as crianças conseguem raciocinar, argumentar e construir conhecimento juntas, desde que tenham espaço, estímulo e mediação adequada.

A partir disso, este estudo busca responder à seguinte questão: de que forma a Filosofia na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento integral das crianças? A hipótese é que a prática filosófica no cotidiano escolar, quando feita de forma intencional, fortalece o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia e o respeito à diferença, habilidades fundamentais para a formação de cidadãos conscientes.

O objetivo geral deste artigo é discutir a importância da Filosofia na infância com base nas ideias de Lipman, Dewey, Vygotsky e Piaget. Como objetivos específicos, pretende-se explicar o que significa filosofar com os pequenos, apresentar as contribuições do método de Lipman, identificar os benefícios dessa prática e refletir sobre a postura do educador nesse processo.

A relevância deste trabalho justifica-se pelo momento em que vivemos. Em um mundo acelerado, marcado pela superficialidade das informações e pelo crescimento da intolerância, a Filosofia surge como uma ferramenta de humanização. Ensinar as crianças a pensarem com profundidade e a dialogarem com respeito é, acima de tudo, um ato de cuidado com o futuro.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, de natureza qualitativa, que aborda: o histórico do filosofar na

infância; a teoria de Lipman e dos outros pensadores; os impactos práticos da Filosofia no desenvolvimento infantil; o papel do professor e atividades filosóficas na Educação Infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A criança que pensa: o direito de filosofar desde a infância

Existe um preconceito histórico que precisa ser superado: a ideia de que a Filosofia só começa quando a infância termina. Durante séculos, o pensamento ocidental enxergou a criança como um ser incompleto, que primeiro deveria aprender o básico: ler, escrever e contar para depois ter acesso ao pensamento abstrato.

Essa visão tradicional começou a mudar no século XX graças à psicologia do desenvolvimento. Jean Piaget (1994) demonstrou que a criança não é um adulto em miniatura e nem uma folha em branco; ela constrói formas complexas e legítimas de compreender a realidade desde muito cedo, o que inclui a capacidade de fazer perguntas profundas sobre o mundo ao seu redor.

Lev Vygotsky (1991) complementou essa visão ao mostrar que o pensamento se desenvolve por meio da linguagem e da interação social. Seu conceito de "zona de desenvolvimento proximal" explica que a criança pode ir muito mais longe se receber o apoio de um adulto ou de um colega. Assim, o diálogo filosófico mediado pelo professor funciona como uma ponte para reflexões que a criança não alcançaria sozinha.

John Dewey (1933) defendia que a verdadeira educação nasce da experiência e da reflexão sobre ela. Para ele, o pensamento crítico não surge espontaneamente com a idade; ele precisa ser praticado. O pensamento reflexivo começa sempre com uma dúvida ou um problema, situações que fazem parte do cotidiano natural das crianças. Ignorar essa capacidade infantil significa desperdiçar o que a infância tem de mais rico.

2.2 Matthew Lipman e o Programa de Filosofia para Crianças

Matthew Lipman (1922–2010) é a figura central dessa mudança de perspectiva. Professor de Filosofia na Universidade de Columbia, ele percebeu que seus alunos de graduação tinham muita dificuldade para argumentar, pensar com rigor e ouvir o outro. Concluiu, então, que a raiz do problema estava na base: a escola precisava ensinar a pensar desde os primeiros anos.

Em 1969, Lipman escreveu *A Descoberta de Ari dos Teles (Harry Stottlemeier's Discovery)*, uma história voltada para crianças que investigava as regras da lógica. O livro foi testado com alunos de quinta série e o resultado foi surpreendente: eles não apenas compreenderam os conceitos, mas se envolveram em debates ricos e maduros. Em 1974, Lipman fundou o Instituto para o Avanço da Filosofia para Crianças (IAPC) e consolidou o método P4C (*Philosophy for Children*), que utiliza histórias filosóficas para gerar debates em grupo, orientados pelo professor.

O coração desse programa é a "Comunidade de Investigação". Trata-se de transformar a sala de aula em um ambiente onde os alunos pensam juntos, ouvem uns aos outros com atenção, discordam com educação e buscam respostas coletivas para problemas complexos. Como explica o próprio Lipman (1995, p. 31):

A sala de aula transformada em comunidade de investigação é um lugar onde os alunos se ouvem mutuamente com respeito, constroem sobre as ideias uns dos outros, desafiam-se uns aos outros para fornecer razões para crenças de outro modo não fundamentadas, auxiliam-se uns aos outros a tirar inferências do que foi dito e buscam identificar os pressupostos uns dos outros.

Lipman não propôs uma filosofia simplificada ou infantilizada. Ele demonstrou que as crianças conseguem discutir temas como justiça, verdade, amizade e tempo, contanto que utilizem sua própria linguagem. O valor do método está no processo de pensar, e não em chegar a uma resposta única e memorizada. No Brasil, essas ideias chegaram nos anos 1980 por meio do trabalho de educadores como Marcos Antonio Lorieri e Maria Lúcia de Arruda

Aranha, que ajudaram a difundir a prática pelo país por meio do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC).

2.3 O que a Filosofia desenvolve nas crianças

O que uma criança pequena ganha ao praticar Filosofia? Décadas de experiência ao redor do mundo mostram benefícios reais no desenvolvimento intelectual, emocional e social.

No aspecto cognitivo, a Filosofia estimula o que Lipman (1995) denomina pensamento multidimensional, que une três dimensões: o pensamento crítico (que busca razões e se autocorrige), o pensamento criativo (que elabora novas hipóteses e alternativas) e o pensamento cuidadoso (que é sensível aos sentimentos, ao contexto e ao outro). Ensinar a pensar bem significa equilibrar essas três dimensões.

No campo da comunicação, a Filosofia oferece a oportunidade de vivenciar diálogos reais. A criança não repete o que o professor deseja ouvir; ela formula suas próprias perguntas, defende suas ideias e aprende a mudar de opinião quando encontra um argumento mais consistente. Como o pensamento e a linguagem caminham juntos (VYGOTSKY, 1991), aprimorar a capacidade de falar e ouvir contribui também para o desenvolvimento da inteligência.

No campo social e ético, os resultados são fundamentais para os dias atuais. Ao aprender a escutar de verdade e a aceitar que existem diferentes pontos de vista, a criança se prepara para viver em uma sociedade democrática. Como apontou Dewey (1959), a escola precisa ser um espaço de treino para a cidadania. Uma sala de aula que ensina a dialogar com respeito combate diretamente a divisão de uma sociedade e a intolerância.

Outro benefício importante diz respeito ao desenvolvimento da autoestima e da identidade. Quando uma criança percebe que sua opinião é levada a sério, que sua pergunta tem valor e que sua dúvida merece atenção, ela desenvolve confiança em si mesma. Kohan (2000) observa que a experiência filosófica na infância não se resume à aquisição de conceitos, mas

à transformação da própria subjetividade: a criança aprende a se reconhecer como um ser pensante, capaz de contribuir com o coletivo.

2.4 O papel do educador: de transmissor a investigador

A proposta de Lipman exige uma mudança de postura do professor, ele se torna um mediador: não é o dono da verdade, mas aquele que estimula as perguntas e garante a organização do debate. O professor precisa saber intervir no momento certo, ajudar o grupo a perceber quando um argumento está fraco e incentivar a participação de todos, sem impor suas próprias opiniões. Essa postura humanizada e aberta exige preparo. Como bem sintetiza Aranha (1996, p. 52): "o educador que se dispõe a filosofar com crianças precisa, antes de tudo, ter aprendido a filosofar consigo mesmo".

Na prática, o professor-mediador precisa dominar algumas competências específicas: saber formular perguntas abertas que gerem reflexão genuína, e não respostas automáticas; criar um ambiente seguro, onde o erro seja visto como parte do processo e não como motivo de vergonha; e desenvolver a sensibilidade para perceber quando uma criança está prestes a descobrir algo novo, dando-lhe espaço e tempo para isso. Lorieri (2004) destaca que o professor-mediador é, antes de tudo, um investigador junto com os alunos, alguém que também se surpreende com as perguntas e não tem medo de dizer "não sei, vamos descobrir juntos".

Esse ainda é um grande desafio para as universidades e para as políticas públicas, pois os professores precisam vivenciar o pensamento colaborativo em sua própria formação para que consigam aplicar essa prática com êxito em suas salas de aula.

2.5 Atividades filosóficas na Educação Infantil: o filosofar em ação

Um dos aspectos mais fascinantes da Filosofia para Crianças é que ela não exige materiais sofisticados nem estruturas especiais. O que ela exige é tempo, intenção e um professor disposto a escutar. A seguir, apresentamos

algumas práticas que têm se mostrado eficazes para estimular o ato de filosofar com crianças pequenas.

A roda de conversa filosófica é a atividade mais central do método P4C. O professor apresenta uma pergunta provocadora ou uma história curta. A partir daí, os alunos são convidados a falar, ouvir e responder uns aos outros. Perguntas como "O que é ser justo?", "Por que precisamos de amigos?" ou "Existe algo que nunca muda?" são exemplos que geram reflexões autênticas mesmo entre crianças de quatro ou cinco anos (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001).

A contação de histórias filosóficas é outro recurso poderoso. Histórias que apresentam personagens diante de dilemas, como uma formiga que encontra um grão de comida e precisa decidir se divide ou não, criam oportunidades naturais para o debate ético. Diferentemente das fábulas tradicionais, que terminam com uma moral pronta, as histórias filosóficas deixam espaço para que as crianças tirem suas próprias conclusões. Kohan (2000) ressalta que a narrativa é a linguagem natural da infância e, por isso, é o ponto de entrada mais eficaz para o pensamento filosófico.

O desenho e a expressão artística também podem ser aliados da Filosofia. Após uma roda de conversa, pedir que as crianças desenhem "o que é felicidade" ou "como seria um mundo justo" transforma o pensamento abstrato em linguagem concreta e acessível. Essa ponte entre o filosófico e o artístico respeita as diferentes formas de expressão das crianças e valoriza aquelas que têm dificuldade de se expressar verbalmente, ampliando a participação de todos.

Por fim, o simples ato de acolher a pergunta espontânea da criança já é, em si, uma prática filosófica. Quando um aluno pergunta "Por que o céu é azul?" e o professor, em vez de dar a resposta científica imediata, responde com "Boa pergunta! O que você acha?", está abrindo uma porta para a investigação coletiva. Como afirma Dewey (1933), o pensamento reflexivo nasce sempre de uma situação de dúvida genuína.

3 CONCLUSÃO

Este artigo buscou mostrar que a Filosofia não depende da idade. A criança já pensa, questiona e busca sentidos para o mundo; cabe à escola acolher esse movimento e transformá-lo em aprendizado.

A grande contribuição de Matthew Lipman foi transformar essa teoria em um método prático e eficiente, utilizado há mais de cinquenta anos em diversos países. Suas ideias constituem um convite para mudar a forma como educamos nossos filhos e alunos, incentivando-os a serem pensadores ativos. Dewey, Vygotsky e Piaget reforçam essa premissa: a infância é marcada pela ação e pela descoberta, e dar espaço para o pensamento infantil é respeitar o potencial humano em sua totalidade.

A hipótese inicial deste estudo foi confirmada. A Filosofia na Educação Infantil não é um passatempo intelectual, mas uma necessidade urgente. Ela desenvolve o senso crítico, a empatia, a autonomia e o diálogo, características essenciais em um mundo que precisa, com urgência, de pessoas que pensem antes de agir e que saibam ouvir antes de julgar.

Por fim, vale lembrar que toda criança que pergunta "Por quê?" e recebe, em troca, atenção, respeito e um espaço seguro para continuar investigando, aprende a essência da Filosofia. Ela aprende que sua voz tem valor, que pensar exige coragem e que o conhecimento se constrói coletivamente. É esse olhar humanizado que a Filosofia tem de mais precioso a oferecer para a infância.

4 REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

DEWEY, John. Como Pensamos. Tradução de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. Experiência e Educação. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

KOHAN, Walter Omar. Filosofia para Crianças. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LIPMAN, Matthew. O Pensar na Educação. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. A Filosofia na Sala de Aula. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LORIERI, Marcos Antonio; RIOS, Terezinha Azerêdo. Filosofia na Escola: o prazer da reflexão. São Paulo: Moderna, 2004.

PIAGET, Jean. O Juízo Moral na Criança. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A Formação Social da Mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Pensamento e Linguagem. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

- Educação Inclusiva e atendimento às necessidades educacionais específicas: desafios e perspectivas para a prática docente na educação básica brasileira (Everaldo Oliveira de Souza; Andreia Candida de Oliveira)

Educação Inclusiva e atendimento às necessidades educacionais específicas: desafios e perspectivas para a prática docente na educação básica brasileira

Everaldo Oliveira de Souza¹⁴

Andreia Candida de Oliveira¹⁵

DOI: 10.5281/zenodo.22255709

RESUMO

A consolidação da educação inclusiva como princípio orientador das políticas educacionais brasileiras representa uma das mais significativas transformações no campo da educação contemporânea. A ampliação do acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial às escolas regulares deslocou o debate da mera matrícula para a efetiva garantia da aprendizagem, da participação e da permanência com qualidade. Nesse contexto, o presente estudo analisa os desafios e as perspectivas da prática docente frente ao atendimento das necessidades educacionais específicas no contexto da educação básica, discutindo os limites e as potencialidades da implementação de políticas inclusivas nas instituições escolares. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, fundamentada na análise crítica da produção científica nacional e internacional, bem como da legislação educacional vigente. A discussão articula contribuições da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, dos estudos sobre educação inclusiva e das políticas públicas voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os resultados evidenciam que a efetivação da inclusão escolar depende da articulação entre políticas públicas, gestão escolar, formação inicial e continuada de professores, práticas pedagógicas inclusivas e eliminação das barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais presentes no ambiente escolar. Conclui-se que a construção de uma escola inclusiva exige a superação do paradigma da homogeneização do ensino, valorizando a diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo e reconhecendo o direito de todos os estudantes ao acesso, à participação e à aprendizagem em condições de equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Educação Especial; Formação Docente; Atendimento Educacional Especializado; Diversidade; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

¹⁴ Professor Graduado em Pedagogia

¹⁵ Professora Graduada em Pedagogia

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais eixos estruturantes das políticas educacionais contemporâneas, fundamentada nos princípios da igualdade de oportunidades, da justiça social e do reconhecimento da diversidade humana. A superação de modelos educacionais segregacionistas e assistencialistas deu lugar à compreensão de que a escola deve constituir-se como um espaço democrático, acessível e comprometido com o desenvolvimento integral de todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sensoriais, culturais ou sociais. Essa mudança paradigmática desloca o foco das limitações individuais para as barreiras existentes nos sistemas educacionais, atribuindo às instituições escolares a responsabilidade de promover condições efetivas de aprendizagem e participação.

No contexto brasileiro, a construção da educação inclusiva foi impulsionada por importantes marcos legais e normativos que reafirmam o direito universal à educação. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reconheceu a Educação Especial como modalidade transversal aos diferentes níveis de ensino. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ampliou o entendimento de que o atendimento educacional deve ocorrer, prioritariamente, na escola comum, por meio de estratégias pedagógicas capazes de assegurar o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, a efetivação da inclusão escolar permanece permeada por desafios estruturais, pedagógicos e institucionais. A ampliação das matrículas de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação não foi acompanhada, em muitos contextos, por investimentos suficientes na formação docente, na acessibilidade arquitetônica, na disponibilização de recursos didáticos acessíveis e na organização de práticas pedagógicas inclusivas. Consequentemente, persistem situações em que a inclusão se restringe ao

acesso físico à escola, sem garantir condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse cenário, o papel do professor assume centralidade. A prática docente deixa de ser compreendida como mera transmissão de conteúdos e passa a envolver processos de mediação pedagógica capazes de reconhecer a diversidade como característica inerente ao ambiente escolar. Tal perspectiva exige o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento colaborativo, à flexibilização curricular, à avaliação formativa, ao uso de tecnologias assistivas e à implementação de estratégias fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), favorecendo a participação de todos os estudantes.

A literatura contemporânea tem evidenciado que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende de um processo contínuo de transformação institucional, envolvendo não apenas os professores, mas toda a comunidade escolar. A gestão democrática, o trabalho interdisciplinar, a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a articulação com as famílias e a implementação de políticas públicas consistentes constituem elementos indispensáveis para a consolidação de sistemas educacionais capazes de responder às múltiplas necessidades presentes nas salas de aula.

Sob a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, especialmente nas contribuições de Lev Vygotsky, compreende-se que o desenvolvimento cognitivo resulta das interações sociais mediadas pela linguagem, pela cultura e pelas experiências compartilhadas. Essa compreensão reforça a necessidade de ambientes educacionais que valorizem a cooperação, a participação e o reconhecimento das potencialidades dos estudantes, superando concepções centradas exclusivamente nas limitações decorrentes das deficiências.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da educação inclusiva na educação básica brasileira, discutindo o papel da prática docente na promoção da aprendizagem e da participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Busca-se compreender como as políticas educacionais, os referenciais teóricos

contemporâneos e as práticas pedagógicas podem contribuir para a construção de sistemas educacionais mais inclusivos, democráticos e socialmente comprometidos.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida mediante análise crítica da produção científica nacional e internacional, da legislação educacional vigente e de documentos oficiais relacionados à educação inclusiva. A discussão fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural, nos estudos sobre educação inclusiva e nas políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação, buscando oferecer subsídios teóricos para a reflexão sobre os desafios contemporâneos da inclusão escolar.

Ao propor uma análise crítica da evolução da educação inclusiva no Brasil, este estudo pretende contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, reconhecendo que a diversidade constitui um elemento estruturante dos processos educativos e que a efetivação do direito à educação depende da construção permanente de ambientes escolares acessíveis, acolhedores e capazes de promover o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

2 A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA EXCLUSÃO AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da Educação Especial evidencia que as concepções sociais acerca da deficiência foram construídas em diferentes contextos históricos, culturais e políticos, refletindo valores, crenças e formas de organização das sociedades. Durante séculos, as pessoas com deficiência foram submetidas a processos de exclusão, segregação e invisibilidade social, sendo frequentemente consideradas incapazes de participar da vida comunitária, do trabalho e da escolarização. A compreensão contemporânea da educação inclusiva somente se tornou possível após profundas transformações nos paradigmas científicos, sociais e jurídicos que passaram a reconhecer a

deficiência como uma dimensão da diversidade humana, e não como justificativa para exclusão.

Na Antiguidade, particularmente nas civilizações greco-romanas, predominava uma concepção utilitarista da pessoa, segundo a qual o valor do indivíduo estava relacionado à sua capacidade física e produtiva. Crianças que apresentavam deficiências frequentemente eram abandonadas ou eliminadas, prática socialmente legitimada em determinadas sociedades, especialmente em Esparta, onde predominava o ideal de perfeição física associado à formação militar. Nesse período, inexistia qualquer perspectiva educacional voltada às pessoas com deficiência, prevalecendo mecanismos de exclusão social e negação do direito à vida.

Durante a Idade Média, observa-se uma mudança parcial nessa compreensão. Influenciada pelos princípios do cristianismo, a deficiência passou a ser interpretada sob uma perspectiva religiosa, sendo frequentemente associada à caridade, à punição divina ou ao sofrimento redentor. Embora essa mudança tenha reduzido determinadas práticas de extermínio, não promoveu o reconhecimento da autonomia dessas pessoas. A assistência permanecia vinculada a instituições religiosas e filantrópicas, mantendo-se distante de qualquer concepção de educação formal ou participação social.

Somente entre os séculos XVIII e XIX, com o avanço das ciências médicas e da psicologia, surgiram as primeiras iniciativas sistematizadas de atendimento educacional às pessoas com deficiência. Esse período foi marcado pelo denominado modelo médico ou clínico da deficiência, cuja principal característica consistia em compreender a deficiência como uma condição individual que deveria ser diagnosticada, tratada e, sempre que possível, corrigida. Nesse paradigma, o foco recaía sobre as limitações do sujeito, atribuindo pouca importância às barreiras impostas pelo contexto social.

A institucionalização da Educação Especial desenvolveu-se fortemente sob essa perspectiva. Escolas especiais, centros especializados e instituições segregadas passaram a concentrar o atendimento dessas populações, justificando-se pela ideia de que estudantes com deficiência necessitariam de

ambientes diferenciados para seu desenvolvimento. Embora tais instituições tenham representado avanços em relação à completa ausência de escolarização, consolidaram práticas de segregação que perduraram durante grande parte do século XX.

Segundo Mazzotta (2011), a trajetória da Educação Especial brasileira acompanha movimentos internacionais de assistência e institucionalização, inicialmente orientados por ações filantrópicas e posteriormente incorporados às políticas públicas educacionais. Nesse contexto, a expansão dos serviços especializados ocorreu de forma paralela ao sistema regular de ensino, reforçando a separação entre estudantes considerados "normais" e aqueles classificados como "excepcionais".

A partir da segunda metade do século XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, intensificaram-se movimentos internacionais em defesa dos direitos humanos, influenciando significativamente as políticas voltadas às pessoas com deficiência. O reconhecimento da educação como direito universal provocou mudanças importantes nas concepções sobre escolarização, estimulando debates acerca da igualdade de oportunidades e da participação social.

Esse movimento culminou na emergência do paradigma da integração escolar, amplamente difundido entre as décadas de 1960 e 1980. A integração representou um avanço em relação ao modelo segregacionista, ao admitir a possibilidade de estudantes com deficiência frequentarem escolas regulares. Entretanto, sua lógica permanecia centrada na adaptação do estudante ao sistema escolar existente. Cabia ao aluno demonstrar condições suficientes para acompanhar o ensino comum, permanecendo os critérios de normalidade como referência para sua permanência.

Conforme analisa Mantoan (2015), a integração não modificava estruturalmente a escola, mas apenas permitia o ingresso daqueles estudantes considerados aptos a adaptar-se às exigências previamente estabelecidas. Assim, muitos continuavam excluídos ou eram encaminhados novamente para instituições especializadas diante das dificuldades encontradas.

A superação desse paradigma ocorreu gradativamente com o fortalecimento do conceito de educação inclusiva, consolidado internacionalmente a partir da década de 1990. Diferentemente da integração, a inclusão desloca o foco das limitações individuais para as barreiras presentes no ambiente escolar, reconhecendo que é a escola que deve adaptar-se às necessidades dos estudantes, e não o contrário.

Esse novo paradigma foi fortemente influenciado por documentos internacionais de direitos humanos, especialmente a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que estabeleceram princípios fundamentais para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Esses documentos passaram a defender que todas as crianças, independentemente de suas características individuais, possuem o direito de aprender juntas, em escolas comuns, mediante a oferta dos apoios necessários ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Nesse contexto, a deficiência deixa de ser compreendida exclusivamente como uma condição biológica para ser interpretada também como resultado das interações entre limitações funcionais e barreiras existentes na sociedade. Essa perspectiva aproxima-se do denominado modelo social da deficiência, segundo o qual os processos de exclusão decorrem, sobretudo, da organização social incapaz de responder à diversidade humana.

No Brasil, essa mudança paradigmática foi incorporada progressivamente às políticas públicas educacionais. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos, determinando que o atendimento educacional às pessoas com deficiência ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou a Educação Especial como modalidade transversal aos diferentes níveis e etapas da educação.

O avanço mais significativo ocorreu com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento que redefiniu o papel da Educação Especial ao estabelecer que sua função consiste em oferecer serviços e recursos especializados de forma

complementar ou suplementar ao ensino comum, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa política rompe definitivamente com a concepção de substituição da escolarização regular por instituições segregadas, reafirmando o direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial à participação plena no ensino comum.

Posteriormente, a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) fortaleceu esse entendimento ao reconhecer a acessibilidade, a eliminação de barreiras e a igualdade de oportunidades como princípios fundamentais para o exercício da cidadania. A legislação reafirma que nenhuma pessoa pode ser excluída do sistema educacional em razão de sua deficiência, atribuindo ao Estado e às instituições de ensino a responsabilidade de promover condições efetivas de aprendizagem e participação.

Sob essa perspectiva, compreende-se que a educação inclusiva não se restringe à matrícula de estudantes com deficiência em escolas regulares. Trata-se de um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas, da gestão escolar e das políticas públicas, orientado pelo reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da educação. Conforme argumenta Booth e Ainscow (2011), a inclusão implica identificar e remover barreiras à aprendizagem e à participação, favorecendo ambientes educacionais democráticos, colaborativos e socialmente justos.

Desse modo, a evolução histórica da Educação Especial revela uma profunda mudança paradigmática: de um modelo centrado na exclusão e na segregação para uma perspectiva fundamentada nos direitos humanos, na equidade e na valorização da diversidade. Essa transformação exige que a escola abandone práticas homogeneizadoras e desenvolva estratégias pedagógicas capazes de responder às múltiplas formas de aprender presentes nas salas de aula contemporâneas.

2.2 Educação Inclusiva como paradigma educacional contemporâneo

A consolidação da educação inclusiva representa uma das mais importantes transformações das políticas educacionais nas últimas décadas. Mais do que uma estratégia de atendimento às pessoas com deficiência, a inclusão constitui um paradigma que redefine os objetivos da escola, compreendendo a diversidade como característica inerente ao processo educativo e reconhecendo que todos os estudantes possuem direito de aprender, participar e desenvolver suas potencialidades em ambientes comuns de ensino.

Sob essa perspectiva, a inclusão rompe com concepções tradicionais baseadas na homogeneização das práticas pedagógicas. Durante muito tempo, a organização escolar estruturou-se a partir da ideia de um estudante considerado "normal", estabelecendo currículos, metodologias e formas de avaliação padronizadas. Aqueles que não correspondiam a esse padrão eram frequentemente encaminhados para serviços especializados ou responsabilizados pelo próprio fracasso escolar.

A literatura contemporânea demonstra que essa lógica contribuiu para a produção de desigualdades educacionais, uma vez que desconsiderava as diferenças cognitivas, culturais, sociais e funcionais presentes entre os estudantes. Como afirma Mantoan (2015), a inclusão exige a reconstrução da escola para que ela deixe de selecionar alunos capazes de adaptar-se ao sistema e passe a adaptar o sistema às necessidades dos estudantes.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva fundamenta-se em princípios como equidade, participação, acessibilidade, valorização da diversidade e eliminação de barreiras à aprendizagem. Esses princípios orientam não apenas a atuação dos professores, mas toda a organização institucional da escola, envolvendo currículo, gestão, avaliação, infraestrutura, recursos pedagógicos e relações interpessoais.

A compreensão contemporânea da inclusão também dialoga com os pressupostos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, especialmente com as contribuições de Lev Vygotsky. Para esse autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre mediante processos de interação social mediados pela linguagem, pela cultura e pelas relações estabelecidas entre

sujeitos. Sob essa ótica, as limitações decorrentes da deficiência não determinam, por si mesmas, o potencial de aprendizagem do indivíduo; ao contrário, o desenvolvimento depende das oportunidades de participação e mediação oferecidas pelo contexto social.

Assim, a educação inclusiva não representa apenas uma política pública, mas um compromisso ético e pedagógico com a construção de escolas democráticas, capazes de reconhecer que ensinar na diversidade significa ampliar oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, fortalecendo práticas educativas comprometidas com a justiça social e a garantia do direito universal à educação.

3 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO CENÁRIO INTERNACIONAL

A consolidação da educação inclusiva como política pública decorre de um amplo movimento internacional em defesa dos direitos humanos e da democratização do acesso à educação. A partir da segunda metade do século XX, organismos multilaterais passaram a reconhecer que a exclusão educacional de grupos historicamente marginalizados constituía uma violação dos direitos fundamentais, impulsionando reformas legislativas voltadas à promoção da equidade e da inclusão escolar.

Um dos principais marcos internacionais foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência de Jomtien (1990), que reafirmou a educação como direito universal e enfatizou a necessidade de ampliação das oportunidades de aprendizagem para todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, econômicas ou culturais. Esse documento estabeleceu que os sistemas educacionais deveriam desenvolver estratégias capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula, superando modelos excludentes de escolarização.

Entretanto, foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que consolidou o paradigma contemporâneo da educação inclusiva. O documento reconhece que as escolas regulares, orientadas por princípios inclusivos, constituem os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, construir sociedades inclusivas e garantir educação de qualidade para todos. Ao defender que estudantes com deficiência frequentem escolas comuns, recebendo os apoios necessários ao seu desenvolvimento, a Declaração desloca a responsabilidade da adaptação do indivíduo para a reorganização dos sistemas educacionais.

Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, reforçou o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis de ensino. O documento estabelece que os Estados devem assegurar sistemas educacionais inclusivos, eliminando barreiras que dificultem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 inaugurou uma nova concepção de cidadania ao reconhecer a educação como direito social fundamental e dever do Estado e da família. O artigo 208 determina que o atendimento educacional às pessoas com deficiência deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, estabelecendo uma diretriz que rompe com modelos segregacionistas historicamente predominantes.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) representou outro importante avanço ao definir a Educação Especial como modalidade transversal aos diferentes níveis e etapas da educação básica e superior. A legislação estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, reafirmando a responsabilidade da escola regular pela oferta de ensino de qualidade.

Outro marco fundamental foi a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que

redefiniu o papel da Educação Especial ao estabelecer que ela deve atuar de forma complementar e suplementar ao ensino comum, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa política orientou a expansão das Salas de Recursos Multifuncionais, fortaleceu a formação de professores e consolidou a inclusão como princípio estruturante das políticas educacionais brasileiras.

Em 2015, a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ampliou significativamente a proteção jurídica das pessoas com deficiência. Inspirada no modelo social da deficiência, a legislação estabelece que a deficiência resulta da interação entre impedimentos individuais e barreiras existentes no ambiente, reforçando a obrigação do poder público e das instituições de ensino de promover acessibilidade, adaptações razoáveis e igualdade de oportunidades.

Além desses dispositivos legais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem. Embora não trate exclusivamente da Educação Especial, o documento orienta que o currículo seja desenvolvido considerando diferentes ritmos, formas de aprender e contextos socioculturais, favorecendo processos educativos mais flexíveis e equitativos.

Assim, observa-se que a legislação brasileira evoluiu significativamente nas últimas décadas, aproximando-se dos referenciais internacionais de direitos humanos. Todavia, diversos estudos apontam que a efetivação desses dispositivos ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, ao financiamento das políticas públicas, à infraestrutura das escolas e à implementação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): FUNDAMENTOS, ORGANIZAÇÃO E DESAFIOS

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um dos principais instrumentos de concretização da política de educação inclusiva no Brasil. Previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e regulamentado por normas específicas do Ministério da Educação, o AEE tem como finalidade identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam a participação, a autonomia e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

É importante destacar que o AEE não substitui o ensino comum nem se configura como reforço escolar. Sua função consiste em complementar ou suplementar a escolarização desenvolvida na sala de aula regular, promovendo condições para que os estudantes tenham acesso ao currículo em igualdade de oportunidades. Essa concepção representa importante ruptura com modelos anteriores, nos quais os serviços especializados assumiam caráter substitutivo da educação escolar.

A organização do AEE ocorre, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais, ambientes equipados com materiais pedagógicos, tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade destinados ao atendimento individual ou em pequenos grupos. O trabalho desenvolvido nesses espaços envolve avaliação das necessidades educacionais, elaboração de estratégias pedagógicas específicas, adaptação de materiais didáticos, orientação aos professores da classe comum e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

A efetividade do AEE depende, entretanto, de uma atuação articulada entre o professor especializado, os docentes da sala comum, a equipe gestora e as famílias. A literatura evidencia que a fragmentação dessas ações compromete significativamente os resultados da inclusão escolar, tornando indispensável a construção de práticas colaborativas que favoreçam a continuidade do processo educativo em todos os espaços da escola.

Outro aspecto relevante refere-se ao planejamento pedagógico compartilhado. A atuação isolada do professor do AEE limita as possibilidades de intervenção e dificulta a implementação de adaptações curriculares, recursos de acessibilidade e estratégias metodológicas coerentes com as

necessidades dos estudantes. Dessa forma, o trabalho colaborativo constitui elemento central para a efetivação da educação inclusiva.

Apesar dos avanços proporcionados pela institucionalização do AEE, persistem desafios relacionados à insuficiência de profissionais especializados, à precariedade da infraestrutura escolar, à escassez de recursos tecnológicos e às dificuldades de articulação entre os diferentes serviços de apoio. Esses fatores evidenciam que a consolidação do AEE exige investimentos contínuos em políticas públicas, formação profissional e fortalecimento da gestão educacional.

5. FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação de professores constitui um dos principais fatores associados à qualidade da educação inclusiva. A literatura especializada demonstra que a implementação de políticas inclusivas depende não apenas da existência de legislação específica, mas, sobretudo, da capacidade dos profissionais da educação de desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem.

Historicamente, os cursos de formação inicial priorizaram modelos pedagógicos voltados para turmas homogêneas, oferecendo pouca preparação para o trabalho com estudantes que apresentam diferentes formas de aprender. Como consequência, muitos docentes ingressam na carreira sem conhecimentos suficientes sobre acessibilidade curricular, tecnologias assistivas, avaliação inclusiva ou estratégias de diferenciação pedagógica.

Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico na consolidação da educação inclusiva. Mais do que cursos pontuais, torna-se necessária a construção de processos permanentes de desenvolvimento profissional capazes de articular teoria, prática e reflexão crítica sobre os desafios cotidianos da escola. Nóvoa destaca que a profissionalidade docente se fortalece por meio da reflexão coletiva, da colaboração entre pares e da investigação da própria prática pedagógica.

Freire também contribui para esse debate ao afirmar que ensinar exige permanente disposição para aprender, compreender o outro e reconstruir continuamente os processos educativos. Sob essa perspectiva, a formação docente não pode restringir-se à aquisição de técnicas ou procedimentos metodológicos, devendo favorecer o desenvolvimento de uma postura ética comprometida com a valorização da diversidade humana.

A literatura contemporânea aponta que professores preparados para atuar em contextos inclusivos desenvolvem competências relacionadas ao planejamento flexível, ao trabalho colaborativo, à avaliação formativa, ao uso de tecnologias digitais, à mediação pedagógica e à construção de ambientes participativos. Essas competências ampliam significativamente as possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes, beneficiando não apenas aqueles público-alvo da Educação Especial.

Entretanto, diversos estudos evidenciam que a formação continuada ainda apresenta caráter fragmentado e desarticulado das necessidades reais das escolas. Assim, fortalecer políticas de desenvolvimento profissional docente constitui condição indispensável para que a inclusão escolar deixe de representar apenas um princípio legal e se consolide como prática cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva constitui um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais significativas conquistas das políticas educacionais contemporâneas. Ao longo das últimas décadas, a evolução dos marcos legais e das concepções pedagógicas possibilitou a superação gradual de modelos assistencialistas e segregacionistas, consolidando o entendimento de que a educação é um direito fundamental de todos e deve ser assegurada em ambientes escolares capazes de reconhecer e valorizar a diversidade humana. Nesse contexto, a inclusão escolar deixa de representar apenas a inserção física dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular para assumir uma perspectiva mais ampla, fundamentada na garantia da

participação, da aprendizagem, da acessibilidade e da permanência com qualidade.

Os resultados da presente pesquisa evidenciam que a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre políticas públicas consistentes, gestão escolar democrática, formação inicial e continuada de professores, planejamento pedagógico colaborativo e organização de práticas educativas comprometidas com a equidade. Embora o ordenamento jurídico brasileiro apresente importantes avanços na proteção do direito à educação inclusiva, ainda persistem desafios relacionados à insuficiência de recursos materiais e humanos, às limitações estruturais das instituições escolares e às dificuldades de implementação de práticas pedagógicas capazes de atender às múltiplas necessidades presentes nas salas de aula.

A análise da literatura demonstra que o professor ocupa posição estratégica nesse processo, não como único responsável pela inclusão, mas como agente fundamental na mediação da aprendizagem e na construção de ambientes educacionais acessíveis. A adoção de metodologias ativas, do Desenho Universal para a Aprendizagem, da avaliação formativa, das tecnologias assistivas e de estratégias de flexibilização curricular amplia significativamente as possibilidades de participação de todos os estudantes, favorecendo uma educação centrada nas potencialidades, e não nas limitações individuais.

Sob a perspectiva histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Lev Vygotsky, compreende-se que o desenvolvimento humano resulta das interações sociais e das mediações estabelecidas nos diferentes contextos educativos. Dessa forma, as dificuldades frequentemente atribuídas às características individuais dos estudantes devem ser analisadas também à luz das barreiras pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas e atitudinais presentes nas instituições escolares. Essa compreensão desloca o foco da deficiência para a responsabilidade coletiva da escola em criar condições favoráveis ao desenvolvimento integral de todos os educandos.

Outro aspecto relevante evidenciado nesta investigação refere-se à necessidade de fortalecimento da formação docente. A construção de uma

escola verdadeiramente inclusiva exige profissionais preparados para atuar em contextos heterogêneos, capazes de desenvolver práticas reflexivas, colaborativas e fundamentadas em evidências científicas. Assim, a formação continuada deve constituir-se como política permanente, favorecendo a atualização dos conhecimentos pedagógicos e a ressignificação das práticas de ensino frente às transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam a educação contemporânea.

Conclui-se, portanto, que a inclusão escolar não se resume ao cumprimento de dispositivos legais, mas representa um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de uma educação democrática, socialmente justa e comprometida com a promoção dos direitos humanos. A consolidação desse paradigma requer investimentos contínuos em infraestrutura, acessibilidade, inovação pedagógica, produção científica e valorização dos profissionais da educação, fortalecendo a capacidade das escolas de responder às demandas de uma sociedade plural e diversa.

Por fim, reconhece-se que este estudo, por sua natureza bibliográfica, apresenta limitações inerentes à ausência de investigação empírica em contextos escolares específicos. Nesse sentido, recomenda-se que pesquisas futuras desenvolvam estudos de campo envolvendo gestores, professores, estudantes e famílias, de modo a analisar as práticas inclusivas implementadas nas diferentes realidades educacionais brasileiras, produzindo evidências que subsidiem o aperfeiçoamento das políticas públicas e das práticas pedagógicas voltadas à efetivação do direito à educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 4. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

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

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

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

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

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

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

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (org.). Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com deficiência: pesquisa, políticas e práticas. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

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

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. Da terminologia dos distúrbios às necessidades educacionais especiais. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.). Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de inclusão escolar no Brasil: avanços, limites e desafios. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 33, p. 1–20, 2020.

MONTEIRO, Maria da Salete. A Educação Especial na perspectiva de Vygotsky. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). Vygotsky: um século depois. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: ONU, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: Edur, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

TELFORD, Charles W.; SAWREY, James M. O indivíduo excepcional. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

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

UNESCO. Educação para Todos: Declaração Mundial de Jomtien. Jomtien: UNESCO, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Fundamentos da defectologia. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

**- A influência dos aplicativos educacionais no desenvolvimento da leitura,
da escrita e do raciocínio lógico em alunos de Ensino Fundamental:
contribuições das tecnologias digitais para a aprendizagem significativa
(Adelina Alves Neves Bezerra; Fabiana Batista Thomaz; Rosiane do Rocio
Kirschke Corrêa)**

**A influência dos aplicativos educacionais no desenvolvimento da leitura,
da escrita e do raciocínio lógico em alunos de Ensino Fundamental:
contribuições das tecnologias digitais para a aprendizagem significativa**

Adelina Alves Neves Bezerra

Fabiana Batista Thomaz

Rosiane do Rocio Kirschke Corrêa

DOI: [10.5281/zenodo.22239896](https://doi.org/10.5281/zenodo.22239896)

RESUMO

A aprendizagem escolar constitui um processo complexo que envolve dimensões cognitivas, sociais, culturais e emocionais. Nas últimas décadas, pesquisas nas áreas da Educação, Psicologia e Neurociências têm evidenciado que os fatores emocionais exercem influência significativa sobre o desenvolvimento das funções cognitivas responsáveis pela atenção, memória, linguagem, autorregulação e resolução de problemas. Quando associados a contextos de vulnerabilidade social, caracterizados por pobreza, violência, insegurança alimentar, negligência, instabilidade familiar e exclusão social, esses fatores tendem a intensificar dificuldades de aprendizagem e comprometer o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a influência dos fatores emocionais no processo de aprendizagem de alunos em situação de vulnerabilidade social, discutindo o papel da escola, da família e do professor na construção de ambientes educativos emocionalmente seguros e promotores do desenvolvimento humano. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise crítica da literatura científica nacional e internacional, bem como de documentos oficiais relacionados às políticas públicas educacionais e de proteção à infância. A discussão articula contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, da Psicologia do Desenvolvimento, das Neurociências Cognitivas e dos estudos sobre competências socioemocionais, evidenciando que emoções como medo, ansiedade, insegurança, estresse tóxico e baixa autoestima podem comprometer significativamente o desempenho acadêmico quando não são adequadamente reconhecidas e acolhidas pela escola. Os resultados indicam que práticas pedagógicas fundamentadas no acolhimento, na mediação das relações interpessoais, na educação socioemocional e na formação docente favorecem o fortalecimento dos vínculos escolares, ampliam o engajamento dos estudantes e contribuem para a redução das desigualdades educacionais. Conclui-se que a aprendizagem não pode ser compreendida apenas como um fenômeno cognitivo, mas como um processo integrado às dimensões emocionais e sociais do desenvolvimento humano, exigindo políticas educacionais comprometidas com a promoção da equidade, da inclusão e da justiça social. A incorporação das tecnologias digitais ao contexto educacional tem promovido transformações significativas nas práticas pedagógicas, especialmente no Ensino Fundamental, etapa em que se consolidam competências essenciais para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos estudantes. Entre os recursos tecnológicos disponíveis, os aplicativos educacionais destacam-se por possibilitarem ambientes interativos de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio lógico por meio de estratégias baseadas na gamificação, no feedback imediato, na personalização do

ensino e na aprendizagem ativa. Entretanto, a efetividade desses recursos depende da intencionalidade pedagógica, da formação docente e das condições institucionais que orientam sua utilização. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a influência dos aplicativos educacionais no desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio lógico em alunos do Ensino Fundamental, discutindo suas potencialidades, limitações e contribuições para a promoção de uma aprendizagem significativa. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise crítica da literatura científica nacional e internacional, bem como em documentos oficiais relacionados às políticas de inovação educacional e às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A discussão articula referenciais da Psicologia Histórico-Cultural, do Construtivismo, do Construcionismo e das teorias da aprendizagem mediada por tecnologias, dialogando com pesquisas recentes sobre mobile learning, gamificação, metodologias ativas e educação digital. Os estudos analisados indicam que os aplicativos educacionais podem ampliar a motivação, favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora, estimular a produção escrita e fortalecer habilidades relacionadas ao pensamento lógico e à resolução de problemas, desde que integrados ao planejamento pedagógico e mediados por professores qualificados. Conclui-se que as tecnologias digitais não substituem a ação docente, mas constituem instrumentos pedagógicos capazes de potencializar a aprendizagem quando utilizadas de forma crítica, planejada e alinhada aos objetivos educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Aplicativos educacionais; Tecnologias Digitais; Leitura; Escrita; Raciocínio Lógico; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas observadas nas últimas décadas modificaram profundamente a forma como indivíduos produzem, compartilham e acessam informações, repercutindo diretamente nos processos educativos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino. A expansão das tecnologias digitais móveis, da conectividade e dos recursos interativos tem ampliado as possibilidades de construção do conhecimento, favorecendo o surgimento de novas metodologias de ensino fundamentadas na participação ativa dos estudantes, na personalização da aprendizagem e na integração entre diferentes linguagens e mídias. Nesse cenário, os aplicativos educacionais assumem papel de destaque como ferramentas capazes de potencializar o ensino e favorecer o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos alunos do Ensino Fundamental.

O Ensino Fundamental representa uma etapa decisiva da educação básica, uma vez que nela se consolidam habilidades relacionadas à leitura, à escrita e ao raciocínio lógico, consideradas indispensáveis para a continuidade

dos estudos, para o exercício da cidadania e para a participação crítica na sociedade contemporânea. O desenvolvimento dessas competências exige práticas pedagógicas que articulem conhecimentos, habilidades cognitivas, interação social, criatividade e resolução de problemas, superando modelos de ensino centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos. Nesse contexto, os recursos digitais podem ampliar as oportunidades de aprendizagem ao oferecer ambientes dinâmicos, interativos e adaptáveis às diferentes necessidades dos estudantes.

Entre esses recursos, os aplicativos educacionais têm despertado crescente interesse por parte de pesquisadores e profissionais da educação devido ao seu potencial para estimular o protagonismo discente, favorecer a aprendizagem personalizada e ampliar o engajamento nas atividades escolares. Diferentemente de ferramentas digitais utilizadas apenas para transmissão de informações, os aplicativos educacionais permitem a realização de atividades interativas, jogos pedagógicos, simulações, resolução de desafios, produção colaborativa de textos, exercícios adaptativos e acompanhamento contínuo do desempenho dos estudantes. Essas características aproximam o processo educativo das formas contemporâneas de interação com o conhecimento, especialmente entre crianças e adolescentes que convivem cotidianamente com dispositivos digitais.

A literatura especializada evidencia que o uso pedagógico desses aplicativos pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da compreensão leitora, da fluência em leitura, da produção escrita, da ampliação do vocabulário e do fortalecimento das habilidades de raciocínio lógico e resolução de problemas. Recursos como feedback imediato, níveis progressivos de dificuldade, elementos de gamificação, aprendizagem baseada em desafios e acompanhamento individualizado favorecem processos de motivação, autorregulação e aprendizagem significativa. Todavia, tais benefícios não decorrem automaticamente da presença da tecnologia na escola, mas dependem da forma como esses recursos são planejados, mediados e integrados ao currículo.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por sujeitos mais experientes, especialmente o professor. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais constituem instrumentos culturais que ampliam as possibilidades de mediação pedagógica, desde que utilizadas de maneira intencional e articuladas aos objetivos educacionais. De forma complementar, o Construtivismo de Jean Piaget e o Construcionismo de Seymour Papert defendem que a aprendizagem torna-se mais significativa quando o estudante participa ativamente da construção do conhecimento, experimentando, investigando, resolvendo problemas e produzindo conhecimentos em contextos reais de aprendizagem.

As contribuições das pesquisas em Educação Digital também indicam que os aplicativos educacionais podem favorecer processos de aprendizagem ativa ao integrar estratégias como gamificação, aprendizagem móvel (*mobile learning*), ensino híbrido e metodologias colaborativas. Essas abordagens promovem maior participação dos estudantes, fortalecem a autonomia intelectual e ampliam as possibilidades de personalização do ensino, respeitando diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Entretanto, sua implementação demanda infraestrutura tecnológica adequada, políticas públicas consistentes e formação continuada dos professores para que os recursos digitais sejam utilizados de forma crítica, ética e pedagogicamente fundamentada.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a cultura digital como uma competência geral da educação básica, destacando a necessidade de preparar os estudantes para utilizar tecnologias de forma crítica, criativa, ética e responsável. Essa orientação reforça que a integração das tecnologias ao currículo deve estar comprometida com o desenvolvimento das competências cognitivas, comunicativas e socioemocionais, e não apenas com a utilização instrumental dos recursos digitais. Dessa forma, os aplicativos educacionais podem constituir importantes aliados no desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio lógico, desde

que empregados como instrumentos de mediação da aprendizagem e não como fins em si mesmos.

Apesar do crescente número de aplicativos voltados à educação, persistem desafios relacionados à desigualdade de acesso às tecnologias, à qualidade pedagógica dos recursos disponíveis, à formação docente e à avaliação dos impactos efetivos dessas ferramentas sobre o desempenho dos estudantes. Além disso, observa-se a necessidade de ampliar pesquisas que investiguem de forma crítica as contribuições e limitações dos aplicativos educacionais, evitando perspectivas tecnicistas que atribuem à tecnologia a capacidade de resolver, isoladamente, problemas históricos da educação.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar a influência dos aplicativos educacionais no desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio lógico em alunos do Ensino Fundamental, discutindo suas contribuições para a aprendizagem significativa, os desafios relacionados à sua implementação e o papel da mediação pedagógica na utilização dessas tecnologias. Busca-se, ainda, compreender como os referenciais teóricos da aprendizagem podem subsidiar práticas pedagógicas inovadoras capazes de integrar recursos digitais ao currículo de forma crítica, reflexiva e comprometida com a melhoria da qualidade da educação.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, fundamentado na análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas nacionais e internacionais relacionadas às tecnologias educacionais, à aprendizagem digital e às teorias contemporâneas da educação. A análise da literatura possibilita compreender as principais contribuições científicas sobre o tema, identificando convergências, desafios e perspectivas para a utilização de aplicativos educacionais como instrumentos de apoio ao desenvolvimento das competências leitoras, da escrita e do raciocínio lógico.

Ao discutir a influência dos aplicativos educacionais no contexto do Ensino Fundamental, este artigo pretende contribuir para o avanço das reflexões acerca da integração entre tecnologias digitais e práticas pedagógicas, oferecendo subsídios teóricos para pesquisadores, gestores e

professores interessados na construção de processos educativos mais inovadores, participativos e alinhados às demandas da sociedade do conhecimento. Parte-se da compreensão de que a qualidade da educação digital depende menos da presença das tecnologias e mais da capacidade de utilizá-las de forma pedagógica, crítica e socialmente comprometida, fortalecendo o protagonismo dos estudantes e promovendo aprendizagens significativas.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: EVOLUÇÃO HISTÓRICA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ao contexto educacional representa uma das transformações mais significativas ocorridas nos sistemas de ensino nas últimas décadas. O avanço da internet, da computação móvel e dos dispositivos digitais modificou profundamente as formas de acesso à informação, de produção do conhecimento e de interação entre professores, estudantes e recursos pedagógicos. Nesse cenário, a escola passou a enfrentar o desafio de integrar essas tecnologias às práticas educativas de forma crítica, planejada e alinhada às necessidades da formação humana.

Inicialmente, a utilização das tecnologias na educação esteve associada à informatização das escolas e ao uso instrumental dos computadores como recursos auxiliares ao ensino. Contudo, o desenvolvimento das plataformas digitais, dos dispositivos móveis e dos aplicativos educacionais ampliou significativamente as possibilidades pedagógicas, favorecendo a construção de ambientes de aprendizagem mais interativos, colaborativos e personalizados. Assim, as tecnologias deixaram de ocupar posição periférica para tornarem-se elementos estruturantes das práticas educativas contemporâneas.

Segundo Lévy (2010), a sociedade contemporânea caracteriza-se pela constituição de uma inteligência coletiva, na qual o conhecimento é continuamente produzido, compartilhado e reconstruído por meio das redes

digitais. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de ensino baseados exclusivamente na transmissão de conteúdos, valorizando processos colaborativos de aprendizagem mediados pelas tecnologias.

Corroborando essa compreensão, Moran (2018) afirma que a transformação digital da educação exige mudanças que ultrapassam a simples incorporação de equipamentos tecnológicos. Para o autor, a inovação educacional depende da reorganização das metodologias de ensino, da flexibilização curricular e da construção de práticas pedagógicas centradas na participação ativa dos estudantes. Nesse contexto, as tecnologias digitais constituem instrumentos capazes de potencializar a aprendizagem quando utilizadas com intencionalidade pedagógica.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a cultura digital como uma das competências gerais da Educação Básica, estabelecendo que os estudantes devem desenvolver habilidades relacionadas ao uso crítico, ético, criativo e responsável das tecnologias. Tal orientação evidencia que a integração das TDIC ao currículo não deve restringir-se ao domínio técnico das ferramentas digitais, mas favorecer a construção de competências cognitivas, comunicativas, colaborativas e investigativas necessárias à sociedade contemporânea.

Entretanto, diversos estudos alertam que a presença das tecnologias na escola, por si só, não garante melhorias na aprendizagem. Kenski (2012) argumenta que os recursos tecnológicos somente produzem resultados educacionais significativos quando integrados a propostas pedagógicas consistentes, fundamentadas em objetivos claros e mediadas por professores preparados para orientar o processo de aprendizagem. Dessa forma, a inovação tecnológica deve estar acompanhada de inovação pedagógica, evitando perspectivas tecnicistas que atribuem à tecnologia capacidade autônoma de transformar a educação.

2.2 Aplicativos educacionais como ferramentas de aprendizagem

Entre os diversos recursos tecnológicos atualmente disponíveis para o contexto escolar, os aplicativos educacionais destacam-se pela possibilidade

de oferecer ambientes digitais interativos voltados ao desenvolvimento de habilidades específicas de aprendizagem. Esses aplicativos podem ser utilizados em smartphones, tablets, computadores e outros dispositivos móveis, permitindo que estudantes realizem atividades educativas em diferentes tempos e espaços.

Os aplicativos educacionais diferenciam-se de outros recursos digitais por apresentarem objetivos pedagógicos específicos, organizando conteúdos, desafios e atividades de acordo com competências previamente definidas. Muitos desses aplicativos incorporam princípios da gamificação, inteligência artificial, aprendizagem adaptativa e feedback imediato, favorecendo maior participação dos estudantes durante o processo educativo.

Conforme Papert (2008), a aprendizagem torna-se mais significativa quando os estudantes atuam como protagonistas na construção do conhecimento, explorando problemas, formulando hipóteses e experimentando diferentes soluções. O Construcionismo, desenvolvido pelo autor, sustenta que as tecnologias digitais constituem instrumentos capazes de ampliar significativamente essas possibilidades, desde que utilizadas em ambientes educativos que estimulem a criatividade, a investigação e a resolução de problemas.

A aprendizagem mediada por aplicativos também encontra respaldo na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007). Segundo o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação realizada por instrumentos culturais e pelas interações sociais. Nesse sentido, os aplicativos educacionais podem ser compreendidos como instrumentos mediadores que ampliam as possibilidades de construção do conhecimento, desde que sua utilização seja acompanhada pela intervenção qualificada do professor.

Outro aspecto relevante refere-se à capacidade desses recursos de promover maior personalização da aprendizagem. Muitos aplicativos utilizam algoritmos capazes de adaptar níveis de dificuldade conforme o desempenho do estudante, permitindo percursos diferenciados de aprendizagem. Essa característica favorece o atendimento às diferentes necessidades educacionais

presentes nas salas de aula, respeitando ritmos individuais e ampliando as oportunidades de desenvolvimento.

Além disso, os aplicativos frequentemente apresentam elementos multimodais — textos, imagens, vídeos, animações, áudios e jogos — que favorecem diferentes estilos de aprendizagem e ampliam as formas de representação do conhecimento. Essa diversidade de linguagens estimula processos cognitivos variados, contribuindo para maior compreensão dos conteúdos e fortalecimento da motivação para aprender.

Todavia, a literatura especializada destaca que a eficácia desses recursos depende diretamente da qualidade pedagógica de seu planejamento. Aplicativos desenvolvidos apenas para entretenimento ou repetição mecânica de exercícios tendem a produzir resultados limitados. Em contrapartida, recursos que promovem reflexão, resolução de problemas, criatividade, colaboração e construção ativa do conhecimento apresentam maior potencial educativo.

2.3 A influência dos aplicativos educacionais no desenvolvimento da leitura

A leitura constitui uma das competências fundamentais da educação básica, sendo indispensável para o desenvolvimento das demais áreas do conhecimento. Mais do que decodificar palavras, ler implica construir significados, estabelecer relações entre informações, interpretar diferentes linguagens e desenvolver pensamento crítico. Nesse contexto, os aplicativos educacionais apresentam potencial para enriquecer as práticas de alfabetização e letramento ao oferecer experiências de leitura mais dinâmicas, interativas e contextualizadas.

Pesquisas recentes indicam que aplicativos voltados ao desenvolvimento da leitura favorecem a ampliação do vocabulário, da consciência fonológica, da fluência leitora, da compreensão textual e da motivação dos estudantes. Recursos como leitura gamificada, livros digitais interativos, atividades adaptativas e feedback imediato contribuem para

aumentar o interesse dos alunos pelas práticas de leitura, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sob a perspectiva histórico-cultural, a leitura deve ser compreendida como prática social construída nas interações entre sujeito, linguagem e cultura. Vygotsky (2008) destaca que o desenvolvimento da linguagem escrita depende das mediações realizadas pelo professor e das experiências culturais vivenciadas pelos estudantes. Dessa forma, os aplicativos não substituem o trabalho pedagógico, mas ampliam as possibilidades de mediação ao oferecer múltiplos recursos para exploração dos textos.

Outro aspecto relevante refere-se ao potencial inclusivo desses recursos. Aplicativos que incorporam síntese de voz, audiodescrição, ampliação de fontes, tradução em Libras e adaptações de acessibilidade favorecem a participação de estudantes com diferentes necessidades educacionais, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas.

Entretanto, o uso excessivo ou descontextualizado das tecnologias pode produzir efeitos contrários aos objetivos educacionais. A leitura digital frequentemente apresenta hipertextos, notificações e múltiplos estímulos simultâneos que podem comprometer a concentração e a compreensão profunda dos textos quando utilizados sem planejamento pedagógico. Assim, cabe ao professor selecionar recursos adequados, organizar estratégias de leitura e promover atividades que estimulem análise, interpretação e reflexão crítica.

Nessa perspectiva, a utilização dos aplicativos educacionais deve integrar-se às práticas tradicionais de leitura, complementando o trabalho desenvolvido com livros impressos, literatura infantil, produção textual e projetos de letramento. A combinação equilibrada entre diferentes suportes amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece o desenvolvimento da competência leitora de forma crítica, significativa e socialmente contextualizada.

Ao considerar as evidências apresentadas pela literatura, conclui-se que os aplicativos educacionais possuem elevado potencial para favorecer o

desenvolvimento da leitura, desde que utilizados como instrumentos de mediação pedagógica e inseridos em propostas educativas comprometidas com a formação de leitores autônomos, críticos e capazes de interpretar diferentes linguagens presentes na sociedade contemporânea.

2.2 APLICATIVOS EDUCACIONAIS E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

A escrita representa uma das competências fundamentais da educação básica, constituindo-se como instrumento de comunicação, expressão, organização do pensamento e participação social. Mais do que um processo de codificação da linguagem, escrever implica planejar, organizar ideias, estabelecer relações entre informações, revisar produções textuais e adequar a linguagem aos diferentes contextos comunicativos. Nesse sentido, o desenvolvimento da escrita exige práticas pedagógicas que promovam a reflexão linguística, a autoria e a construção de significados, superando metodologias centradas apenas na reprodução de conteúdos.

Os aplicativos educacionais têm ampliado as possibilidades de desenvolvimento dessa competência ao disponibilizar ambientes digitais que favorecem a produção colaborativa de textos, a revisão ortográfica, o planejamento textual e a reescrita de diferentes gêneros discursivos. Ferramentas digitais voltadas à escrita permitem que os estudantes recebam feedback imediato sobre aspectos gramaticais, ortográficos e estruturais, favorecendo processos contínuos de aperfeiçoamento da produção textual.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a escrita constitui uma prática social mediada pela linguagem e pelas interações estabelecidas entre sujeitos e cultura. Vygotsky (2008) destaca que a linguagem escrita representa uma das funções psicológicas superiores mais complexas, exigindo processos de abstração, planejamento e autorregulação. Dessa forma, os aplicativos educacionais podem funcionar como instrumentos de mediação cultural, ampliando as possibilidades de interação entre estudantes, professores e diferentes formas de produção textual.

As contribuições do Construcionismo de Seymour Papert reforçam essa compreensão ao defender que os estudantes aprendem de maneira mais

significativa quando produzem artefatos, resolvem problemas e participam ativamente da construção do conhecimento. Nesse contexto, aplicativos voltados à criação de histórias digitais, produção de textos multimodais, elaboração de apresentações, podcasts e livros digitais estimulam a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento da competência escritora.

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter colaborativo proporcionado pelas plataformas digitais. Aplicativos que permitem a escrita compartilhada favorecem práticas de revisão coletiva, negociação de significados, construção conjunta de textos e desenvolvimento da argumentação. Essas experiências fortalecem habilidades relacionadas ao pensamento crítico, à comunicação e ao trabalho em equipe, competências amplamente valorizadas na educação contemporânea.

Entretanto, a utilização desses recursos requer planejamento pedagógico criterioso. A simples digitalização de atividades tradicionalmente realizadas em papel não promove, por si só, avanços significativos na aprendizagem. É necessário que o professor organize situações didáticas que estimulem a autoria, a reflexão linguística e o uso consciente da linguagem em diferentes contextos sociais.

Além disso, torna-se fundamental desenvolver nos estudantes competências relacionadas ao letramento digital, compreendido como a capacidade de produzir, interpretar e compartilhar informações em ambientes digitais de forma crítica, ética e responsável. Nesse sentido, os aplicativos educacionais podem contribuir não apenas para o aprimoramento da escrita convencional, mas também para a formação de cidadãos capazes de atuar de maneira consciente na cultura digital.

2.5 Aplicativos digitais e o desenvolvimento do raciocínio lógico

O raciocínio lógico constitui uma competência essencial para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, influenciando diretamente processos relacionados à resolução de problemas, tomada de decisões, argumentação, interpretação de informações e aprendizagem matemática. Sua construção inicia-se nos primeiros anos da infância e amplia-se

progressivamente mediante experiências que envolvem investigação, comparação, classificação, experimentação e elaboração de estratégias para solucionar desafios.

A teoria construtivista de Jean Piaget demonstra que o desenvolvimento do pensamento lógico ocorre de forma gradual, acompanhando os diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo. Durante o Ensino Fundamental, especialmente na fase das operações concretas, os estudantes ampliam significativamente sua capacidade de estabelecer relações de causa e efeito, compreender conceitos matemáticos, organizar informações e resolver problemas cada vez mais complexos.

Nesse contexto, os aplicativos educacionais oferecem recursos capazes de potencializar esse desenvolvimento por meio de jogos digitais, desafios matemáticos, quebra-cabeças, simulações, programação em blocos e atividades baseadas na resolução de problemas. Diferentemente dos exercícios repetitivos, essas ferramentas favorecem a aprendizagem ativa, estimulando o estudante a formular hipóteses, testar estratégias, identificar erros e construir soluções de forma autônoma.

As metodologias fundamentadas na gamificação têm demonstrado resultados positivos no fortalecimento do raciocínio lógico. Elementos como níveis progressivos de dificuldade, recompensas, desafios, feedback imediato e objetivos claramente definidos aumentam o engajamento dos estudantes, favorecendo maior persistência diante das dificuldades e desenvolvimento das funções executivas.

As contribuições das Neurociências reforçam que atividades cognitivamente desafiadoras estimulam processos relacionados à atenção, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e controle inibitório, funções essenciais para o desenvolvimento do pensamento lógico. A utilização planejada de aplicativos pode favorecer essas habilidades ao oferecer experiências de aprendizagem que exigem análise, planejamento e tomada de decisões constantes.

Entretanto, a literatura destaca que o desenvolvimento do raciocínio lógico depende da qualidade das experiências pedagógicas propostas.

Aplicativos excessivamente baseados na memorização ou na repetição mecânica de exercícios apresentam impacto limitado sobre o desenvolvimento cognitivo. Em contrapartida, recursos que estimulam investigação, experimentação e resolução de situações-problema favorecem aprendizagens mais profundas e duradouras.

Outro aspecto relevante refere-se à interdisciplinaridade. O raciocínio lógico não se restringe ao ensino da Matemática, estando presente na interpretação de textos, nas Ciências, na programação, na produção de argumentos e na organização do pensamento. Assim, os aplicativos educacionais podem favorecer aprendizagens integradas, aproximando diferentes áreas do conhecimento por meio de desafios contextualizados.

2.6 O papel do professor na mediação pedagógica das tecnologias digitais

Embora os aplicativos educacionais apresentem elevado potencial para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem, sua eficácia depende fundamentalmente da mediação realizada pelo professor. A literatura contemporânea é consensual ao afirmar que as tecnologias digitais não substituem a ação docente; ao contrário, ampliam a necessidade de uma atuação pedagógica crítica, reflexiva e intencional.

Segundo Vygotsky, a aprendizagem ocorre mediante processos de mediação social, nos quais o professor desempenha papel decisivo na organização das experiências educativas e na criação de condições que favoreçam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sob essa perspectiva, os aplicativos constituem instrumentos culturais cuja potencialidade educativa depende da forma como são incorporados às práticas pedagógicas.

Moran (2018) destaca que o professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor do conhecimento para atuar como mediador, orientador, pesquisador e designer de experiências de aprendizagem. Essa mudança exige competências relacionadas ao planejamento didático, à seleção criteriosa

dos recursos tecnológicos e à avaliação permanente das aprendizagens construídas pelos estudantes.

A formação docente representa, portanto, um dos principais desafios para a efetiva integração das tecnologias digitais ao currículo escolar. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades relacionadas ao domínio técnico das ferramentas digitais, à elaboração de metodologias inovadoras e à avaliação das aprendizagens mediadas por tecnologias. Dessa forma, políticas de formação inicial e continuada tornam-se indispensáveis para fortalecer o uso pedagógico dos aplicativos educacionais.

Além da formação técnica, torna-se necessário desenvolver competências relacionadas à cultura digital, ao pensamento crítico, à ética no uso das tecnologias e à proteção de dados dos estudantes. O professor deve ser capaz de selecionar aplicativos com qualidade pedagógica, acessibilidade e alinhamento aos objetivos curriculares, evitando o uso indiscriminado de recursos que priorizem apenas entretenimento ou repetição mecânica de atividades.

Outro aspecto relevante refere-se ao acompanhamento do processo de aprendizagem. A mediação docente permite interpretar os resultados apresentados pelos aplicativos, identificar dificuldades individuais, reorganizar estratégias pedagógicas e promover intervenções que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, a tecnologia deve ser compreendida como recurso complementar ao trabalho pedagógico, potencializando práticas educativas fundamentadas na colaboração, na investigação, na criatividade e na construção compartilhada do conhecimento.

2.7 Desafios, limitações e perspectivas para o uso de aplicativos educacionais

Apesar das inúmeras possibilidades oferecidas pelos aplicativos educacionais, sua utilização ainda enfrenta importantes desafios no contexto da educação básica brasileira. Um dos principais refere-se às desigualdades de acesso às tecnologias digitais, que continuam limitando as oportunidades de

aprendizagem de muitos estudantes, especialmente aqueles pertencentes a grupos socialmente vulneráveis.

A insuficiência de infraestrutura tecnológica, a conectividade limitada, a escassez de equipamentos e as diferenças regionais representam obstáculos significativos para a consolidação de práticas pedagógicas mediadas por aplicativos. Essas desigualdades evidenciam que a transformação digital da educação depende de políticas públicas que garantam acesso equitativo às tecnologias e condições adequadas para sua utilização.

Outro desafio relaciona-se à qualidade pedagógica dos aplicativos disponíveis no mercado. Embora exista grande variedade de recursos digitais, muitos apresentam fragilidades quanto à fundamentação pedagógica, à acessibilidade, à adequação curricular e à proteção de dados dos usuários. Isso reforça a necessidade de critérios rigorosos para seleção e avaliação desses materiais pelos sistemas de ensino e pelos professores.

Além disso, pesquisadores alertam para os riscos do uso excessivo das tecnologias digitais, especialmente quando substituem experiências presenciais de interação, leitura aprofundada e convivência social. O equilíbrio entre atividades digitais e práticas pedagógicas presenciais constitui condição essencial para uma aprendizagem integral e humanizada.

As perspectivas futuras apontam para o desenvolvimento de aplicativos cada vez mais personalizados, baseados em inteligência artificial, análise de dados educacionais e aprendizagem adaptativa. Essas inovações poderão ampliar significativamente as possibilidades de acompanhamento individualizado dos estudantes, desde que acompanhadas por princípios éticos, transparência e respeito à autonomia docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crescente incorporação das tecnologias digitais ao contexto educacional tem promovido profundas transformações nas formas de ensinar, aprender e construir o conhecimento. Entre essas tecnologias, os aplicativos

educacionais destacam-se como ferramentas capazes de ampliar as possibilidades pedagógicas, favorecendo ambientes de aprendizagem mais interativos, personalizados e centrados na participação ativa dos estudantes. Contudo, a efetividade desses recursos depende de uma integração planejada ao currículo e de uma mediação docente fundamentada em princípios pedagógicos consistentes.

Este estudo teve como objetivo analisar a influência dos aplicativos educacionais no desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio lógico em alunos do Ensino Fundamental, buscando compreender de que forma essas tecnologias podem contribuir para a promoção de aprendizagens significativas. A partir da revisão da literatura científica, verificou-se que os aplicativos educacionais apresentam potencial para fortalecer competências essenciais ao desenvolvimento acadêmico, desde que utilizados de maneira crítica, intencional e articulada às práticas pedagógicas.

No que se refere ao desenvolvimento da leitura, observou-se que os aplicativos favorecem a ampliação do vocabulário, da fluência leitora e da compreensão textual por meio de recursos multimodais, atividades interativas e feedback imediato. Essas características podem aumentar o interesse dos estudantes pela leitura e estimular a formação de leitores mais autônomos e participativos. Entretanto, tais benefícios somente se concretizam quando as atividades digitais são integradas a práticas de mediação que promovam interpretação, reflexão crítica e diálogo com diferentes gêneros textuais.

Em relação à escrita, a literatura analisada demonstra que os aplicativos educacionais contribuem para o planejamento, a organização e a revisão das produções textuais, estimulando processos de autoria, criatividade e colaboração. Ferramentas de escrita compartilhada, correção orientada e produção de conteúdos digitais favorecem o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas, além de aproximarem os estudantes das práticas de letramento digital exigidas na sociedade contemporânea. Contudo, a escrita significativa continua dependendo da mediação pedagógica, da contextualização das atividades e da valorização da produção autoral dos alunos.

Quanto ao desenvolvimento do raciocínio lógico, constatou-se que os aplicativos baseados em desafios, resolução de problemas, programação, jogos educativos e gamificação apresentam contribuições relevantes para o fortalecimento das funções executivas, da capacidade de argumentação, da tomada de decisões e do pensamento matemático. Ao estimular a investigação, a experimentação e a construção de estratégias para solucionar problemas, esses recursos favorecem aprendizagens mais ativas e duradouras. Todavia, sua eficácia está diretamente relacionada à qualidade pedagógica dos aplicativos e às metodologias adotadas pelos professores.

Os referenciais teóricos discutidos ao longo deste trabalho reforçam que a aprendizagem ocorre mediante processos de interação social e mediação cultural. As contribuições de Vygotsky, Piaget, Papert, Moran, Kenski e Lévy evidenciam que as tecnologias digitais não substituem o papel do professor, mas ampliam suas possibilidades de atuação como mediador da aprendizagem. Nessa perspectiva, os aplicativos educacionais devem ser compreendidos como instrumentos culturais que potencializam a construção do conhecimento quando inseridos em propostas pedagógicas fundamentadas na aprendizagem ativa, na colaboração e na resolução de problemas.

Entretanto, a pesquisa também evidencia desafios significativos para a efetiva integração dos aplicativos educacionais ao cotidiano escolar. Entre eles destacam-se as desigualdades de acesso às tecnologias, as limitações de infraestrutura, a necessidade de formação inicial e continuada dos professores, a diversidade na qualidade pedagógica dos aplicativos disponíveis e a ausência de processos sistemáticos de avaliação de seus impactos sobre a aprendizagem. Esses fatores demonstram que a inovação tecnológica, isoladamente, não é suficiente para promover melhorias na qualidade da educação, sendo indispensável sua articulação com políticas públicas, investimentos institucionais e planejamento pedagógico.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de utilização ética, crítica e responsável das tecnologias digitais. Em um contexto marcado pela ampla circulação de informações, pelo uso crescente da inteligência artificial e pela expansão dos ambientes digitais de aprendizagem, torna-se fundamental

desenvolver nos estudantes competências relacionadas ao pensamento crítico, à cidadania digital, à segurança da informação e ao uso consciente das tecnologias. Dessa forma, os aplicativos educacionais devem contribuir não apenas para o desenvolvimento de competências acadêmicas, mas também para a formação integral dos sujeitos.

Do ponto de vista científico, este estudo contribui para ampliar as discussões sobre a integração entre tecnologias digitais e processos de aprendizagem no Ensino Fundamental, evidenciando que os aplicativos educacionais podem constituir importantes instrumentos de apoio ao desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio lógico. Ao reunir contribuições da Psicologia da Educação, das Teorias da Aprendizagem, da Educação Digital e das pesquisas contemporâneas sobre inovação pedagógica, a pesquisa oferece um referencial teórico capaz de subsidiar futuras investigações e práticas educativas.

Como limitação, destaca-se o caráter bibliográfico da pesquisa, que não contempla a análise empírica da utilização de aplicativos educacionais em contextos escolares específicos. Embora a revisão da literatura permita identificar tendências, potencialidades e desafios, investigações de campo são necessárias para compreender como esses recursos influenciam a aprendizagem em diferentes realidades educacionais. Nesse sentido, recomenda-se que estudos futuros desenvolvam pesquisas qualitativas, quantitativas e de métodos mistos, envolvendo estudantes, professores e gestores escolares, a fim de avaliar os impactos dos aplicativos educacionais sobre indicadores de desempenho, engajamento e desenvolvimento cognitivo.

Sugere-se, ainda, a realização de pesquisas que investiguem o uso de tecnologias emergentes, como inteligência artificial generativa, realidade aumentada, realidade virtual e sistemas adaptativos de aprendizagem, analisando suas contribuições para a personalização do ensino e para o desenvolvimento das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular. Também se mostra relevante ampliar estudos sobre acessibilidade digital, inclusão escolar e uso de aplicativos educacionais por estudantes com

deficiência, contribuindo para práticas pedagógicas mais equitativas e inclusivas.

Conclui-se que os aplicativos educacionais possuem elevado potencial para contribuir com o desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio lógico em alunos do Ensino Fundamental, desde que sua utilização esteja fundamentada em princípios pedagógicos consistentes, articulada às necessidades dos estudantes e mediada por professores qualificados. A tecnologia, por si só, não transforma a educação; seu verdadeiro potencial manifesta-se quando integrada a práticas educativas inovadoras, humanizadas e comprometidas com a formação integral dos sujeitos. Assim, o desafio contemporâneo não consiste apenas em incorporar recursos digitais às escolas, mas em construir uma cultura pedagógica capaz de utilizar essas tecnologias como instrumentos de promoção da aprendizagem significativa, da inclusão, da autonomia intelectual e da formação crítica dos estudantes para os desafios da sociedade do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

COLL, César; MONEREO, Carles (org.). Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale, 2017.

DAMÁSIO, António. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MORAN, José. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2018.

MORAN, José; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas: Papirus, 2018.

OCDE. The Future of Education and Skills 2030. Paris: OECD Publishing, 2019.

PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

PRENSKY, Marc. Aprendizagem baseada em jogos digitais. São Paulo: Senac, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2018.

UNESCO. Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Paris: UNESCO, 2021.

VALENTE, José Armando. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YIN, Robert K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

- O Papel da tecnologia na educação: desafios, estratégias de superação e formação docente (Carolaine Maria Batista; Josiane Caroline de Oliveira Brito de Sousa; Paloma Cabrini Araújo)

O Papel da tecnologia na educação: desafios, estratégias de superação e formação docente

Caroline Maria Batista

Josiane Caroline de Oliveira Brito de Sousa

Paloma Cabrini Araujo

DOI: 10.5281/zenodo.22255302

RESUMO

A incorporação das tecnologias digitais no contexto educacional tem provocado transformações significativas nas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que impõe desafios relacionados à equidade, à formação docente e à efetividade do ensino-aprendizagem. Este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios da integração da tecnologia na educação, bem como discutir estratégias para sua utilização consciente, crítica e pedagógica, com ênfase na formação docente e no letramento digital. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica de autores que abordam tecnologia educacional, formação de professores e metodologias inovadoras. Os resultados indicam que, embora as tecnologias ampliem as possibilidades de personalização, engajamento e acesso ao conhecimento, sua efetividade depende de planejamento pedagógico, infraestrutura adequada, formação continuada dos docentes e políticas de inclusão digital. Conclui-se que a tecnologia, quando integrada de forma intencional e mediada pelo professor, constitui uma aliada essencial para a construção de aprendizagens significativas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e preparados para a sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Tecnologia educacional. Formação docente. Letramento digital. Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

The incorporation of digital technologies in the educational context has brought about significant transformations in pedagogical practices, while also posing challenges related to equity, teacher training, and the effectiveness of teaching and learning. This article aims to analyze the main challenges of integrating technology into education, as well as discuss strategies for its conscious, critical, and pedagogical use, with an emphasis on teacher training and digital literacy. The research is based on a literature review of authors who address educational technology, teacher training, and innovative methodologies. The results indicate that, although technologies expand the possibilities for personalization, engagement, and access to knowledge, their effectiveness depends on pedagogical planning, adequate infrastructure, continuing teacher training, and digital inclusion policies. It is concluded that technology, when

intentionally integrated and mediated by the teacher, constitutes an essential ally for the construction of meaningful learning, contributing to the formation of critical subjects prepared for contemporary society.

Keywords: Educational technology. Teacher training. Digital literacy. Meaningful learning.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é marcada por intensas transformações tecnológicas que impactam diretamente as formas de comunicação, interação social e produção do conhecimento. No campo educacional, essas transformações têm provocado mudanças significativas nas práticas pedagógicas, exigindo das instituições de ensino e dos profissionais da educação novas posturas frente ao processo de ensino-aprendizagem. A incorporação das tecnologias digitais na educação, embora apresente inúmeras possibilidades, configura-se como um desafio complexo, especialmente no que se refere à avaliação de seus impactos reais na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, a tecnologia passa a ocupar papel central no ambiente escolar, ampliando recursos didáticos, metodológicos e comunicacionais. No entanto, sua utilização não garante, por si só, a melhoria da qualidade do ensino. O uso inadequado ou acrítico das ferramentas digitais pode resultar em aprendizagens superficiais, distrações, dependência tecnológica e ampliação das desigualdades educacionais, sobretudo em contextos marcados pela exclusão digital. Dessa forma, torna-se imprescindível refletir sobre os desafios associados à integração das tecnologias na educação e sobre as estratégias necessárias para superá-los de maneira consciente e pedagógica. Outro aspecto relevante diz respeito à formação docente, considerada elemento fundamental para a integração efetiva das tecnologias no currículo escolar. O professor assume o papel de mediador do conhecimento, sendo responsável por planejar, selecionar e utilizar os recursos tecnológicos de forma intencional, alinhada aos objetivos educacionais e às necessidades dos alunos. Modelos

teóricos como o TPACK evidenciam que a articulação entre conhecimento pedagógico, tecnológico e de conteúdo é essencial para evitar práticas meramente instrumentais. Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir os principais desafios da tecnologia na educação, apresentar estratégias para sua superação e analisar a importância da formação docente e da integração pedagógica das tecnologias, com destaque para o letramento digital, o engajamento dos estudantes e o uso de metodologias inovadoras. A reflexão proposta busca contribuir para uma compreensão crítica e contextualizada do papel da tecnologia na educação contemporânea.

DESENVOLVIMENTO

1. Desafios da tecnologia na educação

A incorporação das tecnologias no contexto educacional tem se mostrado um processo complexo, sobretudo no que diz respeito à avaliação de seus impactos reais sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Medir a efetividade das tecnologias educacionais exige análises criteriosas que considerem as condições de uso, os objetivos pedagógicos e os diferentes perfis de alunos envolvidos. A ausência de avaliações sistemáticas pode levar à adoção de ferramentas que não contribuem, de fato, para a melhoria do ensino (MARTINS, *et al.*, 2024).

Apesar desses desafios, o uso das tecnologias no ensino amplia significativamente os recursos disponíveis aos docentes, tanto no aspecto material quanto metodológico. Quando bem utilizadas, essas ferramentas possibilitam aos estudantes o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da interatividade, por meio de práticas investigativas, experimentação e discussões relacionadas a problemas reais vinculados aos conteúdos trabalhados em sala de aula (MARTINS, *et al.*, 2024, apud NASCIMENTO, 2016).

Entretanto, para que os benefícios das tecnologias sejam plenamente alcançados, sua integração precisa ocorrer de forma estruturada no ambiente escolar, e não apenas como um recurso pontual aplicado em sala de aula. Esse processo demanda a promoção de diferentes formas de alfabetização, incluindo a informática, a científica e a comunicacional, como condição essencial para uma integração eficaz (MARTINS, *et al.*, 2024, apud SILVA, 2008).

Nesse cenário, o papel do professor torna-se fundamental para a construção de uma aprendizagem significativa. Cabe ao educador planejar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas inovadoras, estabelecendo uma nova relação com o conhecimento e superando a linearidade dos materiais instrucionais tradicionais. A ação docente, portanto, é decisiva para que a tecnologia seja utilizada como ferramenta de mediação do conhecimento e não apenas como um suporte técnico (MARTINS, *et al.*, 2024, apud SÁ; LOA; SILVA; BASTOS, 2023).

Entre os desafios mais urgentes, destaca-se a desigualdade no acesso às tecnologias digitais. Diferenças socioeconômicas ainda limitam o acesso à infraestrutura adequada em diversas regiões, ampliando a lacuna digital e aprofundando desigualdades educacionais. Além disso, o uso excessivo e inadequado da tecnologia pode resultar em aprendizagem superficial e na diminuição do desenvolvimento de habilidades analíticas e críticas, tornando essencial uma integração equilibrada e consciente dessas ferramentas. Martins (2024), também ressalta que

O uso excessivo de tecnologia na educação pode levar à dependência e distração dos estudantes. A integração equilibrada de ferramentas digitais requer estratégias pedagógicas cuidadosamente planejadas para minimizar distrações e maximizar o engajamento dos alunos no aprendizado significativo. (MARTINS, *et al.*, 2024, p. 241, apud SÁ; LOA; SILVA; BASTOS, 2023).

Dessa forma, o uso intensivo de dispositivos digitais também pode ocasionar isolamento social e redução das interações presenciais, fundamentais para o desenvolvimento de competências como comunicação, colaboração e resolução de problemas. Ademais, a dependência excessiva de

recursos digitais pode comprometer a capacidade dos alunos de pensar criticamente e buscar soluções de forma autônoma, uma vez que o acesso rápido à informação pode reduzir o engajamento ativo no processo de aprendizagem (MARTINS, *et al.*, 2024, apud SILVA; TEXEIRA, 2020).

Outro desafio relevante refere-se à segurança e à privacidade dos dados dos alunos. A coleta e o uso de informações pessoais por plataformas educacionais exigem políticas institucionais robustas, capazes de proteger dados sensíveis e assegurar a conformidade com regulamentações de privacidade. Medidas de segurança cibernética e ações educativas voltadas à segurança digital tornam-se indispensáveis nesse contexto (MARTINS, *et al.*, 2024, apud SANTOS, 2020).

Além disso, a rápida evolução tecnológica impõe às escolas e aos educadores a necessidade de constante atualização profissional. O acompanhamento das tendências, a formação continuada e o estabelecimento de parcerias com empresas e organizações educacionais configuram estratégias fundamentais para facilitar a adaptação às novas tecnologias (MARTINS, *et al.*, 2024).

Desse modo, Martins (2024) ressalta que a formação contínua dos professores é essencial para que a tecnologia seja integrada de maneira crítica e pedagógica ao processo de ensino-aprendizagem, permitindo que o docente utilize os recursos digitais de forma intencional e alinhada aos objetivos educacionais. Nesse sentido, evidencia-se que

A integração eficaz da tecnologia na sala de aula requer professores capacitados e confiantes em seu uso. No entanto, muitos educadores enfrentam desafios na adaptação às novas ferramentas e métodos pedagógicos digitais. A falta de treinamento adequado pode limitar o potencial da tecnologia para melhorar a aprendizagem e resultar em resistência à mudança entre os professores (MARTINS, *et al.*, 2024, p. 243).

Soma-se a isso o desafio de garantir que os recursos tecnológicos sejam inclusivos e acessíveis a todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais, por meio de ferramentas de acessibilidade e

adaptações pedagógicas adequadas (MARTINS, *et al.*, 2024, apud MATTAR; LOUREIRO; RODRIGUES, 2020; LIRA; SOUZA, 2024).

2. Estratégias para superar os desafios da tecnologia na educação

Para enfrentar os desafios relacionados ao uso da tecnologia na educação, é imprescindível a atuação conjunta de governos, instituições educacionais e setor privado. A promoção do acesso equitativo às tecnologias digitais pode envolver investimentos em infraestrutura de internet, especialmente em áreas socialmente vulneráveis, além da oferta de subsídios para famílias de baixa renda e programas de empréstimo de dispositivos para estudantes (MARTINS, *et al.*, 2024, apud THOMAZ, 2020).

As escolas também devem assegurar o uso inclusivo das tecnologias, oferecendo suporte específico a alunos com necessidades especiais ou dificuldades de acesso. A disponibilidade de internet de alta velocidade, dispositivos adequados e programas de inclusão digital é essencial para garantir igualdade de oportunidades educacionais (MARTINS, *et al.*, 2024, apud THOMAZ, 2020).

Outro aspecto fundamental diz respeito à capacitação dos educadores para a integração eficaz da tecnologia às práticas pedagógicas. Isso exige não apenas formação técnica sobre o uso de ferramentas digitais, mas também desenvolvimento profissional contínuo, permitindo que os docentes adaptem suas metodologias de ensino diante das constantes inovações tecnológicas. Incentivar uma cultura de inovação e experimentação no ambiente escolar contribui para que os professores se sintam mais confiantes e abertos à adoção de novas abordagens pedagógicas (MARTINS, *et al.*, 2024, apud, LIRA; SOUZA, 2024).

Além disso, é essencial assegurar a qualidade dos conteúdos digitais utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Nem todos os recursos disponíveis apresentam confiabilidade ou alinhamento com os currículos educacionais, tornando necessária a seleção criteriosa de materiais, o

desenvolvimento de plataformas avaliadas e a colaboração com editores e desenvolvedores de conteúdo educacional (MARTINS, *et al.*, 2024, apud LIRA; SOUZA, 2024).

A formação continuada dos educadores desempenha papel central na superação das dificuldades relacionadas ao uso da tecnologia. Programas de capacitação devem contemplar tanto o domínio técnico das ferramentas digitais quanto a criação de atividades pedagógicas significativas e envolventes. As instituições educacionais, por sua vez, devem fomentar ambientes colaborativos e inovadores, incentivando a troca de experiências e a atualização constante dos docentes (SILVA; TEXEIRA, 2020).

Por fim, embora a tecnologia não represente uma solução isolada para os desafios educacionais, seu uso planejado, intencional e centrado no aluno pode contribuir de maneira significativa para a melhoria da qualidade do ensino. A superação dos desafios tecnológicos na educação requer investimentos contínuos, proteção dos direitos dos alunos, valorização da formação docente e uma abordagem pedagógica comprometida com a equidade, o engajamento e a excelência educacional (MARTINS, *et al.*, 2024, apud SANTOS, 2020).

3- Formação docente e integração pedagógica das tecnologias

Diante dos desafios impostos pela crescente incorporação das tecnologias digitais no contexto educacional, a formação docente configura-se como um dos elementos centrais para a efetiva integração pedagógica desses recursos. A utilização consciente e planejada das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem depende, em grande medida, da preparação dos professores para lidar com as transformações pedagógicas, metodológicas e culturais decorrentes da sociedade digital (SILVA, *et al.*, 2021).

A inserção das tecnologias no ambiente educacional tem promovido mudanças significativas nas dinâmicas de ensino, exigindo uma redefinição do papel do professor. Nesse novo cenário, o docente deixa de ocupar

exclusivamente a posição de transmissor de conteúdos e passa a desempenhar a função de mediador do conhecimento, orientando os estudantes na construção ativa da aprendizagem. Essa mediação pressupõe a integração crítica, reflexiva e intencional dos recursos tecnológicos às práticas pedagógicas, de modo que estes contribuam efetivamente para o alcance dos objetivos educacionais (SILVA, *et al.*, 2021).

Segundo Silva (2021), a utilização eficaz das tecnologias na educação não se limita ao domínio técnico das ferramentas digitais, mas requer a articulação entre diferentes tipos de conhecimento, conforme proposto pelo modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge). Esse referencial teórico destaca a inter-relação entre o conhecimento do conteúdo (Content Knowledge – CK), o conhecimento pedagógico (Pedagogical Knowledge – PK) e o conhecimento tecnológico (Technological Knowledge – TK). A ausência ou fragilidade de qualquer um desses componentes pode comprometer a integração pedagógica da tecnologia, resultando em práticas superficiais, descontextualizadas ou meramente instrumentais. Assim, o modelo TPACK evidencia que a tecnologia deve estar alinhada aos conteúdos curriculares e às metodologias de ensino, servindo como suporte ao processo educativo.

Nessa perspectiva, a tecnologia não substitui o professor, mas ressignifica sua atuação no ambiente escolar. Compete ao docente selecionar, adaptar e utilizar os recursos tecnológicos de acordo com os objetivos pedagógicos, as características do conteúdo e as necessidades dos alunos. A mediação pedagógica torna-se, portanto, essencial para que a tecnologia seja utilizada como instrumento facilitador da aprendizagem, promovendo a construção do conhecimento de forma significativa, crítica e contextualizada (SILVA, *et al.*, 2021).

Diante dessas exigências, a formação continuada dos professores assume papel fundamental no processo de integração das tecnologias na sala de aula. Conforme destaca Silva (2021), a capacitação docente deve ocorrer de maneira contínua e contextualizada, possibilitando o desenvolvimento de competências pedagógicas e tecnológicas compatíveis com as constantes

inovações digitais. Investir na formação continuada contribui para que o professor se sinta mais seguro, confiante e preparado para utilizar as tecnologias de forma criativa, crítica e eficaz, favorecendo a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às demandas da educação contemporânea.

A tecnologia tem se consolidado como um elemento transformador no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando múltiplos benefícios que impactam diretamente a forma como alunos e professores interagem com o conhecimento. Entre esses benefícios, destaca-se a personalização do aprendizado, que consiste na adaptação do processo educacional para atender às necessidades, preferências e ritmos individuais de cada estudante. A personalização permite que os conteúdos sejam apresentados de formas variadas, considerando diferentes estilos cognitivos e experiências prévias, tornando o aprendizado mais significativo e motivador. Ferramentas digitais, softwares educativos e metodologias inovadoras têm possibilitado essa adaptação, garantindo que cada aluno tenha acesso a conteúdos compatíveis com seu nível de compreensão e suas áreas de interesse.

Segundo Moran (2007, p. 9),

Escolas não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas). Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada e disponível on-line, da pesquisa rápida em banco de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais; da participação em comunidades de interesse, nos debates e publicações on-line, enfim, da variada oferta dos serviços digitais (MARTINS, *et al.*, 2024, apud MORAN, 2007, p. 9).

Essa citação evidencia que o acesso à tecnologia não é apenas um recurso adicional, mas um elemento essencial para garantir a inclusão e a equidade no ambiente educacional contemporâneo, permitindo que os estudantes participem ativamente de um universo de informações e experiências antes inacessíveis (MARTINS, *et al.*, 2024).

O engajamento dos alunos representa outro fator crucial para o sucesso da integração tecnológica no currículo escolar. Quando os estudantes estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem, tornam-se mais

motivados, participativos e capazes de absorver conteúdos de maneira mais profunda. De acordo com a perspectiva pedagógica de Paulo Freire (1996), a aprendizagem ocorre por meio da transformação da experiência do aluno em conhecimento. Freire propõe que o conhecimento prévio do estudante seja submetido a um “procedimento metodológico rigoroso”, no qual a curiosidade natural é orientada e criticada, permitindo que a experiência se torne conhecimento sem perder sua essência. Em um contexto marcado por inovações tecnológicas rápidas, é fundamental que essas ferramentas sejam incorporadas como extensão das experiências dos alunos, servindo como instrumentos que potencializam o aprendizado e promovem reflexão crítica sobre o conhecimento adquirido (MARTINS, *et al.*, 2024).

Diversas estratégias podem ser adotadas para promover o engajamento dos alunos por meio da tecnologia. A gamificação é uma delas, utilizando elementos de jogos, como pontuação, badges e rankings, para tornar a aprendizagem mais atrativa e competitiva de maneira saudável. Plataformas como Kahoot! e Classcraft permitem que professores criem quizzes, desafios e competições que estimulam a participação ativa e a colaboração entre os estudantes. Além de aumentar o engajamento, a gamificação possibilita que os alunos desenvolvam habilidades socioemocionais, como cooperação, resiliência e espírito competitivo positivo (MARTINS, *et al.*, 2024).

De acordo com MIGUEL (2023), a alfabetização na era digital não pode restringir-se ao domínio do sistema de escrita alfabética, mas deve ser compreendida de forma ampliada, incorporando o letramento digital. Esse letramento envolve a capacidade de interagir criticamente com diferentes linguagens, suportes e práticas discursivas presentes nos ambientes digitais, como hipertextos, imagens, vídeos e recursos multimodais. Considerando que as crianças já vivenciam práticas de letramento digital em seu cotidiano, torna-se fundamental que a escola reconheça e integre essas experiências ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo um uso consciente e pedagógico das tecnologias digitais.

Nesse sentido, a realidade aumentada (RA) e a realidade virtual (RV) também desempenham papel importante na educação moderna, oferecendo

experiências imersivas que tornam conceitos abstratos mais concretos e compreensíveis. Por meio dessas tecnologias, os alunos podem visualizar estruturas complexas em 3D, como o corpo humano ou fenômenos naturais, ou realizar visitas virtuais a museus e locais históricos, tornando a aprendizagem mais concreta, memorável e interativa. Estudos demonstram que o uso de RA e RV aumenta a retenção de informações e melhora a compreensão de conteúdos complexos, pois permite que os alunos interajam diretamente com os objetos de estudo, passando de uma abordagem passiva para uma aprendizagem ativa (MARTINS, *et al.*, 2024).

O aprendizado baseado em projetos é outra metodologia que se beneficia significativamente da tecnologia. Essa abordagem envolve os alunos em projetos complexos e de longo prazo que demandam pesquisa, colaboração e resolução de problemas. Ferramentas digitais como Google Workspace, Microsoft Teams e Trello facilitam a organização, a comunicação e a gestão desses projetos, permitindo que os alunos trabalhem juntos de forma estruturada, mesmo fora da sala de aula. Essa integração tecnológica não apenas promove habilidades de colaboração e planejamento, mas também desenvolve competências essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, criatividade e autonomia no aprendizado (MARTINS, *et al.*, 2024).

Além disso, recursos tecnológicos como Socrative e Formative permitem avaliações formativas em tempo real, fornecendo feedback imediato aos estudantes. Esse retorno contínuo possibilita que os alunos identifiquem suas áreas de melhoria, ajustem suas estratégias de estudo e desenvolvam a autorregulação do aprendizado. Plataformas de gestão de aprendizagem, como Moodle e Canvas, oferecem funcionalidades avançadas, como avaliações contínuas, autoavaliações, fóruns de discussão e monitoramento detalhado do progresso individual. Portfólios digitais, como Seesaw e Google Sites, permitem que os alunos documentem, organizem e compartilhem suas produções ao longo do tempo, promovendo reflexão sobre o próprio aprendizado e facilitando a participação de professores e familiares no acompanhamento do desenvolvimento educacional (MARTINS, *et al.*, 2024).

Outro aspecto relevante é a inclusão digital, que se refere à democratização do acesso às tecnologias educacionais. Ao disponibilizar recursos digitais para todos os estudantes, a escola contribui para a redução das desigualdades educacionais e sociais, garantindo que alunos de diferentes contextos tenham oportunidades equivalentes de aprendizado. Nesse sentido, é fundamental que políticas públicas e iniciativas escolares promovam infraestrutura adequada, conectividade, capacitação docente e suporte contínuo, permitindo que a tecnologia seja efetivamente utilizada como instrumento pedagógico (MARTINS, *et al.*, 2024).

Portanto, a integração da tecnologia na educação, quando planejada e aplicada de forma estratégica, transforma o ambiente de aprendizagem em um espaço mais dinâmico, interativo, personalizado e inclusivo. O sucesso dessa integração depende de uma abordagem holística, que considere não apenas a utilização de ferramentas digitais, mas também a formação docente, a adaptação pedagógica e o engajamento ativo dos alunos. Nessa perspectiva, a tecnologia deixa de ser apenas um recurso auxiliar e passa a ser uma aliada essencial no processo educacional, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea (MARTINS, *et al.*, 2024).

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a integração das tecnologias digitais na educação constitui um processo complexo, que envolve desafios pedagógicos, sociais, estruturais e formativos. Embora as tecnologias ampliem as possibilidades de acesso à informação, personalização do ensino e engajamento dos estudantes, sua efetividade depende de uma utilização planejada, crítica e alinhada aos objetivos educacionais. O uso indiscriminado ou descontextualizado dessas ferramentas pode comprometer a qualidade da aprendizagem, reforçar desigualdades e limitar o

desenvolvimento de competências essenciais, como o pensamento crítico e a autonomia.

Os desafios relacionados à desigualdade de acesso, à segurança de dados, à inclusão digital e à formação docente reforçam a necessidade de políticas públicas consistentes e de investimentos contínuos em infraestrutura, conectividade e capacitação profissional. Nesse sentido, a atuação do professor destaca-se como elemento central para a mediação pedagógica das tecnologias, sendo indispensável que o docente esteja preparado para integrar recursos digitais de forma intencional e significativa ao processo de ensino-aprendizagem.

A formação continuada dos professores emerge, portanto, como condição essencial para a superação dos desafios tecnológicos na educação. Modelos como o TPACK demonstram que o domínio técnico, isoladamente, não é suficiente, sendo necessária a articulação entre conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e de conteúdo. Além disso, estratégias como gamificação, aprendizagem baseada em projetos, realidade aumentada e avaliações formativas digitais mostram-se promissoras para promover maior engajamento e personalização do aprendizado, desde que utilizadas de forma crítica e mediada.

Conclui-se que a tecnologia não deve ser compreendida como um fim em si mesma, mas como um meio para potencializar práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e significativas. Quando integrada de maneira consciente e pedagógica, a tecnologia torna-se uma aliada fundamental na formação de sujeitos críticos, criativos e preparados para os desafios da sociedade digital contemporânea.

REFERÊNCIAS

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

MARTINS, Evaneide Dourado; GOMES, Antonio Nilson; MARTINS, Adriana Pinto; MENDES, Josiane Lima; CARNEIRO, Daniel Luís Madeira. *Impacto da tecnologia na educação: desafios e oportunidades*. 2024. Educação e Interdisciplinaridade: Teoria e Prática - Volume V, 2024. Disponível em [file:///home/josiane/Downloads/impacto-da-tecnologia-na-educacao-desafios-e-oportunidades%20\(3\).pdf](file:///home/josiane/Downloads/impacto-da-tecnologia-na-educacao-desafios-e-oportunidades%20(3).pdf). Acesso em 02 de fevereiro de 2026.

MIGUEL, Carolina Costa; *Tecnologia na educação infantil: letramento digital e computação desplugada*. 2023. São Carlos, SP: ARTIGOS | Tecnologia e Educação: ciências, computação (des)plugada e pensamento computacional na educação de crianças de 4 a 10 anos, 2023. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bqrYC4HdpVdKfpHq7qZyxQc/?lang=pt>. Acesso em 02 de fevereiro de 2026.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SILVA, Chayene Cristina Santos Carvalho; TEIXEIRA, Cenidalva Miranda de Sousa. *O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19*. Brazilian Journal of Development, 2020. Disponível em <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/16897/13779>. Acesso em 02 de fevereiro de 2026.

SILVA, Juarez Bento da; BILESSIMO, Simone Meister Sommer; MACHADO, Leticia Rocha. *Integração de tecnologia na educação: proposta de modelo para capacitação docente inspirada no TPACK*. 2021. EDUR - Educação em Revista, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/gzgFdTsmv9vGmKNQnFPQLQF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 de fevereiro de 2026.

- A infância hiper conectada e o brincar tradicional: desafios e possibilidades para a prática docente na Educação Infantil (Liliana Martins Marinho)

A infância hiper conectada e o brincar tradicional: desafios e possibilidades para a prática docente na Educação Infantil

Liliana Martins Marinho

DOI: [10.5281/zenodo.22239702](https://doi.org/10.5281/zenodo.22239702)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a relevância das brincadeiras tradicionais na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e sua viabilidade como prática pedagógica na contemporaneidade. Parte-se do pressuposto de que o brincar constitui um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças, além de contribuir para a preservação da cultura lúdica. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos de autores que discutem o papel do brincar no desenvolvimento infantil e em documentos que orientam a Educação Infantil. Ao longo do trabalho, são analisados os fundamentos teóricos que evidenciam a importância das brincadeiras tradicionais, bem como sua presença no currículo e na rotina das instituições de ensino. Também são discutidos os desafios enfrentados pelos professores para promover essas práticas em um contexto marcado pelo avanço das tecnologias digitais e pelas mudanças nas formas de brincar. Conclui-se que as brincadeiras tradicionais permanecem como importantes recursos pedagógicos, capazes de favorecer a aprendizagem, fortalecer as relações sociais, estimular a criatividade e preservar aspectos culturais fundamentais para a formação integral das crianças, desde que sejam valorizadas e incorporadas de forma intencional ao planejamento pedagógico.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincadeiras Tradicionais; Brincar; Desenvolvimento Infantil; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the relevance of traditional games in early childhood education, highlighting their contributions to the child's holistic development and their viability as a pedagogical practice in contemporary times. It is based on the premise that play is an essential element in the teaching-learning process, fostering children's cognitive, social, emotional, and motor development, while also contributing to the preservation of play culture. The study is characterized as bibliographic research with a qualitative approach, grounded in the work of authors who discuss the role of play in child development and in documents guiding early childhood education. Throughout the paper, the theoretical foundations highlighting the importance of traditional games are analyzed, as is their presence in the curriculum and daily routines of educational institutions. The challenges teachers face in promoting these practices—

within a context marked by the advancement of digital technologies and changing forms of play—are also discussed. The conclusion is that traditional games remain important pedagogical resources capable of fostering learning, strengthening social relationships, stimulating creativity, and preserving cultural aspects fundamental to children's holistic development, provided they are valued and intentionally incorporated into pedagogical planning.

Keywords: Early Childhood Education; Traditional Games; Play; Child Development; Pedagogical Practice.

Introdução

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, ocupa um lugar estratégico no desenvolvimento integral do sujeito infantil. Na contemporaneidade, contudo, esse campo educativo é profundamente impactado pelas transformações tecnológicas e socioculturais que reconfiguram o cotidiano das crianças. O avanço massivo dos dispositivos digitais e a imersão precoce em ambientes virtuais deram origem ao fenômeno da "infância hiper conectada", no qual o consumo de mídias muitas vezes se sobrepõe às interações corporais, à livre exploração e ao brincar presencial.

Diante desse cenário, surge a necessidade imperiosa de discutir o papel das brincadeiras tradicionais como eixos estruturantes do fazer pedagógico e da cultura infantil. Brincadeiras como cantigas de roda, jogos corporais e brincadeiras de pega-pega ultrapassam o mero entretenimento: constituem patrimônio cultural imaterial, estimulam as funções psicológicas superiores, fortalecem os vínculos socioafetivos e promovem o exercício da autonomia.

Assim, o presente trabalho busca investigar os desafios e as possibilidades para a prática docente na Educação Infantil diante desse contexto hiper conectado. Estruturado em três seções principais de desenvolvimento, este artigo analisa primeiramente os fundamentos teóricos do brincar sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural e da Sociologia da Infância; em seguida, examina a inserção das brincadeiras tradicionais no tempo e espaço do currículo escolar; e, por fim, discute a intencionalidade pedagógica e a reorganização dos ambientes escolares como caminhos para assegurar o

direito do brincar e promover uma coexistência equilibrada entre a cultura lúdica presencial e os ecossistemas digitais.

Desenvolvimento

Fundamentos Teóricos do Brincar e suas Implicações no Desenvolvimento Cognitivo e Socioemocional

Para dar início a este capítulo, faz-se premente circunscrever o significado do ato de brincar, bem como mensurar o seu impacto estruturante na rotina diária da infância. A atividade lúdica, quando desencadeada de maneira intencional e intencionalmente organizada, requer a oferta de ambientes adequados e a disponibilização de materiais instigantes que atuem como disparadores do potencial criativo e imaginativo infantil. Ademais, ressalta-se que a experiência do brincar ganha contornos de maior complexidade e riqueza quando atravessada pela mediação qualificada — seja ela exercida pela figura do adulto ou pelo intercâmbio com os pares —, fator determinante para o adensamento das aprendizagens e das trocas socioafetivas no cotidiano da criança.

Segundo Oliveira (2000) “o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a sua vida”. Assim, através do brincar, a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, propiciando o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade. (ALMEIDA e Paula, 2024, p.4).

No âmbito da teoria histórico-cultural, o brincar transcende a dimensão do mero entretenimento ou da satisfação imediata, assumindo um papel determinante na ontogênese infantil. Com base nos pressupostos de Lev Vygotski (2008), Schlindwein, Milléo e Souza e Souza (2020) sustentam que a atividade lúdica atua como eixo estruturante da psique, impulsionando a gênese da capacidade imaginativa, da criação e dos processos afetivo-

emocionais. É justamente por essa via mediada que o sujeito infantil apreende a realidade, ressignificando suas vivências no cotidiano. Dessa forma, as pesquisadoras reiteram a tese vigotskiana de que a origem e o aprimoramento dos processos psíquicos mais complexos do indivíduo têm sua gênese tecida, primordialmente, nas experiências lúdicas vivenciadas durante a infância.

Sendo uma manifestação tipicamente humana, o brincar é compreendido no artigo como indissociável das dimensões social e cultural. Suas intencionalidades e regras subjacentes sofrem um processo de sofisticação progressiva, acompanhando a expansão e o adensamento das redes de relações socioculturais nas quais a criança se insere. Schlindwein, Milléo e Souza e Souza (2020) reiteram que, como força motriz do desenvolvimento infantil, o jogo estimula as ações infantis ao conectar-se diretamente com a necessidade de pertencimento e participação social. No universo ficcional da brincadeira, opera-se a transposição de desejos imediatos: a criança vivencia o que almeja ser ou projeta ações que a realidade concreta ainda interdita.

De acordo com os pressupostos de Leontiev (2006 apud ALMEIDA; PAULA, 2024), a brincadeira constitui-se como a atividade principal na primeira infância, atuando como o elemento motor que alavanca a criança a estágios mais elevados de desenvolvimento psíquico. Para além de figurar como um direito garantido, o ato de brincar manifesta-se como uma necessidade ontológica, visto ser o meio privilegiado pelo qual o sujeito infantil explora a realidade, apreende o mundo ao seu redor e se engaja ativamente no tecido social.

Ao brincar a criança passa a ganhar diversos potenciais para sua vida, pois desenvolve a personalidade de vários personagens ao entrar na brincadeira. Nas brincadeiras de faz de conta elas se tornam heróis, vilões, pai, mãe, princesa e modificam seu imaginário a todo instante com novos personagens e diferentes personalidades. Jogos e brincadeiras criam um espaço de aprendizagem na criança. (ALMEIDA e Paula, 2024, p.5).

Conforme destacam Almeida e Paula (2024), a mediação promovida por jogos e brinquedos mobiliza um conjunto integrado de funções cognitivas e

psicomotoras na infância, tais como a capacidade de observação, o raciocínio lógico, a reflexão crítica, a coordenação motora e a comunicação. Ao vivenciar o contexto lúdico, a criança é desafiada a diversificar seus esquemas de pensamento e a reconfigurar suas formas de ação diante de cenários complexos.

Paralelamente, a atividade lúdica atua como um laboratório socioemocional: ao mesmo tempo em que fomenta atitudes cooperativas — como o respeito mútuo e a solidariedade —, emergirão inevitavelmente sentimentos ambivalentes, a exemplo do medo, da frustração e da indecisão. Diante desses conflitos, o brincar proporciona um ambiente seguro para o exercício da autorregulação, permitindo que o sujeito desenvolva estratégias autônomas de resolução de problemas voltadas à manutenção do bem-estar individual e coletivo (ALMEIDA; PAULA, 2024).

Essa dinâmica lúdica emerge como um espaço de potencialidades gerado por demandas, motivações e necessidades latentes que não encontraram resolução no plano real. Afinal, as ações humanas — inclusive as de maior complexidade — são invariavelmente impulsionadas pelo interesse e pela intencionalidade do sujeito, mesmo quando orientadas por esquivas ou contingências externas (VIGOTSKI, 2001 apud SCHLINDWEIN; MILLÉO; SOUZA E SOUZA, 2020). Ademais, ao descortinar horizontes de alternância de papéis sociais, processos de imitação e a co-construção ativa de normas, a atividade lúdica se consolida como um laboratório social insubstituível para a experimentação de vivências e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Almeida e Paula (2024) ressaltam que a dinâmica familiar contemporânea, frequentemente marcada pela sobrecarga de trabalho e escassez de tempo dos responsáveis, tem impactado diretamente as relações parentais e o cotidiano infantil. Como estratégia de entretenimento ou ocupação do tempo livre, recorre-se, de forma cada vez mais precoce e frequente, a dispositivos tecnológicos e mídias digitais — tais como smartphones, tablets, televisores e videogames.

Esse fenômeno de superexposição a telas contribui expressivamente para a alteração dos hábitos de vida na infância, favorecendo o comportamento sedentário em detrimento do brincar corporal e ativo. Consequentemente, observa-se o avanço da dependência digital e o desinteresse progressivo por atividades lúdicas tradicionais e de movimento, o que traz severas implicações para a saúde física, a coordenação motora e o desenvolvimento socioemocional das crianças (ALMEIDA; PAULA, 2024).

O tempo que os pais têm para se dedicar aos filhos está cada vez menor, com isso os aparelhos tecnológicos ganham força, tornando as brincadeiras e a interação escassa. Torna-se necessário refletir acerca do uso exagerado dos dispositivos eletrônicos, visto ao aumento de transtornos de ansiedade, depressão, déficits cognitivos, sedentarismo, problemas visuais e auditivos. Além disso, o objeto industrializado é idealizado por adultos, sem que haja uma interferência da criança, perdendo o caráter lúdico ao se tornar algo que representa um status social (ALMEIDA e PAULA, 2024, p.7).

Por outro lado, “A criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem seu significado.” (Vigotski, 2008, p. 36). Ao brincar, a criança expressa seus sentimentos e conflitos internos transformando-os em ações e cenários reais. É por meio da brincadeira que ela aprende a lidar com diferentes papéis sociais, organiza seus pensamentos e entende como funcionam as regras e as relações do mundo ao seu redor (SCHLINDWEIN; MILLÉO; SOUZA E SOUZA, 2020).

Segundo ALMEIDA e PAULA (2024), constata-se que as práticas integradas de brincar, interagir, compartilhar e criar constituem potentes catalisadores da imaginação e do universo simbólico na infância. Ao ser confrontada com situações-problema e desafios inerentes aos jogos, a criança é instigada a arquitetar estratégias inéditas e a buscar soluções criativas, processo este que contribui decisivamente para o exercício da autorregulação emotiva e comportamental. Esse exercício permite ao sujeito infantil canalizar seus impulsos, tanto conscientes quanto inconscientes, em prol de condutas motoras e cognitivas dotadas de profundo valor socioafetivo e estruturante. Ademais, por constituir uma atividade genuinamente alinhada aos interesses e motivações intrínsecas da criança, o ato de brincar mobiliza de forma

espontânea e contínua a atenção sustentada, o foco e a capacidade de concentração, ampliando progressivamente o seu repertório conceitual e impulsionando a aquisição de novas competências para a vida em sociedade.

Para que esse potencial formativo se concretize plenamente, todavia, faz-se indispensável articular a espontaneidade infantil à mediação intencional do adulto. Sob essa ótica, Moyles (2002 apud ALMEIDA; PAULA, 2024) defende a necessidade de um equilíbrio contínuo entre as modalidades de brincar livre e guiado, reconhecendo a complementaridade de ambas no desenvolvimento infantil. Enquanto a livre exploração fomenta o protagonismo, o espírito investigativo e a autonomia da criança, a intervenção direcionada do mediador atua como ponte para a apropriação de conhecimentos ainda não consolidados. Nessa perspectiva, cabe ao adulto organizar espaços, disponibilizar recursos, propor desafios e até mesmo integrar a dinâmica lúdica como parceiro mais experiente; contudo, essa orientação não deve descaracterizar a natureza intrinsecamente prazerosa do jogo, preservando-se sempre a liberdade de escolha do sujeito infantil (ALMEIDA e PAULA, 2024).

Em suma, depreende-se que a atividade lúdica se consolida como pilar insubstituível na ontogênese humana, atuando não apenas como catalisadora das funções psicológicas superiores e da autorregulação emocional, mas também como espaço de apropriação do mundo e do tecido social. Diante dos desafios impostos pela contemporaneidade — marcada pela sobrecarga da rotina familiar, a ascensão do sedentarismo e a superexposição precoce a mídias digitais —, resgatar a centralidade do brincar torna-se uma urgência formativa e um compromisso ético. Conclui-se, portanto, que a garantia do pleno desenvolvimento infantil reside na preservação desse direito fundamental, o qual demanda um olhar atento dos adultos para proporcionar ambientes ricos em possibilidades, onde a livre exploração e a mediação intencional se articulem para promover a autonomia, a criatividade e a emancipação do sujeito infantil.

O espaço e o tempo dedicados às brincadeiras tradicionais no currículo e na rotina da Educação Infantil.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral do sujeito infantil em suas dimensões física, afetiva, cognitiva, linguística e social, em estreita convergência com a família e a comunidade (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, a criança é concebida como sujeito histórico e de direitos, cuja construção de conhecimentos ocorre mediante o engajamento em experiências significativas e formas ativas de interação com o meio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) cancelam esse paradigma ao estabelecerem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo, superando visões assistencialistas ou puramente recreativas da rotina escolar.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Conforme destaca o documento curricular nacional, "ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções" (BRASIL, 2018, p. 35).

Sob a arquitetura normativa da BNCC (BRASIL, 2018), a ludicidade ascende formalmente à condição de direito inalienável de aprendizagem e desenvolvimento. Essa centralidade exige que a organização do cotidiano educativo contemple intencionalidade pedagógica na estruturação de tempos, espaços e materiais. Assim, ao transitar pelos diferentes campos de experiências, o brincar individual e coletivo mobiliza competências socioemocionais e psicomotoras, permitindo que a criança explore a diversidade cultural, exercite a autonomia e ressignifique a realidade ao seu redor (BRASIL, 2018).

A compreensão do brincar como elemento constitutivo do desenvolvimento infantil encontra respaldo na Teoria Histórico-Cultural. Para Vygotsky (2007), a brincadeira possibilita à criança atuar para além de seu comportamento habitual, favorecendo a construção da imaginação, da linguagem, da autonomia e das funções psicológicas superiores. Ao assumir papéis, criar situações imaginárias e estabelecer regras durante as

brincadeiras, a criança amplia sua capacidade de compreender o mundo social e de elaborar significados sobre a realidade que a cerca. Dessa forma, o brincar deixa de ser entendido como uma atividade espontânea sem finalidade educativa e passa a ser reconhecido como uma experiência essencial ao desenvolvimento humano.

Nessa mesma direção, Kishimoto (2011) defende que o brincar deve integrar o currículo da Educação Infantil de maneira intencional, uma vez que os jogos e as brincadeiras constituem importantes instrumentos para a aprendizagem, a socialização e a construção da autonomia. Para a autora, a organização do cotidiano escolar deve assegurar tempos, espaços e materiais que favoreçam diferentes experiências lúdicas, permitindo que as crianças explorem, experimentem, criem e estabeleçam relações com seus pares e com os adultos. Assim, a qualidade das experiências de brincadeira depende não apenas da iniciativa das crianças, mas também das condições pedagógicas organizadas pelo professor.

Entre essas experiências, as brincadeiras tradicionais assumem especial relevância por representarem um patrimônio cultural transmitido entre gerações. Brougère (2010) afirma que a brincadeira é uma prática social e cultural por meio da qual a criança se apropria dos conhecimentos produzidos pela sociedade, ao mesmo tempo em que recria e ressignifica esses saberes em suas interações cotidianas. Sob essa perspectiva, brincadeiras como amarelinha, roda, pular corda, pega-pega e esconde-esconde ultrapassam seu caráter recreativo, constituindo-se como manifestações da cultura infantil que preservam memórias, fortalecem vínculos sociais e contribuem para a construção da identidade das crianças.

A dimensão histórica e universal das brincadeiras tradicionais revela-se na permanência de práticas ancestrais — como o jogo de amarelinha, o empinar pipas e os jogos de percussão ou pedras —, reeditadas cotidianamente pela infância em diferentes tempos e geografias. Transmitidas de forma espontânea pela via da oralidade e da memória coletiva, tais manifestações preservam sua essência lúdica e a capacidade de criar cenários de situação imaginária, ao mesmo tempo em que se reconfiguram para acolher

as transformações da cultura contemporânea. Assim, mais do que assegurar o livre fruir da ludicidade, a brincadeira tradicional cumpre uma função social relevante: atua como vetor de salvaguarda do patrimônio cultural infantil e como espaço privilegiado para o aprendizado da convivência, da alteridade e da autonomia entre os pares (KISHIMOTO, 2011).

Ao discutir as culturas da infância, Sarmento (2004) amplia essa compreensão ao afirmar que as crianças não são apenas receptoras da cultura produzida pelos adultos, mas sujeitos capazes de produzir culturas próprias nas interações estabelecidas entre seus pares. As brincadeiras tradicionais configuram-se, portanto, como importantes formas de expressão dessas culturas infantis, favorecendo a comunicação, a negociação de regras, a cooperação, a resolução de conflitos e a participação coletiva. Nesse contexto, preservar essas brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil significa reconhecer a criança como protagonista de suas aprendizagens e valorizar as múltiplas formas pelas quais ela interpreta e transforma a realidade.

Contudo, a efetivação das brincadeiras tradicionais no cotidiano da Educação Infantil enfrenta desafios contemporâneos, marcados pelo avanço da tecnologização e pela reconfiguração dos tempos e espaços do brincar na sociedade urbana (FANTIN, 2011). Diante desse cenário, a instituição escolar firma-se como um dos principais redutos de salvaguarda do patrimônio lúdico infantil. Para além do arranjo espacial e temporal, destaca-se a relevância da mediação pedagógica intencional: cabe ao educador intervir de modo indireto e qualificado, enriquecendo o repertório das crianças, provocando novos desafios e assegurando a inclusão de todos, sem, contudo, descaracterizar a espontaneidade e a autonomia inerentes ao ato de brincar (KISHIMOTO, 2011; VYGOTSKY, 2007). Assim, ao conferir centralidade às brincadeiras tradicionais, o currículo cumpre seu compromisso ético e político de garantir o direito à infância em sua plenitude (BRASIL, 2018).

O resgate da cultura lúdica tradicional na infância hiperconectada: desafios e possibilidades para a prática docente

A infância contemporânea é atravessada por transformações socioculturais e tecnológicas sem precedentes. Marcada pela presença massiva de telas e ambientes virtuais, a chamada "infância hiperconectada" reformula as formas de interação e aprendizagem das crianças, desafiando a escola a assegurar o brincar livre, o movimento e a convivência direta (SARMENTO, 2004; FANTIN, 2011). Nesse cenário, o resgate da cultura lúdica tradicional não se reduz a um movimento saudosista de rejeição à tecnologia, mas constitui uma urgência pedagógica para garantir os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento integral na Educação Infantil (BRASIL, 2010; BRASIL, 2018).

Para que o direito de brincar seja efetivamente assegurado, não basta reconhecer sua relevância teórica; é fundamental que a ludicidade esteja materializada na organização do currículo, da rotina e dos ambientes escolares. Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as interações e a brincadeira constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas (BRASIL, 2010; BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, Horn (2004) ressalta que os espaços educativos não desempenham apenas uma função física, mas expressam concepções de infância, podendo favorecer ou limitar a autonomia e a exploração. De forma complementar, Malaguzzi (2016) compreende o ambiente como um poderoso mediador das experiências infantis, cuja organização intencional deve instigar a curiosidade, a investigação e as múltiplas linguagens da criança.

Sob a ótica da teoria histórico-cultural, o brincar assume centralidade na constituição dos processos psicológicos superiores. Segundo Vigotski (2008) e Vygotsky (2007), a brincadeira cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), permitindo que a criança atue em um plano imaginário superior ao seu comportamento cotidiano e exercite a capacidade simbólica e o autocontrole. Ao abordar essa dimensão, Kishimoto (2011a) e Almeida e Paula (2024) destacam que o jogo deve integrar o planejamento docente de maneira intencional, reconhecendo que a aprendizagem ocorre na vivência de experiências significativas. Diante dos riscos do empobrecimento simbólico

decorrentes da superexposição às mídias, a atuação mediadora do professor torna-se indispensável para articular a imaginação, o drama e a ação pedagógica no cotidiano escolar (FANTIN, 2011; SCHLINDWEIN; MILLÉO; SOUZA, 2024).

Entre as diversas manifestações lúdicas, as brincadeiras tradicionais ganham destaque por preservarem a memória coletiva e fortalecerem as culturas da infância. Como conceitua Brougère (2010), o brincar é uma prática cultural por meio da qual a criança se apropria de saberes socialmente construídos e atribui novos sentidos ao mundo. Em convergência, Corsaro (2011) e Sarmiento (2004) defendem que as crianças são produtoras ativas de cultura, recriando continuamente regras, papéis e formas de participação na interação com seus pares. Resgatar esses jogos tradicionais no contexto atual significa valorizar o patrimônio cultural imaterial e expandir as oportunidades de socialização e expressão afetiva (KISHIMOTO, 2011).

Diante dessas considerações, refletir sobre a dimensão pedagógica do brincar tradicional na infância hiperconectada exige analisar de que modo as instituições educativas concretizam as orientações normativas e teóricas em seu cotidiano. O objetivo deste capítulo é investigar os desafios e as possibilidades para a prática docente na organização dos tempos, espaços e rotinas na Educação Infantil, promovendo a valorização das brincadeiras tradicionais como experiências indispensáveis ao desenvolvimento integral, à aprendizagem e à formação cultural das crianças.

A sociedade contemporânea vivencia uma transformação profunda na forma como as experiências humanas são mediadas, e a infância encontra-se no centro desse processo. O advento das tecnologias digitais de informação e comunicação, acompanhado pela disseminação massiva de dispositivos móveis e plataformas virtuais, reconfigurou o cotidiano infantil. As crianças contemporâneas crescem imersas em cenários caracterizados pela instantaneidade, pelo consumo de telas e pela interação mediada por algoritmos, constituindo o que a literatura especializada denomina de "infância hiperconectada" (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012; SARMENTO, 2004).

Essa hiperconexão traz desdobramentos significativos para os modos de socialização, de aprendizagem e de vivência do tempo e do espaço. Como analisa Sarmento (2004), no âmbito das transformações da segunda modernidade, a infância deixa de ser vivida exclusivamente em espaços físicos delimitados — como o quintal, a rua ou a praça — e passa a ser atravessada por dinâmicas globais de comunicação e consumo. As mídias e os produtos culturais destinados aos pequenos não apenas divertem, mas veiculam modelos de comportamento, valores e formas específicas de subjetivação. Contudo, longe de assumir uma postura passiva diante desses estímulos, a criança estabelece processos ativos de apropriação e ressignificação da realidade (CORSARO, 2011).

É sob essa perspectiva sociológica que o conceito de *cultura de pares*¹⁶ ganha relevância. De acordo com Corsaro (2011), a infância não é mero estágio de preparação para a vida adulta, e sim uma categoria social plena na qual os sujeitos infantis produzem culturas próprias. Ao explicar a dinâmica da reprodução interpretativa, o autor enfatiza que as crianças se apropriam de forma criativa dos elementos do mundo adulto, transformando as informações recebidas para responder às necessidades e preocupações do seu próprio grupo de convivência. Assim, a cultura de pares constitui um acervo dinâmico de rotinas, artefatos, valores e símbolos compartilhados entre as crianças em suas interações cotidianas (CORSARO, 2011).

Inserido nesse ecossistema sociocultural, o ato de brincar articula-se intrinsecamente ao conceito de *cultura lúdica*. Formulada por Brougère (2010), a cultura lúdica refere-se ao conjunto vivo de esquemas, conhecimentos, regras, representações e suportes materiais que tornam o jogo e a brincadeira possíveis. Para o teórico, o brincar não consiste em uma mera capacidade biológica ou em um impulso interno espontâneo, mas sim em uma atividade social aprendida. A criança constrói seu repertório lúdico ao longo de suas vivências, internalizando regras e significados que lhe permitem dar sentido às

¹⁶ Para Corsaro (2011), a cultura de pares corresponde às experiências sociais construídas pelas próprias crianças durante a convivência com outras crianças. Essas experiências incluem as brincadeiras, as regras criadas em grupo, as formas de comunicação, os valores compartilhados e os modos de resolver situações do cotidiano.

suas próprias ações e interpretar a conduta de seus companheiros de jogo (BROUGÈRE, 2010).

Nesse sentido, as brincadeiras tradicionais — tais como cantigas de roda, jogos corporais, esconde-esconde e brincadeiras de pega-pega — representam uma dimensão fundamental da cultura lúdica imaterial. Elas carregam consigo a memória coletiva de gerações anteriores, preservando saberes e formas de interação que privilegiam a presença física, a corporeidade, a negociação presencial de regras e a criação simbólica coletiva (KISHIMOTO, 2011). Quando tais manifestações são vivenciadas no ambiente educativo, abrem-se caminhos para que as crianças ampliem seu repertório cultural e experimentem formas de brincar descentradas das telas digitais (RIVOLTELLA; FANTIN, 2010; KISHIMOTO, 2011).

A sociedade contemporânea vivencia uma transformação profunda na forma como as experiências humanas são mediadas, e a infância encontra-se no centro desse processo. O advento das tecnologias digitais de informação e comunicação, acompanhado pela disseminação massiva de dispositivos móveis e plataformas virtuais, reconfigurou o cotidiano infantil. As crianças contemporâneas crescem imersas em cenários caracterizados pela instantaneidade, pelo consumo de telas e pela interação mediada por algoritmos, constituindo o que a literatura especializada denomina de "infância hiperconectada" (RIVOLTELLA; FANTIN, 2010).

Nesse contexto, o consumo de mídias e conteúdos digitais altera o ritmo das interações infantis, muitas vezes reduzindo o tempo dedicado ao brincar exploratório, ao movimento corporal amplo e à criação narrativa autônoma. Diante do risco de empobrecimento das experiências sensoriais e expressivas, o resgate das brincadeiras tradicionais no contexto escolar surge como uma estratégia fundamental de resistência pedagógica e humanização (RIVOLTELLA; FANTIN, 2010; KISHIMOTO, 2010). Trata-se de garantir que o espaço educativo atue como um polo de ampliação de repertórios, onde os universos virtuais possam coexistir com o valor insubstituível da experiência presencial e da cultura corporal.

Contudo, a efetivação das brincadeiras tradicionais no cotidiano da Educação Infantil enfrenta desafios contemporâneos, marcados pelo avanço da tecnologização e pela reconfiguração dos tempos e espaços do brincar na sociedade urbana (RIVOLTELLA; FANTIN, 2010; KISHIMOTO, 2010).

A efetivação das brincadeiras tradicionais no cotidiano da Educação Infantil exige superar a visão ingênua do brincar como mera atividade espontânea ou recurso para "passar o tempo", reivindicando a centralidade da intencionalidade pedagógica (KISHIMOTO, 2011; OSTETTO, 2012). Nesse processo, a mediação do professor não significa controlar ou direcionar de forma rígida a ação infantil, mas atuar como um provocador que enriquece o repertório cultural das crianças e cria condições para a ampliação de suas capacidades imaginativas. Ao organizar jogos corporais e cantigas de roda, o docente atua na zona de desenvolvimento proximal das crianças, promovendo a apropriação de regras sociais, o fortalecimento da empatia e o exercício do autocontrole (VIGOTSKI, 2008). Assim, a prática docente na infância hiperconectada constitui um ato consciente de mediação, que planeja tempos e oportunidades para que o acervo lúdico tradicional seja vivenciado de maneira significativa (ALMEIDA; PAULA, 2024; BARBOSA, 2006).

Para que o resgate da cultura lúdica imaterial se concretize, a reflexão sobre a organização espacial e temporal da escola torna-se indispensável. Longe de ser um mero suporte neutro para as ações pedagógicas, o ambiente educativo constitui um elemento ativo do currículo que expressa concepções explícitas de infância e sociedade (HORN, 2004). Conforme defende a abordagem de Reggio Emilia, o espaço físico atua como um "terceiro educador", devendo ser intencionalmente estruturado para instigar a investigação, a autonomia, o movimento corporal amplo e a convivência interpessoal (MALAGUZZI, 2016). Em uma sociedade caracterizada pelo encolhimento dos espaços urbanos de brincar e pelo confinamento diante de dispositivos digitais, a instituição escolar tem o compromisso de garantir rotinas flexíveis e espaços desafiadores que incorporem elementos da natureza, materiais não estruturados e áreas de livre exploração (BRASIL, 2010; KISHIMOTO, 2010).

Por fim, a valorização das brincadeiras tradicionais não deve ser compreendida sob uma perspectiva maniqueísta ou de rejeição ingênua às tecnologias contemporâneas. O desafio da prática docente na Educação Infantil reside em promover uma ecologia formativa na qual a cultura digital e o patrimônio lúdico presencial possam coexistir de forma equilibrada e crítica (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012). As mídias e linguagens virtuais, quando integradas com intencionalidade pedagógica e mediação responsável, podem ampliar as formas de expressão e investigação das crianças, desde que não monopolizem o tempo do cotidiano escolar (BRASIL, 2018). Garante-se, dessa forma, que a escola se constitua como um espaço de resistência pedagógica e humanização, assegurando o direito fundamental da criança de vivenciar a plenitude de sua corporeidade, de sua imaginação e de suas interações presenciais no mundo (RIVOLTELLA; FANTIN, 2010; SARMENTO, 2004).

Considerações finais

A investigação promovida neste estudo evidencia que o resgate das brincadeiras tradicionais na Educação Infantil constitui um compromisso ético, político e pedagógico com a formação integral da infância contemporânea. Em uma sociedade profundamente atravessada pela aceleração tecnológica e pela superexposição a telas, o ato de brincar presencialmente afirma-se não apenas como um direito inalienável, mas como uma linguagem insubstituível de constituição do sujeito, de mediação do conhecimento e de preservação do patrimônio cultural imaterial.

A articulação entre a Teoria Histórico-Cultural e a Sociologia da Infância reitera que a atividade lúdica é o verdadeiro motor do desenvolvimento psíquico, cognitivo e socioemocional dos pequenos. É por meio do jogo corporificado, das cantigas de roda e das brincadeiras de regras que a criança exercita a capacidade simbólica, amplia sua autodisciplina e constrói a autonomia. Nesse processo, a reprodução interpretativa e a cultura de pares

revelam um sujeito infantil ativo, capaz de ressignificar as tradições recebidas e de atribuir novos sentidos ao mundo compartilhado com seus iguais.

Essa dimensão formativa, contudo, só ganha materialidade quando transposta para a organização concreta do cotidiano escolar. A superação de modelos rígidos e escolarizantes exige que os tempos da rotina sejam flexíveis e que o ambiente educativo seja intencionalmente planejado para atuar como um parceiro provocador do brincar. Ao disponibilizar materiais diversificados, incorporar elementos da natureza e organizar arranjos espaciais que convidem ao movimento e à investigação autônoma, a escola garante as condições estruturais para que a ludicidade estruture, de fato, a experiência curricular.

Diante do cenário de hiperconexão que caracteriza o tempo presente, o papel da mediação docente revela-se decisivo. A atuação do educador não deve orientar-se pela recusa ingênua das linguagens digitais, mas sim pelo exercício de uma intencionalidade sensível, capaz de construir uma verdadeira ecologia formativa no ambiente escolar. Cabe ao professor intervir de forma qualificada para enriquecer o acervo de brincadeiras das crianças e assegurar que a experiência virtual não monopolize nem empobreça a vivência sensorial, a imaginação e a convivência direta.

Em suma, valorizar o patrimônio lúdico tradicional em tempos de infância hiperconectada é salvaguardar a essência do ser criança, assegurando-lhe o direito de viver plenamente sua corporeidade, seus afetos e sua capacidade criadora. Que as reflexões aqui tecidas sirvam de estímulo para que a prática pedagógica na Educação Infantil permaneça fundamentada no encontro presencial, na escuta atenta e no compromisso inarredável com uma formação humana, sensível e emancipatória.

Referencias

ALMEIDA, Danyelle Cristina Caixeta Lopes; PAULA, Samara Cristina Candido de. A importância do brincar na Educação Infantil. Revista Acadêmica Online, [S. l.], v. 10, n. 54, p. e364, 2024. DOI: 10.36238/2359-5787.2024.V10N54.364. Disponível em:

<https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/364>. Acesso em: 21 jul. 2026.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação e cinema na escola. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 8, n. 14-15, p. 1-13, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24008>. Acesso em: 23 jul. 2026.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Encontros e caminhos na formação de professores: olhares em construção. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012.

RIVOLTELLA, Pier Cesare; FANTIN, Mônica. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. Revista de Estudos Universitários - REU, Sorocaba, v. 36, n. 1, p. 89-104, jun. 2010.

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.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; MILLÉO, Olivia; SOUZA, Maria Luiza de Souza e Souza. Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica. Cadernos CEDES, Campinas, v. 44, n. 124, p. 316-327, set./dez. 2024. DOI: 10.1590/CC2287842. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 21 jul. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 11, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/716219496/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a>. Acesso em: 20 jan. 2026.

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

