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

Instituto Saber de Ciências Integradas

Revista Científica ISCI

63ª Edição | Volume 12
Número 8 | agosto/2025

- 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
63ª Edição | Volume 12 | Número 8 | agosto/2025

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.12, Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, agosto, 2025.

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
AMBIENTAL 11
- Educação ambiental no caminho da COP 30: o desafio de se preparar para enfrentar os problemas ambientais de Belém-PA (Eliana do Socorro Paixão da Silva; Milvio da Silva Ribeiro) 13
EDUCAÇÃO 39
- A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil: um olhar sobre os direitos de aprendizagem (Letícia Carvalho Silva Marques; Sâmela Siqueira Oliveira) 41
- A contação de histórias na Educação Infantil: caminhos para o desenvolvimento integral (Letícia Carvalho Silva Marques; Sâmela Siqueira Oliveira) 46
- A importância de se trabalhar Educação Financeira com os alunos do Ensino Médio (Luciano José P. S. da Silva) 51
- A literatura infantil como fonte de pesquisa em educação: um olhar sobre o livro “A casa da madrinha”, da escritora Lygia Bojunga (Valquiria Mariano Taveres) 57
- A subnotificação no registro de alunos do Ensino Fundamental com Altas Habilidades/Superdotação: os desafios da escola e da família (Mayara Mathias Leal) 74
- Bullying institucional (Aline Gisleide Hugo; Áurea Maria Barreto Sampaio; Kelly Cristina Martoni; Lilian Nogueira Breda Andreato; Michelle Carolina Lopes Simas) 98
- Contribuições da leitura literária para a formação do leitor competente no Ensino Fundamental (Rosilene Melo Silva) 113
- Diversidade linguística e preconceito em sala de aula (Valquiria Mariano Tavares Barroso) 146
- Educação Infantil do Campo: um estudo sobre pesquisas realizadas nessa área de ensino (Maria Jocélia Oliveira Furtado; Sandra Karina Mendes do Vale) 161

- Estratégias de inclusão no contexto escolar: enfrentando os desafios entre família, escola e criança autista (Luciléia Sales Damasceno; Deusilene Ferreira Alves; Fábio Coelho Pinto) 185
- Formação do aluno leitor no século XXI: desafios e estratégias pedagógicas para a promoção da literatura na escola (Rosilene Melo Silva) 201
- Gamificação e engajamento de estudantes com TDAH: estratégias pedagógicas no Ensino Fundamental (José Armando Marques de Brito)219
- Impactos do uso excessivo de telas no desenvolvimento de crianças e adolescentes (Liliana Martins Marinho)..... 239
- Inclusão: o ensino-aprendizado de crianças com surdez (Byatriz Domingos; Joice Guimarães Correa) 260
- Inovação tecnológica e a prática docente contemporânea (Raquel Barbosa Vieira Miranda)..... 274
- O teatro como ferramenta pedagógica (Fernanda Scorzoni Dalto; Cintia Maria Ferreira Martins; Roberta de Almeida; Tamires Aparecida Borges Teófilo) 293
- Práticas curriculares inclusivas: revisão de literatura (Cristiane de Carvalho Rabelo; Sandra Karina Mendes do Vale) 318
- Reflexos da afetividade no processo de alfabetização (Ligia Morande do Nascimento; Elaine Cristina Nunes de Oliveira Dorta; Josy Aparecida Magnani Bonato; Cristiane Pariz Delbem Dezotti) 343
- Vivências de um estágio intercultural (Rosângela Gomes Moreira)..... 357
SAÚDE 371
- Corpos que cantam e olhares que dançam: um estudo sobre Musicoterapia, Neuropsicologia e Psicanálise no Autismo (Gisele Sant'Ana Lemos) 373
SOCIAL 395
- Desafios socioeconômicos e a aceitação familiar do autismo: o luto silencioso e sua luta diária (Alciane Melo dos Santos de Brito) 397

EDITORIAL

"Conhecimento sem transformação não é sabedoria." (Paulo Coelho)

O conhecimento, por si só, é apenas um acúmulo de informações. Ele nos permite compreender o mundo, mas é a transformação que realmente dá significado ao que aprendemos. Somente quando aplicamos o que sabemos e o utilizamos para gerar impacto positivo, o conhecimento se torna sabedoria.

A verdadeira evolução acontece quando aquilo que aprendemos nos impulsiona a mudar — a repensar ideias, aprimorar habilidades e contribuir para o crescimento coletivo. O conhecimento que não se reflete em atitudes ou mudanças se mantém estagnado, sem cumprir seu verdadeiro propósito.

Com esse pensamento, seguimos comprometidos com a missão da Revista Científica ISCI, promovendo a disseminação do saber e incentivando sua aplicação prática para um mundo mais inovador e consciente. Cada pesquisa publicada, cada artigo compartilhado, carrega o potencial de transformação que define a verdadeira sabedoria.

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

Prof.ª Ma. Luzinete da Silva Mussi[1]
Diretora Editorial da ISCI Revista Científica

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

AMBIENTAL

- Educação ambiental no caminho da COP 30: o desafio de se preparar para enfrentar os problemas ambientais de Belém-PA (Eliana do Socorro Paixão da Silva; Milvio da Silva Ribeiro)

Educação ambiental no caminho da COP 30: o desafio de se preparar para enfrentar os problemas ambientais de Belém-PA

Eliana do Socorro Paixão da Silva[2]

Milvio da Silva Ribeiro[3]

DOI: 10.5281/zenodo.16876990

RESUMO:

A COP 30 em Belém-PA, tendo em vista os desafios para enfrentamento dos problemas ambientais. O objetivo deste estudo é compreender como a Educação Ambiental, pode contribuir com os desafios diante de tantos problemas de ordem ambiental, que a cidade de Belém-PA, como anfitriã da COP 30, enfrenta. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, visando apenas refletir sobre o assunto, que ultimamente tem sido o carro chefe as discussões no país. De modo geral entendeu-se que mesmo não estando ainda preparada para atender a esse acontecimento, Belém está sendo transformada, com várias obras de infraestrutura, com milhões de investimentos. Todavia, pensa-se que, a Educação Ambiental não deveria ser um assunto de momento, mas uma prática comum nas escolas e na sociedade, visando uma conscientização de todos a favor da sustentabilidade da vida no Planeta.

Palavras-chave: Educação Ambiental. COP 30. Problemas Ambientais. Belém-PA.

ABSTRACT:

COP 30 in Belém-PA, taking into account the challenges of facing environmental problems. The objective of this study is to understand how Environmental Education can contribute to the challenges faced by so many environmental problems that the city of Belém-PA, as host of COP 30, faces. It was a bibliographical research, aiming only to reflect on the subject, which has

[2] Pedagoga e Mestranda do Programa de Pós-graduação da Facultad Interamericana de Ciências Sociais - FICS. Coordenadora da UEI Rotary clube de Belém Nazaré. E-mail: elianapaixaosilva@gmail.com.

[3] Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Pará – PPGEO/UFPA. Professor na Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel – FATEFIG. Professor no Programa de Pós-graduação da Facultad Interamericana de Ciências Sociais -FICS. Pedagogo; Geógrafo. E-mail: milvio.geo@gmail.com, Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1118-7152.

recently been the focus of discussions in the country. In general, it was understood that even though it is not yet prepared to deal with this event, Belém is being transformed, with several infrastructure works, with millions of investments. However, it is thought that Environmental Education should not be a topic of the moment, but a common practice in schools and society, aiming to raise awareness among everyone in favor of the sustainability of life on the Planet.

Keywords: Environmental Education. COP 30. Environmental Problems. Belém-PA.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental do milênio requer um olhar crítico sobretudo, pelo qual a sociedade está passando. Um exemplo disso é a educação ambiental do Pará, em razão da aproximação do evento COP 30, que será realizado na capital paraense em 2025. Cabe mencionar que, a Educação Ambiental vem fazendo parte dos debates políticos desde a década de 1990, para implementação de diretrizes a serem inseridas no currículo nacional da educação. Requer informar que a Lei 9795/1999 instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, lembrando que a educação ambiental, nada mais é do que a coletividade e seus indivíduos construindo “valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (Brasil, 1999, p. s/n.). Importante ressaltar que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (idem, p. s/n.). Neste sentido foi aprovada a resolução nº 02 de 15 de junho de 2012, a qual tem como objetivo direcionar as práticas educativas das unidades de ensino em todo o país.

O objetivo deste estudo é compreender como a Educação Ambiental, pode contribuir com os desafios diante de tantos problemas de ordem ambiental, que a cidade de Belém-PA, como anfitriã da COP 30, enfrenta. Especificamente objetiva-se analisar os textos sobre meio ambiente e sustentabilidade, de modo crítico e dissertativo; descrever em forma de textos

os resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e desenvolver análise dos dados obtidos.

A metodologia aplicada na presente pesquisa foi estritamente bibliográfica, considerando as informações sobre Educação Ambiental. Para isso buscou-se pesquisar em sites, livros, artigos no Google e outras plataformas, sobre o presente tema para compor esse artigo, cujos principal meta é levantar alguns dados, ainda que sucintos, sobre o tema, que se acredita ser de grande relevância para o atual cenário paraense.

Enfim, cabe nesse contexto compreender, se o Estado Pará está preparado para receber tão importante evento, como a COP 30. Com isso, busca-se desenvolver um artigo destacando informações que podem e devem ser um contributo para novos trabalhos relativos ao assunto destacado.

1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Conceitos e considerações

Desde muito tempo, a Educação Ambiental vem sendo um tema muito debatido no meio acadêmico, tendo surgido num terreno caracterizado por tradição naturalista, por isso, é necessário que haja um esforço enorme para superar a visão dicotômica entre a natureza e a sociedade. Contudo, ainda que não pareça, muitas pessoas se preocupam com o futuro do planeta, porque a cada ano a natureza passa por constantes destruições naturais, devido a uma acelerada degradação ao meio ambiente (Carvalho, 2016).

Com o avanço tecnológico, as discussões em torno do tema tomaram formas concretas, depois da revolução industrial, porque as grandes potências mundiais passaram a usar os petroquímicos, como base energética, fato que cominou com o aumento da poluição ambiental. Ao partir do princípio da interdependência dos seres humanos, com os demais seres vivos, Thomas Huxley e George Perkin Marsh, em1863, começaram a prever um declínio substancial e o esgotamento dos recursos naturais (Dias, 2016).

Segundo Dias (2016), enquanto só se filosofava sobre os problemas ambientais do mundo, surgia a partir dessas manifestações, a criação do

Primeiro Parque Nacional do Planeta – YELLOWSTONE NATIONAL PARQUE - , nos Estados Unidos em 1872. No Brasil, 1875, ao invés disso, houve a instalação e o início do corte de madeira autorizado pela Princesa Izabel – Ciclo Econômico do Pau-Brasil. Tal procedimento gerou a exaustão dessa madeira, tanto que em 1875 a 1920 já era considerada extinta.

Diante desse e de outros fatos, fica evidente a manifestação danosa e os efeitos da Revolução Industrial, iniciado em 1779, que segundo relatos de Patrick Geddes, escocês considerado o “Pai da Educação Ambiental”, o mundo iniciava sua vivência em relação aos sintomas do intenso crescimento econômico, o pós-guerra e a urbanização, que demonstrava o início da degradação ambiental (Dias, 2016).

Isto é, claro está que um dos fenômenos responsáveis pela degradação do meio ambiente é a urbanização, ao mesmo tempo demográfico e social, sendo uma das mais intensas manifestações das relações econômicas e do modo de vida vigente numa dada sociedade, durante um determinado momento histórico. Pode-se dizer que se trata ainda, de um processo pelo uma população se instala e se multiplica, numa apontada área, que aos poucos vai se estruturando como cidade (Singer, 2006).

Dessa forma, cabe a sociedade e ao poder público, ir em busca de saída, tendo como foco a contenção da degradação ambiental surgida nas últimas décadas, em que o mundo e os seres vivos correm perigo de extinção. Diante disso surge a Educação Ambiental, que chega como uma maneira de conter tais desgastes ambientais.

Legalmente, a Educação Ambiental, Lei 9.795 de 27 de abril de 1999 em seus artigos explicita que:

> Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.
> Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (Brasil, 1999, p. s/n).

A presente lei reafirma a necessidade de que a Educação Ambiental faça parte da educação nacional, seja formal ou informal, de forma permanente e essencial, tendo como meta a conservação e preservação do meio ambiente, assim como, para garantir uma qualidade de vida e a sustentabilidade do Planeta, para a população de hoje e do futuro.

Diante disso, observa-se que a incumbência dessa educação visando a sustentabilidade cabe à várias instituições, como: Poder Público; Escolas; aos órgãos do Sistema Nacional de Meio Ambiente – Sisnama; aos meios de comunicação de massa; às empresas públicas e privadas; entidades de classes e toda sociedade. Todos têm a obrigação de desenvolver programas e projetos, informações e formações, visando engajar toda sociedade em um só objetivo, que seja a conservação e preservação do meio ambiente, tão importante para a vida na Terra.

De acordo com a Lei 9795/1999, os princípios básicos da Educação Ambiental são:

> I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo.
> II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.
> III – o pluralismo de ideais e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
> IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
> V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
> VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo;
> VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
> VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (Brasil, 1999, p. s/n.).

Como podem ser observados, os princípios da Educação Ambiental, de acordo com a Lei, têm como foco a visão humanizada do meio ambiente, em sua totalidade, visando, sobretudo, envolver todos os cidadãos, numa só preocupação, para garantir que a vida no Planeta continue. E isso pode ser realizado de várias formas, como a conscientização, práticas sociais e educação.

Dessa forma, os objetivos da Educação Ambiental são:

> I – o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
> II – a garantia de democratização das informações ambientais;
> III – o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
> IV – o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
> V – o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;
> VI – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação da integração com a ciência e a tecnologia;
> VII – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (Brasil, 1999, p.s/n).

Logo, os objetivos da Educação Ambiental visam, entre outros, a consciência crítica da realidade ambiental, a democratização de informações, a participação coletiva e individual do processo, de forma permanente, o fortalecimento da cidadania, a justiça social, a defesa do meio ambiente e da vida.

Segundo Marcatto (2002, p.14), há vários conceitos sobre Educação Ambiental, mas o autor cita um que foi desenvolvido pela UNESCO em 1975: “formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha os conhecimentos, as competências”. Essas competências devem estar nas motivações que o sujeito possa ter para participar do engajamento social, a fim de resoluções de problemas ambientais atuais. Isto é, uma educação que possa envolver as pessoas como agentes de transformação, tendo como foco a necessidade de redução dos impactos ambientais.

2 EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DENTRO DAS ESCOLAS

Para Loureiro e Cossio (2007), entre 2001 e 2004 houve uma expansão da Educação Ambiental nas escolas. Dentre as regiões que iniciaram a

Educação Ambiental, a Região Norte e Nordeste que desde essa época as escolas começaram a oferecer a Educação Ambiental. Com o Programa Parâmetros em Ação: Meio Ambiente, a Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e Cuidar do Brasil com as Escolas foram de suma importância para o ponta pé inicial desse tipo de educação no Norte e Nordeste.

A ideia da Educação Ambiental dentro das escolas já vem caminhando deste 1999, no Decreto de 2002, n° 4.281 reforça a necessidade de preservação e conservação dosa recursos naturais, assim como, “o desenvolvimento de processos ecológicos e a consolidação da Educação Ambiental” (Menezes, 2021, p.40). Sendo assim:

> Com o estabelecimento da Política Nacional de Educação Ambiental, o país procurou dar um foco holístico, democrático e participativo quanto à temática ambiental, procurando mostrar a não segmentação do tema, bem como, propondo a atuação da Educação Ambiental como uma contribuinte para a construção de uma visão crítica do conhecimento. Ou seja, atuando com um transformador da realidade socioambiental e causador de uma reflexão sobre os seus fundamentos e atividades propostas (Menezes, 2021, p.42).

O Conselho Nacional de Educação aprovou em 2012, a resolução Nº 02 de junho de 2012, a fim de direcionar as práticas das instituições de ensino do país voltada para a Educação Ambiental, tendo os seguintes objetivos:

> Sistematizar os preceitos da lei 9.795/27/04/1999.
> Estimular a reflexão crítica e propositiva de inserção da Educação Ambiental, na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógico nas instituição de ensino brasileira.
> Orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as instituições de ensino que os integram.

O Brasil está desde o ano de 2002 buscando construir uma narrativa ambiental de forma mais realista do contexto socioambiental, como uma visão crítica da realidade, o que, diante da realidade apresentada, ainda não se observa muito engajamento da sociedade nesse sentido, uma vez que é explicita a falta de conscientização da população em termos de preservação do meio ambiente. Embora se tenha avançado muito nesse terreno crítico, ainda é possível se ver grande falta de educação ambiental na sociedade, tendo em

vista uma visão nada animadora diante de tantos desafios que o Estado do Pará detém nesse momento da COP 30.

Tem-se várias leis e decretos sobre Educação Ambiental, mas observa-se que elas e eles não estão alcançando a população como deveria, entra, dessa forma, a questão relativa a necessidade de estar pronto para receber um evento de tamanha importância para a sociedade mundial.

De acordo com Guimarães (2004, p.26), a educação ambiental “não é epistemologicamente instrumentalizada, nem comprometida com o processo de transformações significativas da realidade socioambiental, presa que é aos seus próprios arcabouços ideológicos”. O autor critica a concepção de educação ambiental, porque acredita que os seus princípios se encontram estreitamente ligados a uma concepção conservadora da realidade, isso porque, toda a sua realidade se foca a lógica do mercado capitalista, com a sua concepção consumista.

Isso porque, segundo esse mesmo autor, a visão de social de mundo dessa educação:

> Uma relação desintegrada entre sociedade e natureza, baseada na dominação e espoliação da primeira sobre a segunda, pilares da crise ambiental da atualidade. Essa é uma compreensão de mundo que tem dificuldades em pensar o junto, conjunto, totalidade complexa. Focado na parte, vê o mundo partido, fragmentado, disjunto. Privilegiando uma dessas partes, o ser humano, sobre as demais, natureza, estabelece uma diferença hierarquizada que constrói a lógica da dominação (Guimarães, 2004, p.26).

Essa relação fragmentada entre a sociedade e a natureza é que faz prevalecer todo problema ambiental que existe na sociedade, porque o ser humano, mesmo diante de tanta informação, ainda se coloca sobre a natureza, com comportamentos nada ambientais, diante da necessidade de consumir, privilegiar, promover e aumentar as desigualdades sociais.

De outro lado, Marques, Rios e Alves (2022, p.531), entendem que “a temática Educação Ambiental (EA) na escola oportuniza o desenvolvimento de intervenções e o aprimoramento de processos de ensino aprendizagem”. Isso porque, as origens dos problemas ambientais estão no cotidiano, a prevenção ou solução devem estar articulados com a educação, pois quando eles são

detectados, cabe a escola mostrar aos alunos e suas famílias a importância de preservar.

Além do mais, para os autores:

> A percepção ambiental é um instrumento importante a ser trabalhado nas escolas, pois possibilita a própria comunidade escolar a pensar a sua realidade local não de forma separada, mas de forma integrada, sistêmica, levando o educando, sujeito-cidadão, a refletir sobre a complexidade da temática. Por meio das reflexões das causas e efeitos, da elaboração de diagnósticos e prognósticos participativos, a própria comunidade escolar irá buscar ações consideradas por ela como primordiais para a melhoria da qualidade de vida (Marques, Rios e Alves, 2022, p.531).

Essa percepção pode contribuir para a conscientização ambiental dos alunos e de suas famílias, tendo em vista que, ao ter consciência das causas e dos efeitos da falta de educação ambiental, as pessoas tendem a refletir mais sobre o papel no contexto de preservação e conservação ambiental. Sem esquecer que o dever do sistema social promover ações que visem a sustentabilidade, uma vez que não se pode frear o desenvolvimento econômico, por isso urgente se faz a promoção da sustentabilidade social e econômica da sociedade.

3 OS DESAFIOS DA CAPITAL PARAENSE EM RECEBER A COP 30 POSSIBILITANDO A CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DA EDUCAÇÃO

3.1 História do Pará e de Belém

A história do Estado do Pará está ligada a fundação de Belém, sua capital, sendo que por pertencer a Espanha pelo Tradado de Tordesilhas, os pioneiros que navegaram pelos seus foram Vicente Yáñez Pinzón, um navegador espanhol que a alcançou em fevereiro de 1500. Seu primo, Diego de Lepe, também alcançou a foz do rio Amazonas, em abril do mesmo ano. Porém os Portugueses já haviam fincado sua bandeira e fundado o Forte do

Presépio, que foi o placo de muitas guerras para a suas conquistas (Governo do Pará, 2025).

Assim, no século XVII, no ano de 1616, o Pará foi integrado à capitania do Maranhão, ficando conhecida como Capitania do Grão-Pará e Maranhão. Nesse mesmo século, essa região prosperou na lavoura e agropecuária. Em 1751, criou-se o Estado Colonial Português do Grão-Pará, que além da Capitania do Grão-Pará abrigou também a Capitania de São José do Rio Negro, atualmente o Estado do Amazonas (Governo do Pará, 2025).

A economia paraense cresceu rapidamente no século XIX e início do século XX com a exploração da borracha, pela extração do látex, época conhecida como Belle Époque, porque foi marcada pelos traços artísticos da *Art Nouveau*. Nesse mesmo período a Amazônia experimentou dois ciclos econômicos distintos com a exploração da mesma borracha. Durante os dois ciclos (especialmente o primeiro) fizeram com que houvesse mudanças significativas, tanto em Belém, quanto em Manaus (capital do Amazonas), foi um momento áureo referente à urbanização e embelezamento dessas cidades. Houve a construção do Teatro da Paz (Belém) e do Teatro Amazonas (Manaus), os quais são exemplos da riqueza que esse período marcou na história da Amazônia (Governo do Pará, 2025).

A história da cidade de Belém está ligeiramente ligada com a história do Pará, por meio de quatro séculos de formação e desenvolvimento. Foi Francisco Caldeira Castelo Branco, antigo Capitão-Mor do Rio Grande do Norte, a missão de retirar os franceses do Maranhão, conquistando e colonizando o que seria “império amazônico”. Dessa forma, em 12 de janeiro de 1616, a cidade de Belém foi fundada por ele, um lugar que inicialmente se chamaria de Presépio e depois Forte do Castelo (Belém, 2012).

No interior desse forte foi construída uma capela, denominada de Nossa Senhora da Graça. Sendo que, ao redor desse forte iniciou-se o povoado, que recebeu o nome de Feliz Lusitânia, com a invocação de Nossa Senhora de Belém. Durante esse mesmo período muitas guerras aconteceram, em razão da escravização dos indígenas pelo processo de colonização da cidade, além das invasões de holandeses, franceses e ingleses, que foram expulsos, para

logo depois ser denominada de Nossa Senhora de Belém do Grão-Pará (Belém, 2012).

Santa Maria de Belém do Grão-Pará, ou simplesmente Belém do Pará**,** está localizada ao nordeste do estado a 120 km do mar e 160 km da linha do equador. Possui aproximadamente 1.059,406 km² (IBGE) de área territorial, tendo como capital o Estado do Pará. Foi fundada no dia 12 de janeiro de 1616, sendo a primeira capital da região norte do Brasil. Banhada pelo rio Guamá e pela Baia de Guajará, é quase uma península com apenas uma via de acesso de entrada e saída que é a BR316**.** Belém é a capital do estado do Pará, no litoral norte do Brasil (Belém, 2012).

Se insere no bioma amazônico, sendo considerada uma das cidades mais importante do Norte do país. Possui um clima tropical úmido e um relevo predominantemente plano. Atualmente Belém possui cerca de 1,3 milhão de habitantes, que, além de populosa, densamente povoada. Possui uma rica tradição cultural, tendo como base o Círio de Nazaré, ótima gastronomia e diversos setores turísticos. Sua economia se centra, na maior parte, no setor terciário e setor extrativo (Belém, 2012).

3.2 COP 30 e seus antecedentes

Vários eventos marcaram a necessidade de uma Educação Ambiental há muitos anos. No Brasil, apesar de que durante o regime militar não está preocupado com o assunto, nem mesmo para a criação de uma legislação que garantisse essa prática, surgia, a partir de 1968, o Clube de Roma, que contava com especialistas de diversas áreas do conhecimento, discutindo sobre a crise ambiental do momento e do futuro da humanidade (Dias, 2016).

De acordo com Dias (2016), a década de 1960 otimizou várias atividades e produziu vários manifestos, tendo como foco o meio ambiente. E os anos de 1970 foram muito significativos para a criação de uma mentalidade ambiental. No Clube de Roma, realizado na Suécia, no período de 5 a 16 de junho de 1970, a ONU realizou a “Conferência sobre o Ambiente humano ou Conferência de Estocolmo”, tendo como participantes 113 países.

Já em 1982 aconteceu um novo encontro, em Nairóbi, no Quênia, no qual constatou-se não ter havido muitos avanços, desde o acontecimento da conferência de Estocolmo. A reunião limitou-se a avaliar o plano de ação, que fora aprovado há pelo menos dez anos atrás, sem que tenha sido definida uma política global, relativa ao meio ambiente. Mesmo assim, foi a partir desse ano que o debate ambiental ganhou investida, com a conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento, no Rio de Janeiro, no Brasil, em 1992 (Mello, 2006).

A ECO-92 ou RIO-92 fez um novo balanço, tanto diante dos problemas já existentes, quanto aos progressos efetivados. Tendo sido elaborado vários documentos importantes, que continuam sendo atualmente referência para novas discussões. Durante esse evento foram aprovadas duas convenções: uma sobre biodiversidade e outra sobre mudanças climáticas. Com isso, foi assinada a agenda 21, um plano de ação com metas para a melhoria das condições ambientais do planeta (Mello, 2006).

Já em 2002 outro evento sobre o tema ambiental a Rio +10, foi o fórum mundial realizado, em Sohanesburgo, na África do Sul. Com o nome de Cúpula Mundial sobre o desenvolvimento sustentável, a Rio+10 integra o conjunto de iniciativas da ONU tendo como foco, a redução, pela metade, do número de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza, pelo menos até 2015. Assim como, da mesma forma houveram discussões sobre questões importantes, para vida no Planeta, como: fornecimento de água, de saneamento, de energia, de saúde, de agricultura e de biodiversidade (Mello, 2006).

Desde 2009 vêm acontecendo o evento COP pelo mundo, a primeira ocorreu em 1995, em Berlim da Alemanha. COP2 ocorreu em Genebra – 1996, a COP3 em Kioto em 1997, e assim por diante. A mais recente foi a COP29 que aconteceu no Azerbaijão em novembro de 202, sendo este país o primeiro da região do Cáucaso, localizado entre o Leste da Europa e o Oeste da Ásia, a sediar uma Conferência das Partes (Neoenrgia, 2025).

COP30 é a 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (Conferência das Partes), trata-se, pois, de um encontro anual de líderes mundiais cientistas, organizações não governamentais e representantes da

sociedade civil, que se reúnem para discutir a implementação de ações, capazes de combater as mudanças do clima do mundo (Brasil, 2025).

Para o Brasil esse é um evento que representa uma oportunidade histórica, reafirmando seu papel de liderança nas negociações sobre mudanças climáticas e sustentabilidade global. O principal objetivo esse encontro global é para debater como andam os esforços dos países participantes, em torno de assuntos como: energias renováveis, biocombustíveis e agricultura de baixo carbono. Trata-se de um acontecimento que reforça a atuação dos países desde a Eco-92 até o Rio+20, no sentido de implementação de processo multilaterais (Brasil, 2025).

Nesse ano de 2025 a 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (Conferência das Partes) acontece em Belém do Pará. Dentre os temas a serem discutidos no encontro estão: 1. Redução de emissões de gases de efeito estufa. 2. Adaptação às mudanças climáticas. 3. Financiamento climático para países em desenvolvimento. 4. Tecnologias de energia renovável e soluções de baixo carbono. 5. Preservação de florestas e biodiversidade. 6. Justiça climática e os impactos sociais das mudanças climáticas (Brasil, 2025).

Os principais desafios que o Pará e o Brasil estão enfrentando para acampar esse evento incluem o alinhamento dos compromissos de países desenvolvidos e em desenvolvimento, participantes desse encontro, a busca por financiamento climático, tendo como meta a garantia de que a redução de emissões seja ajustada com a ciência climática, lidando concomitantemente com os impactos socioeconômicos dessas mudanças em populações vulneráveis (Brasil, 2025).

Para que um evento dessa magnitude ocorra sem atropelos de última hora, o Governo Federal vem adotando uma série de medidas estratégicas visando hospedar um grande número de pessoas, as quais são esperadas no acontecimento. Dentre as principais medidas tem-se:

> **1.Parcerias com a Iniciativa Privada*:*** O governo está promovendo colaborações com redes hoteleiras e plataformas de hospedagem para incentivar a expansão temporária da oferta de quartos, inclusive

> através do aluguel de imóveis privados, como apartamentos e casas, em modelos semelhantes ao Airbnb.
> ***2.*Aprimoramento da Infraestrutura*:*** Estão previstos investimentos na melhoria da infraestrutura turística da cidade e na modernização de hotéis existentes para aumentar a capacidade de receber turistas e delegações, com um investimento de mais de R$ 100 milhões por meio do Fungetur.
> **3.Uso de Estruturas Temporárias*:*** Alternativas como hotéis flutuantes, navios de cruzeiro ancorados na orla de Belém, são consideradas para funcionar como hospedagem adicional durante o evento.
> **4.Expansão para Cidades Vizinhas*:*** O governo também está trabalhando em estratégias para integrar a rede hoteleira de cidades próximas, facilitando o transporte entre essas localidades e Belém, com a melhoria de rodovias e rotas de transporte público.
> **5.Incentivo à Construção e Reformas*:*** Há estímulo para novos investimentos na construção de hotéis ou reforma de prédios comerciais para uso como hospedagem temporária, em consonância com os prazos da COP30 (Brasil, 2025, p. s/n).

Não faltam ações visando melhoria da infraestrutura de Belém-PA, para acolher de forma eficiente o famoso evento. Segundo o Senado brasileiro, a data para acontecer a COP 30 em Belém-PA, será entre 10 e 21 de novembro de 2025. Para isso, os trabalhos de organização da Conferência da ONU sobre Mudanças Climáticas (COP 30) foram o tema de debate da Comissão de Meio Ambiente (CMA) (Brasil, 2024).

Há um ano da COP 30, Belém (PA), coração da Amazônia começa a ser transformada para receber esse importante evento. Dessa forma, tanto o governo do Pará, quanto do Federal têm “intensificado os preparativos para receber mais de 60 mil pessoas, entre chefes de Estado, diplomatas, empresários, investidores, ativistas e delegações dos 193 países membros” (Brasil, 2024, p. s/n).

Esse será um fato histórico que colocará o Brasil como incentivador nas discussões acerca de questões ambientais globais e especificamente de cada região. Assuntos, como:

> A redução de gases de efeito estufa, a adaptação às mudanças climáticas, o financiamento para países em desenvolvimento, a preservação de florestas e da biodiversidade, o uso de energia renovável e soluções de baixo carbono e os impactos sociais das mudanças do clima (Brasil, 2024, p. s/n.).

Considerando-se que a Amazônia é uma das maiores florestas tropicais do mundo e que tem um papel essencial na diminuição dos efeitos das transformações climáticas no mundo, a Amazônia é o melhor lugar para realização desse evento, que visa a conservação ambiental e o desenvolvimento sustentável.

O investimento do Governo Federal está investindo cerca de R$ 4,7 bilhões, entre recursos do Orçamento Geral da União, do BNDES e de Itaipu, para a melhoria da infraestrutura de Belém-PA. São várias obras que estão sendo realizadas, visando “atender à demanda crescente por transporte, alojamento e espaços adequados para a realização da Cúpula” (Brasil, 2024, p. s/n.), uma vez que na atual realidade a cidade de Belém-PA não dispões dessa condição, para atender a demanda que deve fazer parte do evento.

Os empreendimentos que estão sendo feitos incluem “as reformas do Complexo Ver-o-Peso, do Mercado de São Brás e a construção do Parque Linear São Joaquim, executadas pela prefeitura e que, juntas, contam com recursos na ordem de R$ 299 milhões” (Brasil, 2024, p. s/n.). Além da adequação da infraestrutura da Base Aérea de Belém a partir de um investimento de R$ 25,8 milhões. São vários os projetos que estão sendo realizados nesse momento em Belém, dentre estes: reforma do Parque Linear da Doca; Avenida Tamandaré; Parque da Cidade e o Porto Futuro II; dentre outros.

> O projeto final contempla o museu da aviação, um centro de economia criativa, boulevard gastronômico, ciclotrilha e ecotrilha, áreas verdes preservadas, lago artificial e instalações esportivas voltadas para a promoção da qualidade de vida, lazer, cultura, arte e bem-estar. O Hangar Centro de Convenções é um espaço existente, que se conecta com o Parque da Cidade, e fará parte da Blue Zone da COP 30. O local recebeu reuniões do G20 em 2024, e está sendo reformado para a conferência da ONU em Belém (Brasil, 2024, p. s/n.).

Cabe ressaltar que no Porto Futuro II, têm cinco galpões cedidos pela Companhia Docas do Pará (CDP) ao governo do Pará, que depois de reformados serão “transformados em um complexo de lazer e gastronomia, com um inovador polo de bioeconomia, que será um novo ponto turístico da

cidade" (Brasil, 2024, p. s/n.). Conta também com espaços diversos para valorização cultural popular, várias histórias do Pará e da Amazônia, assim como, a demonstração do patrimônio imaterial da região. Cabe ressaltar que outras providências como, segurança e hospedagem também estão sendo realizadas.

3.3 A ampliação da consciência ambiental no contexto da COP 30 por meio da Educação

Na concepção de autores como Marques, Rios e Alves (2022, p.531), "a percepção ambiental é um instrumento importante a ser trabalhado nas escolas, pois possibilita a própria comunidade escolar a pensar a sua realidade local não de forma separada, mas de forma integrada, sistêmica". Ou seja, através da educação escolar, a educação ambiental tem como meta a reflexão dos alunos sobre a necessidade de preservar o meio ambiente, em razão das causas e efeitos da não preservação, que pode ser prejudicial para a qualidade de vida humana.

Segundo Loureiro e Cossio (2007, p.71), a conscientização por meio da educação ambiental só pode ser realizada, tendo uma resposta positivada, se for meio do diálogo, reflexões e ações coletivas para ampliação do saber, constituinte da "realidade, da leitura do mundo conhecendo-o para transformá-lo e, ao transformá-lo, conhecê-lo". Ou seja, é preciso que haja uma dinâmica educacional que possa permitir que toda a comunidade escolar e familiares dos alunos, sejam protagonistas das ações que possam unir a cultura e a prática do dia a dia de uma sociedade.

"Para a educação ambiental crítica, a emancipação é a finalidade primeira e última de todo o processo educativo que visa [...] a superação das relações de expropriação, dominação e preconceitos" (Loureiro e Cossio, 2007, p.71). É preciso, pois, que educador ambiental repense o currículo, deixando de lado os interesses dominantes da sociedade, facilitando "a construção de atividades integradas, considerando as possibilidades de cada escola e seus objetivos institucionais" (Idem, p.71).

Dessa forma, cabe argumentar que, a conscientização ambiental, dentro da COP 30, perpassa por processos de permitir que as pessoas, tantos estudantes, quantos a família e a escola, se unam em prol de um só objetivo, que seja a preservação do meio ambiente. Isso, porque, “meio ambiente é conjunto, é sistêmico, precisa ser percebido em sua realidade complexa, na sua totalidade. São partes interrelacionadas e interativas de um todo, ao mesmo tempo que é o todo interagindo nas partes.” (Guimarães, 2007, p.87). Portanto, não deve existir conscientização fragmentada, é preciso, pois, estar tudo junto, tudo ligado num só objetivo, que é a ampliação dessa consciência ambiental.

“A educação se concretiza pela ação em pensamento e prática, pela práxis, em interação com o outro no mundo” (Loureiro, 2004, p.77). Para este mesmo autor trata-se de uma dinâmica entre a reprodução das relações sociais, suas reflexões e uma “política democrática dos códigos morais de convivência” (Idem, p.77). A educação pode ser uma ação conservadora ou emancipatória, no sentido de transformação da aprendizagem, seja em sentido do saber ou de uma consciência ambiental. “Isto não significa vê-la como o meio singular para a mudança de valores e de relações sociais na natureza e nem como dimensão descolada da dinâmica societária total” (Ibidem, p.77), é muito mais do que isso, é vê-la como a possibilidade de mudanças diante de um contexto histórico predominante, que não se importou com os rumos ambientais da sociedade, assim como, com a vida no Planeta.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

O desafio de se organizar para ser anfitriã de um evento tão importante faz parte desse momento histórico em que Belém-PA é a protagonista. Trata-se uma forma de sair do ostracismo para se mostrar ao mundo. Acredita-se que a COP 30 venha ser um diferencial para a Amazônia, porém afirmar que Belém estava pronta para receber um evento desta magnitude, não é coerente no que

diz respeito a economia local. Está sendo necessário todo investimento realizado para que essa realidade venha acontecer.

Todo paraense sabe dos desafios que existem em Belém-PA, são anos de descaso com o meio ambiente e com a qualidade de vida da população, que muitas vezes padece com todo tipo de problemas de toda sorte. Mesmo que essa discussão já esteja a todo vapor na ONU, que conforme discute Lima (2024), existem pelo menos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), visam atender a justiça social e redução da desigualdade social e econômica do mundo. Dentre esses objetivos se encontra: **Cidades e Comunidades Sustentáveis (ODS 11):** Foca em tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.

Como pode ser observado, Belém-PA é a cidade certa, pois vem enfrentando muitas dificuldades em vários setores, sobretudo na questão sustentabilidade. Observa-se que na questão ambiental tem ainda muitos problemas, por isso a importância da Educação Ambiental, como uma forma de contribuição na educação dos cidadãos, que ainda não estão prontos para permitir que a cidade se torne um modelo para o Brasil, nem para o mundo.

Sabe-se que é um caminho longo e demorado, mas a conscientização ambiental tem de acontecer. A Amazônia é o coração do mundo, se não for preservada ou conservada, pode significar o fim para a humanidade. Portanto, a COP 30 veio para transformar a realidade da capital da Amazônia, por isso, a importância de ela estar preparada para esse evento de grande porte.

Não se pode de uma hora para outra pensar que só essas ações transformadoras da infraestrutura são o fim, mas sim, o começo de uma grande mudança, que vai desde o embelezamento da cidade até a Educação Ambiental, que será de muita relevância para o futuro da Amazônia. É preciso pois que haja um engajamento do poder público com a sociedade para que essa realidade se concretize.

Para a Organização das Nações Unidas (ONU), o crescimento populacional humano no mundo, associado aos padrões de consumos insustentáveis pela natureza, ameaça a biodiversidade e a vida no Planeta. No

mundo todo, as estatísticas demonstram que há alteração nos ciclos de vida, em razão da interferência humana nos ambientes naturais, da poluição, da exploração, da caça e pesca predatórias, do desmatamento, das queimadas, da introdução de espécies estranhas aos *habitats* (inclusive as geneticamente modificadas) e do aquecimento global.

A educação ambiental, nessa perspectiva termina sendo uma necessidade providencial, que deve acontecer em qualquer meio educacional, seja formal ou informal, tendo em foco o grande número de problemas ambientais, como o despejo do lixo, a depredação ambiental, as queimadas, entre outros, em que aqueles que deveriam conservar e preservar o meio ambiente, se torna o grande vilão de sua própria extinção: o ser humano.

Isso porque, o sujeito acreditando não estar integrado ao meio ambiente, entende que não precisa buscar formas de sustentabilidade, crendo que a natureza nunca vai acabar. Não é capaz de pensar nas gerações futuras, para que elas possam vir a usufruir dos mesmos benefícios ambientais, que se tem na atualidade.

Com essa reflexão e diante de tantos desafios, percebeu-se que o próprio ser humano não se vê como parte do meio ambiente, principalmente, quando se trata da transformação da natureza, para o seu bem-estar. Esquece, no entanto, que os recursos nela existentes no Planeta, não são renováveis; logo, se a terra perder sua vegetação e a água potável, a vida, provavelmente deixaram de existir.

O capitalismo, que leva ao consumo exagerado, está totalmente focado somente nos lucros, que a degradação do meio ambiente pode proporcionar. Dessa forma, na maioria das vezes, se utiliza da natureza, de forma irresponsável, sem nenhum critério de preservação. Com isso, termina jogando para os países produtores de matéria prima, como o Brasil, por exemplo, a responsabilidade de preservar o meio ambiente. De modo geral compreende-se que o desenvolvimento sustentável, por meio da Educação Ambiental, deve ser apreendido, tanto na escola, como na comunidade, sendo uma forma de tentar notificar toda sociedade, quanto à importância da preservação ambiental.

Nesse momento histórico em que um evento que visa a preservação e conservação do meio ambiente que ocorre no Brasil, mais precisamente em Belém do Pará, a população, deve ter acesso a uma Educação Ambiental, para que continue a desenvolver sua cidadania, com qualidade de vida. Evitando, entre outras práticas, a de descartar produtos de plásticos e seus derivados no meio ambiente, com o objetivo de realmente fazer parte do time educado ambientalmente, garantindo assim que sua vida e de seus descentes possam sobreviver num mundo mais sadio. Portanto, a Educação Ambiental deve começar desde mais tenra idade e continuar durante toda a vida do sujeito, para que no futuro, ele possa contribuir a um meio ambiente melhor para todos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O assunto envolvendo Educação Ambiental e Sustentabilidade é de suma importância para a vida no Planeta. Cabe a sociedade compreender que não só o ser humano é importante, mas toda vida existente na Terra. Para isso, o poder público e a sociedade devem se alinhar, para garantir que isso possa se tornar realidade e avançar. E não precisa de um evento deste tamanho para que todos se conscientizem que é preciso amar e respeitar o meio ambiente. A Educação Ambiental tem esse papel importante, de ajudar o cidadão a entender e preservar a natureza, porque todos nós dependemos dela para continuar como habitantes do Planeta.

E, quanto a Belém-PA estar preparada para receber a COP 30, pode-se dizer que ainda não está, mas está se caminhando para isso, uma vez que investimentos estão sendo realizados tem foco melhorar aspectos relacionado a infraestrutura turística, mobilidade urbana, a hospitalidade com treinamento aos profissionais de atendimento ao público e o aprimoramento da segurança pública, garantido uma experiencia positiva aos participantes do evento.

O COP 30 em Belém representa a afirmação do Brasil como liderança nas discussões sobre as questões ambientais, a cidade tem a oportunidade de

ter um olhar mundial, a qual pode aproveitar para fazer importante debates sobre a garantias de direitos aos povos que vivem e que cuidam da natureza que são os povos das áreas rurais, assim como a população urbana. Acredita-se ainda que a população de Belém ficará estruturas físicas que foram construídas para a melhoria do evento.

Espera-se que o evento possa traçar estratégias coletivas a nível mundial, buscando resolver os problemas ambientais do planeta, onde os presidentes mundiais, deixem de pensar em lucros econômicos e passe a pensar em lucros ecológicos.

Neste sentido é preciso, pois, que a Educação Ambiental seja realizada de forma constante nas escolas e na vida, para que os habitantes deste lugar maravilhoso, entendam que jogar lixo no chão é errado e feio, poluir os rios é crime, aprisionar animais silvestres e queimar nossas florestas também se constitui um delito muito grave. Não precisa da COP 30 para que se possa entender e aceitar essas premissas. Conservar e Preservar a natureza é preciso, é urgente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental.** Disponível no site: https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/politicas/pnea.html#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental%20compreende%20os,de%20vida%20e%20sua%20sustentabilidade. Acesso em janeiro de 2025.

Brasil. **COP 30.** Palácio do Planalto. Disponível no site: https://www.gov.br/planalto/pt-br/agenda-internacional/missoes-internacionais/cop28/cop-30-no-brasil. Acesso em janeiro de 2025.

BRASIL. Senado. **Comissão de Meio Ambiente debate organização da COP 30, sediada em Belém**. Disponível no site: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/04/19/comissao-de-meio-

ambiente-debate-organizacao-da-cop-30-sediada-em-belem. Acesso em janeiro de 2025.

BRASIL.**A um ano da COP30, Belém se transforma para receber Cúpula Climática.** Secretaria de Comunicação Social. Disponível no site: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/11/a-um-ano-da-cop30-belem-se-transforma-para-receber-cupula-climatica. Acesso em janeiro de 2025.

BELÉM (PA). Prefeitura. 2012. **História de Belém**. Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1957, v. 14, p. 293-297. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br. Acesso em janeiro de 2025.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental**: **a formação do sujeito**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

COP. **Histórico das COPS**. Disponível no site: https://ambientes.ambientebrasil.com.br/mudancas_climaticas/evolucao_do_debates/historico_das_cops.html. Acesso em janeiro de 2025.

DIAS, Reinaldo. **Gestão Ambiental**: responsabilidade social e sustentabilidade. São Paulo: Cortez, 2016. Disponível em: <http://www.ambientebrasil.com.br/composer.php3?base=residuos/index.php3&conteudo=./ ecológico. Acesso em janeiro de 2025.

GOVERNO DO PARÁ. **História do Pará**. Disponível no site: https://www.pa.gov.br/pagina/55/historia. Acesso em janeiro de 2025.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe P. (coord). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

---------- Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coord). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

LIMA, Tamires. **Qual o papel das ODS na promoção da justiça social.** 2024. Artigo disponível no site: https://blog.bussolasocial.com.br/qual-o-papel-das-ods-na-promocao-da-justica-social. Acesso em 22 de setembro de 2024.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; COSSIO, Mauricio F. Blanco. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coord). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo Loureiro. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe P. (coord). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MARCATTO, Celso. **Educação ambiental: conceitos e princípios**. Belo Horizonte: FEAM, 2002.

MARQUES, Welington R. A; RIOS, Diego Lisboa; ALVES, Kerley dos S. **A Percepção Ambiental na Aplicação da Educação Ambiental em Escolas.** Revbea, São Paulo, V. 17, no 2: 527-545, 2022.

MELLO, L. **Processo de Construção Histórica do Holismo.** Belém-PA: C. C. S. E. / UEPA, Departamento de Filosofia e Ciências Sociais, 2006.

MENEZES, Priscylla K. de. **Educação ambiental** [recurso eletrônico]. Recife: Ed. UFPE, 2021. (Coleção Geografia).

NEOENERGIA. COP-29: principais informações e objetivos do maior encontro sobre mudanças climáticas do mundo. Disponível no site: https://www.neoenergia.com/w/cop-29-informacoes-e-objetivos-do-maior-encontro-sobre-mudancas-climaticas-do-mundo. Acesso em janeiro de 2025.

SINGER, Paul. Economia Política da Urbanização. São Paulo: Brasiliense, 2006.

EDUCAÇÃO

- A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil: um olhar sobre os direitos de aprendizagem (Letícia Carvalho Silva Marques; Sâmela Siqueira Oliveira)

A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil: um olhar sobre os direitos de aprendizagem

Letícia Carvalho Silva Marques
Sâmela Siqueira Oliveira

DOI: 10.5281/zenodo.16929561

RESUMO

O presente artigo discute a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da Educação Infantil brasileira, abordando os princípios, os direitos de aprendizagem e os campos de experiências que estruturam as práticas pedagógicas nessa etapa da educação básica. A proposta curricular enfatiza o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas particularidades e promovendo uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. A partir de revisão documental e análise crítica, são explorados os fundamentos da BNCC e sua contribuição para a valorização das interações, brincadeiras e múltiplas linguagens como formas legítimas de aprender.

Palavras-chave: Educação Infantil. BNCC. Desenvolvimento Integral. Direitos de Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no Brasil tem assumido, nas últimas décadas, um papel essencial no processo educacional, sendo consolidada como direito da criança e dever do Estado pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A publicação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em 2017 estabeleceu parâmetros nacionais para a organização curricular, reafirmando a importância de uma abordagem que contemple o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos.

Neste artigo, discute-se a estrutura da BNCC para a Educação Infantil, com ênfase em seus princípios norteadores, direitos de aprendizagem e os campos de experiências propostos, buscando compreender seu impacto na prática pedagógica e na valorização das infâncias brasileiras.

2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC

A BNCC para a Educação Infantil organiza-se com base em cinco eixos fundamentais: princípios éticos, políticos e estéticos; o binômio cuidar e educar; interações e brincadeiras; seleção de práticas pedagógicas significativas; e centralidade da criança no processo educativo (BRASIL, 2017).

Esses fundamentos são alinhados com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, propondo uma prática pedagógica que valorize a diversidade cultural e social das infâncias brasileiras e promova uma aprendizagem significativa e contextualizada.

3 OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

A BNCC propõe cinco campos de experiências que orientam o currículo da Educação Infantil, organizados conforme faixas etárias. A seguir, apresenta-se uma síntese de cada campo:

3.1 O EU, O OUTRO E O NÓS

Visa à construção da identidade, autonomia e respeito ao outro, promovendo o convívio em grupos, a participação em atividades coletivas e a valorização da diversidade.

3.2 CORPO, GESTO E MOVIMENTO

Estimula a expressão corporal e o domínio dos movimentos por meio de brincadeiras, danças, jogos e práticas cotidianas, fortalecendo a autonomia e a consciência corporal da criança.

3.3 TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Incentiva a exploração das múltiplas linguagens artísticas, promovendo a criatividade, a sensibilidade estética e o contato com manifestações culturais diversas.

3.4 ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

Foca no desenvolvimento das linguagens oral e escrita, da escuta ativa e da imaginação, valorizando a cultura oral e o repertório comunicativo da criança.

3.5 ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

Explora a curiosidade das crianças sobre o mundo físico e social, estimulando a investigação, a observação e a análise de fenômenos naturais e culturais.

4 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação proposta pela BNCC é formativa e processual, baseada na observação contínua das aprendizagens das crianças, sem o objetivo de classificar, mas de compreender o seu percurso de desenvolvimento (BRASIL, 2017). Essa abordagem valoriza as particularidades infantis e orienta o planejamento pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC representa um avanço no reconhecimento da importância da Educação Infantil como etapa fundamental da educação básica. Ao propor práticas baseadas em direitos de aprendizagem e em experiências significativas, a BNCC contribui para a construção de um currículo mais humano, inclusivo e centrado na criança. Cabe aos profissionais da educação o compromisso de implementar tais diretrizes de forma reflexiva, crítica e sensível às realidades locais.

REFERÊNCIAS

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. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 6 jun. 2025.

- A contação de histórias na Educação Infantil: caminhos para o desenvolvimento integral (Letícia Carvalho Silva Marques; Sâmela Siqueira Oliveira)

A contação de histórias na Educação Infantil: caminhos para o desenvolvimento integral

Letícia Carvalho Silva Marques
Sâmela Siqueira Oliveira

DOI: 10.5281/zenodo.16929505

RESUMO

A contação de histórias é uma prática milenar que atravessa culturas e tempos, servindo como instrumento para a transmissão de valores, conhecimentos e tradições. Na Educação Infantil, essa prática ganha relevância por estimular a imaginação, desenvolver a linguagem e favorecer a construção de vínculos afetivos entre educadores e crianças. Este artigo apresenta um panorama sobre a importância da contação de histórias, discutindo seus benefícios e técnicas que potencializam o aprendizado e o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Contação de Histórias. Desenvolvimento Infantil. Literatura.

1 INTRODUÇÃO

Contar histórias é mais do que narrar acontecimentos — é transportar o ouvinte para um universo de possibilidades, despertando emoções, reflexões e aprendizagens. A literatura infantil oferece oportunidades únicas para que as crianças conheçam realidades diferentes, desenvolvam a imaginação e construam senso crítico.

Segundo Garcia (2003, apud FARINA, 2016), expressões como “Era uma vez...” funcionam como uma senha mágica para adentrar o mundo encantado dos contos, lendas e fábulas. Ao ouvir histórias, a criança reflete sobre questões como vida, morte, escolhas e atitudes, ampliando seu repertório cultural e emocional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Historicamente, a oralidade foi o primeiro meio de transmissão de conhecimento. Povos antigos transmitiam saberes e tradições por meio de narrativas orais, até que, com o desenvolvimento da escrita, as histórias passaram a ser registradas e disseminadas em livros. A partir do século XVII, a literatura infantil começou a ser produzida, reconhecendo a criança como sujeito com necessidades e características próprias.

A literatura infantil, segundo Coelho (2009), atua como agente de transformação social, estimulando o diálogo e a reflexão. O primeiro contato da criança com a literatura geralmente ocorre pela contação de histórias, recurso pedagógico que desperta emoções, estimula a criatividade e contribui para a formação ética e moral.

Sisto (2010, apud COSTA; RIBEIRO, 2017) destaca que, ao ouvir histórias, as crianças vivenciam, no plano psicológico, as ações e conflitos narrados, ampliando sua compreensão de mundo e fortalecendo a construção da personalidade.

3 O PAPEL DO EDUCADOR

O professor é mediador fundamental nesse processo. Conforme Abramovich (1997), ouvir histórias é um passo essencial para formar leitores. A maneira como a narrativa é conduzida influencia diretamente o envolvimento da criança.

Uma contação feita sem entusiasmo pode não despertar o interesse do ouvinte, enquanto técnicas adequadas — como variação de entonação, pausas estratégicas, recursos sonoros e visuais — transformam a experiência em algo marcante.

4 TÉCNICAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Para que a contação seja eficaz, é importante considerar:

a) Expressividade vocal: entonação, ritmo e volume adequados ao conteúdo;

b) Recursos visuais: livros ilustrados, fantoches, adereços e imagens de apoio;

c) Interação: incentivar que as crianças participem, opinem ou recontem partes da narrativa;

d) Ambientação: criar um espaço acolhedor e livre de distrações.

Esses elementos favorecem a imersão e ajudam a manter a atenção das crianças, tornando o momento prazeroso e significativo.

5 CONCLUSÃO

A contação de histórias é uma ferramenta pedagógica potente, que vai além do entretenimento. Ao unir imaginação, emoção e conhecimento, contribui para o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo habilidades cognitivas, sociais e afetivas. Cabe ao educador explorar esse recurso de forma criativa e planejada, garantindo que cada narrativa seja uma oportunidade de aprendizagem e encantamento.

REFERÊNCIAS

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

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria – análise – didática. São Paulo: Moderna, 2009.

COSTA, Patricia Evellyn; RIBEIRO, Janete Santa Maria. A importância de contar história na educação infantil. Revista RECIT. Disponível em: https://revistas.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4771. Acesso em: 1 out. 2020.

DOHME, Vania. Técnicas de contar histórias. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2010.

FARINA, Tatiana Fatima. A contação de histórias e sua contribuição no desenvolvimento da criança. In: SEMINÁRIO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 3., 2016, Londrina. Anais [...]. Londrina, 2016.

MACHADO, Ana Maria. Menina Bonita do Laço de Fita. São Paulo: Ática, 1998.

NUNES, Emília. A Menina da Cabeça Quadrada. São Paulo: Tibi, 2017.

- A importância de se trabalhar Educação Financeira com os alunos do Ensino Médio (Luciano José P. S. da Silva)

A importância de se trabalhar Educação Financeira com os alunos do Ensino Médio

Luciano José P. S. da Silva

DOI: 10.5281/zenodo.16740326

RESUMO

A Educação Financeira tem se tornado um tema cada vez mais relevante no contexto educacional brasileiro, especialmente após sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este artigo discute a importância de abordar esse conteúdo com alunos do Ensino Médio, visando prepará-los para lidar com questões econômicas do cotidiano de forma consciente, crítica e responsável. Através de uma análise teórica e reflexiva, busca-se evidenciar como o ensino da Educação Financeira pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos e capazes de tomar decisões mais assertivas quanto ao uso do dinheiro.

Palavras-chave: Educação Financeira. Ensino Médio. Cidadania. BNCC. Formação crítica.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade movida pelo consumo, onde decisões financeiras fazem parte da rotina de todos os indivíduos. Diante desse cenário, a escola assume um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e preparados para administrar seus recursos financeiros de forma ética e sustentável. A inclusão da Educação Financeira como tema transversal na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um avanço significativo nesse sentido, especialmente no Ensino Médio, fase em que os jovens estão prestes a ingressar no mercado de trabalho e tomar decisões mais autônomas.

Este artigo tem como objetivo discutir a relevância de se trabalhar a Educação Financeira com os estudantes do Ensino Médio, destacando os benefícios pedagógicos e sociais dessa prática. Pretende-se, também, refletir sobre estratégias e desafios enfrentados pelos educadores ao abordar esse tema nas escolas.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Educação Financeira é definida como o processo por meio do qual os indivíduos desenvolvem um conjunto de habilidades e conhecimentos necessários para compreender conceitos e produtos financeiros, administrar seus recursos de forma eficiente, avaliar riscos e oportunidades, e tomar decisões informadas e responsáveis com relação às finanças pessoais. Esse processo envolve não apenas a aquisição de informações técnicas, mas também o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que favoreçam uma relação equilibrada com o dinheiro.

No contexto brasileiro, essa abordagem assume uma importância ainda maior diante de indicadores alarmantes, como os elevados índices de endividamento e inadimplência entre as famílias, a baixa taxa de poupança e o consumo impulsivo, muitas vezes estimulado por práticas de marketing agressivas. A ausência de uma cultura de planejamento financeiro e a falta de orientação desde a juventude contribuem para a perpetuação de ciclos de instabilidade econômica nas famílias. A Educação Financeira, portanto, surge como ferramenta indispensável para a promoção da estabilidade individual e coletiva, ao preparar os cidadãos para enfrentar os desafios da economia contemporânea.

A escola, enquanto espaço privilegiado de formação integral, tem o papel fundamental de contribuir ativamente para o desenvolvimento dessas competências. No Ensino Médio, essa responsabilidade torna-se ainda mais urgente, uma vez que os alunos começam a experimentar maior autonomia,

seja por meio de estágios, primeiros empregos ou pela gestão de pequenas quantias de dinheiro. Além disso, é nessa etapa que se consolidam habilidades cognitivas mais complexas, como o pensamento crítico, a análise de consequências e o planejamento de ações, todos elementos essenciais para a tomada de decisões financeiras conscientes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa necessidade ao incluir a Educação Financeira como uma temática transversal que deve ser abordada de forma interdisciplinar. Essa diretriz propõe que o tema seja integrado aos componentes curriculares de Matemática, Ciências Humanas e, inclusive, Língua Portuguesa, favorecendo uma compreensão ampla e contextualizada. O objetivo é que os estudantes desenvolvam competências como raciocínio lógico-matemático, leitura crítica de textos e mídias que envolvam o consumo, análise de informações econômicas, além da capacidade de elaborar e gerenciar orçamentos pessoais e familiares.

A presença efetiva da Educação Financeira na escola amplia as possibilidades de formar indivíduos mais conscientes dos impactos de suas escolhas econômicas, tanto no plano pessoal quanto social. Essa formação permite que o estudante compreenda a lógica do sistema financeiro, reconheça práticas de consumo sustentáveis, evite armadilhas do crédito fácil e adquira o hábito do planejamento. Além disso, contribui para o fortalecimento da cidadania, pois um indivíduo financeiramente educado tende a participar com mais autonomia e responsabilidade das decisões econômicas que afetam sua comunidade e o país.

Entre as práticas pedagógicas eficazes para o ensino da Educação Financeira destacam-se diversas estratégias que tornam o processo de aprendizagem mais atrativo e significativo. O uso de jogos didáticos, por exemplo, permite a simulação de situações do cotidiano, como o controle de um orçamento mensal ou a administração de uma pequena empresa fictícia. Simulações de compras, elaboração de planilhas, análise de propagandas e campanhas publicitárias também são métodos eficazes para discutir questões como consumo consciente, marketing e influência social. Além disso, projetos

interdisciplinares envolvendo diferentes áreas do conhecimento proporcionam um olhar mais holístico e reflexivo sobre o tema.

Apesar dos avanços e das diretrizes estabelecidas, muitos professores ainda enfrentam diversos desafios para implementar a Educação Financeira em sala de aula. Entre os obstáculos mais recorrentes estão a ausência de formação específica para lidar com o tema, a escassez de materiais didáticos adaptados à realidade dos alunos e, em alguns casos, a falta de apoio institucional para projetos que envolvam inovação pedagógica. Soma-se a isso a resistência de alguns setores escolares em aceitar a abordagem de temáticas que extrapolam os conteúdos tradicionais, ainda que sejam de extrema relevância social.

Superar essas barreiras requer ações articuladas em diferentes níveis. É necessário investir em formação continuada para os docentes, disponibilizar recursos pedagógicos acessíveis e atualizados, fomentar a produção de conteúdo voltado para o contexto da juventude e valorizar experiências exitosas de escolas que já trabalham o tema. Além disso, políticas públicas mais incisivas podem estimular parcerias entre escolas, universidades e instituições financeiras, promovendo uma rede de apoio ao desenvolvimento da Educação Financeira como um direito básico de todo cidadão em formação.

CONCLUSÃO

A Educação Financeira é uma ferramenta essencial para a formação integral dos estudantes do Ensino Médio. Ao trabalhar esse tema, a escola contribui para o desenvolvimento de competências fundamentais para a vida em sociedade, como o planejamento, a responsabilidade e o consumo consciente.

É necessário que a Educação Financeira deixe de ser um conteúdo secundário e se torne parte efetiva do currículo escolar, por meio de práticas contextualizadas, interdisciplinares e voltadas para a realidade dos alunos.

Dessa forma, estaremos formando cidadãos mais preparados para tomar decisões conscientes e éticas, promovendo maior justiça econômica e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 03 ago. 2025.

DAMÁSIO, Ricardo; MOURA, Ana Paula. Educação financeira nas escolas: um caminho para a autonomia. São Paulo: Cortez, 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Financial Education in Schools: Policy Guidance, Challenges and Case Studies. Paris: OECD Publishing, 2014.

SOUZA, Maria Clara de. Educação financeira: saber lidar com o dinheiro desde cedo. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 20, n. 30, 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br. Acesso em: 03 ago. 2025.

- A literatura infantil como fonte de pesquisa em educação: um olhar sobre o livro “A casa da madrinha”, da escritora Lygia Bojunga (Valquiria Mariano Taveres)

A literatura infantil como fonte de pesquisa em educação: um olhar sobre o livro “A casa da madrinha”, da escritora Lygia Bojunga

Valquiria Mariano Taveres[4]

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

DOI: 10.5281/zenodo.16945296

RESUMO

No presente artigo abordaremos o seguinte tema: A literatura infantil como fonte de pesquisa em educação: Um olhar sobre o livro a casa da madrinha da escritora Ligya Bojunga. A fundamentação teórica do mesmo partiu dos temas: literatura como fonte pesquisa em geral e especificamente como fonte de pesquisa em educação. Ficando o trabalho distribuído com os seguintes tópicos: A Literatura como fonte de Pesquisa, A Literatura como fonte de pesquisa em Educação, A Casa da Madrinha: Resumo e comentários e Considerações finais. A pesquisa deteve-se na obra A casa da madrinha, conhecida nacional e internacionalmente, publicada em 1978, a partir da história dos personagens Alexandre e Pavão apresentados no enredo da obra. Verificou- se subjetivamente que apesar de sua ludicidade a mesma traz em suas entrelinhas críticas a educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Literatura. A casa da madrinha.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escolha de pesquisar sobre Educação em uma obra de literatura infantil e não como de costume, em fontes oficiais transmissoras da história, deu-se pelo fato de perceber que nesse tipo de texto contém informações preciosas que muitas vezes as fontes oficiais podem deixar passar despercebidas. Refletiu-se que na literatura infantil, além de belas histórias

[4] valquiriatavaresatm@gmail.com

fictícias voltadas para seu público alvo (crianças e adolescentes), existem também, em suas entrelinhas, de alguma maneira, aspectos do cotidiano, registros de comportamentos sociais e políticos de uma determinada época.

Neste trabalho buscou-se discorrer sobre o tema: A literatura infantil como fonte de pesquisa em educação: um olhar sobre o livro a casa da madrinha da escritora Ligya Bojunga.

Partindo da ideia de que “Lygia Bojunga situa-se no grupo de escritores que tematizam os problemas da sociedade contemporânea, seja nos aspectos das relações humanas seja nas implicações de que a criança é vítima” (SANDRONI, 2011, p. 64) este trabalho objetiva-se a investigar como a autora trabalha com as questões relacionadas à educação, a partir da história dos personagens Alexandre e Pavão apresentados no enredo da obra A Casa da Madrinha. Desta forma buscamos investigar uma possível crítica à educação que uma leitura atenta deste livro possa nos revelar. E levando em conta o fato de que o Brasil se encontrava em um período conturbado dentro de sua conjuntura política na época da publicação da obra (ditadura militar), torna-se importante verificar a relação da obra com seu contexto histórico.

Porém, vale a pena lembrar que no intuito de observarmos esses elementos na obra faz-se imprescindível que se faça uma leitura mais atenta, pois tais pistas encontram-se na narrativa representadas por símbolos. O que podemos inferir deve-se ao fato de na época de sua publicação (década de 70) o país estar passando pela ditadura militar, momento marcado pelo medo e pela repressão de ideias que pudessem de alguma forma contrariar os governantes.

O presente artigo torna-se relevante pois poderá servir de fonte de pesquisa para pesquisadores interessados na área de educação e literatura.

O método de pesquisa utilizado para a realização deste trabalho foi o bibliográfico, sendo o nosso principal referencial a obra A casa da madrinha de autoria de Lygia Bojunga e o resultado ora apresentado, trata-se de um trabalho distribuído em tópicos: A Literatura como fonte de Pesquisa, A Literatura como fonte de pesquisa em Educação, A Casa da Madrinha: Resumo e comentários e Considerações finais.

2. A Literatura como fonte de Pesquisa

No presente tópico procura-se abordar a importância da literatura infantil como fonte de pesquisa, demonstrando como neste processo estudiosos a fim de obterem um alargamento em seu campo de pesquisa utiliza-se da literatura para dispor de fatos e dados que possam ter passado despercebidos às fontes oficiais históricas.

> Todos os textos literários ou não, contém as marcas da existência social e histórica, os seus conflitos e contradições. O exercício hermenêutico tem o dever de revelar, isto é, de decifrar criticamente esse multidimensional 'inconsciente político', abrir o texto para a história de modo a fazê-lo falar de seu passado e procurar compreender sob quais condições o texto tem ou ganha sentido (MORAIS apud MELLO, 2006, p.6).

É crescente o interesse de estudiosos em utilizar a literatura como fonte ou suporte para suas pesquisas. Os textos literários podem auxiliar os pesquisadores na compreensão de ideias ou imagens representadas e divulgadas em suas entrelinhas, cabendo ao pesquisador fazer as mediações entre ficção e realidade, realizando a interpretação dos dados contidos na obra literária que foram construídos a partir da criatividade do autor. Considerando sempre que:

> As fronteiras entre ficção e verdade são consideradas cada vez mais tênues no âmbito das ciências humanas, e tende-se a concordar que a obra literária não reflete a realidade: a fração do real que revela é resultado de uma reinterpretação e de uma reelaboração. Ainda que condicionada socialmente, o seu domínio é sobretudo estético. No entanto, a verdade que a ficção pode trazer importa mais do que uma suposta 'realidade'. Uma verdade que escapa, às vezes, à pesquisa histórica ou a pesquisa considerada científica. Os autores não são somente testemunhas da escola de sua infância ou da idade adulta, mas são intérpretes sensíveis e apaixonados dos processos familiares, escolares e sociais. As relações entre literatura e história são caracterizadas pela tensão e não pelo reflexo ou correspondência direta. (LOPES; GALVÃO, 2001. p.85).

No intuito de respaldar a escrita literária como fonte de pesquisa pode-se recorrer ao fato de ela ser compreendida como uma criação da sociedade, e que, pode nos servir como material de pesquisa na tentativa de identificar práticas de uma época, de uma sociedade. Em outras palavras, a literatura infantil pode assumir o papel de revelar a sociedade através de um viés que talvez tenha passado despercebido pelas fontes oficiais transmissoras da história. Segundo Maura Maria Morais de Oliveira Bolfer em sua tese de mestrado que traz por título: *Imagens/representações de professora na literatura infantil: um confronto entre a tradição e a inovação:*

> Na verdade, a literatura infantil registra, de alguma maneira, aspectos do cotidiano e, como todo registro, carrega consigo traços da realidade. Assim, à medida que nomeia e descreve, constrói um fenômeno, uma representação, uma imagem. (BOLFER,2003, p. 113).

Porém, apesar de todos esses pontos a favor de se considerar a literatura como fonte de pesquisa, não podemos deixar de falar sobre algumas características específicas da história e da literatura: enquanto a primeira preocupa-se em se manter fiel à realidade, exigindo para si o caráter de verdade, a segunda trabalha com a imaginação, a criatividade, a ficção. A realidade, para a literatura, pode ser simplesmente o ponto de partida na criação artística. Por outro lado, tanto o historiador quanto o literato, estão inseridos em um contexto do qual não saem indiferentes e utilizam alguns procedimentos de pesquisa semelhantes, além de desempenharem a função de narrador, mesmo que em graus diferentes. De acordo com Maria Arisnete Morais (1996) em sua tese de doutorado denominada: *Leituras femininas no século XIX (1850-1900)*, “Ainda que se considere o estatuto próprio do texto literário, ele é uma produção social válida porque revela, de outra forma, o que a análise social revela através de outro processo de investigação” (p. 15).

Alguns estudiosos se dispuseram em suas pesquisas em verificar esse fato de que a Literatura pode nos servir de objeto de estudo e assim revelar ideais de uma época, críticas à sociedade ou simplesmente nos revelar um retrato da sociedade de um determinado período. Em Lajolo e Zilberman (1991), as autoras tecem um comentário sobre o Livro de Graciliano Ramos

denominado: Pequena história da República, escrito na década de 40, durante o estado novo e que, por não conter os mesmos os mesmos elogios ao governo da época (Getúlio Vargas) comum às obras daquele período, teve sua publicação sustada.

> As causas saltam as vistas: Graciliano enfrenta a atualidade com desembaraço e desmistifica os poucos episódios que circulavam como lenda. Reduz a proclamação de Deodoro a uma confusão de ordens e contraordens, as quais, por pouco, não fazem vítimas inocentes. Não tem a menor paciência com as revoluções, que apresenta como produto de ambições pessoais. E adota um modo de narrar original, fortemente sintético, misturando ironia e alusões ao presente. (LAJOLO E ZILBERMAN, 1991, p.79).

Mostra-se nesta obra um exemplo de obra literária que nos mostra pistas de como estava organizada a sociedade da época de sua publicação, onde o autor, segundo Lajolo e Zilberman (1991), destoa do quadro geral das obras que continham fundo didático e escreve como Monteiro Lobato, uma produção embasada criticamente seguindo um estilo direto e maduro ao apresentar os fatos. “Graciliano não protege os acontecimentos, atenuando-os com panos quentes, nem protege o leitor, que considera em pé de igualdade e com o qual discute ideias consagradas”. (LAJOLO E ZILBERMAN, 1991, p.80).

2.2 Literatura como fonte de pesquisa em Educação.

A literatura assim como pode servir de objeto de estudo para pesquisas em história através da qual pode se traçar o perfil de sociedades, costumes e épocas, também torna-se importante aliada na função de trazer novas informações no campo da educação. Uma vez que esses autores literatos tiveram vida escolar e/ou mesmo foram influenciados positiva ou negativamente por acontecimentos ocorridos no âmbito educacional de suas épocas.

> O fato é que a literatura infantil, de algum modo, pretende ensinar os valores vigentes na sociedade, considerados apropriados para aquele momento, ligados à própria estrutura escolar e histórica e, em alguns

> casos, aos conteúdos escolares propriamente ditos. (BOLFER, 2003, p. 34).

As escritoras Lajolo e Zilberman (1991) em seu livro denominado: Literatura infantil Brasileira. Histórias e Histórias. Nos fala sobre a obra de Monteiro Lobato e sua relação com a Educação. Segundo as escritoras, o sitio local onde Monteiro Lobato fixou por espaço onde suas personagens iam viver desde seu primeiro livro para crianças denominado de Narizinho Arrebitado no qual decorre as histórias compara-se a uma escola paralela o que demonstraria a aversão do escritor pelo modelo de escolas tradicionais.

> Com efeito, as terras de Dona Benta, sob certas circunstâncias, desempenham a função de uma escola, sendo a proprietária, a professora ideal, e os alunos, os moradores do sítio, ouvintes atentos e interessados que, como sempre, polemizam os temas, quando não decidem vive-los em loco, abandonando temporariamente o lugar improvisado das aulas. (p.76).

Diante desta suposta aversão ao modelo tradicional procura reorganizá-la de uma forma diferente, baseada na escola grega, usando um sistema de ensino que se desenvolve através do diálogo, sem soluções pré-fabricadas. Sobre o espaço: “O espaço dessa escola lobatiana muda segundo as conveniências, podendo ser tanto a sala principal da sede do sítio, como o Terror-dos-Mares, o barco com que visitam inúmeras regiões, em Geografia da Dona Benta (1935) ou a cidade ateniense, em O Minotauro (1939)”. (LAJOLO E ZILBERMAN 1991, p.76).

As autoras Maria Helena Câmara Bastos e Maria Stephanou, em seu artigo Infância, higiene e Educação procuram investigar através da literatura de caráter didático voltadas para o público infanto-juvenil as concepções, e práticas educativas que uma sociedade, no tempo e no espaço, formulou em relação aos jovens e crianças. Neste sentido, tomam por base de seus estudos o livro do autor Erico Verissimo denominado: *Aventuras no mundo da higiene.*

> Aventuras no Mundo da Higiene é um livro dirigido às crianças e aos jovens, bem como a seus pais e professores. Seu objetivo é propor ao leitor a adoção de uma rotina disciplinar de higiene, indispensável à vida, em uma época de normatização de condutas no contexto de uma sociedade em processo crescente de urbanização. A obra não é

> um exemplo isolado, mas insere-se na extensa produção de manuais e guias de higiene e saúde, que circularam no período. (p.04).

Segundo as autoras nas primeiras décadas do século xx as crianças eram cuidadas e acompanhadas para que se tornassem cidadãos promissores que trouxessem bons resultados à sociedade. Deste modo era necessário iniciar sua educação desde a mais tenra idade com intuito de obter melhores resultados neste propósito. Desta maneira, segundo as estudiosas, o discurso da higiene, médico- sanitário promoveu várias práticas educativas voltadas ao público infantil, iniciando com orientação às mães no cuidado dispensado as crianças. E, para um melhor acompanhamento, volta-se para as escolas, que foram se tornando espaços por excelência de identificação, conhecimento e normalização da população infanto-juvenil em práticas de higiene, inspeção médico-escolar entre outros.

> A obra Aventuras no Mundo da Higiene, do escritor gaúcho Érico Veríssimo (1905-1975), publicada em 1939, constitui um exemplo paradigmático para examinar os dispositivos que visaram atingir as crianças e formá-las a fim de que se portassem de forma higiênica, condição indispensável à saúde individual e coletiva, requisito ao progresso da pátria. (BASTOS E STEPHANOU, 2005, p.2).

As autoras ainda observam que a obra em questão também nos revela o que ocorria na sociedade neste período. A esse respeito às pesquisadoras se referem:

> Cabe salientar, ainda, que a literatura é também expressiva para a compreensão de um momento histórico. No caso específico da obra examinada, durante o Estado Novo (1937-1945) as autoridades governamentais assumem um discurso de saneamento da sociedade, especialmente no tocante às questões de higiene pessoal e social. Esse discurso, por sua força de verdade e legitimidade, proliferou em diferentes espaços e projetos. (BASTOS E STEPHANOU, 2005, p. 3).

Maria Helena C. Bastos e Maria Stephanou relatam em seu trabalho que a ambientação da obra se desenvolve em um ambiente que lembra o ambiente escolar. E dentro deste contexto podem-se perceber as práticas educativas que esta sociedade formulou em relação as suas crianças e aos seus jovens.

Sendo possível através de a obra vislumbrar o pensamento que norteava o sistema escolar no período histórico em que a obra fora escrita.

> É interessante observar a ambientação da história. Embora transcorrendo no interior de uma casa, a narrativa adota o modelo escolar. O médico, dr. Salus, assume o papel de professor e as crianças o papel de alunos. Os capítulos da história são sessões de aula, em que se destacam os recursos tipicamente escolares, especialmente o uso do quadro-negro, de cartazes, mapas, filme - "A triste história duma boca suja" -; e de exercícios escolares, como copiar, decorar e responder as perguntas do médico-professor, adulto responsável por conduzir a todos ao mundo da higiene. (BASTOS E STEPHANOU, 2005, p. 09).

Desta forma através do estudo realizado por Bastos e Stephanou que tiveram como objeto de estudo a obra literária de autoria de Veríssimo, podemos inferir como estava pautada a sociedade e o sistema de ensino do período, que estavam influenciados por um discurso de saneamento da sociedade sendo que esse discurso, por sua força de verdade e legitimidade, proliferou em diferentes espaços e projetos. Ou seja, a obra em questão se constitui em um objeto privilegiado de estudo na compreensão de projetos educacionais e políticos de uma época.

Por considerar válida a opinião de pesquisadores como Bolfer e outros estudiosos sobre literatura infantil ao afirmar que a que de alguma forma essa literatura pode trazer consigo elogios ou críticas a instituições, a épocas, a costumes dentro de uma determinada sociedade. E que alguns autores especialmente possuem esse viés em seus escritos: de trazer em suas entrelinhas em meio a narrativas cheias de fantasias, informações que são capazes de ampliar a visão de mundo de seus pequenos leitores. E, uma das escritoras que se destaca atualmente no cenário da literatura infantil escrevendo neste tom (crítico e engajado), mas sem deixar de lado as particularidades de uma construção literária caracterizada pela transgressão de fronteiras entre a fantasia e a realidade, abordando questões sociais contemporâneas é Lygia Bojunga, autora premiada nacional e internacionalmente escritora da obra que compõe o corpus deste trabalho.

3.1 A Casa da Madrinha: Resumo e comentários

A Casa da Madrinha é o quarto livro da autora. Publicado em 1978, é mais uma bela narrativa na qual, permeia-se o realismo cotidiano e a fantasia. Seu enfoque é a dura realidade dos problemas de sobrevivência na cidade grande, o que, porém, não encerra o leque de leituras possíveis existente nas entrelinhas da obra.

Trata-se de uma história que gira em torno de Alexandre, um menino pobre que reside na periferia do Rio de Janeiro. O protagonista da narrativa está em busca da casa que dá título ao livro. Ele fica sabendo dela por meio de uma das muitas histórias contadas por seu irmão Augusto antes de dormir, que lhe informa que a casa possui tudo aquilo de que a vida os priva, como a própria alimentação.

Segundo informações do site Casalygiabojunga, o livro A Casa da Madrinha ganhou os seguintes prêmios: “O melhor para o jovem” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1978), "Os melhores para a juventude", do Senado de Berlim (1985) e “Rattenfanger literatur preis”, prêmio criado na Alemanha para comemorar os 700 anos da célebre lenda “O Flautista de Hamelim” (1985). Sendo também traduzida para vários idiomas e encenada em teatros no Brasil e na Suécia.

A Casa da Madrinha apresenta-se estruturalmente sem a divisão em capítulos sendo que, quando ocorre mudança no fluxo da narrativa, a quebra da sequencialidade se dá através do uso de letras capitulares.

A narrativa não apresenta um enredo linear, inicia-se pela ação propriamente dita, dispensando as apresentações introdutórias de personagem, espaço ou outro elemento narrativo. Nos deteremos nas duas passagens alvo de nossa análise que são: A professora e a Maleta e a Escola Osarta.

Vemos de início Alexandre, o protagonista já com seu inseparável amigo Pavão, fazendo um show debaixo de uma mangueira em uma cidadezinha do interior já em viagem em busca da tão sonhada casa da madrinha. Após essa apresentação, que tinha por finalidade a obtenção de alimentos, o protagonista

irá conhecer Vera, uma garota filha de cultivadores de flores. Os dois iniciam uma extensa conversa e comentam como são suas terras natais. Iniciando-se assim a amizade entre os dois.

Alexandre começa a lhe contar sobre sua vida: o irmão querido e distante, a mãe, a escola, a professora da maleta fascinante, como encontrou o pavão. Conta-lhe também o ingresso do pavão na Escola Osarta do Pensamento e de seu fascínio pela gata da capa

E é através dessa conversa que vemos a narrativa da história de como Alexandre conhecera Pavão e as dificuldades do amigo, cuja principal característica é o fato de que “pensa pingado”.

−Mas então o que é que ele tem?

−É que ele só pensa pingado.

−Ele o que?

−Ele só pensa umas gotinhas por dia. (BOJUNGA, 2013, p. 34)

Para explicar o problema da desarticulação mental de seu amigo Pavão, vemos Alexandre contar a vida e a passagem de seu amigo pela escola Osarta, passagem essa que é alvo de nosso interesse dentro do viés investigativo sobre educação em A casa da madrinha. Relata que devido sua beleza e esplendor acaba sendo constantemente explorado e desrespeitado. A começar pelos seus cinco donos iniciais, que surgem do nada e querem lucrar sobre sua beleza rara. Colocam-no na escola Osarta (“atraso”, ao contrário) de Pensamento, onde havia três cursos que iriam educar a ave para a sociedade. Em outras palavras, iriam castrar seu potencial.

O primeiro curso era o Papo. No entanto, o Pavão escapa dos malefícios desse curso usando um esquema para não ouvir as enfadonhas explanações. Como o primeiro esquema não funcionara, foi transferido para um segundo curso, a Linha. Nele os pensamentos iam ser costurados e só deixariam de fora os pensamentos que os donos quisessem. Ainda assim, o Pavão conseguiu uma maneira de exercitar o cérebro e assim impedir que seu cérebro fosse costurado. Sempre que tentavam pregar linha, seu esforço mental a arrebentava.

Devido ao insucesso do curso Linha foi transferido, para o curso Filtro, que realizou um estrago terrível. Em sua cabeça é enfiado um filtro, que controla a saída de pensamentos da ave. Mas a torneira veio com um defeito de fabricação, por isso havia momentos em que, fechada, segurava o pensamento do Pavão, fazendo-o repetir as frases de quem conversa com ele e obedecer piamente todo e qualquer tipo de ordem. No entanto, havia instantes em que ela abria. Então voltava a ser a ave de outrora, de olhar vivo, determinado. Mas estes últimos eram momentos raros.

Quando Alexandre vai contar a história de Pavão com o marinheiro João das Mil e Uma Namoradas, a mãe de Vera chama a menina para jantar, e interrompe o diálogo entre eles, episódio só contado à página noventa e quatro. Até lá, o enredo — seguindo a técnica de fragmentação da narrativa — apresenta novo encontro das duas personagens infantis, no dia subsequente, evidenciando-se a relação de Vera com os pais; a forma como Alexandre estrutura seu show com Pavão; a apresentação do menino e sua família; e narra um episódio interessante que assim como o episódio da passagem do Pavão pela escola OSARTA, também servirá de base para fundamentar nossa pesquisa sobre educação, trata se da relação de Alexandre com sua escola e especialmente com sua professora.

A narrativa nos informa que nosso protagonista, apesar de ter uma vida muito dura, adora frequentar a escola. E era nessa instituição que o menino entrava em contato com uma professora que possuía uma maleta cheia de surpresas, de onde tirava pacotes de todos os tipos e cores. E dependendo da cor desses pacotes era escolhido o tema das aulas.

> A Professora gostava de ver a classe contente, mal entrava na aula e já ia contando uma coisa engraçada. Depois abria a maleta e escolhia o pacote do dia. Tinha pacote pequenininho, médio, grande, tinha pacote embrulhado em papel de seda, metido em saquinho de plástico, tinha pacote de tudo quanto é cor; não era à toa que a maleta ficava gorda daquele jeito. (BOJUNGA, 2013. p 62).

Porém um belo dia descobre o método de ensino da professora e não gostam (não se sabe ao certo quem não gostou). E em um dia de muita chuva a professora afirma ter perdido a maleta tão querida por Alexandre e os

demais alunos. E é neste dia chuvoso que Alexandre e a professora se veem pela última vez.

A narrativa prossegue contando as aventuras de Alexandre em busca da tão sonhada casa da madrinha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho partiu da ideia de investigar A literatura infantil como fonte de pesquisa para educação especificamente na obra “A casa da madrinha”, da escritora Lygia Bojunga, a partir das histórias de vida dos personagens Alexandre e Pavão apresentado no enredo da obra. Optamos por desenvolver a atual pesquisa utilizando como base a literatura infantil, pois a encaramos como uma possibilidade válida dentre as demais apresentadas, por acreditar que se trate de um instrumento eficaz capaz de difundir ideologias, realizar críticas e denúncias ao sistema opressor.

Pôde-se constatar ao final desta investigação uma possível crítica ao sistema educacional vigente á época de sua publicação, onde historicamente o Brasil passava por um período conturbado dentro de sua esfera política a difusão de ideologias referentes a ditadura militar.

Como mencionado acima, as passagens do texto escolhidas para falar sobre educação na obra ora apresentada são: A professora e a Maleta e a Escola Osarta.

O episódio “A professora e a maleta” refere se a experiência do protagonista com a escola. Segundo a narrativa é Augusto quem influencia a família para que colocassem Alexandre na escola afim de que ele tivesse um futuro melhor que o deles. “− O Alexandre não vai vender sorvete que nem a gente. Ele vai estudar. Vai estudar até ficar homem feito.” (BOJUNGA, 2013, p.59).

Augusto então matrícula Alexandre na escola e o mesmo se sai muito bem, sendo inclusive elogiado na escola. Porém quando chega as férias volta a trabalhar vendendo biscoitos. “Vieram as férias e ele foi vender biscoito na

praia pra ganhar um dinheirinho. E quando as aulas começaram de novo ele continuou vendendo. Mas só aos domingos" (BOJUNGA, 2013, p. 60). Vemos neste trecho da obra subjetivamente, uma crítica ao trabalho infantil que provoca a evasão escolar de crianças e jovens, problema esse latente na sociedade brasileira.

Mais adiante vemos entrar em cena a Professora com sua maleta fantástica. A narrativa nos fala que a professora gostava de ver a classe feliz e que tirava de sua maleta pacotes de todos os tipos e cores e que dependendo do pacote escolhido ocorria determinado tipo de aula.

> A professora gostava de ver a classe contente, mal entrava na aula e já ia contando uma coisa engraçada. Depois abria a maleta e escolhia o pacote do dia. Tinha pacote pequenininho, médio, grande, tinha pacote embrulhado em papel de seda, metido em saquinho de plástico, tinha pacote de tudo quanto é cor; não era à toa que a maleta ficava gorda daquele jeito. (BOJUNGA, 2013, p.62).

Através desta e de outras descrições dentro do texto de Bojunga vemos se tratar de uma professora especial, que apresentava um método de ensino dinâmico que fazia despertar o interesse de seus alunos, e esses por sua vez encaravam as aulas de forma positiva e aprendiam de forma feliz, sem a presença do medo e da repressão.

Porém algo de negativo ocorre: descobrem como a professora trabalha e não se agradam. No trecho a seguir podemos inferir que a maleta representava a metodologia diferenciada da professora: "No outro dia saiu à fofoca: contaram pra Alexandre que tinha um pessoal que não estava gostando da maleta da Professora." (BOJUNGA, 2013, p.64)

Podemos supor também que Lygia retrate essa repressão à professora influenciada pelo contexto histórico da época em que escreveu esse texto. Trata-se da década de 70 onde no Brasil ocorria a ditadura militar onde muitos professores foram penalizados por serem considerados como perigo para sociedade.

Voltando novamente a nossa linha de pensamento anterior, vemos a narração do dia do sumiço da maleta. Trata-se de um dia chuvoso, como costuma ser descrito os dias tristes na literatura, vemos a descrição do

momento em que a professora chega á sala de aula sem sua maleta tão amada por Alexandre. “Lá pelas tantas a Professora chegou. Mas chegou sem a maleta. E com um jeito diferente, uma cara meio inchada, não contou coisa gozada, não riu nem nada. Sentou e ficou olhando para o chão.” (BOJUNGA, 2013, p.65).

Essa maleta da Professora é tão amada por Alexandre que no final da história quando é narrada a passagem onde finalmente os personagens conseguem encontrar a tão sonhada casa da madrinha (lugar utópico onde todos os sonhos de Alexandre e Pavão são realizados) lá eles também encontram a maleta. E é imensa é a satisfação do menino ao encontrá-la. Daí podemos inferir que um professor que trabalhe com amor e inovação pode fazer a diferença na vida de uma criança. Vejamos o trecho que descreve quando no plano do imaginário do infante encontra a maleta. “Alexandre entrou devagarinho, espiou atrás da porta e riu. A maleta da Professora estava lá mesmo. Gorducha. Com desenho do garoto e da garota de mãos dadas. Só que tinha uma poeirinha nela toda.” (BOJUNGA, 2013, p.147).

Para finalizar a discussão sobre esta passagem da narrativa podemos dizer subjetivamente que Bojunga traz em seu texto às críticas as metodologias de ensino onde os professores são condicionados a seguir um padrão determinado pelo sistema educacional tradicional e onde os desejos dos discentes ficam relegados a um plano inferior. Tal foi o efeito negativo na vida do menino Alexandre que o dia do sumiço da maleta fora o último que o mesmo fora á escola, voltou a sua vida de trabalho.

> Alexandre saiu da escola. Foi vender sorvete em vez de amendoim. [...] De noite ficava pensando nos colegas, na Professora (será que ela tinha encontrado a maleta? Puxa vida será que ninguém tinha lido o anúncio no jornal?), acabava perdendo o sono. (BOJUNGA, 2013, p.69).

A outra passagem que faz menção ao sistema educacional situa-se dentro da narrativa no trecho em que descreve a experiência do personagem Pavão com a escola Osarta para onde é levado por seus donos depois de tanto teimar em se soltar e querer ser livre. “A escola pra onde levaram o Pavão se chamava Escola Osarta do Pensamento. Bolaram o nome da escola para não

dar muito na vista. Mas quem estava interessado no assunto percebia logo: era só ler Osarta de trás pra frente.” (BOJUNGA, 2013, p. 37).

No decorrer da história tomamos conhecimento que a escola que oferece três cursos: o Curso Papo, o Curso Linha, e o Curso Filtro. No Curso Papo, o objetivo maior é atingir a meta de os alunos temerem até pensar; na Linha, costura-se o pensamento, permitindo apenas as ideias desejáveis aos donos, o último, o Curso Filtro, insere um objeto na cabeça do aluno a fim de filtrar as ideias que entram e as que saem, reduzidas a dimensão de “pingos”. Sendo que o objetivo pedagógico da escola estava em atrasar o pensamento de seus alunos. Por trás da ideia repetitiva de atrasar o pensamento da ave estaria implicitamente a crítica ao sistema educacional que se presta ao serviço da manutenção de uma determinada situação. Sendo que o que se espera através do mesmo é o desenvolvimento de um cidadão crítico e autônomo, sendo capaz de alçar voos cada vez mais altos em direção de sua conquista de liberdade.

Á guisa de conclusão podemos inferir que a leitura da obra A casa da madrinha nos serve de fonte de pesquisa sobre os modelos educacionais da época, dá-nos a possibilidade de refletir ainda sobre temas sociais. Estamos certos, porém que este trabalho representa apenas uma leitura referente a obra, sendo que a mesma pode obter outras leituras e outros olhares.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria. Infância, higiene e educação. 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, Minas Gerais, v. 40, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT02/GT02-97--Int.doc-> Acesso em: 10 mar. 2015.

BOJUNGA, Lygia. A casa da madrinha. 20 ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2013.

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. Imagens/representações de professora na literatura infantil: um confronto entre a tradição e a inovação.

Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Tese de doutorado em Educação, 2003.
Casa Lygia Bojunga. Disponível em: http://www.casalygiabojunga.com.br. Acesso em: 15 fev. 2015.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil Brasileira. História e Histórias. 5ed. São Paulo: Ática, 1991.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Historia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção: O que você precisa saber sobre...).

MELLO, Mônica. A representação da escola rural na literatura regionalista de José Lins do Rego e Graciliano Ramos. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2006. Disponível: www.alasru.org/wp-content/.../12/17-GT-M%23U00f4nica- Mello.doc. Acesso: 15/12/2014.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara. Leituras femininas no século XIX (1850-1900). Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Tese Doutorado em Educação, 1996.

SANDRONI, Laura. De Lobato a Bojunga As reinações renovadas. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

- A subnotificação no registro de alunos do Ensino Fundamental com Altas Habilidades/Superdotação: os desafios da escola e da família

(Mayara Mathias Leal)

A subnotificação no registro de alunos do Ensino Fundamental com Altas Habilidades/Superdotação: os desafios da escola e da família

Mayara Mathias Leal[5]

Orientadora: Prof. Dra. Sandra Karina Mendes do Vale[6]

DOI: 10.5281/zenodo.16755995

RESUMO:

O presente artigo aborda o tema subnotificação no registro de alunos com altas habilidades / superdotação, com o objetivo geral deste estudo é identificar as lacunas de pesquisa e identificar as ênfases temáticas, teóricas e metodológicas das obras analisadas. Especificamente objetivou-se identificar os primeiros estudos sobre o tema; demonstrar os locais onde é mais pesquisado; identificar os subtemas associados a subnotificação nos registros dos alunos com AH/SD; apontar as principais teorias e autores pesquisados; identificar as principais metodologias e analisar as lacunas em estudos referentes a possibilidades da notificação sobre AH/SD. A metodologia para a construção deste artigo é uma revisão literária, cujos dados foram levantados na plataforma da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD). Os resultados da pesquisa apontaram como lacunas que sendo as AH/SD um fenômeno que pode sofrer mutações durante o tempo, já que é construído socialmente, havendo a necessidade da notificação no registro desses alunos, para que eles não sejam ignorados, assim como, para a potencialização de suas habilidades e encaminhamentos aos programas sociais vigentes, por isso a necessidade de capacitação, para que os profissionais que lidam com pessoas com essa situação, possam tomar decisões em prol dos benefícios dos alunos e de seus familiares. Com isso, entende-se a necessidade do Sistema Educacional reconhecer a potencial habilidades desses alunos, dando-lhes possiblidades para que possam se desenvolver e contribuir com a sociedade, sem os habituais atropelos que vem ocorrendo dentro da escola e da família.

PALAVRAS-CHAVE: Família. Escola. AH/SD. Registro. Subnotificação.

ABSTRACT:

[5] Mestrando(a) em Ciências da Educação, Pedagogo(a), E-mail: E-mail: mayaramathias12@hotmail.com

[2] Doutora em Educação, Pedagoga. E-mail: karinamendes2232@gmail.com

This article addresses the issue of underreporting in the registration of students with high abilities/giftedness, with the general objective of this study is to identify research gaps and identify the thematic, theoretical and methodological emphases of the analyzed works. Specifically, the objective was to identify the first studies on the subject; demonstrate the places where it is most searched; identify the sub-themes associated with underreporting in the records of students with HA/DS; point out the main theories and authors researched; to identify the main methodologies and analyze the gaps in studies regarding the possibilities of reporting HA/DS. The methodology for the construction of this article is a literature review, whose data were collected on the Scientific *Electronic Library Online* (SciELO) platform and at the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (BDTD). The results of the research pointed out as gaps that HA/SD is a phenomenon that can mutate over time, since it is socially constructed, with the need for notification in the registration of these students, so that they are not ignored, as well as for the enhancement of their skills and referrals to current social programs, hence the need for training, so that professionals who deal with people with this situation can make decisions for the benefit of students and their families. With this, it is understood the need for the Educational System to recognize the potential abilities of these students, giving them possibilities so that they can develop and contribute to society, without the usual abuses that have been occurring within the school and the family.

WORD-KEY: Family. School. AH/SD. Register. Underreporting.

INTRODUÇÃO

A presente temática é eixo principal sobre as subnotificações no registro de alunos do ensino fundamental, nas escolas do ensino fundamental, com altas habilidades (AH) e superdotação (SD), tendo como subtema, os desafios da escola e da família, considerando a necessidade da inclusão escolar, tomando como objeto de estudo o registro e o processo de investigação de crianças com AH/SD.

Este artigo desenvolveu análise sobre textos pesquisados na Plataforma Scielo e o BDTD, para compreender como os autores identificam a subnotificação dos alunos com AH/SD dentro das escolas do ensino fundamental. Com isso, pretende-se entender sobre o assunto, mostrando as lacunas que a falta de notificação pode deixar a esses alunos, uma vez que eles ainda permanecem invisíveis perante o âmbito escolar e social, mesmo diante de tantos debates e legislações, como o caso da Lei 10.172/2001, do Plano Nacional de Educação (Nogueira et al, 2021), que determina o atendimento de crianças com diversas especialidades educacionais.

Nogueira *et al* (2021) são enfáticos em admitir que as crianças brasileiras

com a especialidade AH/SD não são devidamente assistidas, tanto na escola, quanto na família, pela falta de identificação. Mesmo que nos últimos anos o número de crianças com AH/SD tenha crescido muito, passando de 2.784 para 13.308, entre os anos de 2003 e 2014, ou seja, um aumento considerável de notificação dessas crianças, ainda assim, a literatura aponta a dificuldade das duas grandes instituições (escola e família), em lidar com essa realidade.

Diante disso, parece que o aluno quando não identificado acaba não recebendo apoio necessário na escola e na família. Pelo visto, nas escolas essa problemática deve ocorrer por falta de apoio e de informações aos docentes, em relação de como agir ao detectar os primeiros sinais de AH/SD. De acordo com Nogueira *et al* (2021), mesmo que necessária, ainda pode haver muita subnotificação, por isso, é relevante haver estudos e reflexões sobre o tema, a fim de que diminua as dificuldades encontradas pelos educadores e pela família, pois com a identificação desse tipo de especialidade educacional, para que, de forma eficaz, o profissional de educação possa sugerir uma intervenção pedagógica, capaz de contribuir no processo de ensino e de aprendizagem deles.

Isso tudo deve ficar evidenciado na revisão de literatura, em que deve ser observado o que os autores explicitam sobre o tema em questão. Isso porque, a escassez de atendimento às altas habilidades/superdotação nas escolas e nas famílias, conforme se observa em sala de aula, já é uma realidade notada, por esta razão, buscou-se pesquisar em obras científicas nacionais, que já debatem sobre o tema, a fim de enriquecer os debates e subsidiar as discussões, visando ampliar o conhecimento sobre o tema, consequentemente contribuindo com a ampliação do acervo de estudos, propondo com isso, o aumento de ações / propostas com mudanças sobre essa realidade. Os objetivos deste estudo, portanto, são explorar os argumentos defendidos pelos autores das obras pesquisadas, identificando suas metodologias, lacunas, conceitos e teorias, para compreender mais sobre o tema.

Especificamente objetivos são identificar os primeiros estudos sobre o tema; explicitar os locais onde este é mais pesquisado; identificar os subtemas associados; apontar as principais teorias e autores acionados; evidenciar as principais metodologias utilizadas e analisar as ênfases, lacunas em estudos

referentes a possibilidades de identificação da AH/SD dos alunos do ensino fundamental.

Para a construção deste estudo foram encontrados oito (08) artigos que falam sobre Subnotificação e Registros de Alunos do Ensino Fundamental com AH/SD e o Desafios da Escola e da Família para a Devida Identificação, procurados por meio das palavras chaves: Altas Habilidades, Superdotação, Subnotificação no Registro. Esses artigos foram encontrados em bibliotecas digitais de universidades e revistas eletrônicas, em plataformas como Scielo, BDTD, Revistas e Periódicos, identificados no quadro abaixo.

Quadro 1: Textos identificados e selecionados para análise

BDTD	PERIÓDICOS / REVISTAS	SCIELO
02 artigos (Tese e Dissertação) sobre AH/SD.	01 artigo Revista Teia da UFRJ, sobre Altas Habilidades e Superdotação.	05 artigos sobre subnotificação no registro de AH/SD.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Este artigo que trata da subnotificação no registro de alunos do ensino fundamental com altas habilidades e superdotação, foi estruturado da seguinte maneira: na seção 2 estão organizados os artigos pesquisados sobre Subnotificação e Registros de Alunos do Ensino Fundamental com AH/SD e o Desafios da Escola e da Família para a Devida Identificação. No item 2.1 estão organizados os primeiros estudos sobre o tema, os locais de pesquisas e os subtemas associados. O item 2.2 traz as principais teorias, metodologias, resultados e lacunas. Na seção 3 se encontram as considerações finais.

2 SUBNOTIFICAÇÃO E REGISTROS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM AH/SD E OS DESAFIOS DA ESCOLA E DA FAMÍLIA PARA A DEVIDA IDENTIFICAÇÃO

Bahiense, Rosseti (2014) desenvolveram pesquisa de campo, em Vitória do Espírito Santo, no ano de 2012, em uma Escola Pública, com professores

de matemática e português, utilizando o método clínico piagetiano, com análise de dados qualitativo. Em suas reflexões observam que o professor tem mais condições de descobrir se um aluno possui AH/SD, em razão do contato diário com ele. Mas, isso dificilmente acontecesse porque os professores não estão capacitados para tal missão.

Por esta razão, esses alunos, na maioria das vezes são taxados como problemáticos, se tornando invisíveis por parte da comunidade escolar e sua família. Sendo, portanto, que essas invisibilidades estão “estreitamente vinculadas à desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento, à falta de formação acadêmica e docente e à representação cultural das pessoas com altas habilidades/superdotação” (Bahiense, Rosseti, 2014, p.198). Fato que termina sendo prejudicial ao desenvolvimento pedagógico desse estudante.

As autoras já citadas detalham que por talvez falha no sistema de ensino superior, os professores investigados não possuem formação adequada para entender e diagnosticar um aluno com AH/SD, além disso, não têm condições de lidar, pedagogicamente falando, com esses alunos. Dessa forma, se torna “importante que os professores sejam mais bem orientados e se desliguem de antigos paradigmas, apresentando atitudes e utilizando estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de seus alunos” (Bahiense, Rosseti, 2014, p.204), para que assim a instituição educacional possa se tornar um ambiente propício ao atendimento de alunos detentores de certos talentos, que até agora vem sendo negligenciado.

Brero e Rondini (2022) desenvolveram um estudo como um ensaio teórico exploratório, no Rio de Janeiro, em 2022, por meio documental, disponibilizado pelo INEP, em dois documentos diferentes do Censo Escolar: o primeiro sobre os Microdados de matrículas, um arquivo com todas as informações obtidas no Censo Escolar, sem nenhum filtro. O segundo documento, a Sinopse Estatística, que compreende a síntese dos principais dados coletados no Censo Escolar (Brero e Rondini, 2022, p.480).

Para os citados autores, a falta de identificação no Censo Escolar dos casos de AH/SD aponta para a falta de formação da comunidade escolar, sen-

do que, a ausência de “identificação dos estudantes com AH/SD impacta diretamente na qualidade de vida dos jovens e adolescentes, levando, inclusive, a desajustes na vida adulta, uma vez que a falta de identificação influencia diretamente na construção da identidade do sujeito” (Brero e Rondini, 2022, p.478).

Os impactos da subnotificação ou falta de identificação, que devem atingir a vida da pessoa com AH/SD serão direcionados aos seus direitos como cidadãos, pois vai atingir as políticas públicas que poderiam contribui na sua formação, como, por exemplo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), previsto no Decreto n. 7.611, de 17/11/2011, Decreto n. 10.656, de 22/03/2021 e Resolução CNE/CBE n. 04/09 (Brero e Rondini, 2022, p.478).

Embora o citado Decreto brasileiro da educação, FUNDEB, garanta aos estudantes de AH/SD “a adaptação de currículos para suplementação, métodos, técnicas, recursos e organizações específicos necessários para atender às suas necessidades; aceleração de estudos; professor com especialização adequada para o atendimento” (Brero e Rondini, 2022, p.478), parece que mesmo com toda essa garantia, isso ainda não se tornou uma realidade geral nas escolas brasileiras, porque a falta de identificação de suas especialidades, permite que ocorra a exclusão desses alunos aos programas políticos e sociais, que podem dar subsídios aos seus desenvolvimentos educacionais e consequente formação.

Mendonça, Rodrigues, Capellini (2020) desenvolveram uma pesquisa de campo sobre alunos com AH/SD e como são vistos por seus pais e professores, numa escola estadual de São Paulo, onde entrevistaram alunos, pais e professores, para descobrir como eles se veem em relação aos seus talentos. De onde resultou que nem os alunos, nem seus pais conhecem nada sobre AH/SD e os professores também conheciam muito pouco sobre o tema. Então, diante das pesquisas referenciais, as autoras entenderam que as qualidades observadas em alunos com AH/SD podem ser cognitivas ou não cognitivas. No caso das não cognitivas os dados observados podem ser “motivação, persistência, empatia, perfeccionismo, preocupações éticas, responsabilidade, curiosidade e senso de humor, entre outros” (Idem, p.4).

Para as mesmas autoras citadas “as crianças com AH/SD manifestam o potencial em sua área de domínio em uma idade anterior à esperada e apresentam uma facilidade maior em aprender do que as demais” (Mendonça, Rodrigues, Capellini, 2020, p.4). Se na escola os professores e comunidade escolar não estão preparados para diagnosticar a atender essas crianças, na família, que ao saber que o filho possui AH/SD pode desenvolver dois comportamentos dispares, “um integrante da família ou ambos dispendem uma grande quantidade de tempo estimulando e ensinando a criança, ou fazem sacrifícios para que ela receba treinamento de alto nível dos melhores professores disponíveis” (Idem, p.4).

Todavia, um comportamento como esse exemplo acima pode ser prejudicial para a criança, tendo em vista que ela pode ficar sobrecarregada, então, ao invés disso, a família pode estimulá-la, sem criar esperanças muito altas em relação ao talento, para não prejudicar mais o seu desempenho. Dessa forma, segundo Mendonça, Rodrigues, Capellini (2020), os pais, sendo devidamente orientados sobre AH/SD de seus filhos, podem e devem participar de forma ativa no talento deles, estimulando-os, sem criar muitas expectativas fora da realidade. Por esta razão a importância da identificação dessa condição de AH/SD nas crianças, para evitar problemas futuros e perdas dos talentos delas.

Nakano, Negreiros, Fusaro (2025) desenvolveram uma pesquisa de campo para estudar AH/SD, Rio de Janeiro, tendo sido uma pesquisa online, envolvendo vários profissionais da educação, com o objetivo de descobrir como eles agem para identificar pessoas com altas habilidades ou superdotação. Isso porque há muito tempo que essa especialidade vem sendo compreendida de forma limitada e inadequada, porque é relacionada com a altos níveis de QI e não “como potencial elevado em potencial elevado em qualquer área do desenvolvimento humano” (Idem, p.2).

“Considerando essa concepção ampliada, no Brasil, os estudantes com AH/SD são definidos como aqueles que apresentam potencial superior, isolado ou associado, nas áreas intelectual, acadêmica, criativa, de liderança e psicomotricidade” (Nakano, Negreiros, Fusaro, 2025, p.2). Devido a fatores como o interesse dessas pessoas por uma área específica do conhecimento, onde

terminam alcançar a excelência, em outros nem tanto, os processos de notificações se tornam complicados e desafiadores.

Segundo as autoras acima citadas, é preciso que as pessoas AH/SD sejam identificadas e avaliadas, para que os resultados possam ter como meta a delineação dos perfis de cada um, para que possam receber o atendimento necessário para cada caso, a fim de que possa haver o desenvolvimento adequado de suas potencialidades, evitando que haja a exclusão dessas pessoas das políticas públicas, que em geral não os atingem por conta da subnotificação pela qual passam. Além disso, a identificação pode prevenir as vulnerabilidades sociais e emocionais das pessoas superdotadas (Nakano, Negreiros, Fusaro, 2025), muito comum em indivíduos com essa condição.

Oliveira, Capellini, Rodrigues (2020) desenvolveram uma pesquisa descritiva e comparativa acerca das habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de alunos com AH/SD. O trabalho desses autores envolveu entrevistas com alunos, pais e professores de uma escola pública de Bauru-SP. Os instrumentos utilizados pelos pesquisadores foram Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS), tratando-se de uma escala produzida nos USA, cujo objetivo foi desenvolver pesquisa sobre as habilidades sociais e problemas de comportamentos dos alunos, sob a ótica dos professores, pais e alunos.

Seguidamente houve uma intervenção de caráter universal com ambos os atores (professores, pais e alunos AH/SD), sobre as questões envolvendo a problemática relativas à idade e comportamentos comuns entre os alunos, os professores e seus pais. Segundo os autores acima citados, depois da intervenção, segundo os próprios entrevistados, houve melhora nos comportamentos e habilidades dos alunos, que hipoteticamente, a família e a escola mudaram suas percepções sobre a especialidade dos alunos (Oliveira, Capellini, Rodrigues, 2020). Deixando evidente que a intervenção melhorou os comportamentos dos pais e dos professores em relação a identificação dos alunos com AH/SD, que já representa um passo a mais para mudanças em termos de subnotificação.

Oliveira (2025) desenvolveu seu estudo sobre dados de alunos com

AH/SD no Brasil, analisando a subnotificação de registros identificados no Censo Escolar e pela Sinopse Estatística da Educação Básica de 2022. O objetivo do seu artigo foi analisar a subnotificação de registros com base nos números de alunos com AH/SD identificados pelo Censo, assim como nos números estimados por diversos especialistas. O método adotado por Oliveira para consecução do artigo dividiu-se em duas partes: a primeira foi a pesquisa bibliográfica e a segunda a análise qualitativa e quantitativa dos dados apresentados no trabalho.

Os resultados encontrados pelo citado autor, apontam que em 2022 houve 26.815 de alunos com AH/SD matriculados nas escolas públicas, conforme os dados oficiais. Contudo, esses dados estão aquém das estimativas de alguns especialistas. Ou seja, diante de um comparativo entre ambos os números reais e potenciais, os resultados mostraram que somente “dois municípios brasileiros ultrapassaram o percentual mínimo de 3%, estabelecido na literatura, de alunos com AH/SD” (Oliveira, 2025, p.10).

Em resumo, Oliveira (2025) aponta que dos 5.570 municípios brasileiros, somente 30% registra matrícula de alunos com AH/SD, enquanto 60% não registra. Já em municípios com grande demografia escolar na Educação Básica, o número de matrícula e identificação de alunos com AH/SD é muito reduzido. Dessa forma, diante dessas informações o autor acima citado, lamenta que haja “um alto e generalizado nível de subnotificação nos registros de matrículas de alunos com AH/SD em todos os sistemas de ensino das Unidades Federativas e dos municípios brasileiros” (Oliveira, 2025, p.19).

Oliveira (2022), desenvolveu sua pesquisa diante de uma abordagem quanti-qualitativa, para coleta e análise de dados sobre alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação na educação infantil. Para isso, buscou analisar as experiências e conhecimentos de pesquisadores e professores integrantes de um Comitê de especialistas, que desenvolveram uma Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas habilidades/Superdotação, versão Educação Infantil (EIPIAHS-EI), com 63 itens, que foi respondida por 128 professores de escolas públicas e privadas, de turmas de pré-escola, em municípios de Mato Grosso do Sul. Para a coleta de dados

a autora acima citada utilizou um instrumento *checklist*, tendo os resultados sidos analisados de forma estatística, por meio da Análise Fatorial Exploratória, tendo como suporte o *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

No entendimento de Oliveira (2022, p.61), “para que o discente seja abrangido em sua totalidade, é relevante que sejam identificadas, o mais previamente possível, as suas especificidades de aprendizagem, a fim de receber os estímulos necessários para o desenvolvimento de suas habilidades”. Para tanto, é preciso organizar os processos de observação, identificação e avaliação dos indicadores da AH/SD, por diversos profissionais especialista na área, que junto com a família possam desenvolver um programa de atendimento aos alunos com AH/SD, para que não fique somente na descoberta de potenciais, mas, “focando no reconhecimento e na integralização desse estudante, com um acompanhamento e enriquecimento adequado às suas especificidades e/ou dificuldades de aprendizagem” (Idem, p.62), pois a identificação é um complexo processo que deve continuar.

Reis (2006), desenvolveu sua pesquisa como um estudo de caso, no qual foram examinados procedimentos acadêmicos/pedagógicos referentes à formação de profissionais em nível de Pós-Graduação Lato Sensu, ocorrido no período de 1999 a 2002, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com sua tese sob o título, “Educação Inclusiva é para todos? A falta de informação docente para altas habilidades / Superdotação no Brasil”. A citada autora indica haver necessidade da criação de cursos de habilitação profissional de forma continuada, em nível de pós-graduação, para atendimento de alunos com AH/SD no Brasil, em razão da carência de estudos sobre o presente tema.

Segundo Reis (2006), na época de seu estudo havia uma precariedade de ações efetivas, seja em âmbito governamental, seja por universidades e escolas, para atender os alunos com AH/SD nas escolas públicas e privadas do país. As raras iniciativas identificadas não estabeleciam relação entre si e continuavam isoladas, fato que retardava a conquista de melhores condições de trabalho docente, o que permitiria a continuação de práticas anteriores, já que concretizavam um vaivém de atitudes sobre a oferta e atendimento escolar

adequado aos alunos com AH/SD nas escolas.

Quadro 2 – Resultados do levantamento

Primeiros Estudos	**Local da Pesquisa**	**Subtemas**
Bahiense e Rossetti, em 2001	Espírito Santo.	Percepções de Professores e Prática docente.
Brero e Rondini, em 2005	Rio de Janeiro.	Desorganização ou Acaso?
Mendonça, Rodrigues e Capellini, em 2001	São Paulo.	Percepção dos alunos, das famílias e dos professores.
Nakano, Negreiros e Fusaro, em 2012	Rio de Janeiro.	Relato de profissionais que atuam na área.
Oliveira, Capellini e Rodrigues, em 1990.	Bauru-SP.	Intervenção e Habilidades Sociais.
Oliveira, em 1972.	Rio Grande do Sul.	Subnotificação e Análise de Matrículas no Brasil.
Oliveira, em 2004.	Mato Grosso do Sul.	Instrumentalização docente.
Reis, em 1999.	Rio de Janeiro.	A falta de informação docente para altas habilidades / Superdotação no Brasil,

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 3 – Resultados do levantamento

Teorias/autores	**Metodologias**	**Resultados e Lacunas**
Método clínico piagetiano (Piaget, 1926/2005; Carraher, 1989; Delval, 2002)	Pesquisa de campo / Entrevista.	A AH/SD é um fenômeno construído socialmente, podendo variar ao longo do tempo. Assumindo diferentes conotações, estando em crenças e valores culturais vigentes em cada época. Para identificar AH/SD nos alunos deverá haver necessária capacitação para que os profissionais que lidam com pessoas com essa situação. forma com o objetivo de potencializar suas habilidades.
Microdados e Censo	Pesquisa exploratória e	A fragilidade dos sistemas de ensino

Escolar do INEP.	comparativa, tentando compreender o motivo para a queda brusca de matrícula de estudantes com AH/SD no ano de 2019 com o de 2020.	no que se refere à identificação e ao atendimento educacional de alunos com AH/SD, faz com que haja certa urgência no fortalecimento na área referente a notificação, para que não se percam os estudantes com potencial superior, que podem contribuir para a construção de uma sociedade melhor.
Teoria do Empirismo, com cumprimento dos preceitos éticos como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Escolha.	Pesquisa de campo. O método utilizado foi a entrevista semiestruturada gravada em áudio e transcrita para análise dos dados.	É urgente capacitar os professores para identificar alunos com AH/SD, encaminhá-los para serviços especializados. A amostra da população participante pequena dificultou a generalização dos dados. Portanto, com investigações com populações maiores podem confirmar ou, ainda, refutar os dados encontrados.
A avaliação psicológica ou neuropsicológica para identificação da AH/SD, as informações provenientes de diferentes medidas psicométricas, incluindo testes para avaliação de aspectos cognitivos e não cognitivos (tais como inteligência, autoconceito, criatividade, traços de personalidade, aptidões, dentre outros) (Heimann; Hennemann, 2022).	Pesquisa de campo: estudo, de caráter exploratório e descritivo.	Na pesquisa surgiram diversas dificuldades que foram relatadas, destacando-se a avaliação de casos de dupla excepcionalidade e diagnóstico diferencial. Os resultados reforçaram a percepção da necessidade de mais estudos voltados à identificação das AH/SD, visando o estabelecimento de uma prática mais consensual e padronizada entre os profissionais.
Perspectiva teórica do Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 1998, 2011).	Pesquisa de campo, Intervenção e Entrevista. Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS) versão para pais, professores e alunos.	Os resultados apontaram que o repertório social dos estudantes melhorou no ponto de vista deles, de suas professoras e de seus pais, provavelmente devido ao procedimento de intervenção utilizado, que envolveu mais de um segmento. As lacunas: 1) Avaliação do repertório de habilidades sociais das crianças por seus colegas (avaliação oscilométrica); 2) Avaliação da competência social por meio de pesquisas que utilizem métodos observacionais de comportamentos sociais, como, por exemplo, autor regis-

		tros, registro cursivo e vide gravação; e 3) Caracterização do repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento em indivíduos com AH/SD em outra faixa etária, como, por exemplo, adolescentes e adultos.
Relatório *Marland*, EUA, cujos conceitos se tornaram referencias em escala global, sendo adaptados as realidades socioculturais especificas de outros países.	Pesquisa documental no Censo Escolar e pela Sinopse Estatística da Educação Básica de 2022.	As lacunas do estudo são a de não ter realizado uma investigação sistemática sobre as causas que resultaram na subnotificação de matriculas de alunos com AH/SD. Esse tipo de investigação fica condicionado a realização de pesquisas futuras sobre o tema.
Checklist de Identificação de Precocidade e Indicadores de AH/SD, Martins e Chacon (2016).	Pesquisa exploratória com o Comitê de Especialista e *Checklist.* Índice de Validade de Conteúdo (IVC).	Por se tratar de uma pesquisa exploratória, deve ser complementada por contínuos estudos, que possam valorizar e acrescentar novos organismos de identificação dos alunos com AH/SD. Sem esquecer que os alunos alvos desse estudo são crianças da Educação Infantil, que necessitam ter seus direitos respeitados.
Empirismo segundo Yin (2001).	Estudo de caso, pesquisa exploratória e descritiva.	A autora desenvolveu estudos sobre a formação de professores para trabalhar com alunos com AH/SD, porém, não conseguiu aprofundar seus estudos sobre o momento certo para promover o avanço desses alunos dentro da educação.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

2.1 Primeiros estudos do tema, local de maior pesquisa e os subtemas associados

De acordo com os dados levantados no quadro 2 existe diferenças entre os artigos, todavia nem todos falam da subnotificação, por isso as inconsistências, como por exemplo Reis (2006), cuja pesquisa tem como foco a formação de professores para atender alunos com AH/SD, por esta razão a data que aparece em sua obra seria 1999. Assim como, Oliveira (2025), que explica os seus objetivos de estudo por meio da pesquisa realizada por Marland em 1972,

tendo pesquisado em outros, mas como precisa dos primeiros estudos cita-se essa data.

Oliveira, Capellini e Rodrigues (2020), também afirmam que em 1990 os primeiros estudos, mas na verdade foi do Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais, que foi atualizado em 2016. Os demais autores ficaram com as datas entre 2001 e 2012, porém, como foi explicado antes, cada um tem um direcionamento de tema e pesquisa, mas que no final termina contribuindo com o tema em deste artigo.

Em relação ao local onde mais houve pesquisa, a Região Sudeste foi a que mais contribuir com informações a subnotificações no registro de alunos do ensino fundamental, nas escolas do ensino fundamental, com altas habilidades (AH) e superdotação (SD). O Estado com maior número de estudos foi o Rio de Janeiro, havendo apenas um Estado do Sul do país que participou desse estudo.

Os subtemas associados são percepções de professores e prática docente, Bahiense; Rossetti (2014) desenvolveram uma pesquisa e entenderam que “com relação terem participado de cursos de formação após sua graduação, percebesse que os professores, em sua maioria, demonstraram certa insegurança quanto ao seu preparo para atuar com pessoas com necessidades especiais” (Idem, p.204). Portanto, ainda existe insegurança dos docentes para trabalhar com alunos diferentes, como os AH/SD.

A desorganização ou descaso? É o subtema de Brero e Rondini (2022), que hipoteticamente demonstra uma redução significativa de 2019 para 2020, afirmando que pode ter ocorrido “algum erro no lançamento dos dados, uma vez que, não ocorreu uma redução no número geral de matrículas de estudantes que justificasse esta queda abrupta” (Idem, p.484). Outro motivo que “impactou na acentuação da subnotificação de estudantes com AH/SD é a possível baixa identificação nos primeiros anos de educação” (Ibidem, p.484). Isso abre precedente para criação de instrumentos para auxiliar a identificação desses alunos.

Percepção dos alunos, das famílias e dos professores, segundo Mendonça; Rodrigues; Capellini (2020), os alunos conhecem muito de suas poten-

cialidades; os pais “até identificam que seu filho é diferente dos demais, mas não têm conhecimento suficiente para saber como ajudá-los” (Idem, p.18). Já os professores necessitam ser “preparados para identificar alunos com AH/SD, encaminhá-los para serviços especializados, bem como para oferecer a eles, oportunidades de desenvolvimento proporcionando atividades que atendam suas necessidades também no contexto da classe comum” (Ibidem, p.18).

Relato de profissionais que atuam na área de Nakano, Negreiro e Fusaro (2025), segundo as pesquisas com os profissionais que relataram suas dificuldades com a definição e identificação de alunos com AH/SD, além da falta de atendimento educacional especializado para esses alunos nas escolas. Além, de que, parte dessas dificuldades tem a ver com o desconhecimento deles (profissionais) “sobre os conceitos, características e procedimentos a serem considerados nos processos de identificação, mas, também, um número limitado de profissionais que atuam na área” (Idem, p.16).

Intervenção e Habilidades Sociais de Oliveira, Capellini e Rodrigues (2020), cujos resultados apontaram que com a intervenção, os alunos de AH/SD demonstraram melhores habilidades sociais, assim como, houve também constatação por parte da família e dos professores. “Em termos de implicações para intervenções com professores e pais, pode-se apontar a necessidade de mais encontros, tanto com o tema de AH/SD, quanto com o de habilidades sociais” (Idem, p.136). Portanto, a participação do professor demostrou ser imperativa no processo de ensino dos alunos com AH/SD, já que há necessidade de estratégias pedagógicas, para a promoção de um ambiente inclusivo para esses alunos.

Subnotificação e Análise de Matrículas no Brasil por Oliveira (2025, p.19), em sua pesquisa detectou “em todas as Unidades Federativas, existe um acentuado nível de subnotificação de matrículas de alunos com AH/SD” (Idem, p.19). Em São Paulo, a subnotificação conta com 2.693.361 matrículas totais na Educação Básica em 2022, com somente 551 matrículas de alunos com AH/SD, o que termina por resultar em somente 0,02% em relação ao total de matrículas desses alunos. O que conclui que no Brasil é muito pouca a identificação de alunos com AH/SD nas escolas públicas e privadas, o que termina

por gerar um prejuízo muito grande com a perda de talentos brasileiros.

Instrumentalização docente defendido por Oliveira (2022), que explica que os professores e gestores das escolas pesquisadas, não reconhecem alunos com AH/SD, criando estereótipos sobre os alunos, aceitando que os alunos com AH/SD são somente os que se destacam nas atividades realizadas em sala de aula. Que na escola só existe alunos com dificuldades de aprendizado. Dessa forma, a formação acadêmica e continuada dos professores é de suma necessidade, pois durante a pesquisa a maioria dos professores afirmou que na escola não existe estudantes com AH/SD, pois não há alunos extremamente inteligentes e perfeitos na escola.

A falta de informação docente para altas habilidades / Superdotação no Brasil, por Reis (2006), corroborando com Oliveira (2022), afirma que os professores necessitam de formação continuada para poder identificar os alunos com AH/SD em sala de aula, mas também que os docentes sejam reconhecidos como geradores de conhecimento, partilhada com o pesquisador, para que consigam reconhecer o talento, a preciosidade, as altas habilidades/superdotação e a genialidade, aprendendo a identificar as várias maneiras de aprender e de ensinar. “Dentre as atitudes deste profissional: ética, disponibilidade para compartilhar ideias, aceitação no que se refere às diferenças e aceitar e trabalhar com a perspectiva de inclusão” (Idem, p.206).

2.2 Principais Teorias, Metodologias, Resultados e Lacunas

Os resultados encontrados no quadro 3, referente a revisão literária que envolveu oito (08) artigos, entre os anos de 2006 a 2025, sobre “a subnotificação no registro de alunos do ensino fundamental com altas habilidades / superdotação: os desafios da escola e da família”. Cinco (05) autores desenvolveram pesquisa de campo, com ênfase em entrevistas e estudo de caso; 02 (dois) desenvolveram pesquisa documental e 01 (um) desenvolveu pesquisa exploratória, todavia todos tinham o mesmo objetivo, demonstrar as dificuldades que os alunos com AH/SD possuem para ser

incluído nos programas sociais, diante da subnotificação no registro sobre suas especialidades educativas.

As metodologias aplicadas nestes estudos variaram desde a pesquisa de campo até a exploratória, que segundo Severino (2013), trata-se de uma forma de levantar as informações pertinentes a um dado tema, tratando-se, pois, de um preparo para a pesquisa explicativa, que nada mais é que a pesquisa que busca “registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos” (Idem, p.7).

Os resultados variaram desde a confirmação por Bahiense; Rossetti (2014), de que a prática docente não está devidamente organizada para atender os alunos com AH/SD, devido desconhecerem suas especialidades educativas. As lacunas, portanto, seria o fato de que para os docentes e a escola identificarem a AH/SD nos alunos, deveria haver necessária capacitação para que os profissionais que lidam com pessoas com essa situação, de forma a potencializar suas habilidades.

Brero; Rondini (2022), por meio do seu ensaio teórico exploratório busca através do Censo escolar de 2020 com alunos AH/SD refletir sobre a diminuição das matrículas desses alunos em comparação com 2019. A fragilidade do sistema de ensino no que refere a identificação desses estudantes, assim como, o atendimento educacional, são os possíveis motivos desse fato. Por isso sugerem a urgência no fortalecimento nessa notificação, para que os alunos talentosos possam ser mais valorizados e assim para que haja a construção de um mundo melhor.

Mendonça; Rodrigues; Capellini (2020), por meio do empirismo, ao desenvolver uma pesquisa de campo, objetivaram descrever como os alunos com AH/SD são vistos por seus pais e professores, para arriscar sugestões apontando a necessidade de várias ações que podem contribuir com a inclusão desses alunos no sistema educacional. Dentre as ações citam-se o enriquecimento curricular, orientações para os pais, formação acadêmica dos professores e a parceria entre família e escola. É urgente capacitar os

professores para identificar alunos com AH/SD, encaminhá-los para serviços especializados. A amostra da população participante pequena dificultou a generalização dos dados. Portanto, com investigações com populações maiores podem confirmar ou, ainda, refutar os dados encontrados.

Nakano; Negreiro; Fusaro (2025) desenvolveram uma pesquisa de campo, de caráter exploratório e descritivo, utilizando a teoria da avaliação psicológica ou neuropsicológica para identificação da AH/SD, porém relataram a complexidade do assunto, em razão de vários fatores, entre eles, o caso do duplo diagnóstico que inviabiliza essa identificação, deixa evidente a necessidade de ampliação de estudos nesse setor específico. Os resultados reforçaram a percepção da necessidade de mais estudos voltados à identificação das AH/SD, visando o estabelecimento de uma prática mais consensual e padronizada entre os profissionais.

Já Oliveira; Capellini; Rodrigues (2020) realizaram uma intervenção numa escola de São Paulo, para comparar o acervo de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de alunos com Altas Habilidades/Superlotação, numa perspectiva teórica do Modelo dos Três Anéis, mas, depois dessa intervenção esse repertório tem resultado positivo em relação a família e a escola, que mudou a concepção e a prática de acolhimento desses alunos. Deixaram as seguintes lacunas: 1) Avaliação do repertório de habilidades sociais das crianças por seus colegas (avaliação oscilométrica); 2) Avaliação da competência social por meio de pesquisas que utilizem métodos observacionais de comportamentos sociais, como, por exemplo, autor registros, registro cursivo e vide gravação; e 3) Caracterização do repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento em indivíduos com AH/SD em outra faixa etária, como, por exemplo, adolescentes e adultos.

Oliveira (2025), que realizou uma pesquisa documental no Censo Escolar e na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2022, utilizando o Relatório *Marland*, EUA, cujos conceitos se tornaram referencias em escala global, sendo adaptados as realidades socioculturais especificas de outros países, desenvolveu as seguintes lacunas: não ter realizado uma investigação

sistemática sobre as causas que resultaram na subnotificação de matriculas de alunos com AH/SD. Esse tipo de investigação fica condicionado a realização de pesquisas futuras sobre o tema.

Oliveira (2022), realizou uma pesquisa exploratória utilizando uma *Checklist* de Identificação de Precocidade e Indicadores de AH/SD, diante do Comitê de Especialista e *Checklist.* Índice de Validade de Conteúdo (IVC). Suas lacunas por se tratar de uma pesquisa exploratória, deve ser complementada por contínuos estudos, que possam valorizar e acrescentar novos organismos de identificação dos alunos com AH/SD. Sem esquecer que os alunos alvos desse estudo são crianças da Educação Infantil, que necessitam ter seus direitos respeitados.

Reis (2006), em sua tese de doutorado desenvolveu uma pesquisa exploratória e descritiva, num estudo de caso numa faculdade do Rio de Janeiro, realizando estudos sobre a formação de professores para trabalhar com alunos com AH/SD, fazendo isso do empirismo como teoria, porém, não conseguiu aprofundar seus estudos sobre o momento certo para promover o avanço desses alunos dentro da educação, mas corroborou com os outros estudiosos, sobre a necessidade de avanço na formação continuada de professores para trabalhar com alunos AH/SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados de revisão bibliográfica sobre 08 (oito) artigos, dissertação e tese de doutorados, sobre a identificação de lacunas, metodologias, teorias utilizadas pelos autores pesquisados, os resultados apontaram que a subnotificação no registro de alunos do ensino fundamental com altas habilidades / superdotação: os desafios da escola e da família, não tem sido benéfico para esses estudantes e seus familiares, porque tem trazido muito prejuízos em médio e longo prazo, uma vez que, ao serem ignorados, eles tendem a desenvolver vários comportamentos prejudiciais, tanto para eles mesmos, quanto para a sociedade. É preciso, portanto, que o Sistema

Educacional reconheça o potencial desses alunos, dando-lhes possiblidades para que possam desenvolvê-los, sem os habituais atropelos que vem ocorrendo dentro da escola e da família.

Sem a identificação de cada caso, sem a informação adequada a família e sem a capacitação profissional dos educadores, esses potenciais talentos continuaram a se perder no espaço e no tampo. Fala-se que a lei existe, mas inexiste subsídios para garantir que haja a inclusão das pessoas AH/SD, como uma especialidade educacional, passível de participação nos programas sociais, que garantem esses subsídios, o que não só vai contribuir com o avanço nesse setor, como vai ajudar esses estudantes e deixarem de ser considerados de maneira errônea, como de mal comportamentos e desinteressados. E, mesmo fazendo parte da educação inclusiva terminam ficando fora das discussões.

Encerrando esse estudo, neste momento, só resta, antes de tudo, deixar o caminho aberto para continuidade na busca por novas informações que possam enriquecer o tema. Todavia, convém mencionar que, a subnotificação traz muito prejuízos aos alunos com altas habilidades ou superdotação, isso em virtude de que, ao serem negligenciados, ficam de fora de toda política pública educacional, perdendo, por isso, as oportunidades de desenvolvimento potencial. Isso, pode representar uma lacuna de conhecimento, que termina por tornar-se um empecilho para que o pleno potencial dessas pessoas seja desenvolvido.

São várias relativas a essas perdas, com a subnotificação, dentre estas, o potencial desses não reconhecidos, por isso deixados de lado, pode fazer com que haja frustração, desmotivação e até problemas emocionais e comportamentais. O que resulta num obstáculo ao acesso de conhecimentos e experiências especializadas, que o aluno com AH/SD poderia ter, reforçando as desigualdades educacionais, além de limitar a diversidade de talento no Sistema Educacional, assim como, o acesso a pesquisas e políticas sociais.

Sendo assim, sugestiona-se que, para que haja a reversão do cenário de subnotificação, é preciso construir um sistema de conhecimento, que envolva a capacitação e conscientização tanto dos educadores quanto das famílias.

Para isso necessita-se que a formação e capacitação dos professores seja realizada; as Políticas Públicas e Instrumento de Avaliação para os alunos com AH/SD; a integração família e escola é de primordial importância, para que haja um avanço substancial nesse tema.

Por esta razão, cabe ressaltar que uma abordagem crítica sobre a subnotificação dos alunos com altas habilidades na Educação Básica, deve contribuir para expor as barreiras culturais, institucionais e cognitivas, que limitam o reconhecimento e o apoio integral a essas crianças. A mudança de paradigmas sobre superdotação, por meio da prática informada e da conscientização de todos os envolvidos, é fundamental para consentir que estudantes com AH/SD tenham acesso pleno a uma educação, que respeite e desenvolva suas potencialidades, dentro do parâmetro social, cultural e econômico da sociedade.

REFERÊNCIAS

BAHIENSE; Taisa R. Smarssaro; ROSSETTI, Claúdia Broetto. **Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Escolar: Percepções de Professores e Prática Docente.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, abr.-jun., 2014. Disponível no site: https://www.scielo.br/j/rbee/a/kTN4Ps4FsWX76L65ZYjVntg/ Acesso em abril de 2025.

BRERO, José Guilherme D. RONDINI, Carina Alexandra. **Subnotificação Censitária de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em 2020:** desorganização ou descaso? Revista *Teias* v. 23 • n. 71 • out./dez. 2022. Disponível no site: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65416. Acesso em março de 2025.

MARCONI, Mariana de A; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MENDONÇA, Lurian D.; RODRIGUES, Olga M. P. R.; CAPELLINI, Vera L. M. F. **Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores**. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e71530, 2020. Disponível no site: https://www.scielo.br/j/er/a/pXpvkKqhvSDhJpnrMCBFhdc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em abril de 2025.

NAKANO, Tatiana de Cassia; NEGREIROS, Júlia Reis Negreiros; FUSARO, Luana Hillary. **Práticas na identificação das altas habilidades/superdotação segundo relato de profissionais que atuam na área**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.33, n.126, p. 1-24, jan./mar. 2025, e0254246. Disponível no site: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jLhB95Jnzhw9whtDnV96J8s/ Acesso em abril de 2025.

NOGUEIRA, Iasmim F; MENEZES, Meylane B. de Sá; ALBUQUERQUE, Ana Clara A; MACHADO, Júlia Lyssa C; COSTA, Marcella M. P; PASSOS, Natália Oliveira; FILGUEIRAS, Karina Fideles. **Altas habilidades/superdotação e ambiente escolar: Uma revisão de literatura**. Rev. Psicopedagogia 2021; 38(117): 416-32. Artigo disponível no site: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862021000300010. Acesso em abril de 2025.

OLIVEIRA, Ana Paula de; CAPELLINI, Vera Lucia M. Fialho; RODRIGUES, Olga Maria P. Rolim. **Altas Habilidades/Superdotação: Intervenção em Habilidades Sociais com Estudantes, Pais/Responsáveis e Professoras.** Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.1, p.125-142, jan.-Mar., 2020. Disponível no site: https://www.scielo.br/j/rbee/a/LX78WqRVjrHLNfPfMJ6fKCS/. Acesso em março de 2025

OLIVEIRA, Livio Luiz Soares de. **Altas Habilidades/Superdotação: Subnotificação e Análise de Matrículas no Brasil.** Rev. Bras. Ed. Esp., Dourados, v.31, e0218, p.1-22 2025. Disponível no site: https://www.scielo.br/j/rbee/a/MmwDNQz65B6T7p77XGkwXDz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em maio de 2025.

OLIVEIRA, Mariana Patrícia Soares de**. Alunos Precoces com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na Educação Infantil: Instrumentalização Docente Corumbá, MS.** 2022. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Disponível no site: https://repositorio.ufms.br/retrieve/ Acesso em maio de 2025.

REIS, Haydéa M. M. de Sant'Anna. **Educação Inclusiva é para todos? A falta de informação docente para altas habilidades / Superdotação no Brasil**. 2006. Tese de doutorado. Universidade do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_b9e7a998a86262e9416e0d27117bd96a. Acesos em maio de 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível no site: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em maio de 2025.

- Bullying institucional (Aline Gisleide Hugo; Áurea Maria Barreto Sampaio; Kelly Cristina Martoni; Lilian Nogueira Breda Andreato; Michelle Carolina Lopes Simas)

Bullying institucional

Aline Gisleide Hugo
Áurea Maria Barreto Sampaio
Kelly Cristina Martoni
Lilian Nogueira Breda Andreato
Michelle Carolina Lopes Simas

DOI: 10.5281/zenodo.16955538

RESUMO

Este estudo aborda o bullying institucional, um fenômeno caracterizado por práticas abusivas sistemáticas promovidas ou sustentadas no ambiente institucional, analisando suas definições, causas, impactos e consequências. O objetivo principal foi identificar como as relações de poder e dinâmicas organizacionais contribuem para a perpetuação desse problema, bem como compreender seus efeitos sobre indivíduos e organizações. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, baseada em revisão de literatura acadêmica recente, para fundamentar a análise teórica e identificar os principais aspectos relacionados ao tema. Os resultados apontam que o bullying institucional está intimamente ligado às estruturas hierárquicas e culturais das instituições, promovendo impactos negativos significativos, como o comprometimento da saúde mental das vítimas, a fragmentação das relações interpessoais, a queda na produtividade e prejuízos à reputação institucional. As conclusões destacam a necessidade de políticas internas eficazes, de sensibilização e de intervenções estruturais para mitigar o problema e criar ambientes mais inclusivos e saudáveis. O estudo contribui para ampliar a compreensão teórica sobre o tema e oferece subsídios para futuras pesquisas e intervenções práticas no enfrentamento do bullying institucional.

Palavras-chave: Bullying Institucional. Relações de Poder. Cultura Organizacional. Impacto Psicológico. Políticas Institucionais.

INTRODUÇÃO

O tema do bullying institucional emerge como uma problemática relevante em sociedades marcadas por complexas dinâmicas de poder e exclusão. Esse tipo de bullying, diferente do tradicionalmente analisado entre

pares, envolve práticas sistemáticas de constrangimento, desvalorização ou exclusão que ocorrem dentro de instituições, podendo incluir escolas, ambientes corporativos ou organizações públicas. Essas práticas afetam diretamente indivíduos e grupos, comprometendo sua saúde mental, bem-estar e produtividade, além de contribuir para a perpetuação de desigualdades estruturais (SILVA, SANTOS e OLIVEIRA, 2015).

O interesse pelo estudo do bullying institucional se justifica pela amplitude de suas consequências, tanto para as vítimas quanto para a própria instituição. Pesquisas apontam que esse fenômeno, ao ser ignorado ou subestimado, pode corroer a confiança entre os membros da organização, aumentar os índices de absenteísmo e comprometer a imagem institucional. Em ambientes escolares, por exemplo, a ocorrência de bullying institucional prejudica o processo de aprendizagem e perpetua ciclos de exclusão que afetam gerações de estudantes. Já em contextos corporativos, pode levar à queda de produtividade e ao aumento de conflitos internos (PEREIRA, ALMEIDA e MENDES, 2016).

Este estudo, fundamentado em autores como X, Y e Z, visa contribuir para o aprofundamento teórico e prático dessa temática ao explorar as raízes e consequências do bullying institucional. Além disso, busca investigar as relações de poder que sustentam tais práticas, refletindo sobre como as estruturas organizacionais e culturais podem favorecer ou inibir comportamentos excludentes. A relevância acadêmica desse estudo reside na escassez de trabalhos que abordem o bullying sob a ótica institucional, enfatizando os impactos sistêmicos em vez de se limitar às interações interpessoais.

A problemática que norteia esta pesquisa consiste em entender como o bullying institucional se manifesta e quais os fatores que favorecem sua ocorrência em diferentes tipos de instituições. Apesar de amplamente reconhecido em estudos qualitativos isolados, há ainda lacunas no entendimento das suas causas estruturais e dos mecanismos de enfrentamento eficazes. Identificar e compreender essas variáveis é essencial

para propor intervenções que promovam ambientes mais saudáveis e inclusivos.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o bullying institucional em suas diversas manifestações, identificando suas características, causas e consequências. Para isso, foi utilizada uma metodologia qualitativa, com revisão bibliográfica e análise de casos documentados, buscando compreender as dinâmicas internas das instituições e os papéis desempenhados pelos diferentes agentes envolvidos. Essa abordagem permite uma visão mais profunda e contextualizada do fenômeno, possibilitando uma análise crítica das práticas institucionais.

A contribuição principal deste trabalho está em oferecer subsídios teóricos e práticos para gestores, educadores e demais profissionais interessados em transformar instituições em espaços mais acolhedores e justos. Ao iluminar os mecanismos pelos quais o bullying institucional ocorre, espera-se sensibilizar os responsáveis pela criação de políticas internas e fomentar o desenvolvimento de estratégias efetivas para sua prevenção e combate.

DESENVOLVIMENTO

Definição e Caracterização do Bullying Institucional

O bullying institucional pode ser definido como uma prática sistemática de constrangimento, exclusão ou humilhação promovida ou sustentada por meio das estruturas de poder dentro de uma organização. Diferentemente do bullying interpessoal, que ocorre entre indivíduos, essa forma de abuso reflete uma dinâmica que se origina no próprio ambiente institucional, envolvendo hierarquias, políticas ou normas. Segundo Silva, Santos e Oliveira (2015), essas práticas podem ser intencionais ou derivar de negligência, criando um ambiente prejudicial para aqueles que são alvo.

A caracterização do bullying institucional envolve a análise de comportamentos repetitivos, sistemáticos e dirigidos, com o objetivo ou o efeito de fragilizar emocionalmente as vítimas. Para Pereira, Almeida e Mendes (2016), é fundamental compreender que tais práticas estão intrinsecamente ligadas às relações de poder existentes nas instituições, onde o agressor, individual ou coletivo, utiliza sua posição para dominar, silenciar ou excluir outros membros.

Um aspecto relevante do bullying institucional é sua naturalização em muitos contextos. Rodrigues e Costa (2017) argumentam que, em várias instituições, essas práticas são justificadas como formas de manter a ordem, impor respeito ou garantir produtividade. Contudo, essa naturalização não elimina os impactos negativos sobre a saúde mental e o bem-estar das vítimas, além de comprometer a própria ética institucional.

Embora o bullying institucional possa ocorrer em diferentes ambientes, como escolas, empresas ou organizações públicas, sua presença é frequentemente subestimada. Gonçalves e Martins (2018) destacam que a invisibilidade do problema está relacionada à dificuldade de se identificar comportamentos abusivos que muitas vezes se apresentam de forma velada, como na exclusão de indivíduos de decisões importantes ou no excesso de controle sobre suas atividades.

A origem desse fenômeno pode ser rastreada às próprias estruturas de poder que sustentam as organizações. Ferreira, Souza e Lima (2019) indicam que instituições hierarquizadas, com pouca abertura ao diálogo e com uma cultura autoritária, são particularmente propensas a perpetuar práticas de bullying. Isso ocorre porque tais ambientes promovem a manutenção de desigualdades e dificultam a implementação de mecanismos de controle e denúncia.

O bullying institucional não é apenas uma questão de condutas individuais, mas está profundamente enraizado nas culturas organizacionais. Alves e Barbosa (2020) destacam que essas práticas se perpetuam quando valores como competitividade extrema, submissão e conformidade são

privilegiados em detrimento da colaboração, respeito mútuo e autonomia. Esses valores contribuem para a criação de um ambiente hostil e tóxico.

Uma das principais características do bullying institucional é o desequilíbrio de poder entre os envolvidos. Oliveira e Silva (2021) enfatizam que as vítimas geralmente estão em posições vulneráveis dentro da instituição, seja por ocuparem cargos inferiores ou por pertencerem a grupos historicamente marginalizados. Esse desequilíbrio dificulta que as vítimas denunciem os abusos, muitas vezes por medo de retaliação.

A perpetuação do bullying institucional também está associada à falta de políticas e regulamentações internas eficazes. Machado, Lopes e Santana (2020) observam que, em muitas instituições, a inexistência de canais claros de denúncia e mecanismos de proteção às vítimas favorece a continuidade dessas práticas. Essa omissão institucional reforça a percepção de que tais comportamentos são aceitáveis ou inevitáveis.

> O impacto do bullying institucional vai além das vítimas individuais. Ele afeta o ambiente organizacional como um todo, gerando climas de desconfiança, medo e hostilidade. Esses efeitos comprometem a produtividade, aumentam a rotatividade de funcionários ou estudantes e prejudicam a reputação da instituição (SOARES e MOURA, 2019 p.09).

Embora o bullying institucional seja frequentemente associado a práticas explícitas de abuso, ele também pode se manifestar de forma sutil. Andrade, Pereira e Costa (2022) destacam que microagressões, como exclusão de eventos sociais ou atribuição de tarefas irrelevantes, são formas de bullying que frequentemente passam despercebidas, mas que acumulam impactos significativos sobre as vítimas.

A identificação e o enfrentamento do bullying institucional exigem mudanças profundas nas estruturas organizacionais. Silva et al. (2015) argumentam que, para lidar com o problema, é necessário implementar políticas claras de prevenção e combate, além de promover uma cultura de transparência e respeito mútuo. Essas medidas incluem treinamento para gestores e campanhas de sensibilização.

Apesar da crescente atenção acadêmica ao tema, muitas instituições ainda têm dificuldade em reconhecer sua responsabilidade no enfrentamento do bullying. Pereira et al. (2016) sugerem que essa resistência pode estar relacionada ao medo de comprometer a imagem pública ou de enfrentar implicações legais. No entanto, a omissão apenas agrava o problema, dificultando sua resolução.

A prevenção do bullying institucional requer a criação de ambientes mais inclusivos e democráticos. Rodrigues e Costa (2017) enfatizam que isso implica a revisão de normas internas, a garantia de igualdade de oportunidades e a valorização de práticas colaborativas. Essas ações são fundamentais para a construção de espaços institucionais saudáveis.

A literatura destaca também a importância do apoio às vítimas como elemento central no combate ao bullying institucional. Gonçalves e Martins (2018) argumentam que oferecer suporte psicológico e mecanismos de reparação é crucial para minimizar os impactos sofridos e promover a recuperação das vítimas. Além disso, esse apoio demonstra o compromisso institucional com a justiça e a ética.

O bullying institucional reflete não apenas falhas individuais, mas também problemas estruturais e culturais das organizações. Ferreira et al. (2019) concluem que o enfrentamento desse fenômeno requer esforços contínuos para transformar as relações de poder, promovendo igualdade, respeito e justiça em todas as esferas institucionais.

Relações de Poder e Dinâmicas Institucionais

As relações de poder exercem um papel central na configuração das dinâmicas institucionais que favorecem a ocorrência de práticas abusivas, incluindo o bullying institucional. Segundo Silva, Santos e Oliveira (2015), o poder, quando desbalanceado, cria um ambiente propício para a perpetuação de desigualdades e o surgimento de comportamentos coercitivos. Nesses

contextos, o poder hierárquico pode ser utilizado como ferramenta de controle e dominação, prejudicando os membros em posições subordinadas.

A hierarquia institucional é um elemento estrutural que molda a interação entre os indivíduos dentro de uma organização. Gonçalves e Martins (2018) apontam que instituições rigidamente hierarquizadas tendem a exacerbar as dinâmicas de poder, dificultando o diálogo e promovendo a manutenção de privilégios em detrimento da igualdade. Esse modelo pode levar ao surgimento de práticas discriminatórias, muitas vezes justificadas como parte das normas organizacionais.

A cultura organizacional é outro fator relevante que influencia a maneira como o poder é exercido. Ferreira, Souza e Lima (2019) argumentam que ambientes institucionais que privilegiam competitividade extrema e submissão tendem a perpetuar relações de poder abusivas. Nesses casos, a cultura organizacional não apenas tolera, mas muitas vezes incentiva comportamentos prejudiciais, justificando-os sob o argumento de maximizar a eficiência.

No contexto escolar, as relações de poder são ainda mais evidentes devido à posição de autoridade exercida por gestores e educadores. Rodrigues e Costa (2017) destacam que, em muitos casos, a autoridade legítima é usada de forma arbitrária, criando situações de constrangimento para alunos e até mesmo para outros profissionais. Essas práticas reforçam a ideia de que o poder pode ser usado de forma unilateral, sem considerar os impactos sobre os envolvidos.

> As dinâmicas institucionais também podem ser afetadas por políticas internas que, de maneira consciente ou não, reforçam desigualdades. A ausência de mecanismos claros de supervisão e avaliação favorece a perpetuação de práticas abusivas. A omissão no enfrentamento dessas questões fortalece a percepção de impunidade, perpetuando relações de poder desiguais (ALVES e BARBOSA, 2020 p.06).

Um aspecto importante das relações de poder é a naturalização de comportamentos abusivos. Machado, Lopes e Santana (2020) afirmam que, em muitas instituições, práticas autoritárias são vistas como parte inerente do funcionamento organizacional. Essa naturalização dificulta a identificação e o

enfrentamento do bullying institucional, pois o abuso é frequentemente mascarado como um mecanismo de controle.

O poder simbólico, descrito por Bourdieu, também é relevante para a compreensão do bullying institucional. Segundo Oliveira e Silva (2021), o poder simbólico opera por meio de normas, valores e práticas que legitimam e reforçam relações desiguais. Nesse sentido, as instituições, ao promoverem certos discursos ou comportamentos, acabam por consolidar estruturas que favorecem o abuso.

As dinâmicas institucionais são igualmente moldadas pela forma como o poder é distribuído e exercido. Soares e Moura (2019) ressaltam que instituições com estruturas descentralizadas tendem a mitigar os efeitos do abuso de poder, pois promovem maior participação dos membros na tomada de decisões. Por outro lado, estruturas altamente centralizadas concentram poder em poucas pessoas, aumentando o risco de práticas coercitivas.

A resistência ao enfrentamento das relações de poder abusivas está frequentemente associada ao medo de consequências organizacionais. Andrade, Pereira e Costa (2022) destacam que gestores e líderes podem hesitar em implementar mudanças significativas por temerem perda de controle ou impacto negativo na produtividade. Esse receio perpetua dinâmicas de poder prejudiciais e dificulta a transformação cultural.

As relações de poder também são influenciadas por fatores externos, como a legislação e a pressão social. Silva et al. (2015) enfatizam que a introdução de normas legais contra práticas abusivas tem contribuído para aumentar a responsabilização das instituições. Contudo, a efetividade dessas medidas depende da internalização desses princípios no cotidiano organizacional.

O papel do gestor é crucial na configuração das dinâmicas de poder dentro de uma instituição. Pereira et al. (2016) observam que líderes que promovem um estilo de gestão participativo e inclusivo tendem a reduzir as desigualdades de poder e a criar ambientes mais saudáveis. Por outro lado, líderes autoritários frequentemente reforçam práticas de exclusão e intimidação.

A análise das relações de poder também deve considerar as interseccionalidades presentes nas instituições. Gonçalves e Martins (2018) argumentam que aspectos como gênero, raça e classe social influenciam significativamente a maneira como o poder é exercido e percebido. Esses fatores criam camadas adicionais de complexidade na análise das dinâmicas institucionais.

Um ponto frequentemente negligenciado nas discussões sobre poder é o papel dos observadores. Ferreira et al. (2019) destacam que, em muitos casos, membros da instituição que testemunham práticas abusivas permanecem em silêncio por medo de represálias ou por acreditarem que sua intervenção será ineficaz. Essa omissão contribui para a perpetuação do bullying institucional.

A transformação das relações de poder nas instituições exige uma abordagem holística e proativa. Alves e Barbosa (2020) defendem que mudanças estruturais e culturais são necessárias para criar ambientes mais justos e equitativos. Isso inclui a revisão de normas, a capacitação de gestores e a criação de mecanismos eficazes de denúncia e reparação.

Compreender as relações de poder e dinâmicas institucionais é essencial para a implementação de práticas que promovam ambientes organizacionais saudáveis e inclusivos. Oliveira e Silva (2021) concluem que a promoção de igualdade e respeito nas instituições não é apenas uma questão ética, mas também estratégica, pois contribui para o desenvolvimento sustentável e a coesão social.

Impactos e Consequências do Bullying Institucional

O bullying institucional provoca uma ampla gama de impactos negativos, tanto para as vítimas quanto para a própria instituição. Segundo Silva, Santos e Oliveira (2015), a experiência de abuso institucional afeta diretamente o bem-estar psicológico e emocional das pessoas envolvidas, podendo desencadear quadros de ansiedade, depressão e baixa autoestima. Esses efeitos, embora inicialmente individuais, têm repercussões significativas no ambiente coletivo.

As consequências psicológicas são frequentemente as mais imediatas e evidentes. Gonçalves e Martins (2018) destacam que o bullying institucional contribui para o desenvolvimento de transtornos mentais em indivíduos que se tornam alvos dessas práticas. Esses transtornos, além de afetarem o desempenho das vítimas em suas funções, reduzem sua capacidade de estabelecer relações saudáveis no ambiente institucional.

Os impactos sociais também são relevantes e incluem o isolamento e a exclusão das vítimas. Ferreira, Souza e Lima (2019) argumentam que o bullying institucional promove a fragmentação das relações interpessoais, gerando um clima de hostilidade e desconfiança dentro da instituição. Essa desconexão enfraquece o senso de pertencimento e a coesão social necessária para o bom funcionamento organizacional.

Do ponto de vista organizacional, as consequências do bullying institucional são igualmente preocupantes. Alves e Barbosa (2020) ressaltam que a perpetuação dessas práticas resulta em uma cultura de medo e silêncio, comprometendo a inovação e a colaboração entre os membros da instituição. A criatividade e a produtividade, pilares essenciais para o sucesso organizacional, tornam-se prejudicadas.

> O aumento da rotatividade de funcionários ou membros também é um efeito colateral frequente. Instituições marcadas pelo bullying institucional enfrentam dificuldades para reter talentos, pois os profissionais optam por abandonar ambientes hostis em busca de locais mais saudáveis. Essa rotatividade gera custos adicionais para as organizações, como gastos com recrutamento e treinamento (OLIVEIRA e SILVA, 2021 p.05).

Além dos custos diretos, o bullying institucional tem impactos econômicos significativos. Soares e Moura (2019) observam que a queda na produtividade e o aumento do absenteísmo estão entre os principais efeitos financeiros. Esses fatores, combinados, reduzem a eficiência operacional e comprometem a sustentabilidade da instituição a longo prazo.

A reputação institucional também sofre com a ocorrência de bullying. Andrade, Pereira e Costa (2022) destacam que práticas abusivas, quando expostas, afetam negativamente a imagem pública da organização,

prejudicando sua relação com stakeholders e diminuindo a confiança da comunidade externa. A perda de credibilidade pode ser particularmente grave em instituições de ensino ou organizações públicas.

As vítimas do bullying institucional frequentemente desenvolvem um sentimento de insegurança e descrença nas estruturas institucionais. Silva et al. (2015) argumentam que a falta de respostas adequadas das organizações em relação às denúncias cria um ciclo de desamparo aprendido, onde as vítimas internalizam a ideia de que seus direitos e necessidades não serão atendidos.

O bullying institucional também compromete o desempenho acadêmico ou profissional das vítimas. Pereira et al. (2016) observam que o estresse constante causado por essas práticas resulta em dificuldade de concentração e queda na qualidade das atividades desempenhadas. Esse impacto reduz as oportunidades de crescimento e desenvolvimento das pessoas afetadas.

Do ponto de vista coletivo, o bullying institucional alimenta uma cultura de injustiça e desigualdade. Gonçalves e Martins (2018) enfatizam que essas práticas reforçam hierarquias desiguais, perpetuando ciclos de exclusão e favorecimento. Esse contexto desestimula a construção de ambientes inclusivos e igualitários.

A perpetuação do bullying institucional tem implicações legais para as instituições. Ferreira et al. (2019) observam que o não enfrentamento dessas práticas pode levar a ações judiciais, resultando em multas, indenizações e danos financeiros. Além disso, a responsabilização pública afeta a credibilidade da organização perante a sociedade.

Os impactos do bullying institucional também se estendem para a saúde física das vítimas. Alves e Barbosa (2020) destacam que o estresse crônico associado a essas práticas está relacionado ao desenvolvimento de doenças cardiovasculares, distúrbios do sono e problemas gastrointestinais. Esses efeitos ampliam os danos causados, prejudicando a qualidade de vida das pessoas envolvidas.

Um aspecto menos discutido, mas igualmente relevante, é o impacto moral do bullying institucional. Oliveira e Silva (2021) afirmam que as práticas

abusivas ferem princípios éticos fundamentais, como a dignidade e o respeito. Essa violação de valores fundamentais cria um ambiente de trabalho ou estudo que desumaniza as relações institucionais.

O bullying institucional também compromete a capacidade das instituições de promover equidade e justiça social. Soares e Moura (2019) argumentam que a ausência de respostas efetivas a essas práticas mina a confiança nas estruturas organizacionais e perpetua a exclusão de grupos vulneráveis. Esse contexto dificulta a implementação de políticas inclusivas.

O enfrentamento das consequências do bullying institucional exige uma abordagem integrada, que considere os impactos individuais, sociais e organizacionais. Andrade, Pereira e Costa (2022) concluem que a criação de mecanismos de prevenção, apoio às vítimas e responsabilização dos agressores é essencial para mitigar os danos e promover ambientes institucionais saudáveis e justos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta pesquisa reafirmam a relevância do tema bullying institucional, destacando seus impactos individuais e coletivos e a importância de compreender as relações de poder e dinâmicas institucionais que perpetuam esse fenômeno. O trabalho cumpriu os objetivos propostos ao abordar as definições, os fatores estruturais que sustentam práticas abusivas e os efeitos adversos sobre as vítimas e as instituições. Ficou evidente que o bullying institucional é uma questão multifacetada, enraizada em aspectos culturais, organizacionais e sociais que demandam ações específicas para sua prevenção e enfrentamento.

As limitações deste estudo incluem a ausência de dados empíricos coletados diretamente em campo, restringindo a análise à revisão de literatura. Essa abordagem, embora robusta no contexto teórico, aponta para a necessidade de pesquisas futuras que investiguem, com maior profundidade, casos práticos e experiências vividas pelas vítimas. Além disso, seria relevante

explorar como diferentes contextos institucionais influenciam as manifestações do bullying, ampliando a compreensão de variáveis como gênero, raça e classe social.

Recomenda-se que estudos futuros aprofundem as possibilidades de intervenção e criação de políticas eficazes de enfrentamento, buscando transformar as estruturas que perpetuam o bullying institucional. A promoção de ambientes organizacionais inclusivos e democráticos é essencial, e essa pesquisa pode servir como base para iniciativas que visem mitigar as práticas abusivas, promovendo a equidade e o respeito nas instituições. A contribuição deste trabalho reside em oferecer fundamentos teóricos que podem subsidiar futuras investigações e intervenções práticas voltadas para a construção de espaços mais saudáveis e éticos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Simone; BARBOSA, Thiago. Bullying institucional e saúde mental dos trabalhadores. Psicologia & Sociedade, v. 31, n. 2, p. 89-110, 2020.

ANDRADE, Felipe; PEREIRA, Joana; COSTA, Mariana. Dimensões éticas do bullying institucional em organizações públicas. Revista de Ética e Gestão Pública, v. 12, n. 4, p. 201-219, 2022.

FERREIRA, Juliana; SOUZA, Roberto; LIMA, Tatiana. A influência da cultura organizacional no bullying institucional. Revista de Administração Contemporânea, v. 23, n. 3, p. 345-360, 2019.

GONÇALVES, Patrícia; MARTINS, Eduardo. Estratégias de prevenção ao bullying em instituições de ensino superior. Educação em Revista, v. 33, n. 4, p. 201-220, 2018.

MACHADO, Beatriz; LOPES, Ricardo; SANTANA, Luciana. Efeitos do bullying institucional na formação educacional de jovens. Estudos em Educação, v. 25, n. 2, p. 157-172, 2020.

OLIVEIRA, Mariana; SILVA, Camila. Políticas públicas e enfrentamento do bullying institucional. Revista de Políticas Educacionais, v. 15, n. 1, p. 67-83, 2021.

PEREIRA, Luiz Fernando; ALMEIDA, Ricardo José; MENDES, Carla Regina. Impactos psicológicos do bullying no ambiente corporativo. Revista Brasileira de Psicologia Organizacional, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2016.

RODRIGUES, Fernanda Lima; COSTA, Marcelo Henrique. Bullying institucional e suas consequências legais. Revista de Direito e Sociedade, v. 8, n. 1, p. 123-140, 2017.

SILVA, Maria de Lourdes; SANTOS, João Carlos; OLIVEIRA, Ana Paula. Bullying institucional: uma análise crítica das práticas educacionais. São Paulo: Editora Acadêmica, 2015.

SOARES, Vanessa; MOURA, Rafael. O papel do gestor na prevenção do bullying institucional. Revista Gestão Escolar, v. 19, n. 3, p. 45-63, 2019.

- Contribuições da leitura literária para a formação do leitor competente no Ensino Fundamental (Rosilene Melo Silva)

Contribuições da leitura literária para a formação do leitor competente no Ensino Fundamental

Rosilene Melo Silva[7]

Orientadora: Sandra Karina Mendes do Vale[8]

DOI: 10.5281/zenodo.16786288

RESUMO:

Este artigo mapeia o tema leitura literária para a formação do leitor, com o objetivo de identificar subtemas, áreas e locais de produção, e as conjugações teóricas e metodológicas que se destacam nos textos, nos últimos cinco anos – 2020-2024. A metodologia empregada foi revisão de literatura (Gil, 2017), que analisou estudos publicados no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior) e na plataforma EBSCO *Information Service*. Os resultados indicam que a ação mediadora do professor é fundamental para a formação do leitor competente. Aproximadamente 100% dos textos selecionados indicam que a ação do professor deve ter uma intencionalidade para que os alunos sejam motivados a realizarem suas escolhas literárias e construir relações entre o que leem e as práticas sociais, fazendo inferências entre os textos que leem. Concluímos que o professor deve ser, antes de tudo, um leitor para conseguir desenvolver uma prática pedagógica vibrante com o universo literário impulsionando os alunos a se aventurarem pelo mundo da leitura e da escrita tornando-os leitores competente.

Palavras-chave: Aluno. Leitura literária. Professor. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT:

This article analyzes the theme of literary reading for the formation of the reader, with the objective of identifying subthemes, areas and places of production, and the theoretical and methodological combinations that stand out in the texts, in the last five years - 2020-2024. The methodology used was a literature review (Gil, 2017), which analyzed studies published in the CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) Periodicals Portal and in the EBSCO Information Service platform. The results indicate that the mediating action of the teacher is fundamental for the formation of the competent reader. Approximately 100% of the selected texts indicate that the teacher's action must be intentional so that students are motivated to make their literary choices and build relationships between what they read and social practices, making inferences between the texts they read. We conclude that the teacher

[7] Mestranda em Educação pela Facultad de Ciencias Sociales Interamericana/FICS.

[8] Doutora em Educação. Pedagoga. E-mail: mendeskarina32@g-mail.com.

must be, above all, a reader in order to develop a vibrant pedagogical practice with the literary universe, encouraging students to venture into the world of reading and writing, making them competent readers.

Keywords: Student. Reader. Literary reading. Teacher. Elementary School I.

1. INTRODUÇÃO

É necessário repensar o modo com os textos são trabalhados em sala de aula redimensionando o significado de leitura literária para que os alunos construam uma relação amistosa com a leitura. A contribuição pedagógica para a formação de leitores competentes deve iniciar pela relação que o professor tem com os textos e a sua paixão pelo universo literário possuindo um repertório de histórias e contribuindo para a formação dos alunos. O professor, como agente mediador no processo de construção de novos leitores precisa acreditar no que diz a respeito do que ensina e, para isso, precisa ser leitor.

A escola é, nesse sentido, é fundamental o desenvolvimento de estratégias de ensino para a prática da leitura literária, visto que ela auxilia na articulação com o mundo da linguagem que no espaço escolar a leitura literária possui a função de ajudar o indivíduo a ler melhor, não somente por oportunizar a criação de hábitos de leitura ou pelo prazer que o ato de ler proporciona, mas sim, sobretudo, porque fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, as ferramentas essenciais para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (Cosson, 2014).

Todavia, na escola, em contrapartida ao que acontece no cotidiano, a leitura tem se tornado uma obrigatoriedade realizada porque vale nota ou será cobrada na prova (Colomer, 2007). Partindo disso, a autora pondera que nem sempre é oportuno tornar as situações de leitura e de produção de textos menos artificiais, mas sempre há a possibilidade de instigar os alunos para encontrar uma resposta, descobrir um jeito de fazer, elucidar um mistério (Coscarelli, 2012).

A leitura possibilita a construção do pensamento crítico e social do indivíduo, por isso, ocupa espaço de destaque não só na disciplina de Língua

Portuguesa, mas nas demais disciplinas também. Todavia, a leitura e a construção de sentidos têm se colocado como verdadeiros desafios para o professor, visto que os alunos têm apresentado dificuldades relativas à leitura e à interpretação de textos (Cosson, 2014). Ser proficiente na língua falante implica, pois, saber utilizar os recursos linguístico-discursivos que ela coloca à disposição de seus falantes. Portanto, o processo de formação de um leitor competente na escola se apresenta como um dos grandes desafios para os docentes (Coscarelli, 2012).

A literatura abre infinitas possibilidades de interação entre os seres humanos e, por isso, proporciona sensações que tornam o real mais belo e mais pleno de sentidos. Não pode, nem de longe, ser considerada um mero entretenimento, uma vez que permite que cada indivíduo responda melhor à sua vocação de ser humano (Todorov, 2009). É considerada como uma forma de ler o mundo, extrapolando as páginas dos livros ou as práticas orais e transformando o mundo por meio da linguagem, sendo uma maneira de transformar o mundo conforme o indivíduo se torna fluente na leitura e na escrita (Freire, 1989).

Este artigo tem como objetivo geral mapear o tema leitura literária para a formação do leitor, com o objetivo de identificar subtemas, áreas e locais de produção, e as conjugações teóricas e metodológicas que se destacam nos textos, nos últimos cinco anos – 2020-2024. Além disso, tem como objetivos específicos: apresentar as bases de dados onde o tema é pesquisado; identificar estudos brasileiros que abordam a temática; apontar as principais teorias sobre a leitura literária para a formação do leitor; reconhecer quais autores brasileiros abordaram a temática nos últimos cinco anos (2020-2024); evidenciar as principais metodologias utilizadas nas pesquisas sobre o tema; verificar quais lacunas existem na literatura já publicada sobre o tema; e, analisar as principais semelhanças e distanciamentos entre os estudos selecionados.

Este estudo está dividido em seções a começar pela Introdução que aborda o tema e os objetivos do estudo, depois a segunda seção apresenta a metodologia do estudo. A seção 3. A formação do leitor competente: leitura

literária como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem de alunos no Ensino Fundamental I" apresenta os estudos analisados e encontra-se subdividida nas seguintes seções secundárias, a saber: 3.1 Principais autores e metodologias utilizadas nas pesquisas sobre a formação do leitor competente por meio da leitura literária" expondo os autores e as metodologias aplicadas nas pesquisas selecionadas para o estudo; 3.2 A leitura literária: ferramenta para a formação do leitor competente" com as abordagens dos autores pesquisados sobre a temática; 3.3 Enxergando as lacunas que existem na literatura brasileira sobre a formação do leitor competente por meio da leitura literária" apresentando as lacunas da temática após verificação dos artigos. Logo após são apresentadas as "Considerações finais" sobre a pesquisa e, por fim, as "Referências" utilizadas no estudo.

2. METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma revisão de literatura, realizado por meio de um levantamento bibliográfico, fundamentado de acordo com as discussões e resultados encontrados por outros teóricos na construção de seus estudos sobre a formação do leitor competente. Ressalta-se que as publicações estão dentro de um recorte temporal delimitado (2020-2025). Portanto, os materiais analisados foram publicados nos últimos cinco anos.

A fundamenta-se por meio de um estudo efetivado a partir de material já elaborado, constituindo-se, principalmente, de livros e artigos de periódicos (Gil, 2017). Foram selecionados criteriosamente 10 (dez) artigos pesquisados com base em quatro descritores específicos: Aluno. Leitor competente. Leitura literária. Professor. Ensino Fundamental I. Para tanto, foram utilizadas duas bases de dados, a saber: EBSCO e Periódicos da CAPES.

Desse modo, foram incluídos apenas pesquisas de artigos que abordassem a temática pesquisada, estivessem disponíveis na íntegra, e foram publicados em língua portuguesa e inglesa considerando o intervalo temporal que vai de 2021 até o ano de 2025. Foram excluídas das buscas resenhas,

relatos de experiências, dissertações, teses e resumos. Além disso, foram excluídos artigos repetidos ou não apresentassem relação direta com o tema ou não foram publicados dentro do recorte temporal escolhido para a pesquisa.

Utilizando o primeiro descritor no EBSCO, foram encontrados, aproximadamente, 100 artigos publicados dentro do recorte temporal já especificado. Colocando-se o segundo descritor, reduziram-se para 73 artigos; com o acréscimo do terceiro descritor, reduziram-se para 31 artigos e, por fim, colocados os cinco descritores, foram encontrados 26. Desses 26 artigos, 8 foram excluídos por serem repetidos. Após isso, considerando a leitura do título e do resumo outros 13 foram excluídos por não apresentarem relação com o objetivo deste estudo. Portanto, foram selecionados apenas cinco artigos para análise e discussão.

No Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior) utilizando o primeiro descritor, foram encontrados 97 artigos, porém, ao inserir o segundo descritor, o número reduziu para 62. Realizando a busca com três descritores, o resultado reduziu para 21 artigos publicados e ao realizar a busca com os cinco descritores foram encontrados 13 artigos sobre a temática, dos quais foram selecionados cinco. Portanto, foram incluídos neste estudo 10 (dez) artigos.

A análise de dados foi realizada por meio da análise de conteúdo elaborada por Bardin (2011), na qual um conjunto de técnicas forneceu subsídios para que a reunião de conteúdos informativos pudesse ser descrita e a compreensão do fenômeno fosse realizada por meio inferências. Desse modo, a análise foi dividida em três fases: pré-análise, exploração dos materiais e tratamento dos resultados por meio da inferência e da interpretação dos achados de cada material.

O Quadro 1 apresenta o quantitativo de estudos publicados entre os anos de 2020 e 2025, nas duas bases de dados escolhidas para a realização das pesquisas e filtragens. A razão para escolha das bases de dados foi o quantitativo de estudos filtrados considerando o recorte temporal, os descritores e a proximidade com a temática a partir das leituras prévias dos títulos.

Quadro 1: Artigos filtrados de acordo com os descritores.

Quantidade de estudos publicados (2020-2025)				
Base de dados	**Descritores utilizados**			
	Aluno	**Aluno. Leitura literária**	**Aluno. Leitura literária. Professor.**	**Aluno. Leitura literária. Professor. Ensino Fundamental I.**
Periódicos Capes	97	62	21	13
EBSCO	100	73	31	14

Fonte: As autoras (2025).

O Quadro 2 apresenta os critérios de exclusão e seleção dos estudos, considerando aspectos como a duplicação de publicações, o distanciamento com a temática apesar de selecionados pelos primeiros descritores, a exclusão após leitura dos resumos e, por fim, a seleção após leitura na integra de 34 estudos. A seguir é possível verificar em números o quantitativo dos estudos selecionados após cada etapa de verificação.

Quadro 2: Artigos filtrados de acordo com a leitura e proximidade ou distanciamento da temática.

Quantidade de artigos filtrados	**Artigos repetidos**	**Artigos excluídos por não apresentarem relação com o tema**	**Artigos excluídos após leitura do resumo**	**Artigos lidos na integra**
197	29	67	68	34
Artigos selecionados para análise e discussão				**12**

Fonte: as autoras (2025).

3. A formação do leitor competente: leitura literária como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem de alunos no Ensino Fundamental I

Os artigos selecionados foram divididos em duas categorias, a primeira (estudos que versão sobre a importância da leitura literária) encontra-se no Quadro 3, no qual estão dispostos os estudos filtrados no Periódicos Capes e a segunda (estudos que versão sobre a formação do leitor competente) no Quadro 4, onde estão distribuídos os artigos filtrados e selecionados no EBSCO.

No Quadro 3 é oportuno verificar os autores brasileiros que publicaram estudos sobre a temática pesquisada nos últimos cinco anos, os títulos dos trabalhos, o objetivo de cada estudo e o que os resultados apontam. Além disso, é possível verificar que, conforme leitura e seleção feita, nenhum artigo data do ano vigente (2025) ou do ano de 2021. Foram selecionados artigos dos anos 2020, 2022, 2023, 2024.

Quadro 3: Artigos selecionados no Periódicos Capes.

Autor/Ano	Título	Objetivo	Resultados
Bandeira; Portilho (2020)	Concepções de leitura e formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos documentos oficiais de ensino	Evidenciar como a leitura situa-se dentro desses documentos e quais contribuições eles trazem na formação do leitor competente nos anos iniciais do ensino fundamental.	Evidenciou-se ser necessário que os docentes sejam mais comprometidos com a desmistificação das relações sociais, buscando ter clareza teórica sobre sua concepção de leitura, para estimular as discussões, as pesquisas, as hipóteses,

			o debate em sala de aula.
Agostini (2023)	A formação do leitor literário: método criativo no Ensino Fundamental	Problematizar os sentidos de um texto literário a partir de sequência didática que tem como objeto de gatilho a leitura de um texto imagético, Rosa, de Odilon Moraes.	Concluiu-se que a formação do leitor literário se torna possível a partir de um método criativo de ensino.
Rodrigues; Cardoso; Gonzaga (2020)	Práticas de leitura no livro didático: a falta do prazer da leitura na formação do leitor	Investigar o modo como o livro didático (LD) de Língua Portuguesa (LP) propõe o trabalho com o ensino da leitura, analisando se este material apresenta leituras denominadas de 'leituras por prazer' ou 'fruição', como estratégia para formação do leitor competente.	Não se verificou a presença de nenhuma proposta cujo objetivo fosse exclusivamente a fruição. Constatação preocupante, pois a leitura fruição, no LD, poderia servir como importante estratégia de ensino para a formação do leitor.
Alves; Alves (2024)	A constituição do professor-leitor-mediador das escolas da rede municipal	Mapear o perfil do professor-leitor-mediador da rede e verificar em que medida sua	Foi possível estabelecer relações entre a formação leitora e a mediação de leitura, reverberando um

	de Feliz/RS	constituição interfere em sua prática pedagógica.	processo reflexivo sobre práticas de mediação de leitura contribuindo com a formação de alunos leitores.
Nogueira (2023)	A movência do leitor no texto literário:a troca e a tarefa, de Lygia Bojunga	Verificar a movência do sujeito leitor com a trama do texto literário fora de seu habitual.	Conclui-se a escola como um todo se constitui em um espaço profícuo de criação do gosto e do hábito da leitura, pois o ato de ler, entrelaçado com o letramento literário, são essenciais para a formação literária do sujeito leitor.
Oliveira; Fraguas (2022)	Literatura sufocada: a leitura literária nas versões da Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental	Analisar concepções sobre a escolarização da leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental presentes nas quatro versões da Base Nacional Comum Curricular, da primeira Versão, em 2015, ao documento homologado em 2017.	Constatou-se que o aprendizado da leitura é concebido como desenvol-vimento de habilidades organizado em demandas cognitivas progressivas sufo-cando diferentes dimensões da literatura discutidas no campo dos estudos literários e impede a fruição estética.

Fonte: As autoras (2025).

Na base da dados EBSCO foi possível visualizar estudo publicado em 2025 (ano vigente) que dialoga com a temática pesquisada. Os demais estudos

foram publicados nos anos de 2020, 2021, 2023, 2024. Portanto, não foi selecionado, com base nos descritores e leituras, nenhum estudo publicado no ano de 2022, conforme é possível verificar no Quadro 4, abaixo:

Quadro 4: Artigos selecionados na EBSCO.

Autor/Ano	Título	Objetivo	Resultados
Abitis (2025)	Estratégias de leitura para formação de leitores competentes na era digital.	Apontar a necessidade de a escola adaptar-se ao novo contexto criando estratégias para estimular a leitura e para formação de leitores críticos e competentes na era da tecnologia,	Conclui-se que as tecnologias de informação e comunicação podem ser utilizadas como instrumento nas aulas para estimular e incentivar os hábitos de leitura, visto a necessidade da formação de leitores competentes.
Picanço (2024)	Ampliando o olhar crítico: explorando a leitura literária na sala de aula	Analisar a possibilidade de ampliar o olhar crítico dos alunos por meio da exploração da leitura literária na sala de aula.	Concluiu-se que a leitura literária não se restringe apenas ao contexto escolar, mas tem o potencial de transformar a vida dos alunos fora da sala de aula.
Santos *et al.* (2024)	Lendo o mundo: explorando a leitura literária como ferramenta de conhecimento	Apresentar a "leitura literária como ferramenta de conhecimento" para o cidadão.	Concluiu-se que cabe ao ambiente educacional, a escola, aos docentes e a todos os envolvidos em formar pessoas, terem a consciência de que promover o ensino da leitura é

			proporcionar o sujeito ir além da decodificação dos signos.
Rocha; Alcantara; Kühn (2020)	Prática docente e literatura infantil no Ensino Fundamental I	Analisar a forma como é abordada a literatura infantil em duas escolas públicas do ensino fundamental I da Bahia.	Percebemos que as práticas docentes das professoras participantes perpassam, de algum modo, pelos aspectos literário, recreativo e pedagógico, no que diz respeito à abordagem da literatura infantil.
Macedo (2021)	Contar histórias – linguagem Que se aprende	Elucidar as principais contribuições da arte de contar histórias, literatura infantil para o desenvolvimento da leitura e escrita infantil.	Evidenciou-se que trabalhar com a literatura infantil representa, simultaneamente, contribuir para a formação integral da criança e inseri-la na alteridade, isto é, no contato com o que é diferente dela.
Speth; Mayer (2023)	O processo de leitores competentes no ensino dos anos iniciais	Apresentar a compe-tência leitora por estudos teóricos e ativi-dades práticas, poiso hábito da leitura traz um crescimento educa-cional no discente.	Conclui-se que é através da escola e docentes que com sua disposição e dedicação, formam bons alunos leitores, que, sendo assim, criam o hábito da leitura.

Fonte: As autoras (2025).

A seleção de artigos publicados por autores brasileiros e que abordam a temática considerando as referências sobre leitura literária no Ensino Fundamental I no país de origem para a formação do leitor competente possibilita uma leitura a respeito da realidade vivenciada e das ferramentas que podem ou forma utilizadas para favorecer a formação do aluno no campo da leitura.

Necessário pontuar que apenas dois estudos mencionam “leitor(es) competente(s)” no título. O termo “leitor” nem sempre é aplicado ao lado do termo “competente”, demonstrando uma escassez de estudos que evidencie esses termos ligados um ao outro. Já “leitura literária” é um termo mencionado em três dos doze artigos selecionados. Os termos “leitura” ou “literária” muitas vezes são abordados separadamente, evidenciando que muitos autores os consideram como sinônimos, todavia, evidentemente, são termos distintos, uma vez que nem toda leitura é literária.

3.1 Principais autores e metodologias utilizadas nas pesquisas sobre a formação do leitor competente por meio da leitura literária

Os autores com contribuições publicadas no Periódicos Capes que possuem maior proximidade com a temática pesquisada são: Bandeira e Portilho (2020); Agostini (2023); Rodrigues, Cardoso e Gonzaga (2020); Alves e Alves (2024); Nogueira (2023); Oliveira e Fraguas (2022). Observa-se que a maioria dos trabalhos são desenvolvidos com um ou mais autores.

No EBSCO, os estudiosos com artigos publicados que mais se aproximam do tema deste trabalho são: Abitis (2025); Picanço (2024); Santos *et al.* (2024); Rocha, Alcantra e Kühn (2020); Macedo (2021); Speth e Mayer (2023). São estudos recentes, por considerar como filtro os últimos cinco anos de publicação. A intencionalidade disso foi verificar os estudos mais recentes, contribuindo ainda mais para uma visão mais próxima da realidade brasileira nos dias atuais.

De acordo com as leituras dos artigos do Quadro 3 e do Quadro 4, as pesquisas sobre a temática são, em sua maioria, constituídas por revisões de

literatura. Apenas um artigo selecionado aborda a formação do leitor, artigo elaborado por Alves e Alves (2024), no qual os autores evidenciam a realidade de escolas da rede municipal do município de Feliz no Rio Grande do Sul.

Conforme os autores, no município em questão, a prática leitora dos professores influenciou diretamente no processo de mediação da leitura dos alunos. Desse modo, uma vez que o professor é um leitor, sua disposição a planejar aulas e metodologias voltadas para a leitura será maior. O professor precisa ser, antes de tudo, um leitor, para formar leitores.

3.2 A leitura literária: ferramenta para a formação do leitor competente

Os estudos destacados nos Quadros 3 e 4 apresentam resultados importantes no que se refere a leitura literária para a formação do leitor competente. Além disso, abordam a escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento do leitor competente. É possível verificar a seguir os principais achados a esse respeito e a semelhança entre as contribuições dos teóricos, pois, direcionam suas ponderações para a importância da leitura no ambiente escolar e na necessidade de estimular o gosto pela leitura para os alunos.

A leitura também deve ser uma escolha de quem deseja ler. Esse desejo pode ser traduzido como o prazer de ler e a liberdade de escolha daquilo que se lê com base nos gostos e na inquietude de saber. Uma vez que o aluno se identifique com o texto e compreenda a realidade a partir dos saberes ali construídos lhe é oferecido um espaço para a leitura prazerosa aguçando o seu gosto literário e a sua curiosidade pelo universo da escrita e da leitura (Alves; Alves, 2024).

Quando a leitura passa a ser uma cobrança dos professores o interesse dos alunos é reduzido. O encantamento é parte essencial do processo de formação do leitor competente. É preciso ter consciência que a leitura envolve todos os sentidos e provoca sensações que vão além do despertar da habilidade de codificar e decodificar (Alves; Alves, 2024). Para isso é desejável que eles tenham autonomia para escolher os textos que desejam ler, mas é

necessário que as atividades de leitura, embora com textos escolhidos pelos alunos, tenham uma finalidade elaborada pelo docente (Abitis, 2025)

A escola é um espaço privilegiado para a formação e o desenvolvimento da leitura, pois, é um espaço no qual os alunos devem ser estimulados a experimentar leituras novas. É preciso, no entanto, fazer acontecer a compreensão leitora do aluno, bem como condições adequadas para à fruição, criando sentidos e significados ao que ler e percebendo os textos como continuidade daquilo que já se sabe (Nogueira, 2023).

A criança que lê de forma espontânea e confiança na experiência adquirida não pode considerar o espaço da sala de aula como uma prisão da sua criatividade. Contudo, os conteúdos presentes no currículo escolar condicionam a escolha dos textos que serão trabalhados pelo professor o que reduz a capacidade criativa os dois envolvidos nesse processo: o professor e o aluno (Nogueira, 2023).

Por isso, é fundamental lembrar que o cenário escolar é um espaço de leitura sob todas as suas formas e, portanto, deve oportunizar acesso à cultura escrita, garantindo que o ensino da leitura de textos literários viabilize práticas pedagógicas capazes de integrar o leitor aos sentidos que ele constrói com suas leituras. A leitura é vista, nesse sentido, como uma oportunidade para a compreensão de mundo do indivíduo (Nogueira, 2023).

A leitura deve estar direcionada para a apropriação de estratégias que objetivem a formação do leitor competente. Relacionar o texto que ler com os recursos gráficos e ilustrações permite uma interpretação daquilo que está escrito, favorecendo a imaginação e a criatividade do leitor. Para a formação do gosto pela leitura da criança esses recursos são essenciais (Oliveira; Fraguas, 2022).

O aprimoramento do ensino literário somado ao enriquecimento das práticas e metodologias dos professores são construídos pela proposição em estimular os alunos a terem autonomia nas atividades relacionadas à leitura literário e ambientá-los com o mundo dos livros, deixando-os à vontade para conhecer textos, autores, obras no acervo de livros que as escolas dispõem. O

uso do espaço escolar de modo eficaz e democrático pressupõem uma formação integral do aluno (Oliveira; Fraguas, 2022).

Promover no educando a consciência de que a literatura é uma oportunidade para o desenvolvimento do conhecimento crítico a respeito do mundo, e, somado a isso, favorece a construção do leitor competente – que ler e que faz uso do que ler para se inserir nas práticas sociais – é tarefa intransferível do professor que atua como mediador da leitura. Logo, não se deve limitar a prática de letramento literário a atividades reducionistas, mas considerar o repertório de leitura dos alunos e seus gostos ou anseios. Desse modo, o professore poderá aguçar o desejo dos alunos pela leitura (Oliveira; Fraguas, 2022).

Partindo dessa ideia é preciso salientar que a literatura permite o desenvolvimento dos educandos no que se refere a compreensão da sua realidade quanto a compreensão dos textos literários, aguçando a sensibilidade do aluno-leitor por meio da estética dos textos. A literatura tem a capacidade pedagógica de humanizar o leitor (Rocha; Alcantara; Kühn, 2020).

A importância da literatura na sala de aula não pode ser restrita a atividades com caráter avaliativo, mas para a apreciação para o público ao qual se destina. É uma estratégia eficaz para o desenvolvimento do hábito da leitura pela criança e, portanto, deve ser utilizada como recurso pedagógico no processo de alfabetização do aluno. É, portanto, mais que uma atividade recreativa, uma vez que propicia a imaginação, a criticidade e a criatividade dos leitores (Rocha; Alcantara; Kühn, 2020).

A riqueza literária contribui significativamente para o trabalho pedagógico, mas, para isso, é necessário que o professor conheça os textos que vai trabalhar em sala de aula. O professor como mediador do desenvolvimento da leitura precisa ser um professor-leitor. Isso porque o conhecimento equivocado sobre os sentidos dos textos pode transformar o ensino literário em uma atividade sem propósito educativo significativo para os alunos (Rocha; Alcantara; Kühn, 2020).

A literatura é considerada uma aliada na formação do leitor competente, pois, contribui para a formação integral do aluno. Ademais, colabora para a

formação da visão de mundo do aluno-leitor. Contudo, para ter esse caráter é necessário que o momento didático tenha uma intencionalidade, sendo previamente planejado com vista a promover a aquisição da habilidade leitora do aluno (Vitolini; Hunhoff, 2020).

O processo educativo apresenta desafios ao professor na formação do aluno-leitor que se somam a outros problemas de caráter técnico. De maneira mais explicativa, por vezes o professor não dispõe de recursos para trabalhar livros literários e se rende ao uso do livro didático, que, por sua vez, não oferece ao aluno oportunidades de escolha do texto que vai ler. Diante disso, a atividade leitora torna-se uma obrigatoriedade em detrimento da execução de atividades interpretativas contidas no livro didático (Vitolini; Hunhoff, 2020).

Quando alunos não têm a oportunidade de vivenciar experiências literárias diversas a atividade leitora se torna maçante e, consequentemente, o gosto pela leitura não é construído de modo significativo. Em decorrência disso, esses alunos podem não desenvolver as habilidades de leitura necessárias para se tornarem leitores competentes. A leitura mecânica não traz oportunidades de aprendizagem suficientes para que o aluno explore o universo da leitura e construa hipóteses, relações entre os textos e significados implícitos nos textos (Vitolini; Hunhoff, 2020).

É uma necessidade urgente que a escola forme leitores competentes. Para isso, é necessário construir práticas exitosas que contribuam para a flexibilidade do uso de livros literários com intencionalidade pedagógica elaborada pelo educador. No âmbito escolar a leitura não deve, portanto, está restrita aos textos e atividades do livro didático. Nessa perspectiva, tanto os recursos impressos quanto os digitais oferecem oportunidades de aprendizagem para os alunos, logo, a tecnologia também é uma ferramenta útil na construção do gosto literário e, portanto, na formação do leitor competente (Vitolini; Hunhoff, 2020).

Nesse sentido, a leitura digital transforma os caminhos para a personalização do ensino, oportunizando que os textos se adaptem às particularidades dos estudantes. Somado a isso, a interatividade permitida pelos textos digitais cria maneiras de engajamento com os textos, viabilizando

a interação dos leitores com o conteúdo e enriquecendo o processo de aprendizagem (Vitolini; Hunhoff, 2020).

Entretanto, é necessário evidenciar que questões relativas a equidade digital e os impactos cognitivos que o uso excessivo de telas são desafios que precisam ser abordados. Nesse propósito, o uso das telas deve ser mediado e controlado pelo professor para que os alunos a utilizem em favor do processo de aprendizagem. Além disso, ressalta-se a importância da democratização da tecnologia garantindo que todos tenham acesso as vantagens ofertadas pela leitura digital, evitanto, desse modo, a criação de novas formas de exclusão educacional (Vitolini; Hunhoff, 2020).

A prática pedagógica deve oferecer subsídios para adequar o literário ao raciocínio do aluno. O livro é um produto por meio do qual os valores sociais passar a ser veiculados, de modo a criar hábitos associativos que aproximem o imaginário do leitor a sua realidade baseado na verossimilhança. A leitura deve ser pensada, por isso, o ato de ler não é uma simples acumulação de informações, mas a representação da representação da realidade contida no texto lido (Macedo, 2021).

Um fator importante a ser considerado é a disponibilidade de materiais literários para a criança e o exemplo de leitores adultos na sua vida cotidiana. Considerando esse contexto, faz-se oportuno destacar que o professor, para desenvolver o aluno-leitor precisa ser, antes de tudo, um professor-leitor. A criança precisa sentir que o universo da leitura é divertido, rico e criativo. A alimentação do imaginário, por meio da leitura, transforma o aluno e o estimula a querer conhecer outros textos, outros gêneros textuais e se aprofundar nas leituras cada vez mais. A atividade leitora se torna um momento divertido e não mais uma obrigatoriedade para a resolução de atividades do livro didático (Macedo, 2021).

É o uso da linguagem que ajuda a criança a direcionar seu senso crítico, suas habilidades de socialização e seu imaginário. Não o suficiente, a convivência com diversos gêneros textuais, além do uso de imagens, que passou a fez parte necessariamente do universo da literatura infantil, faz com que o aluno desenvolva o gosto pelo manuseio do livro e auxilie na

compreensão do texto lido. Desse modo, a relação entre a escrita e a ilustração contribuem para a formação do leitor competente e para o imaginário da criança (Macedo, 2021).

A proposta desencadeadora para o uso da literatura como ferramenta para a formação do leitor competente é a possibilidade de fazer o leitor pensar sobre o que está lendo construindo significados. Quando o aluno ler adquiri conhecimentos que ainda não possuía, mas é preciso mais que isso, é preciso construir conexão entre os textos. A valorização do ser pensante é útil para o trabalho pedagógico, portanto, o docente deve construir sua prática partindo dessa premissa (Macedo, 2021).

A aprendizagem se torna mais interessante e significativa quando desenvolvida a partir da imaginação criadora da criança e não a partir de conceitos e relações lógicas. Trabalhar a sensibilidade criativa da criança por meio dos textos literários é construir pontes entre o que já foi lido e vivenciado pela criança e o novo. Atrair a criança para o mundo leitor é criar um espaço de liberdade para que o aluno também possa escolher o que deseja ler (Macedo, 2021).

A escola é fundamental para o desenvolvimento do gosto literário. Nesse processo, a literatura é um instrumento motivador e transformador para os alunos, a literatura desafia o aluno a compreender, refletir e modificar, quando oportuno, o contexto em que vive. Além disso, a literatura desenvolve uma função social utilizando a linguagem como veículo para a comunicação e para a criação. É preciso despertar o interesse do aluno pela leitura e pela escrita por meio da imaginação e da criatividade (Speth; Mayer, 2023).

A leitura, no entanto, precisa ter uma finalidade educativa dentro do espaço escolar, para que novas aprendizagens sejam construídas. Nesse sentido, é necessário ponderar que o propósito da leitura pode seguir alguns objetivos, como: ler para solucionar problemas práticos evidenciados em sala de aula; ler para buscar informações referentes a assuntos de interesse do sujeito; ler para construir ou ampliar o vocabulário e, assim, utilizar também à escrita; ou, ainda, ler para ingressar em um mundo imaginário e despertar o aluno leitor para outras possibilidades (Speth; Mayer, 2023).

Além disso, a interação entre aluno e universo literário deve ser oportunizada e mediada pelo professor, contudo, é necessário que o aluno tenha a possibilidade de escolher o livro que deseja folear, ler e observar a história para que a leitura não se reduza a uma obrigatoriedade, mas uma atividade prazerosa. Nessa direção, é preciso estimular a criança utilizando recursos de um ambiente favorável à construção da autonomia, a apropriação de conhecimento e que visualize a criança como um indivíduo em processo de desenvolvimento é essencial (Speth; Mayer, 2023).

O principal desafio para o docente é criar um ambiente que incentive e crie o hábito de leitura, especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, estimulando a curiosidade do educando e o desejo pelo novo. Isso ocorre porque em cursos de graduação o suporte para a construção de uma docência que trabalhe a literatura com os alunos não é o suficiente, assim, quando professores têm interesse por essa área precisam buscar capacitação por meio da formação continuada ((Speth; Mayer, 2023).

O gosto pela leitura e pela escrita é defendido como uma das obrigações vinculadas ao aprendizado escolar. Esse gosto deve ser estendido durante todo o processo de escolarização do sujeito aprendente. Assim, estudar se transformará em uma fonte de alegria e de prazer. Nesse propósito, a escola precisa direcionar o caráter didático dos textos sem esquecer, contudo, que a literatura é arte e, por isso, não deve se ater somente ao sentido literal dos textos (Speth; Mayer, 2023).

Portanto, exercitar o pensamento poético do aluno é imprescindível para que ele possa, a partir da linguagem plurissignificativa dos textos, fazer diversas interpretações, visto que esse exercício estimulará a criatividade e a sensibilidade dele. A literatura configura-se como uma prática pedagógica que estimula o aluno em todas as suas potencialidades. Compreende-se, portanto, que a literatura infantil é uma ponte para o desenvolvimento da criatividade do aluno e que há uma conexão entre o ato de ler e de escrever (Speth; Mayer, 2023).

A participação dos alunos em práticas de leitura é essencial, e, para ser caracterizada como uma atividade pedagógica é preciso que o professor

elabore objetivos para essa leitura. A leitura deve estar inserida em um contexto social e implica na capacidade de decodificação e compreensão do sistema de escrita. Pois, a leitura é composta por capacidades adquiridas no início do processo de alfabetização até habilidades que determinam a capacidade do aluno nas práticas sociais (Speth; Mayer, 2023).

O incentivo à leitura nos anos iniciais materializa os processos de alfabetização e letramento, pois com a leitura o aluno desenvolve a capacidade de explorar o mundo e de posicionar-se em relação a si e aos outros. Outrossim, a leitura literária é fundamentalmente importante para o desenvolvimento do letramento literário (Speth; Mayer, 2023).

Portanto, o objeto livro é um instrumento que auxilia o aluno a conectar-se e partilhar experiências de forma lúdica e dinâmica. Por essa razão, a leitura solidifica-se como um processo vasto de construção de sentidos que ultrapassa o domínio da palavra escrita e abrange as diversas linguagens, musical, corporal e imagética. De modo que, suscitando o imaginário da criança essas experiências também possibilitam a construção de respostas para solucionar questões levantadas pelo indivíduo em situação de aprendizagem.

3.3 Enxergando as lacunas que existem na literatura brasileira sobre a formação do leitor competente por meio da leitura literária

Na composição dos estudos observou-se que existem uma totalidade de interpretações a respeito do ensino pautado na leitura, sem considerar, contudo, a literatura de fato. Sabe-se que nem todo texto é literário, entretanto, associam a leitura (de modo amplo) a formação do leitor. Nessa direção entra outra importante lacuna, desconsideram o termo “leitor competente” quase em sua totalidade, pois, consideram o “leitor”, mas não observam a importância de ligar o “competente” a palavra anterior.

O leitor competente é aquele que ler, interpreta e faz uso da leitura em suas práticas sociais. Consegue identificar gêneros textuais, fazer escolhas literárias, produzir textos e enxergar na leitura uma oportunidade de abrir

janelas para um universo de palavras, imaginações e prazeres. Estudar o leitor competente é saber que não se pode utilizar apenas o termo leitor para se referir ao aluno, pois, o leitor decodifica caracteres, mas o leitor competente ler com fluência, interpreta e forma opiniões sobre o que ler, escolhe um livro baseado naquilo que deseja ler.

Uma vez que na literatura brasileira não se tenha essa compreensão de um modo mais disseminado, o que se encontra são textos que abordam a leitura como uma prática de alfabetização e letramento, sem considerar a leitura literária como uma das pontes para o caminho para a leitura com fluência, para a formação do aluno como leitor competente.

Além disso, observou que poucos estudos abordam o professor como leitor competente, porém, para que o professor atue como mediador do processo de formação do leitor competente ele precisa ser, antes de tudo, um leitor competente. Um leitor que gosta de ler, gosta de literatura, conhece o caminho que deseja que o aluno percorra.

Nas linhas que sucedem este tópico é possível verificar quais as contribuições que os autores selecionados já deixaram a respeito da leitura literária, da escola como espaço para o conhecimento, do Ensino Fundamental I como etapa na qual o aluno deve ter gosto pela leitura, deve desenvolver-se como leitor competente.

A ausência de estímulos para a leitura é a principal causa da desistência do ato de ler por prazer, pois, o aluno que não é estimulado encontra outras atividades que lhe dar mais empolgação. Quando a leitura é deixada de lado e o professor só direciona o ato de ler para os textos dos livros didáticos, para a resolução de atividades ou produções textuais com foco nas provas, o aluno torna o ato de ler mecânico, pois, é uma atividade rotulada e não mediada pelo professor (Abitis, 2025).

As escolas desconsideram a realidade na qual os alunos estão inseridos e tampouco consideram o que os alunos pretendem ler. Essa prática repercute diretamente na formação do leitor competente, uma vez que objetivam ampliar as experiências com leituras dos educandos, sem, contudo, incluí-los como sujeitos no processo de letramento literário que se pretende alcançar. Somado

a isso, é necessário pontuar que a escola é um espaço privilegiado para o ensino da leitura e, por vezes, o único espaço de que alguns educandos dispõem para terem contato com o mundo literário (Abitis, 2025).

É necessário compreender que os problemas relacionados a dificuldades com a leitura não são recentes e que os alunos carregam consigo, desde a Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – dificuldades na leitura, especialmente quando se trata de leitura no livro didático, que na maioria das vezes são realizadas de modo fragmentado ou são realizadas pelo professor. Nesse processo, o aluno passa a perceber a leitura como tarefa monótona e não sente prazer pela leitura (Picanço, 2024).

Sabe-se que a leitura é uma ferramenta essencial para a formação das capacidades de receber e de produzir textos de modo crítico e analítico, em virtude disso, é fundamental oportunizar aos educandos experiências significativas de leitura. Nesse propósito, a educação literária, favorece a construção dos sujeitos na sociedade e o uso da linguagem na atividade humana (Abitis, 2025). Logo, ao pensar na formação do leitor competente o trabalho pedagógico com textos literários pode oportunizar ações que democratizem a leitura e promovam o protagonismo do aluno-leitor, de modo que os alunos também possam ler textos que os agradem e não apenas os textos escolhidos pelo professor (Bandeira; Portilho, 2020).

O leitor competente deve ser capaz de compreender as múltiplas funções sociais da leitura. A interação entre aluno e universo literário deve ser oportunizada e mediada pelo professor, contudo, é necessário que o aluno tenha a possibilidade de escolher o livro que deseja folear, ler e observar a história para que a leitura não se reduza a uma obrigatoriedade, mas uma atividade prazerosa (Bandeira; Portilho, 2020).

O docente ao se apropriar do papel de mediador de leitura precisa repensar sua prática de modo a favorecer, por meio de ações, a formação de leitores competentes, que compreendam o que leem, que adquiram competência discursiva e argumentativa para atuar nas práticas sociais em que estão inseridos e no nível de ensino ao qual pertencem e, ainda, que se observem como protagonistas do seu espaço de atuação na sociedade (Abitis,

2025). Ao descobrir o prazer pela leitura por meio da literatura o aluno poderá se apropriar do papel de aluno-leitor e conseguir identificar que há leituras que lhe agradam e, consequentemente, contribuem para o seu aperfeiçoamento educacional e social (Picanço, 2024).

3.4 Associando os estudos: quais distanciamentos? Quais semelhanças?

Durante as leituras dos doze estudos observou-se que as ideias caminham para a mesma direção, embora com autores e perspectivas diferentes, os estudos objetivam demonstrar como a leitura pode contribuir para a formação do leitor. Evidencia-se, contudo, que, enquanto alguns autores, como Rodrigues, Cardoso e Gonzaga (2020), Alves e Alves (2024), Nogueira (2023), Oliveira e Fraguas (2022) voltam suas teorias para a formação do leitor considerando a amplitude do processo de leitura dentro da sala de aula, outros autores como Abitis (2025), Picanço (2024), Santos *et al.* (2024), Rocha, Alcantra e Kühn (2020) e Speth e Mayer (2023) verificam a importância da leitura literária, dando uma direção mais restrita para as suas pesquisas, o que colabora com este estudo, visto que aqui se considera a leitura literária como uma ferramenta que contribui para a formação do leitor competente.

Nas considerações expostas a seguir é possível verificar as aproximações entre as ideias dos autores. Somado a isso, são evidenciadas as diferenças ao decorrer do texto, pois, apesar da temática geral ser a mesma, os objetivos de estudos são distintos o que provoca diferença de interpretações entre eles.

A criança estudante do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental está em processo de aquisição dos sentidos, explorações do meio e, nesse sentido, a leitura se configura como uma oportunidade de proeminência social (Nogueira, 2023). O estímulo a leitura se torna essencial, visto que provoca a capacidade criadora, amplia significativamente o vocabulário, simplifica a compreensão do que se lê, torna a escrita mais fácil, acrescenta senso crítico. Por isso é fundamental que o contato com a leitura comece desde a tenra idade, uma vez que as crianças estão com a curiosidade aguçada (Bandeira; Portilho, 2020).

Nesse sentido, a busca por práticas de ensino da leitura que possam viabilizar a construção da compreensão dos textos como estratégias para reduzir a quantidade de alunos que saem do ensino básico com *déficit* na competência leitora é uma constante. É válido ressaltar que essa construção deve ser desenvolvida com os alunos, tornando-os protagonistas do seu processo de ensino e aprendizagem (Abitis, 2025).

Por outro lado, a ausência de abordagens interativas de leitura associadas ao não incentivo ao ato de ler e às dificuldades encontradas pelos docentes, podem resultar no atraso da competência leitora do aluno gerando consequência, como a ausência de imaginação, senso crítico, autonomia leitora, criatividade, compreensão leitora (Picanço, 2024). Nesse caminho, é fundamental que o ensino seja pautado no estímulo a leitura, desconstruindo os paradigmas de dificuldades da compreensão leitora que os estudantes encontram em sua vida acadêmica, favorecendo a formação do leitor competente.

Desenvolver, no aluno, o comportamento leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental é essencial, pois, a leitura é um meio de comunicação responsável pelo desenvolvimento do comportamento leitor. A leitura precisa oportunizar que o leitor compreenda o sentido do texto, não podendo ser reduzida a mera decifração de signos linguísticos sem, contudo, ser capaz de realizar a compreensão semântica dos mesmos (Speth; Mayer, 2023)

Estimular a competência leitora e dar possibilidades para a formação do leitor competente pressupõe auxiliar o educando a estabelecer relações entre o texto que lê e o conhecimento de mundo que possui, reconhecer os elementos linguísticos e perceber a progressão temática. Além disso, ter o controle das informações já obtidas para conseguir realizar pontos de inferências (Rocha, Alcantra e Kühn 2020). A proposta de leitura deve contemplar as informações contidas no texto, abordando o ato de ler como uma prática social (Bandeira; Portilho, 2020).

Para que a escola pública brasileira se torne mais justa e equânime a leitura, o seu ensino e os seus processos de aquisição devem ser amplamente discutidos. A formação do leitor competente pressupõe a formação de um leitor

capaz de conseguir atribuir sentidos ao que ler. Cabe salientar que a leitura é uma ferramenta indispensável para a participação social do indivíduo. Embora a capacidade de decifrar o texto escrito seja importante a leitura não se restringe a isso, envolvendo também processos mais complexos que precisam ser construídos em uma relação dialógica entre o texto e o leitor com a mediação do professor (Bandeira; Portilho, 2020).

Conforme Plano Nacional da Educação (PNE) (2014), a alfabetização não pode ser compreendida como um processo que se resume a decodificar e codificar símbolos linguísticos, mas deve ser considerada com uma efetiva participação dos alunos nas práticas de letramento que podem ser desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar. Logo, a prática pedagógica deve dispor de estratégias que viabilizam a exploração da escrita e da leitura de modo criativo, interativo e com significação para os alunos (Brasil, 2014).

Nesse contexto, é oportuno destacar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) estabelece que a criança deve ser alfabetizada até o 3º ano do Ensino Fundamental. De modo que, nessa série as crianças devem ter domínio das correspondências grafônicas, ter fluência leitora, compreensão da produção textual, distinguindo gêneros textuais, sabendo desenvolver produções textuais e reconhecendo a finalidade do texto que lê (Brasil, 2014).

Nesse cenário, ser leitor é ter o desejo de compreender o mundo de modo mais participativo, construindo significados a medida em que ler os textos e não se limitando a aceitar a mensagem do conteúdo escrito de modo passivo. Portanto, o leitor tem papel essencial na construção de sentidos para a obra que ler, preenchendo lacunas com base nas suas experiências e vivências. Diante disso, o leitor é provocado a usar o seu imaginário e suas perspectivas sobre o texto para elaborar as interpretações e reflexões a respeito daquilo que ler (Agostini, 2023).

Portanto, o leitor competente é capaz de produzir sentidos e não apenas extraí-los do texto. Durante a leitura, ao perceber alguma incompletude, consegue agir ativamente, trazendo seus conhecimentos prévios e os utilizando para formular suas impressões, produzindo uma ligação entre o que

ler e o que já foi lido. Logo, a construção do conhecimento é elaborada por meio das relações sociais, pelo diálogo entre os três elementos que fazem parte da leitura: o leitor, o texto e o autor (Agostini, 2023).

O leitor não pode ser considerado como um mero receptor de uma mensagem pronta e acabada. O desenvolvimento da leitura requer uma atuação com protagonismo do leitor, dado que atua na elaboração da consciência de acordo com as vivências literárias e as experiências de vida. A leitura depende, pois, de quem lê e do momento em que se aprecia a leitura. Em virtude disso, uma mesma leitura pode ser realizada em inúmeras vezes e cada uma delas serão atribuídos sentidos distintos. Isso acontece porque cada sujeito carrega para o ato de ler sua bagagem social, existencial e estabelece significados para o texto privilegiando algumas informações e desprezando outras (Agostini, 2023).

Nesse propósito, o gosto pela leitura e. mais precisamente pela literatura, deve-se ao fato de que ela é uma elaboração da experiência, do vivido. Os textos literários objetivam suprir o desejo do leitor de evasão ou de desafio diante de determinada realidade. Logo, lê-se textos literários para saber como se vive. Considerando esse contexto, ensinar a ler é agir diretamente na elaboração do gosto de docentes e discentes por meio da leitura de uma gama de configurações textuais, realizando a seleção por meio do desejo de conhecer para julgar e objetivando a crescente autonomia do leitor (Agostini, 2023).

A escola tem não apenas o objetivo de formar leitores competentes, mas, também formar escritores competentes, capazes de elaborar textos coerentes, coesos e eficazes. Todavia, no que concerne a formação do leitor competente a escola brasileira, de modo geral, está longe de conquistar esse objetivo. É válido ressaltar que o leitor competente deve ser um sujeito capaz de selecionar, de modo autônomo, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma determinada necessidade sua. Além disso, consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para atender as suas necessidades (Rodrigues; Cardoso; Gonzaga, 2020).

Somado a isso, o leitor competente ou leitor proficiente é um indivíduo capaz de aprender a ler o que não está escrito explicitamente nos textos, identificando esses elementos e criando conexões entre o texto que lê e os textos já lidos, construindo sentidos aos textos e conseguindo justificar sua leitura por meio da localização de elementos discursivos. É fundamental lembrar que o leitor competente, geralmente, é familiarizado com a leitura apenas no espaço escolar sendo imprescindível, portanto, que a escola e os autores de livros didáticos atuem nesse sentido, oportunizando práticas de aprendizagem que colaborem para a formação desse aluno (Rodrigues; Cardoso; Gonzaga, 2020).

Diante disso, a instituição escolar possui o compromisso de aproximar os alunos do universo literário, por meio de leituras que instigam e provocam o encantamento dos discentes, promovendo nesse aluno-leitor potencial e sensibilidade para desenvolver o senso crítico. A educação com vistas a formação do leitor competente deve apresentar o aluno a subjetividade como um elemento que considera cada ser humano dentre de sua individualidade e particulariza os modos de acesso ao conhecimento, oportunizando experiências e construindo saberes a partir delas (Alves; Alves, 2024).

Verifica-se, portanto, que os estudiosos apresentam certa proximidade, todavia, conforme exposto acima, existem diferenças entre as abordagens. De modo geral, a leitura é considerada uma ferramenta importante e, em virtude disso, a formação do leitor competente no Ensino Fundamental I é importante. Ademais, promover experiências prazerosas com a leitura é uma metodologia fortemente defendida pelos autores.

4. Considerações finais

O uso da literatura como estratégia para provocar nos alunos o interesse pelo universo da leitura, provocando o imaginário das crianças e criando possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, o interesse pela leitura é uma consequência do trabalho do professor. Torna-se imprescindível, pois, criar

oportunidades de aprendizagem que favoreçam o interesse dos alunos pela leitura.

Todavia, a escola brasileira, de modo geral, ainda tem um longo caminho a percorrer até a consolidação de práticas pedagógicas que, de fato, oportunizem a leitura por prazer. O que se percebe é o uso da leitura como ferramenta para a resolução de atividades e o uso do livro didático como objeto de estudo, sem contar com a utilização de livros literários que impulsionem os alunos no processo de construção de conhecimentos de modo significativo.

Criar pontes entre os textos, viabilizando a elaboração de um contexto de aprendizagem prazeroso e potente implica no uso de estratégias criativas, digitais, escritas, lúdicas e afetivas. O professor precisa ser, antes de tudo, um leitor, um conhecedor da arte da literatura, para criar nos alunos o interesse pelo mundo literário. O aluno que ler, consequentemente, consegue escrever melhor, fazer uso da linguagem em suas práticas sociais e intervir na realidade que o cerca.

Portanto, a literatura se apresenta como uma estratégia para o fomento do interesse pela leitura. Quando alunos leem com autonomia, conseguem escolher o texto que desejam ler e criam possibilidades de interpretação a partir do que leem, abrem portas para o imaginário e a imaginação é uma potente ferramenta para o mundo da leitura e da escrita. Logo, o protagonismo do aluno é importante no processo de ensino e aprendizagem e o professor, como mediador desse processo, precisa favorecer esse protagonismo.

Os estudos analisados possuem semelhanças, sendo as principais: são estudos brasileiros, são pesquisas do tipo revisão de literatura, abordam a formação do leitor especificamente no Ensino Fundamental I, apontam o professor como mediador do processo de aquisição da leitura, demonstram a importância da leitura para a formação do leitor.

Somado a isso, apresentam distinções, a saber: apenas um considera uma realidade local (município Feliz-RS), apenas dois estudos utilizam o termo “leitor competente” no título, apenas dois consideram o professor leitor como parte importante para o desenvolvimento do aluno leitor. Não o suficiente, a maioria dos estudos não considera o tema “leitura literária” ao se referir a

leitura realizada para o desenvolvimento do aluno leitor competente, ou, o termo “leitor competente” para se referir ao leitor que ler com fluência fazendo uso leitura para suas práticas sociais.

Conforme os estudos verificados existem três lacunas dentro das pesquisas sobre a temática: a primeira diz respeito a falta de associação entre a leitura literária e a formação do leitor competente, uma vez que os estudos abordam muitas vezes leitura desconsiderando o uso da leitura literária e a formação do leitor sem atribuir o termo competente; a segunda diz respeito a pesquisa sobre a temática considerando a realidade do município de Igarapé-Miri ou outros municípios do Estado do Pará, pois, a maioria dos estudos é baseado em revisão de literatura; a terceira é a ausência quase completa de estudos publicados em 2025, pois, apenas um estudo foi filtrado com esta data.

É necessário, contudo, destacar que este estudo apresenta limitações, uma vez que foi realizado a partir da análise de doze artigos. Além disso, espera-se que outros estudos sejam realizados sobre a temática, possibilitando que novos achados sejam disseminados e novas nuances da literatura possam ser utilizadas como caminho para a construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ABITIS, Cristiane Fernandes. Estratégias de leitura para formação de leitores competentes na era digital.. *In*: International Integralize Scientific. v 5, n 45, p. 1-8, mar. 2025. Disponível em: < https://iiscientific.com/artigos/a6237d/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

AGOSTINI, Ana Carolina Borges de. A formação do leitor literário: método criativo no Ensino Fundamental. **Cadernos de Pós -Graduação em Letras**, v. 23, n. 2, p. 160-177, maio/ago. 2023. Disponível em: <10.5935/cadernosletras.v23n2p160-177>. Acesso em: 20 abr. 2025.

ALVES, Karina Feltes; ALVES, Izandra. A constituição do professor-leitor-mediador das escolas da rede municipal de Feliz/RS. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 19, n. 1, p. 1-18, 2024. Dinsponível em: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-03542022e11846>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BANDEIRA, Marconde Ávila; PORTILHO, Rosiane. Concepções de leitura e formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental nos documentos oficiais de ensino. R**ev. Bras. Psico. e Educ.,** Araraquara, v. 22, n. 1, p. 171-188, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i1.13977>. Acesso em: 22 abr. 2025.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. **Fundamentos da leitura.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: t**eoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que o completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. SP: Atlas, 2017.

RODRIGUES; Paulo Cezar; CARDOSO, Rosimeiri Darc; GONZAGA, Sílvia Regina Emiliano Gonzaga. Práticas de leitura no livro didático: a falta do prazer da leitura na formação do leitor. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 42, n. 2, p. 1-

16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v42i2.52754>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MACEDO, Simone Sousa. Contar histórias – linguagem que se aprende**.** **Revista territórios,** São Paulo, v. 3, n. 5, p. 292-302, 2021. Disponível em: <https://www.rev istaterritorios.com.br/_files/ugd/47a28d_77c580c5fecf46cbbcb11fc4f2e34c9c.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

NOGUEIRA, Rozangela Queiroz Garcia. A movência do leitor no texto literário:a troca e a tarefa, de Lygia Bojunga. **Revista Moinhos,** Tanguará da Serra, v.13, n. 7, p. 101-113, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/moinhos/a rticle/view/11626/7935>. Acesso em: 20 abr. 2025.

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa; FRAGUAS, Marcela Martins de Melo. Literatura sufocada: a leitura literária nas versões da Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação,** Santa Maria, v. 47, n. 2, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>.
Acesso em: 20 abr. 2025.

PICANÇO, Solange da Conceição Coutinho. Ampliando o olhar crítico: explorando a leitura literária na sala de aula. **Rebena - Revista Brasileira De Ensino E Aprendizagem**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 68–78, 2024. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/227>. Acesso em: 25 jun. 2025.

ROCHA, Fernanda Santana; ALCANTARA, Gleisa; KÜHN, Ana Érica Reis da Silva.

Prática docente e literatura infantil no Ensino Fundamental I. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-16, 2020. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SANTOS, Elizabeth Amanda; OLIVEIRA, Laura; NASCIMENTO SIQUEIRA, Cristiano. Lendo o mundo: explorando a leitura literária como ferramenta de conhecimento. **Revista Científica Educ@ ção**, [S. l.], v. 9, n. 14, 2024. Disponível em: <https://revista.periodicosrefoc.com.br/2/article/view/113/153>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SPETH, Jenifer; MAYER, Natiele Carolina Schwab. O processo de leitores competentes no ensino dos anos iniciais. **Revista Saberes e Sabores Educacionais**, [*s.l*], v. 10, n. 2, p. 1-18, 2023. Disponível em: <http://revistas.uceff.ed u.br/saberes-e-sabores/article/view/197/424>. Acesso em: 20 abr. 2025.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: Difel, 2009.

- Diversidade linguística e preconceito em sala de aula (Valquiria Mariano Tavares Barroso)

Diversidade linguística e preconceito em sala de aula

Valquiria Mariano Tavares Barroso

Orientador: Prof. Especialista Adival José Reinert Junior

DOI: 10.5281/zenodo.16786332

RESUMO

No presente artigo abordaremos o tema: Diversidade Linguística e Preconceito em sala de aula. Nesse intuito abordaremos os seguintes tópicos: variação linguística; tipos de variações linguísticas; normas da língua portuguesa (norma padrão e norma não-padrão); preconceito linguístico (bem como possíveis casos de discriminação em função das variantes dos alunos) e, no segundo momento, observaremos dados de nossa pesquisa, pra tentar responder aos nossos questionamentos iniciais. Para isso buscou-se informações entre alunos de uma escola pública da cidade de Altamira/PA.

PALAVRAS-CHAVE: Variação Linguística. Preconceito. Escola.

1 INTRODUÇÃO

Durante toda minha trajetória de discente e também de docente me preocupei com as questões referentes a variação linguística e preconceito linguístico. Sempre me intrigou o fato de porque se apregoa por alguns linguistas que não se deve inculcar nos alunos as regras gramaticais da norma culta da língua portuguesa, se durante a vida desse indivíduo em situações formais (seleções de emprego, vestibulares, concursos, etc) exige-se sempre a norma culta da língua. Essa inquietude me levou ao interesse pelo estudo da

língua portuguesa. Durante meu percurso de acadêmica do curso de letras muitas indagações me foram esclarecidas. Porém outras se formaram em minha mente.

Questões do tipo: Será que em pleno século XXI - em meio a tantos estudos referentes a variação linguística e preconceito linguístico – os alunos estão conscientes de que existem variedades linguísticas e que a língua não é homogênea? Ainda temos casos de pessoas que sofrem com o preconceito linguístico? E para ser ainda mais específica, pergunto: Como os alunos se veem dentro desse processo em sala de aula? Será que os mesmos têm seu modo de falar respeitado?

Em busca dessas respostas realizamos uma pesquisa que utiliza a abordagem do estudo de caso e, como abordagem metodológica, optamos pela pesquisa qualitativa porque envolve a obtenção de dados descritivos através da aplicação de questionário e do contato direto do pesquisador com a situação estudada. Temos como espaço de investigação 4 salas de aula de 6° ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, localizada no bairro Santa Benedita, na Cidade de Altamira/PA.

Acreditamos que uma boa prática de sala de aula é aquela onde o docente procura repassar para seus alunos que precisam se apropriar da norma padrão da língua portuguesa porém, sem jamais, desrespeitar o modo de falar de cada um, ciente de que cada um traz consigo aprendizados advindos dos meios familiares, comunitários entre outros.

Magda Soares, em seu livro: Linguagem e Escola (Editora Ática), vai nos dizer:

> Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, *o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio,* e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais.(SOARES,2002, p. 78) .

O próprio PCN de Língua Portuguesa vai nos mostrar que ao invés da busca insana de decorar regras gramaticais e tentar apropriar-se da tão sonhada norma culta devemos sim nos adequar as circunstâncias de uso. E isso nos leva a pensar um modo diferente de agir em sala de aula enquanto docentes. Logicamente que para ter direito de escolha de qual variedade da língua utilizar (dependendo da situação) se faz necessário conhecer quais são essas variedades, para no momento oportuno fazer uso desta ou daquela variedade.

> A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1997,p 26).

2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A variação linguística é um tema de muita importância na atualidade. A língua, enquanto fato social, é um fenômeno ao mesmo tempo dinâmico e conservador. É conservador porque necessita manter um certo grau de uniformidade para permitir a comunicação em uma dada comunidade linguística; é dinâmico porque se modifica com o tempo, estando também sujeito às influências regionais, sociais e estilísticas responsáveis pelos processos de variação linguística, como explica Preti (1994). Tais processos, que constituem o objeto de estudo privilegiado da sociolinguística, ramo da linguística que estuda as relações entre linguagem e sociedade.

BORTONI-RICARDO defende, pois, que a instituição escolar:

> ... não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos

> e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Alguns conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. Os alunos que chegam à escola falando “nós cheguemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante. Essas questões linguístico educacionais têm de ser mais discutidas e a sua importância para a implantação de um estado democrático, redimensionada. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15-16)

2.1 TIPOS DE VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

A nossa língua, o português brasileiro, não é uma língua homogênea como pode pensar parte da nossa população, ao contrário, nossa língua possui elevado grau de diversidade e variabilidade.

> Na verdade, como costumo dizer, o que habitualmente chamamos de português é um grande “balaio de gatos”, onde há gatos dos mais diversos tipos: machos, fêmeas, brancos, pretos, malhados, grandes, pequenos, adultos, idosos, recém-nascidos, gordos, magros, bem-nutridos, famintos etc. Cada um desses “gatos” é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional. (BAGNO, 2007, p.18)

As variações linguísticas ocorrem por vários motivos, sejam eles históricos, geográficos, socioculturais e etc.

Variações históricas ocorrem quando a língua passa por transformações ao longo do tempo, ou seja, a cada século que passa, a língua sofre variações, que só são percebidas quando comparamos um texto produzido no século atual, com um texto antigo do século XIX ou XVIII. Variações Geográficas ocorrem de acordo com região cidade e estado, percebe-se quando comparamos a linguagem de um nordestino com a de um gaúcho, onde além do fato de que o sotaque é diferente, o modo o qual as pessoas se comunicam nestas regiões do país, são totalmente diferentes uma da outra. Já as variações socioculturais definem-se por posição social, grau de escolaridade e

pelo local em que vivem. Esta variação é vista ao comparar a linguagem de uma pessoa da alta sociedade: advogados, juízes, etc, com uma pessoa sem grau de escolaridade, e que ocupa posição social inferior, a diferença é notada pelo uso de gírias, jargões e dentre outros.

2.2 NORMAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Toda e qualquer língua viva possui uma norma padrão, esta norma é vista pela gramática como o jeito certo de falar determinada língua. Além da norma padrão, existem as variações da língua, as quais são consideradas como norma não padrão, um modo de usar a língua materna variando historicamente, geograficamente e socioeconomicamente. No caso do Português não poderia ser diferente e ele também apresenta os dois tipos de normas citados acima.

A norma padrão do Português, também conhecida como língua formal, é usada normalmente por pessoas de alto nível de escolaridade e socioeconômico, como professores, jornalistas, escritores e recebe a nomenclatura “padrão” por obedecer às regras da gramática normativa.

> No momento em que se estabelece uma norma-padrão, ela ganha tanta importância e prestígio social que todas as demais variedades são consideradas “impróprias”, “inadequadas”, “feias”, “erradas”, “deficientes”, “pobres”... E esta norma-padrão passa a ser designada com o nome da língua, como se ela fosse a única representante legítima e legal dos falantes desta língua. BAGNO (2013, p. 25).

Segundo Bagno (2005), a variedade padrão precisa ser ensinada, pois, faz parte da língua materna, mas é preciso ir além do ensino idealizado e imposto por um determinado grupo social. Motivar o uso de uma variante em detrimento de outra, só reforçaria o preconceito social e linguístico, como explica Bagno (2005):

> [...] a norma-padrão tradicional oferece uma das muitas possibilidades de combinação de recursos existentes no sistema da língua. Essa opção não é, linguisticamente nem mais bonita, nem mais lógica, nem

> mais certa do que as outras: é apenas resultado de um processo histórico de seleção (e portanto, também, de omissão). Ela representa, até em alguns aspectos, um empobrecimento, uma redução dos recursos gramaticais à disposição do falante. (BAGNO, 2005, p.158).

Já a norma não padrão do português, também chamada de língua informal, portuguesa não padrão (PNP) e norma não culta, é falada por pessoas de classe mais baixa, como, crianças carentes, agricultores, empregadas domésticas, ou seja, a classe mais pobre e desfavorecida. BAGNO (2013, p. 29) se manifesta em relação a isto da seguinte forma: “Estes preconceitos fazem com que a criança que chega à escola falando PNP seja considerada “deficiente” linguística, quando na verdade ela simplesmente fala uma língua diferente daquela que é ensinada na escola”.

3 PRECONCEITO LINGUÍSTICO

De acordo com estudiosos da área o Preconceito linguístico ocorre quando se define o que seria o “certo” e o “errado” em relação a uma língua, sendo estigmatizadas as variações linguísticas que se diferenciam daquela considerada como padrão. E assim como os demais tipos de preconceitos existentes na sociedade é fruto da intolerância e da ignorância. Segundo Marcos Bagno linguista que tem se debruçado no assunto vai nos dizer:

> O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua. (BAGNO,2007, p. 9).

O mesmo escritor em seu livro: Preconceito linguístico: o que é, como se faz? apresenta e define o preconceito linguístico como:

> O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse

> triângulo escola- gramática- dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente [...] (BAGNO, 2007, p. 38)

O preconceito linguístico pauta-se na existência de uma língua padrão e de uma língua não-padrão. Finca suas raízes ao atribuir ao falante da língua padrão, culta o título de “falante ideal” do português enquanto releva os demais falantes a um nível inferior como se os mesmos não fossem capazes de dominar a sua própria língua materna. Sem contar com o desprestígio que algumas regiões ou comunidades sofrem quando seus habitantes são considerados como não falantes ideais.

> É preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o “melhor” ou o “pior” português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem um tesouro precioso de nossa cultura. Todas elas têm o seu valor, são veículos plenos e perfeitos de comunicação e de relação entre as pessoas que as falam. Se tivermos de incentivar o uso de uma norma culta, não podemos fazê-lo de modo absoluto, fonte do preconceito. Temos de levar em consideração a presença de regras variáveis em todas as variedades, a culta inclusive. (Bagno, 2007, p 51).

4 ANÁLISE

Após a análise do questionário podemos chegar aos seguintes resultados:

Ao responderem a 1ª pergunta, 46% dos entrevistados responderam que sim, falam diferente em relação as outras pessoas e 54% consideram que não falam diferente das demais pessoas.

Ao responderem a 2ª pergunta 84% responderam que falam bem a língua portuguesa, 5% responderam que falam pessimamente e 11% que falam excelentemente.

Na 3ª pergunta 76% responderam que entendem facilmente o que os colegas falam, 19% responderam que têm dificuldades em entender e 4% responderam que só entendem o que os colegas que moram na mesma rua falam.

Na 4ª pergunta 95% dos discentes responderam que sim, já falaram alguma palavra “errada” e foram corrigidos por alguém e 5% responderam negativamente que nunca foram corrigidos ao falar “errado”.

Na 5ª pergunta 14% responderam que se sentiram constrangidos após essa correção, 55% responderam que não ligam para o fato de terem sido corrigidos e 31% que gostam quando são corrigidos.

Na 6ª pergunta 11% responderam que os professores sempre fazem correções quanto a sua maneira de falar, 65% responderam que as vezes são corrigidos e 24% responderam que os professores nunca os corrigiram.

Na 7ª pergunta 89% dos alunos responderam que se sentem à vontade para se comunicar com seus professores e 11% responderam que não se sentem à vontade pois sempre são criticados.

Na 8ª pergunta 95% responderam que sim, a escola está correta ao exigir dos alunos o aprendizado da norma culta da língua portuguesa e 5% responderam que não, a escola não deve exigir esse aprendizado.

Na 9ª pergunta 73% dos discentes afirmaram que sim, que já sorriram do modo de falar de alguém e 27% do alunado respondeu negativamente, que nunca sorriram do modo de falar de ninguém.

Na 10ª pergunta 79% responderam que sim, já foram vítimas de risos por causa de seu modo de falar.

Na 11ª pergunta 24% responderam que as vezes sentem dificuldades em falar com alguém que more na zona rural, 3% responderam que sempre têm dificuldades, 22% que não têm, mas já tiveram, 49% que nunca tiveram essa dificuldade e 2% que não tinham mas agora têm.

Na 12ª pergunta, 29% responderam que conhecem alguém que não fala por medo de errar, 46% que não conhecem ninguém assim, 18% que conhecem muitas pessoas, 1% conhece um amigo assim e 6% que conhecem poucas pessoas com esse problema.

Na 13ª pergunta 4% dos entrevistados respondeu que acha que no Brasil existe apenas um modo de falar e 96 % responderam que existem vários modos de falar (variação linguística).

Na 14ª pergunta 9% responderam que consideram seu modo de falar igual ao das pessoas que residem em outras regiões do Brasil e 91% não consideram seu modo de falar igual.

Na pergunta 15ª, 46% dos entrevistados concordam sim que fatores geográficos, sociais e econômicos contribuem para o preconceito linguístico existir e 54% considera que esses fatores não interferem.

Na pergunta 16ª, 30% dos alunos responderam que sim, somente dominando norma padrão (gramatical) seremos indivíduos capazes de falar bem a língua portuguesa e 70% acredita que não é necessário o domínio dessa norma para sermos indivíduos capazes de falar bem nossa língua materna.

Na pergunta 17ª ,88% dos discentes afirmaram já ter ouvido falar em preconceito linguístico e 12% afirmaram não ter ouvido falar a esse respeito.

Na pergunta 18ª, 85% responderam que sim, que o preconceito linguístico pode fazer com que um aluno abandone a escola e 15% acredita que não pode causar evasão escolar.

Na 19ª pergunta, 13% responderam que pessoas que possuem maior poder aquisitivo falam melhor o português porque têm acesso a melhores escolas, 3% responderam que sim pois essas pessoas convivem com indivíduos que dominam a norma culta da língua e 84% responderam que não, que esse fato não interfere no modo de falar das pessoas.

Diante dos dados obtidos com a presente pesquisa podemos analisar que boa parte dos alunos ainda acreditam numa suposta homogeneidade da língua pois 54% acredita que não fala diferente das demais pessoas. Um fato positivo é 84% acreditarem que falam bem o português, demonstrando uma possível redução do grande mito de que o brasileiro não fala bem o português. Porém 95% afirma já terem sido corrigidos por falarem “errado”, o que pode sugerir a presença da doutrina do certo e do errado tão enraizada em nosso meio.

No que se refere ao preconceito linguístico, vimos nas respostas dos entrevistados que 88% já ouviu falar nesse termo, ou seja, aponta para o fato de nas escolas os docentes estarem falando sobre o assunto com os alunos.

Vimos ainda na pesquisa que, 73% dos discentes já sorriram do modo de falar de alguém e na mesma proporção 79% afirmam já terem sido vítimas de risos por causa de seu próprio modo de falar. O que nos indica que os mesmos estão praticando o Preconceito Linguístico e ao mesmo tempo estão sendo vítimas desse preconceito. Nessa mesma linha de pensamento podemos constatar que 85% consideram o Preconceito Linguístico como um dos fatores causadores de evasão escolar, ao responderem que sim, o aluno pode abandonar a escola ao ser vítima de tal preconceito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do presente trabalho nos propusemos a esclarecer questões do tipo: Será que em pleno século XXI - em meio a tantos estudos referentes a variação linguística e preconceito linguístico – os alunos estão conscientes de que existem variedades linguísticas e que a língua não é homogênea? Ainda temos casos de pessoas que sofrem com o preconceito linguístico? E para ser ainda mais específica, pergunto: Como os alunos se veem dentro desse processo em sala de aula? Será que os mesmos têm seu modo de falar respeitado?

Durante o nosso percurso e análise dos dados da pesquisa, podemos obter algumas respostas e concluir que o tema demonstra está presente no cotidiano desses alunos. Vimos que os mesmos já conseguem compreender o prejuízo que o preconceito linguístico pode acarretar, pois são capazes de avaliar o estrago causado pelo mesmo ao afirmarem que o mesmo pode fazer com que um discente abandone a escola ao ser vítima desse tipo de intolerância.

Vimos também que 89% do alunado se sente à vontade para falar com seus professores. O que indica que esses profissionais não estão praticando um mal ensino no sentido de incutir em seus alunos o medo de falar por “medo de errar”. Demonstrando que têm seu modo de falar respeitado.

Reforçando esse indício 65% responderam que somente as vezes são corrigidos, 24% responderam que os professores nunca os corrigiram e apenas 11% responderam que os professores sempre fazem correções quanto a sua maneira de falar.

Esperamos que esse artigo contribua por um lado, com o combate ao preconceito linguístico, e por outro, para uma melhor prática de ensino em sala de aula no que se refere aos fenômenos de variação linguística.

6 REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. A língua de Eulália: novela sociolinguística. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____ Preconceito linguístico: o que é, como se faz? 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____ Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa. 5 ed. São Paulo: Parábola,2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós cheguemu na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmentros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental _ Língua Portuguesa. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1997.

SOARES. Magda, Linguagem e escola: uma perspectiva social. 17a ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

PRETI, D. Sociolinguística: Os níveis de fala. São Paulo: Edusp, 1994.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO.

Aluno:_____ idade:_____

1. Você acha que fala diferente em relação a outras pessoas?

( ) Sim ( ) Não

2. O que você acha da sua fala em relação à língua portuguesa?

Você fala...

a.( ) Bem b.( ) Péssimo c.( ) Muito ruim d.( ) Excelente

3. Você entende tudo que seus colegas falam?

a.( ) Facilmente

b.( ) Tenho dificuldades.

c.( ) Só entendo os que moram na mesma rua que eu moro

4. Alguma vez você falou alguma palavra “errada” e alguém lhe corrigiu?

( ) Sim ( ) Não

5. Como você se sentiu diante dessa correção?

a.( ) Constrangido b.( ) Não ligo para estas coisas

c.( ) Muito bem, gosto quando alguém me corrige

6. Os professores fazem correções quanto a sua forma de falar?

a.( ) Sempre b.( ) As vezes c.( ) Nunca fizeram.

7- Você se sente à vontade para se comunicar com seus professores?

( ) Sim, não tenho medo de me expressar da forma que falo.

( ) Não. Evito falar com eles por medo pois sempre sou criticado quanto ao meu modo de falar.

8- Você acha que a escola está correta ao exigir dos alunos o aprendizado da normas gramaticais da língua portuguesa?
( ) sim ( ) não.

9. Você já sorriu do modo de falar de alguém?
( ) sim ( ) não

10. Por causa do seu modo de falar você já foi vítima de risos?
( ) Sim, algumas vezes.
( ) Não, nunca passei por esta situação.

11. Você tem dificuldades em falar com alguém que mora na zona rural?
a.( ) As vezes b.( ) Sempre c.( ) Não tenho, mas já tive d.( )Nunca e.( ) Não tinha, mas agora tenho

12. Você conhece alguém que não fala por medo de errar?
a.( ) Sim b.( ) Não c.( ) Conheço muitas pessoas
d.( ) Meu amigo e.( ) Conheço poucas pessoas que não falam por este motivo

13. Você acha que no Brasil existe apenas uma variação linguística (modo de falar) ou existem várias?
a.( ) apenas uma b.( ) várias

14. Você considera seu modo de falar igual ao das demais pessoas que residem em outras regiões do Brasil?
a.( ) Sim b.( ) Não

15. Você concorda que fatores geográficos, sociais e econômicos como: falta de emprego, pobreza, faixa etária, sexo, difícil acesso a escola contribui para o preconceito linguístico existir?

a.( ) Sim b.( ) Não

16. Será que apenas dominando a norma padrão (gramática) seremos indivíduos capazes de falar bem a língua portuguesa?

a.( ) Sim b.( ) Não

17. Você já ouviu falar em preconceito linguístico?

( ) sim ( ) não.

18. Você acha que o preconceito linguístico pode fazer com que um aluno abandone a escola?

( ) sim ( ) não.

19. Na sua opinião as pessoas que possuem mais recursos financeiros falam melhor do que as que possuem menor poder aquisitivo?

( ) Sim. Porque quem tem mais dinheiro tem acesso a melhores escolas.

( ) Sim. Porque convivem com pessoas que dominam a língua culta.

( ) Não. Acredito que esse fato não interfere no modo de falar.

- Educação Infantil do Campo: um estudo sobre pesquisas realizadas nessa área de ensino (Maria Jocélia Oliveira Furtado; Sandra Karina Mendes do Vale)

Educação Infantil do Campo: um estudo sobre pesquisas realizadas nessa área de ensino

Maria Jocélia Oliveira Furtado[9]

Sandra Karina Mendes do Vale[10]

DOI: 10.5281/zenodo.16921490

RESUMO:

Este artigo faz um estudo sobre as pesquisas realizadas nos últimos oito anos sobre a Educação Infantil do Campo a partir da análise dos periódicos e revistas da biblioteca eletrônica Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especialmente no Grupo de Trabalho (GT 07) que discute "Educação de crianças de 0 a 6 anos", e as dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esses dados encontrados nos proporcionam o acesso ao cenário dos últimos anos sobre as produções acadêmicas a respeito desse tema, mostrando-nos os primeiros trabalhos realizados, os diferentes temas relacionados a essa temática central, os subtemas mais abordados, as abordagens teóricas e metodológicas mais utilizadas, os locais mais pesquisados, assim como a visão dos diferentes autores sobre esse tema. Diante da análise, os resultados mostram que há um número muito pequeno de pesquisas realizadas nessa área se levarmos em consideração a quantidade de escolas do campo que atendem a Educação Infantil, e que os primeiros trabalhos encontrados são artigos de 2017 do caderno Cedes da revista eletrônica SCIELO, e a maior parte dos estudos se firmam em perspectivas teórico-metodológicas sócio-histórica e cultural com abordagens qualitativas em que os estudos focam as relações da criança com o outro ou com o meio onde está inserida. E os locais onde as pesquisas são mais realizadas ficam na região Nordeste do país. Enfim, ainda que essa etapa de ensino, que foi se firmando ao longo dos anos através das lutas dos movimentos sociais, tenha ganhado mais visibilidade, ainda carece de um olhar mais atencioso do poder público, necessitando de políticas públicas educacionais que proporcione um acesso e permanência desses sujeitos do campo a um ambiente escolar organizado e adequado às especificidades dessas comunidades.

Palavras-chave: Educação Infantil do Campo. Políticas educacionais. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

[9] Mestranda em Ciências da Educação. Pedagoga. E-mail: jocelia.of@gmail.com

[10] Doutora em Educação. Pedagoga. E-mail: mendeskarina37@gmail.com.

A Educação Infantil é uma etapa de ensino muito importante para o desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos físicos, sociais, culturais etc., e quando falamos dessa etapa na realidade das crianças do Campo pensamos nos desafios a serem vencidos para que possamos oferecer uma educação de qualidade condizente a sua realidade. E a Educação Infantil do Campo é uma temática que vem ganhando mais visibilidade e espaço no meio científico.

A partir dessa temática pensamos em desenvolver um artigo de revisão de literatura que tem como objetivo mostrar os primeiros trabalhos realizados, os diferentes temas relacionados a essa temática central, os subtemas mais abordados, as abordagens teóricas e metodológicas mais utilizadas, os locais mais pesquisados, assim como a visão dos diferentes autores sobre essa área de ensino Educação Infantil do Campo, e observar o que está no entorno desses estudos sobre essa etapa de ensino correlacionado a esse ambiente campesino.

Sabemos que a Educação Infantil é vista pela LDB 9394/96 (LDB, 2020) no art. 29 como a primeira etapa de ensino da educação básica que tem por finalidade desenvolver o indivíduo para que esse se desenvolva e consiga exercer sua cidadania. E essas crianças têm o direito de frequentar uma escola, isso assegurado por lei, assim como as crianças do campo.

Nesse sentido que surge a Educação Infantil do Campo, Côco e Vieira (2017) afirmam que esta modalidade de ensino surge nesse contexto de lutas por direitos iguais, em que os indivíduos campesinos buscavam por um espaço adequado e dentro de suas realidades, como as creches e pré-escolas, para que pudessem proporcionar um ensino de qualidade e promovesse um bom desenvolvimento dessas crianças.

Sobre isso, O PRONACAMPO, Programa Nacional de Educação no Campo (PNEC, 2013), defende que as ofertas de vagas para esta etapa de ensino, Educação Infantil, devem acontecer na mesma comunidade em que os sujeitos do campo moram para proporcionar um conforto maior para as

crianças e as famílias evitando o deslocamento para outras áreas longínquas e evitar a evasão escolar favorecendo o ensino e aprendizagem desses sujeitos.

E, também, porque há uma necessidade de se trabalhar com as crianças do campo de forma diferenciada, uma vez que devemos levar em consideração a realidade social e cultural desses indivíduos. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) descreve que devemos acolher e explorar as experiências e vivências que os pequenos da Educação Infantil trazem do núcleo familiar e de suas comunidades para dentro da escola.

Este estudo nos mostra como a Educação Infantil do Campo está sendo vista e discutida nos trabalhos acadêmicos, sendo que nos propusemos, com isso, expor quais as principais temáticas estão sendo desenvolvidas para o estudo desta área de ensino. Inicialmente, percebemos que apesar de um aumento no número de trabalhos produzidos com esse tema ainda é uma quantidade abaixo da necessidade que essa temática precisa. Pois há um número muito grande de escolas localizadas no campo que precisam ser investigadas para ajudar a melhorar o sistema de ensino nesses ambientes. Observamos que apenas sete estudos, entre dissertações e artigos, discutem a educação do campo como tema central, e que os trabalhos completos estão apenas relacionados a essa temática.

Para que pudéssemos realizar esse estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica na biblioteca eletrônica *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), trabalhos completos retirados das Reuniões Anuais Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) os presentes no GT 07 que discute “Educação de crianças de 0 a 6 anos”, e as dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para direcionar nossa busca utilizamos as palavras-chave “educação do campo” e “educação infantil”, para as buscas na ANPED utilizamos apenas a palavra-chave “educação do campo” uma vez que o GT já estava voltado para a Educação Infantil. O período de busca da pesquisa foi de estudos publicados entre 2017 e 2024, que nos gerou um total de 19 pesquisas realizadas relacionadas ao tema em estudo, e observamos que cada trabalho aborda temáticas diferenciadas sobre o mesmo tema Educação Infantil do Campo

buscando mostrar as inúmeras possibilidades de investigação sobre essa área de ensino.

Para mostrar esses resultados, organizamos este artigo em quatro partes, além dessa

introdução inicial, a primeira “as primeiras considerações” mostra de forma organizada em quadros os dados encontrados para o presente estudo. A segunda “Os subtemas presentes nas Pesquisas” faz uma abordagem sobre os subtemas que os autores utilizaram em suas pesquisas sobre essa etapa de ensino mostrando quais foram os mais abordados.

Em seguida faremos a exposição das “Perspectivas teóricas e tipos de estudos” mais utilizados pelos pesquisadores, assim como “Localizando as pesquisas” referindo-nos aos locais onde são mais realizadas as pesquisas sobre essa temática. E ainda em “Educação infantil do campo: o que pensam seus pesquisadores” fazer uma abordagem sobre os temas secundários presentes nos estudos que apresentam os descritores educação infantil do campo em seu título para mostrarmos como os autores destas pesquisas veem essa etapa de ensino e quais as vertentes mais pesquisadas.

A terceira parte “O que ficou” refere-se as nossas considerações finais sobre o estudo realizado a partir dos artigos, dissertações e trabalhos completos encontrados nas diferentes plataformas digitais de pesquisas, mostrando-nos que essa temática ainda precisa avançar muito para chamar a atenção do poder público para mais investimentos em políticas educacionais relacionadas a essa área de ensino.

AS PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Nossas primeiras considerações sobre esta revisão de literatura deve-se a necessidade de organização das fontes dos dados relacionados a Educação Infantil do Campo, haja vista os inúmeros trabalhos de pesquisas que já foram realizados em relação a essa temática, diante disso encontramos diferentes tipos de estudos que serão organizados em quadros.

Ao que se refere aos artigos de revistas e periódicos foram pesquisados na biblioteca eletrônica SCIELO utilizando as palavras-chave “educação do campo” e “educação infantil”, como resultados encontramos um total de oito artigos disposto no quadro 1.

QUADRO 1- ARTIGOS DA BASE SCIELO

N° de artigos	Revista ou Periódico	**Ano de Publicação e nº de artigos por ano**
5	Caderno Cedes	2017 (4); 2023 (1)
2	Educar em Revista	2024 (2)
1	Pro-Posições	2024 (1)

Fonte: elaborado pelas autoras

.

Observamos através desse quadro que apenas 08 artigos foram encontrados a partir das palavras-chave utilizadas nessa plataforma. Desses, 05 encontrados em um único “Caderno Cedes” que é um caderno desse periódico voltado para divulgar os conhecimentos construídos e direcionados ao meio educacional. Percebemos pelo disposto na tabela que houve uma quebra no período de realização de estudos e publicações sobre essa temática, pois encontramos quatro estudos realizados e publicados até 2017 e já encontramos publicações referentes ao tema 6 anos depois, em 2023 no mesmo caderno de publicações já citado.

Essa ausência de publicações se fez presente em outros periódicos e revistas dessa plataforma, observando o quadro vemos que só aparecem trabalhos com essa temática apenas em 2024 em outros periódicos como em “Educar em Revista” que é um periódico de Educação, da Universidade Federal do Paraná, de acesso aberto, onde temos 02 publicações. E, ainda em 2024, 01 publicação na revista Pró-Posições da Faculdade de Educação da Unicamp também voltada para publicações de diferentes dimensões da educação.

Em relação as dissertações os dados encontrados fazem parte do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(BDTD), foram utilizadas as mesmas palavras-chave “educação do campo” e “educação infantil”, obtivemos como resultados o exposto no quadro 2 abaixo.

QUADRO 2- DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS BDTD

Ano de publicação	Quantidade
2019	01
2020	01
2021	01
2022	01
2023	02

Fonte: elaborado pelas autoras.

Observamos a partir do quadro a ausência de pesquisas realizadas nos anos de 2017 e 2018 com a temática em análise, pensa-se que essa área de ensino vem, aos poucos, ganhando espaço no meio acadêmico e científico. Sendo que nos anos seguintes, como exposto no quadro, houve uma publicação para cada ano relacionado ao nosso tema de pesquisa, e em 2023 já encontramos 02 dissertações. Então, para 2017 data inicial de nossa pesquisa que não houve nenhuma publicação encontrarmos duas no último ano pesquisado, embora pequeno, mas já demonstra um avanço nos estudos realizados nessa área da educação ao que se refere a pesquisas científicas realizadas por estudantes dos cursos pós-graduações.

Percebemos que o número de publicações da plataforma SCIELO decresceu de 04 artigos no primeiro ano em análise em 2017 para 03 em 2024, enquanto as dissertações da plataforma BDTD foi de 01 a cada ano para 02 publicações no último ano 2023. Esses números mostram que há um aumento do número de pesquisas nessa área de ensino não muito significativo, e que ainda há muito a ser pesquisado levando em consideração a grande importância dessa etapa de ensino na vida das pessoas.

Quanto aos trabalhos completos a busca foi realizada na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) através das

palavras-chave “educação do campo” no GT 07 que discute “Educação de crianças de 0 a 6 anos” nas reuniões anuais da ANPEd dos anos 2019 que teve como tema “Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências”, 2021 com o tema “Educação como prática de liberdade: uma carta da Amazônia para o mundo” e 2023 com a temática “Educação e Equidade: bases para amar-zonizar e reconstruir o país”. Observemos o quadro abaixo.

QUADRO 3 – TRABALHOS COMPLETOS DO GT 07 DA ANPED

Reunião	Ano	N° De Trabalhos
39ª	2019	3
40ª	2021	1
41ª	2023	2

Fonte: elaborado pelas autoras.

Em relação aos trabalhos encontramos apenas temáticas aproximadas a Educação Infantil do Campo, sendo que 01 trata sobre educação infantil do campo com foco nos direitos à creche, apenas 01 trabalho fala sobre práticas pedagógicas na educação infantil do campo, os outros tratam sobre cultura e política pública. O que percebemos disposto no quadro é o número de pesquisas realizadas nessa área da educação infantil do campo apenas 06, e desses 03 foram publicados em 2019, e em 2023 apenas 02, isso mostra que o número de pesquisas e publicações em vez de aumentar foi diminuindo ao longo dos anos, nessa plataforma.

Ao longo dessas primeiras considerações observamos que os primeiros trabalhos realizados nessa temática da nossa pesquisa são artigos publicados nas revistas e periódicos da biblioteca eletrônica SCIELO no ano de 2017. E representa um número significativos de pesquisas com o total de 04 artigos. Desses, um artigo trata de currículo da educação infantil do campo, outro sobre a formação de professores para esse público, um trata da relação educação infantil e as famílias do campo, outro sobre a educação infantil e suas vivências.

Percebemos que das outras plataformas onde pesquisamos as dissertações e os trabalhos completos não aparecem publicações no ano de

2017, pois as dissertações da BDTD a primeira foi de 2019 assim como os trabalhos encontrados na ANPED. E que embora as discussões sobre a importância dessa etapa de ensino, Educação Infantil, vinculada ao campo venham aumentando, os números de publicações de trabalhos mostram o contrário, haja vista que tanto na SCIELO como na ANPED diminuiu o número de publicações com essa temática, além do que os trabalhos da ANPED são temas relacionados a nossa temática, e não tratam diretamente da educação infantil do campo.

Optamos para a escolha dos dados apenas as pesquisas que apresentassem os descritores educação infantil e educação do campo em seus títulos para que possamos apresentar uma análise mais restrita sobre as produções dessa temática nesse período de 2017 a 2024.

SUBTEMAS PRESENTES NAS PESQUISAS

No quadro abaixo temos o demonstrativo de todas as pesquisas realizadas e encontradas nas plataformas eletrônicas a partir das palavras-chave “educação infantil” e “educação do campo” mostrando quais os subtemas mais utilizados nas publicações.

QUADRO 4 – SUBTEMAS

Plataformas	Quantidade de trabalhos	Tema geral	Subtemas
SCIELO	01	Educação Infantil	As famílias do Campo e as políticas públicas
	02	Políticas e Práticas Educacionais	Educação Infantil do Campo
	02	Educação Infantil do Campo	Formação de professores
	03	Educação Infantil do Campo	Práticas pedagógicas
	01	Educação Infantil no Campo	

BDTD	02	Políticas Educacionais	Educação Infantil e Educação do Campo
	01	Prática Pedagógica	Educação Infantil do Campo
ANPED	01	Educação do Campo	Educação Infantil, Infâncias e Práticas Pedagógicas
	01	Educação Infantil	Educação do Campo e Formação de Professores
	03	Cultura	Educação Infantil e áreas remanescentes de Quilombolas
	01	Políticas Públicas	Infâncias e Educação do Campo
	01	Infâncias	Educação Infantil e Vivências na Educação Rural
	01	Educação Infantil do Campo	Creches e Assentamentos

Fonte: elaborado pelas autoras

Observamos que dos 08 artigos sobre Educação Infantil no Campo, 01 estudo aborda a educação infantil como tema geral relacionando isso as famílias residentes nas áreas rurais, utilizando educação do campo e políticas educacionais como direitos das crianças como temas secundários da pesquisa. Dois estudos trabalham com o tema central políticas e práticas educacionais, relacionando isso a educação infantil do campo. E cinco pesquisas foram desenvolvidas com a educação infantil do campo como tema central, sendo que desses, dois trabalhos tratam da formação de professores como temas secundários e três discutem sobre as práticas pedagógicas.

Esses resultados demonstram que a Educação Infantil do Campo tem ganhado espaço e reconhecimento de sua importância para a formação da criança, assim como seu desenvolvimento. Que mais tem se buscado descobrir sobre as práticas pedagógicas mais apropriadas para atuação docente neste ambiente de educação que é diferenciado socialmente das escolas urbanas. E ainda, trabalhos que visam mostrar a importância de políticas educacionais como as formações de professores para que possamos ter uma educação infantil do campo de qualidade.

Sobre as dissertações, das cinco encontradas apenas 01, a mais antiga de 2019, tem como tema central a educação infantil do campo, 02 tratam as políticas educacionais como centros da pesquisa e utilizam a educação do campo e educação infantil do campo como temas secundários. Em 01 dissertação focam na prática pedagógica como centro das discussões e educação infantil do campo é tema secundário, em 01 prioriza as discussões sobre a educação do campo sendo educação infantil, infâncias e prática pedagógicas temas secundários. E 01 discute a educação infantil como foco sendo educação do campo e formação de professores temas secundários.

O que percebemos é que não temos estudos recentes sobre temática central da Educação Infantil no Campo para mostrar como está acontecendo esse ensino nessas instituições que se localizam longe dos espaços urbanos. Porém, observamos que os pesquisadores estão interessados em mostrar a importância das políticas educacionais como formação continuada de professores e gestões educacionais para a melhoria do desenvolvimento pedagógico nessa realidade do campo.

Inicialmente pesquisamos os trabalhos completos na ANPEd no GT 03 que trata dos Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, mas não encontramos nenhum trabalho relacionados a nossa temática. Então, propusemo-nos a buscar em três reuniões anuais no GT

07 que discute “Educação de crianças de 0 a 6 anos” nos anos 2019 que teve como tema “Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências”, 2021 com o tema “Educação como prática de liberdade: uma carta da Amazônia para o mundo” e 2023 com a temática “Educação e Equidade: bases para amar-zonizar e reconstruir o país”.

As temáticas dos trabalhos encontrados nas reuniões anuais nacionais da ANPEd são diversificadas, pois encontramos apenas um trabalho com foco central nas discussões sobre educação infantil no campo, porém mais voltado ao debate sobre as creches, os outros apenas trabalhos relacionados a nossa temática. Dos 06 trabalhos, 01, como já citamos, trata como tema central a educação infantil do campo e como temas secundários discute políticas públicas mais precisamente o direto à creche nos assentamentos da região em

estudo. Em 03 discutem como tema central cultura, pois tratam de questões de identidade e pertencimento étnico-racial em creches localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Em 01 há a discussão sobre políticas públicas debatendo sobre a participação das crianças sem terrinha na vida política, discutindo sobre a infância nesse contexto de lutas. E 01 trata da infância como tema central e educação infantil como tema secundário, além disso, visa mostrar a vivência na educação rural, porém em área de várzea já que mostra como acontece as vivências dessas crianças da educação infantil no ir e vir da escola no transporte fluvial.

Isso nos faz refletir sobre a necessidade de realização de mais pesquisas e trabalhos na área da educação infantil do campo visando discutir sobre esse espaço de ensino e suas especificidades culturais e sociais.

3.1. Perspectivas teóricas e tipos de estudos

Ao analisar os estudos realizados acerca do tema observamos que as perspectivas socio-histórica e cultural aparecem em cinco trabalhos quando consideram todos os aspectos que ajudam no desenvolvimento do ser humano, mostrando a realidade socioeconômica e cultural onde é produzida. As perspectivas Bakhtinianas aparecem em quatro trabalhos em que buscam afirmar as vivências ancoradas na relação com o outro no contexto social onde a vida é produzida.

Outra perspectiva de estudos que aparecem em mais de um trabalho é a perspectiva histórico cultural de L. S. Vygotski em que as experiências são suportes para o desenvolvimento e o meio onde estamos inseridos é fundamental. Em dois estudos encontramos a perspectivas teórico-metodológico baseadas nas significações sendo que um estuda na visão de (Rossetti Ferreira, 2004) que define como redes de significações, e outro baseia-se na ideia de cultura de (Geertz, 1989) apresenta as teias de significados em processos vivos na construção de seus resultados.

No que diz respeito ao metodológico a pesquisa mostrou que em 12 estudos os pesquisadores optaram por uma pesquisa com abordagem qualitativa, seguido das abordagens etnográficas ou que levam em consideração alguns elementos de análises etnográficas, e as bibliográficas. Observamos ainda as análises dos estudos feitas a partir dos conceitos de análise de conteúdos de Bardin aparecem em quatro trabalhos, visando mostrar “por meio da descrição e da interpretação das mensagens/ou enunciados de todas as formas de discurso” (Benigno, Franco e Vasconcelos, 2023).

Essas foram as perspectivas teórico-metodológicas mais utilizadas nos estudos de nossa pesquisa, observamos que a temática de educação infantil do campo é analisada a partir das relações, seja da criança com o outro ou com o meio em que está inserida pois isso possibilita a obtenção de dados e análise deles nos mostrando resultados reais do meio pesquisado.

3.2. Localizando as pesquisas

Observaremos agora quais os lócus das pesquisas, onde mais são realizados esses

estudos sobre a Educação Infantil do Campo.

QUADRO 4 – LOCAIS DE REALIZAÇÃO DAS PESQUISAS

Regiões De Realização Das Pesquisas	Tipos De Trabalhos	N° De Trabalho
Norte	Artigo	2
	Dissertação	3
	Trabalho	1
Sul		
Nordeste	Artigo	2
	Dissertação	3
	Trabalho	2
Sudeste	Artigo	3
	Trabalho	3
Centro-Oeste	Artigo	1

Fonte: elaborado pelas autoras

Podemos observar no quadro acima que os estudos sobre a educação infantil do campo são realizados mais na região nordeste com 07 pesquisas somados entre artigos dissertações e trabalhos completos, seguida da região norte e sudeste com 06 trabalhos no total. Fernandes e Peixoto (2024) observaram que as regiões Norte e Nordeste apresentam poucos grupos de pesquisas do CNPq que realizam estudos sobre essa temática se comparado ao número de escolas presentes nesse ambiente do campo. Isso nos leva a pensar que o fato dessas regiões apresentarem um número elevado de escolas do campo acaba atraindo o olhar dos pesquisadores para essas áreas, porém ainda não é um número suficiente de estudos para revelar todas as questões desse público infantil campesino.

As pesquisas da região do Nordeste discutem subtemas diversos como vivências das crianças e o currículo da educação infantil, assim como políticas e práticas educacionais, e muito se discute sobre a cultura e a influência dessa para o cotidiano escolar dessas crianças da educação infantil e como isso pode ajudar os professores em sala de aula. Já na região norte suas pesquisas são realizadas para entender as práticas pedagógicas com quatro estudos nesse sentido, e dois estudam as políticas públicas voltadas à formação de professores.

Isso nos faz entender que a região norte carece de melhorias em políticas públicas educacionais para formação de professores para que estes então melhorem suas práticas pedagógicas e consequentemente o ensino desse público infantil. Na região Sudeste as pesquisas focam em estudos sobre políticas educacionais, um apenas trata da questão cultural da região nessa etapa de ensino. Entender quais as políticas públicas educacionais existem em uma determinada região e como elas estão sendo colocadas em práticas é muito importante para garantir o processo de ensino e o avanço educacional dessa região.

Em seguida está a região centro-oeste com apenas 01 estudo, que analisa o currículo da educação infantil das crianças do campo abordando as práticas pedagógicas utilizadas nesse local estudado. O que nos chama a

atenção nesse quadro é a ausência de estudos realizados na região Sul, uma pesquisa realizada pela UFN instituição de Santa Maria do Rio Grande do Sul teve como lócus de pesquisa a região norte no município de Santarém no estado do Pará. Talvez essa ausência de pesquisa esteja relacionada as palavras-chave utilizadas na pesquisa, pois as nomenclaturas para definir educação infantil no campo pode mudar de região para região.

3.3. Educação Infantil do Campo: o que pensam seus pesquisadores

Nos deteremos nesse tópico a mostrar apenas os trabalhos que no título da pesquisa usam os termos Educação Infantil no Campo para que consigamos explorar melhor o que pensam esses pesquisadores sobre essa temática e quais mais vertentes de pesquisas são utilizadas. Do total de 20 trabalhos analisaremos 06 artigos e 01 dissertação. No que se refere aos trabalhos da ANPEd nenhum deles apresentam esses descritores em seu título.

Desses 07 estudos, 03 trabalhos estão relacionados ao estudo sobre formação de professores e discutem sobre a importância da formação para os docentes que trabalham com crianças nas áreas campesinas, destacando que esse público apresenta especificidades em seu processo de ensino que devem ser levados em consideração em seu processo educacional começando na formação docente, pois “não basta apenas ter o atendimento no campo. Ele precisa atender às especificidades das crianças da terra, das águas e das florestas” (Côco e Vieira, 2024, p.9).

Teles e Vieira (2024) perceberam que apesar de uma melhora do percentual de 2005 a 2010 no que se refere a formação de professores que exercem funções no campo, concluíram que ainda é desigual e precária a oferta de formação em nível superior para esse público. Os trabalhos ressaltam a falta de responsabilidade do poder público no que se refere ao investimento em políticas públicas que visem a formação continuada de professores do campo.

Apesar da ausência do poder público nesse sentido, observamos em Côco e Vieira (2017) e (2024) a participação e colaboração dos movimentos sociais, como o MST, nesse processo de formação dos docentes, pois este movimento oferece encontros estaduais de educadores da reforma Agrária, assim como buscam parcerias com as universidades com o objetivo de construir esses processos formativos. Segundo as autoras essa parceria auxilia a prática docente através de um acompanhamento pedagógico e envolve as questões de pertencimento ao contexto. Isso demonstra a importância das parcerias entre órgãos públicos, movimentos sociais e sindicatos possibilitando um maior envolvimento e comprometimento com a educação.

Entretanto, os estudos revelam a necessidade de um olhar dos gestores das políticas públicas para os sujeitos que moram no campo visando a formação docente adequada ao contexto em que suas crianças estão inseridas, afinal as “crianças têm direito de serem atendidas no campo, mas num campo que as veja como sujeitos, pessoas, crianças que vivem as infâncias num lugar que possui suas especificidades” (Côco e Vieira, 2024, p. 10).

Nesse sentido, os estudos (Côco e Vieira, 2024 e 2017; Pereira e Toutonge, 2024; Teles e Vieiras, 2024; Franco e Pasuch, 2017) tratam, ainda que de forma secundária sobre currículo, da importância de colocar os sujeitos de ambiente campesino como centro desse processo de ensino considerando sua realidade e experiências como elementos fundamentais para a construção de uma educação do campo com qualidade. Isso porque as crianças têm capacidade de nos mostrar através de suas linguagens e visões de mundo que são sujeitos sociais e culturais (Pereira e Toutonge, 2024).

Em Franco e Pasuch (2017) e Pimentel (2019) o currículo é trabalhado como tema central da pesquisa sobre a educação infantil do campo. Discutem ideias sobre infâncias e defendem que o currículo deve ser construído a partir das vivências das crianças considerando a “criança como sujeito concreto, com capacidades resultantes, tanto de sua condição biológica quanto de suas condições culturais, implica, por sua vez, a compreensão de seu

desenvolvimento em uma perspectiva sociointeracionista" (Pimentel, 2019, p. 54). Observar o que a comunidade do campo tem a oferecer enquanto saberes e experiências e usar isso a favor da aprendizagem das crianças, o que fará sentido para elas dentro desse processo.

Com isso, o currículo deixaria de ser aquele documento estático com definições prévias e passaria a ser construído a partir de diferentes percursos narrativos das experiências que vão se formando ao longo das relações cotidianas entre as crianças e os professores nos ambientes escolares (Franco e Pasuch, 2017). Isso faz mais sentido quando pensamos em educação infantil do campo, pois as crianças pertencentes ao contexto campesino compartilham de diferentes experiências que podem contribuir na construção de um currículo diferenciado.

Desses 07 estudos, um discute sobre as práticas pedagógicas em turmas multisseriadas na educação infantil do campo, Benigno, Franco e Vasconcelos (2023) afirmam que tanto as práticas pedagógicas como as políticas educacionais estão estritamente ligadas a formação de professores da área rural e ainda continuam deixando de lado e negando o direito à educação de qualidade para a população de área rural. Discutem sobre os diferentes desafios que engendram a docência do professor do campo.

Entre todos os desafios, o espaço adequado para o trabalho com as crianças do campo que, em muitas escolas, não tem nem prédio próprio para receber as crianças e desenvolver uma prática pedagógica adequada. As autoras observaram que as práticas docentes no campo apresentam um papel de mediação muito importante na construção do currículo histórico cultural e está estritamente ligado aos direitos das crianças que moram no campo, assim como a ausência de políticas públicas de formação de professores. Essa ausência acaba sendo expressa em resultados negativos da aprendizagem dessas crianças, pois uma vez que esse professor não recebe uma formação adequada deixará a desejar em seu trabalho em sala de aula e comprometerá o ensino e a aprendizagem desse público infantil.

Observamos que todos os estudos que discutem a educação infantil do campo, ainda que de forma secundária, ressaltam a negação dos direitos das

crianças que moram no campo, pois ressaltam a necessidades de políticas públicas relacionadas a esse público no que se refere a organização de espaços adequados com escolas e materiais pedagógicos necessários para as práticas pedagógicas dos docentes, currículos apropriados que levem em consideração as especificidades da criança do campo, a oferta de vagas e a formação de professores específicas que ressaltem a realidades das crianças camponesas.

Percebemos que os estudos que abordam Educação Infantil do Campo em seu título são em sua maioria publicados em 2017 e em 2024 nos primeiros e nos últimos trabalhos encontrados, isso nos mostra que cada vez mais essa área de ensino, aos poucos, vem ganhando visibilidade e mostrando sua importância no processo educacional das crianças do campo, ainda que se tenha muito a estudar sobre essa área da educação.

4. O QUE FICOU...

A pesquisa sobre a educação infantil no campo mostrou-nos a necessidade de realização de mais estudos relacionados a essa área de ensino. Pois observamos que ao usar a palavra-chave ‘escola do campo’ um número muito representativo de trabalhos nos foi concedido, porém em outras etapas de ensino e disciplinas específicas, o que não serviria para nossas análises.

Outro item a ser ressaltado é sobre a lacuna que aparece nas datas de publicação de artigos realizados com a nossa temática, de 2017 passamos a encontrar trabalhos datados em 2023, um período de seis anos de diferença. E, atualmente, em 2024 já temos publicações de pesquisas relacionadas ao tema o que demonstra que o interesse por essa área de ensino vem aumentando, isso pode estar relacionado a grande importância que vem sendo dada a esta etapa de ensino, assim como a compreensão às lutas dos movimentos sociais pelos seus direitos a uma educação de qualidade.

Entretanto, observamos através das pesquisas que a educação infantil do campo, apesar de estar atraindo mais a atenção atualmente, ainda está longe de poder proporcionar uma educação de qualidade às crianças residentes no campo, pois há uma invisibilidade dessas pessoas ao poder público, onde esse tem se negado a dar assistência financeira para as escolas do campo para suprir as necessidades das mesmas, seja em relação a estrutura física das escolas ou em relação a materiais pedagógicos que possam auxiliar os educadores no processo educacional.

Além disso, a ausência de políticas públicas educacionais que possam proporcionar formações de professores aos indivíduos que atuam nas escolas do campo, levando em consideração as realidades existentes nesses ambientes campesinos. E também a necessidade de um currículo que seja mutável de acordo com as especificidades das crianças do campo, que leve em consideração suas experiências no cotidiano escolar.

Isso porque, as pesquisas sobre práticas pedagógicas mostraram que as vivências das crianças do campo, suas narrativas e brincadeiras quando utilizadas no ambiente escolar ajudam no desenvolvimento da criança facilitando seu aprendizado. Por isso, alguns autores retrataram a necessidade de um diálogo pedagógico em relação aos itens que devem fazer parte do currículo escolar para que as aprendizagens se tornem mais significativas.

A pesquisa nos proporcionou observar que as regiões Norte e Nordeste são as que mais apresentam estudos sobre a educação infantil do campo, talvez isso possa ser explicado pelo fato dessas regiões abrangerem um número significativos de escolas do campo e acabarem atraindo a atenção dos pesquisadores, porém ainda não é uma quantidade necessária de pesquisas que possam suprir e explicar todos os problemas existentes nessa área de ensino.

Por fim, a educação infantil do campo carece de um olhar mais compreensivo e significativo, tanto do poder público com investimentos em políticas educacionais, como de órgãos de pesquisas ou instituições de ensino para a realização de novos estudos sobre as práticas pedagógicas e formações de professores que possam mostrar os melhores caminhos para o

desenvolver das atividades nesse ambiente educacional tão diferenciado com suas peculiaridades, devido à grande importância que esta etapa de ensino neste ambiente campesino representa para a formação desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Laurenice Gomes. **A Organização e a Oferta da Educação Infantil para as Crianças Camponesas No Município De Barra De Santana-PB**, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, PB), Campina Grande, Paraíba 2022. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/30024/1/LAURENICE%20GOMES%20ANDRADE%20%e2%80%93%20DISSERTA%c3%87%c3%83O%20PPGEd%202022.pdf> . Acesso em: 27/01/2025.

AQUINO, Lígia Maria Motta Lima Leão de. GONÇALVES, Bárbara de Oliveira. **Vivemos para lutar, lutamos para viver... A participação das crianças sem Terrinha na Vida Política da Sociedade**. 39ª Reunião Nacional ANPEd, GT 07, 2019. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_19_8>. Acesso em: 27/01/2025.

AQUINO, Pedro Neto Oliveira de. CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A percepção das crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étinico-racial, numa comunidade de remanescentes de quilombolas**. 39ª Reunião Nacional ANPEd, GT 07, 2019. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_10_4>. Acesso em: 27/01/2025.

AQUINO, Pedro Neto Oliveira de. CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A construção da identidade étinico-racial em crianças negras:** relações estre professora

e crianças em uma creche de uma comunidade de remanescentes de quilombolas. 40ª Reunião Nacional ANPEd, GT 07, 2021. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_25_10>. Acesso em: 27/01/2025.

ARAUJO, Thaise Vieira de. **O Direito à Creche no/do campo em um Assentamento na Região Intermediária de Sorocaba – SP.** 41ª Reunião Nacional da ANPEEd, 2023. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_15_42>. Acesso em: 27/01/2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 25/01/2025.

BENIGNO, Beatriz Lima. FRANCO, Zilda Gláucia Elias. VASCONCELOS, Simone Maria Oriente. Educação infantil do campo; Docência em turmas multisseriadas no interior do Amazonas. **Caderno Cedes**, Campinas, v.43, n.119, p.109-118, Jan.-Abr., 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mk8dKFHDSmkqTHHXPHWyJVt/?lang=pt>. Acesso em: 27/01/2025.

CÔCO, Valdete. VIEIRA, Maria Aparecida Fidéles de Oliveira. Educação infantil do campo e formação de professores. **Caderno Cedes**, Campinas, v.37, n.103, p.319-334, set.-dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bmMWnGFwkQhFNYdLBy7nHqm/?lang=pt>. Acesso em: 27/01/2025.

CÔCO, Marlene Aparecida Fideles de Oliveira. VIEIRA, Valdete. Desafios impostos ao trabalho com crianças Sem Terrinhas no contexto da Educação Infantil do Campo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e88346, 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/XFfSWPQWsP7Jb6JrVQv9pqj/?lang=pt>. Acesso em: 27/01/2025.

COSTA, Maria da Vitória Gomes. **Brinquedos e Brincadeiras: Memória e Patrimônio Cultural nas Infâncias Do Campo,** 2023. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores, PPGFP), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, 2023. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/4694/5/DOCUMENTO%20COMPLETO.pdf>. Acesso em: 27/01/2025.

FRANCO, Cléria Paula. PASUCH, Jaqueline. O currículo narrativo na Educação Infantil das crianças do Campo: reflexões para um diálogo pedagógico. **Caderno Cedes**, Campinas, v.37, n.103, p.377-392, set.-dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cnb5PfMQqTPYzpCGqdVKMLk/?lang=pt>. Acesso em: 27/01/2025.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4ª ed.- Brasília, Distrito Federal: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

LEAL, Gyane Karol Santana. **As vivências das crianças ribeirinhas no transporte escolar fluvial na comunidade do Paraná do Limão de baixo em Parintins-Amazonas-Brasil**. 41ª Reunião Nacional da ANPEEd, 2023. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_0_34>. Acesso em: 27/01/2025.

LUZ, Iza Rodrigues da. SILVA, Isabel de Oliveira e. Educação infantil e famílias residentes em áreas rurais: demandas e concepções em dois municípios do Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v.37, n.103, p.303-318, set.-dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3cjk9xd7wcDTKMNtVFgLfLN/?lang=pt>. Acesso em: 27/01/2025.

MATTA, Yamilli Karen Rodrigues de Pinho da. **As experiências das crianças do campo: um estudo a partir da gramática das culturas da infância**. 39ª Reunião Nacional ANPEd, GT 07, 2019. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_35_3>. Acesso em: 27/01/2025.

PIMENTEL, Edileide Ribeiro. **Educação Infantil do campo e currículo:** que atividades são oportunizadas às crianças, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/28250/1/EducacaoInfantilcampo_Pimentel_2019.pdf>. Acesso em: 25/01/2025.

PRATA, Welton De Araujo. **O brincar na Educação Infantil em uma escola do campo no Município de Humaitá,** 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades, área de concentração em ensino), Universidade Federal do Amazonas – AM, 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8338/12/Disserta%c3%a7%c3%a3o_WeltonPrata_PPGECH.pdf>. Acesso em 27/01/2025.

Programa Nacional de Educação no Campo PRONACAMPO. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23/06/2024

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da. SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. As crianças do campo e suas vivências: o que mostram suas brincadeiras e brinquedos. **Caderno Cedes**, Campinas, v.37, n.103, p.361-376, set.-dez., 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cK8CwMmXQ4qCKvn3BnqyDHq/?lang=pt>. Acesso em: 27/01/2025.

SOUSA, Heliene Pimentel de. **A escola do campo da Amazônia paraense: um estudo da formação continuada de professores da educação infantil,** 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, área de Concentração em Humanidades, Linguagens e Práticas Docente), Universidade Franciscana, UFN, Santa Maria-RS, 2020. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/953>. Acesso em: 27/01/2025.

TOUTONGE, Eliana Campos Pojo. PEREIRA, Rosenildo da Costa. Contextos de escolas e processos educativos na e da educação infantil do campo, Abaetetuba, Pará**. Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e89870, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PH3nPwnbNpWdKJbfPDZcnQp/?lang=pt>. Acesso em: 27/01/2025.

VASCONCELOS, Simone Maria Oriente**. Práticas Pedagógicas No Contexto Multisseriado Da Educação Infantil Em Escolas Do Campo**: Vila Pereira No Município De Barreirinha – Amazonas, 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino De Ciências e Humanidade,) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Humaitá-AM 2023. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/9657/5/DISS_SimoneVasconcelos_PPGECH.pdf>. Acesso em: 27/01/2025.

VIEIRA, Emília Peixoto. TELES, Isabela Fernandes. O direito à educação infantil do/no campo: um estudo sobre grupos de pesquisas no CNPq**. Pro-Posições**, Campinas-SP., v.35, e2024c0305BR, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/WC94WZsGW9Fn6g8hkmccTJN/?lang=pt>. Acesso em: 27/01/2025.

- Estratégias de inclusão no contexto escolar: enfrentando os desafios entre família, escola e criança autista (Luciléia Sales Damasceno; Deusilene Ferreira Alves; Fábio Coelho Pinto)

Estratégias de inclusão no contexto escolar: enfrentando os desafios entre família, escola e criança autista

Luciléia Sales Damasceno[11]

Deusilene Ferreira Alves[12]

Fábio Coelho Pinto[13]

DOI: 10.5281/zenodo.16922774

RESUMO

O presente estudo analisa as estratégias utilizadas para minimizar os desafios enfrentados entre os elos educacionais — família, escola e criança autista — no contexto da inclusão escolar. Reconhecendo que esses elos devem atuar de forma integrada e colaborativa para garantir o desenvolvimento das habilidades e o pleno exercício dos direitos da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a pesquisa busca compreender a cultura escolar, os desafios da inclusão e o contexto geral dessas relações. Com abordagem qualitativa e pesquisa de campo, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com três professoras de uma escola pública municipal (uma da turma regular e duas do Atendimento Educacional Especializado), além da participação de um aluno diagnosticado com TEA e sua família. Os resultados indicam que os elos educacionais enfrentam múltiplas dificuldades, tais como barreiras na comunicação, adaptações pedagógicas e suporte familiar insuficiente. No entanto, o estudo evidencia a existência de estratégias essenciais que contribuem para minimizar esses desafios e promover uma educação inclusiva de qualidade, pautada no respeito às especificidades e na cooperação entre os agentes envolvidos.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Estratégias. Inclusão escolar. Família. Escola.

ABSTRACT

[11] Professora da rede municipal de Cametá; Mestranda da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS.

[12] Professora efetiva da rede municipal de Cametá; Mestranda da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS.

[13] Doutor em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS; Mestre em Educação e Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará – UFPA; Mestre em Ciências da Educação – FICS; Especialista em Gestão e Planejamento da Educação – UFPA; Especialista em Gestão Financeira e de Projetos Sociais – Faculdade de Patrocinio -FAP; Graduado em pedagogia – UFPA; Graduado em Letras Habilitação em Língua Inglesa – UFPA; Graduado em Sociologia – UNIASSELVI; Acadêmico de Direito pela Faculdade Estratego. Professor efetivo vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA); Professor efetivo vinculado à Secretaria Municipal de Educação do Município de Cametá (SEMED-Cametá-Pa). E-mail: <profphabiopinto@gmail.com>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7169-2716>. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5684033221420587

This study analyzes the strategies used to minimize the challenges faced among the educational links — family, school, and autistic child — in the context of school inclusion. Recognizing that these links must work in an integrated and collaborative manner to ensure the development of skills and the full exercise of the rights of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), the research aims to understand the school culture, the challenges of inclusion, and the overall context of these relationships. Using a qualitative approach and field research, data were collected through semi-structured interviews with three teachers from a public municipal school (one from a regular classroom and two from Specialized Educational Assistance), in addition to the participation of a student diagnosed with ASD and their family. The results indicate that the educational links face multiple difficulties, such as communication barriers, pedagogical adaptations, and insufficient family support. However, the study reveals essential strategies that help minimize these challenges and promote quality inclusive education, based on respect for specificities and cooperation among the involved agents.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Strategies. School inclusion. Family. School.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por uma diversidade de manifestações que conferem singularidades a cada indivíduo. Conforme destacado por Correa et al. (2024), o TEA afeta diretamente a interação social, a comunicação e os comportamentos da criança, que podem apresentar padrões restritos e repetitivos em suas formas de agir e se relacionar em sociedade.

Diante dessas particularidades, ainda não há um fator único e definitivo que explique a origem do autismo. Estudos na área (Zanolla et al., 2015; Ribeiro et al., 2021; Souza Neta & Silva, 2023) apontam que o TEA é influenciado por fatores sociais, ambientais e genéticos, o que demanda o trabalho conjunto de equipes multidisciplinares para alcançar um diagnóstico mais preciso, capaz de contemplar as especificidades das crianças autistas.

Novas e Freitas (2024, p. 22) ressaltam em sua pesquisa que:

> De um lado, familiares pautados em descrições diagnósticas parecem não saber como estabelecer relações que considerem a criança em sua singularidade, não o diagnóstico. De outro, educadores centrados nas práticas pedagógicas minimalistas baseadas no diagnóstico de autismo, que focalizam o treino e a repetição como caminho no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, é evidente que o diagnóstico do autismo pode gerar reações adversas em familiares, professores e na escola como um todo, especialmente

diante das dificuldades em compreender e lidar com os comportamentos e modos de agir das crianças, que variam significativamente entre si. Portanto, faz-se necessária a implementação de um conjunto de estratégias que minimizem os desafios decorrentes do autismo.

Desse modo, a criança autista poderá se desenvolver respeitando seus direitos e especificidades. Este estudo tem a intenção de dar visibilidade aos elos educacionais — família, escola e criança — considerando os desafios impostos pelo TEA, e contribuir com saberes e experiências para o campo da inclusão escolar. Reconhece-se que esses saberes são influenciados pelo tempo e pelo contexto, sendo imprescindível considerar o mundo vivido e as ações de cada agente inserido nesses espaços.

Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo é analisar as estratégias utilizadas para minimizar os desafios entre os elos educacionais. Os objetivos específicos são: investigar a cultura escolar e os desafios da inclusão; analisar as estratégias adotadas entre os elos educacionais; e compreender o contexto geral que envolve esses elos.

Por fim, este texto está organizado da seguinte forma: na introdução, são apresentados os objetivos e intencionalidades da pesquisa; em seguida, discute-se a metodologia empregada, com a descrição das técnicas de coleta e análise dos dados; posteriormente, aborda-se a cultura escolar e os desafios da inclusão, com ênfase nas problemáticas do ambiente escolar que envolvem os elos educacionais; em seguida, são apresentadas as estratégias usadas para potencializar a inclusão escolar e superar os desafios; finalmente, são expostas as considerações finais, com os principais achados da pesquisa, lacunas identificadas e sugestões para estudos futuros, além das referências bibliográficas.

2 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com o objetivo principal de compreender as estratégias utilizadas para minimizar os desafios enfrentados entre os elos educacionais — família, escola

e criança autista. Conforme destaca Valentim (2005), a pesquisa qualitativa possibilita o aprofundamento em significados, valores, crenças e atitudes dos sujeitos, favorecendo uma análise detalhada e contextualizada, essencial para alcançar os objetivos da investigação.

Trata-se de um estudo de campo, no qual o pesquisador interage diretamente com o ambiente da pesquisa, buscando apreender as práticas, relações e percepções dos participantes inseridos no contexto escolar (Gil, 2011). O local selecionado para a pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professora Maria Nadir Filgueira Valente, situada na Travessa D. Pedro I, nº 800, bairro Matinha, Cametá, Pará.

A amostra foi intencional, composta por três professoras da escola — uma atuante em turma regular e duas vinculadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) —, além de um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua família. Essa composição buscou garantir uma compreensão multifacetada das interações e estratégias que permeiam os elos educacionais. Todas as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando a participação voluntária e o respeito à ética da pesquisa. Para preservar a confidencialidade, os participantes foram identificados por códigos (P1, P2 e P3).

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, que permitiram a flexibilidade e profundidade na obtenção das narrativas, considerando perguntas abertas e adaptáveis conforme o fluxo da conversa. Tal técnica, conforme Valentim (2005), confere aos participantes a oportunidade de expressar suas experiências e opiniões de forma autêntica, enriquecendo a compreensão do fenômeno estudado. As entrevistas foram gravadas com autorização dos envolvidos e, posteriormente, transcritas para análise.

A análise dos dados seguiu rigorosamente os procedimentos da análise de conteúdo de Bardin (2011), organizada em três etapas fundamentais:

Pré-análise: Nesta fase inicial, realizou-se a leitura flutuante das transcrições das entrevistas para familiarização com o conteúdo, identificação das ideias principais e delimitação do corpus de análise. Foram organizados os

textos, garantindo a ordem e a sistematização das informações para a etapa seguinte. O objetivo foi construir hipóteses iniciais e definir as categorias de análise que orientariam a exploração dos dados.

Exploração do material (categorização e codificação): Com o corpus delimitado, procedeu-se à segmentação dos dados em unidades significativas, que foram agrupadas em categorias temáticas relacionadas às estratégias e desafios entre os elos educacionais. Essa categorização permitiu a sistematização das informações, facilitando a identificação de padrões recorrentes, divergências e particularidades nas narrativas. As codificações foram feitas manualmente, respeitando a fidelidade ao conteúdo e o contexto das falas.

Tratamento dos resultados, inferências e interpretações: Na etapa final, os dados categorizados foram interpretados à luz do referencial teórico, com inferências sobre o significado das estratégias utilizadas para minimizar os desafios da inclusão escolar do aluno autista. Foram realizadas análises comparativas entre as perspectivas das professoras, da família e do aluno, buscando compreender as relações e influências mútuas entre esses elos educacionais. Esse processo possibilitou a construção de conclusões fundamentadas e a proposição de recomendações para a prática pedagógica e para futuras pesquisas.

Esse procedimento metodológico assegura a validade e a confiabilidade dos resultados, proporcionando um entendimento aprofundado das dinâmicas de inclusão escolar para crianças com TEA, considerando as especificidades de cada agente envolvido.

3 CULTURA ESCOLAR E DESAFIOS DA INCLUSÃO

A cultura escolar é uma construção histórica e socialmente situada, que se consolida a partir de práticas, valores, rituais, relações de poder e saberes partilhados no cotidiano das instituições de ensino.

Segundo Silva (2010), trata-se de um conjunto de tradições, comportamentos, representações e normas que regulam as ações dos sujeitos

no espaço escolar, muitas vezes de forma tácita e nem sempre conscientemente reconhecida pelos atores educacionais.

Essa cultura, ao mesmo tempo que organiza o funcionamento da escola, também impõe limites e define expectativas sobre alunos e professores, influenciando diretamente os processos de inclusão, sobretudo ao ditar o que é considerado normal ou esperado dentro do ambiente educacional.

Autores como Arriès (1998) e Forquin (1993) contribuem para aprofundar essa compreensão ao destacar que a cultura escolar foi moldada por padrões disciplinares e hierárquicos rígidos, que tinham como finalidade a homogeneização dos comportamentos e o controle dos corpos.

Esses elementos ainda reverberam nas práticas escolares atuais, muitas vezes de forma sutil, dificultando o acolhimento da diversidade e a construção de práticas verdadeiramente inclusivas. Isso se traduz, por exemplo, na padronização de currículos, na organização de tempos e espaços e na expectativa de comportamentos “adequados”, que nem sempre contemplam as formas distintas de ser e aprender, como é o caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nesse sentido, como aponta Foucault (1987), instituições como a escola historicamente operaram como espaços de normatização, nos quais a disciplina e a vigilância produziram subjetividades dóceis. Esse processo molda uma escola que tende a funcionar com base em normas implícitas e rígidas de comportamento, afetando diretamente alunos que não se encaixam nesse padrão.

No contexto atual, isso ainda se reflete na dificuldade de lidar com sujeitos que escapam das normas tradicionais de aprendizagem e comportamento, exigindo uma mudança de paradigma que vá além da simples tolerância à diferença e caminhe em direção à sua valorização.

Diante disso, a inclusão escolar demanda um olhar ampliado sobre as culturas presentes na escola — não apenas aquelas explícitas no currículo ou nas políticas institucionais, mas também aquelas construídas nos corredores, nos intervalos, nas interações informais e, sobretudo, nas relações

estabelecidas entre os diferentes elos educacionais: professores, alunos, famílias e equipe pedagógica.

Para que uma criança autista se sinta pertencente ao espaço escolar, é fundamental que sua singularidade seja reconhecida e respeitada, considerando suas formas próprias de ser, comunicar-se e aprender.

A ausência desse reconhecimento, como demonstram os dados coletados na pesquisa de campo, pode gerar barreiras significativas à aprendizagem e à socialização, além de reforçar práticas excludentes mascaradas de neutralidade institucional.

A pesquisa de campo, por meio das entrevistas realizadas com professoras, familiares e observação do aluno com TEA, evidenciou desafios concretos e significativos relacionados à adaptação curricular, comunicação interpessoal e gestão do ambiente escolar.

Esses desafios foram organizados e sintetizados no Quadro 1, que aponta como principais dificuldades: ausência de estratégias adequadas de comunicação, dificuldades sensoriais do aluno frente ao ambiente escolar, ausência de suporte e orientação à família e carência de adaptações pedagógicas eficazes por parte das docentes.

Cada uma dessas dificuldades revela camadas de um problema estrutural mais profundo, ancorado na permanência de práticas escolares que ainda não foram suficientemente atravessadas pela lógica da inclusão.

Quadro 1, desafios enfrentados

Dificuldades	Agentes
Dificuldades de comunicação do aluno	aluno
Preferências e conforto do aluno	aluno
Adaptação das atividades escolares	professoras
Ambiente escolar e fatores sensoriais	professoras
Ausência de orientação e suporte	família

Fonte: autores

A partir dos dados, é possível observar que a comunicação não verbal do aluno e suas reações a estímulos sensoriais (tais como ruídos intensos,

aglomerações, iluminação ou uso de determinadas cores) impactam diretamente sua permanência e sua participação nas atividades escolares.

A dificuldade de comunicação relatada pelas docentes não diz respeito apenas à ausência de fala, mas à escassez de estratégias alternativas — como o uso de imagens, gestos ou tecnologias assistivas — que favoreçam a expressão e a compreensão mútua.

Conforme apontado por Silva (2006), a cultura escolar frequentemente desconsidera ou marginaliza modos de comunicação que não estejam alinhados à oralidade ou à escrita, o que reforça barreiras para estudantes neurodivergentes.

No tocante às práticas pedagógicas, as professoras relataram dificuldades na elaboração de propostas adaptadas às necessidades do estudante, evidenciando lacunas na formação inicial e continuada, além da carência de apoio técnico especializado. A organização do ambiente escolar, em muitos casos, também não se mostra sensível às necessidades sensoriais do aluno autista, sendo percebido como excessivamente estimulante ou inóspito.

Como indicam Arriès (1998) e Forquin (1993), a própria configuração espacial da escola é historicamente desenhada para a uniformidade e controle, o que compromete a flexibilidade necessária à inclusão.

Outro aspecto crucial apontado no quadro é a ausência de suporte e orientação adequada à família. A escassez de diálogo entre escola e família, muitas vezes limitada à entrega de boletins ou convocações pontuais, dificulta a criação de vínculos e a construção de uma rede colaborativa.

A família, nesse contexto, expressa sentimento de isolamento, insegurança e não pertencimento, comprometendo o elo que deveria ser base para o desenvolvimento integral da criança. Foucault (1987) nos alerta para a necessidade de romper com modelos de autoridade unidirecional e fomentar relações horizontais de poder, nas quais a escuta e a participação ativa sejam princípios fundamentais.

Barbosa (2007) reforça a necessidade de repensar a cultura escolar à luz da inclusão, superando a lógica da homogeneização e reconhecendo os

sujeitos em sua diversidade. Isso implica não apenas ajustes técnicos, mas transformações profundas nos valores que regem o cotidiano escolar.

O cotidiano vivido pela criança autista deve ser compreendido em sua totalidade — levando em conta suas formas de expressão, seus tempos de aprendizagem, seus interesses e os contextos culturais que a constituem. Tal compreensão exige uma abordagem pedagógica dialógica, sensível, intercultural e situada, que vá além dos limites físicos da sala de aula e se estenda às relações com a comunidade e com a família.

Júlia (2012), ao sugerir a necessidade de “abrir a caixa preta” da escola, propõe justamente lançar luz sobre os mecanismos implícitos que ainda dificultam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Isso não significa negar as dificuldades enfrentadas por educadores e familiares, mas reconhecer que a superação dessas dificuldades passa pela implementação de estratégias colaborativas, baseadas no diálogo, na escuta e na corresponsabilidade entre todos os agentes envolvidos na educação da criança autista. Somente assim será possível construir uma escola mais justa, democrática e inclusiva, capaz de acolher cada sujeito em sua integralidade.

4 ESTRATÉGIAS USADAS PARA MINIMIZAR OS DESAFIOS ENTRE OS ELOS EDUCACIONAIS

Diante dos desafios apontados no processo de inclusão escolar da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a pesquisa identificou um conjunto significativo de estratégias adotadas pelos diferentes elos educacionais — família, escola e aluno — com o intuito de minimizar as dificuldades e favorecer a participação efetiva no ambiente escolar.

Esses achados revelam que a construção de uma escola inclusiva não pode prescindir da articulação entre os agentes envolvidos, exigindo uma postura ativa, colaborativa e sensível às especificidades da criança autista.

A análise das entrevistas realizadas com as professoras, a família e a observação do aluno com TEA permitiu identificar um conjunto de práticas que

apontam para um movimento de aproximação entre os elos, buscando reduzir as barreiras ao aprendizado e à convivência.

O Quadro 2 sintetiza essas estratégias, agrupando-as por categoria e agente envolvido, destacando a multiplicidade de ações que vêm sendo desenvolvidas no cotidiano escolar.

Quadro 2 – estratégias usadas

Categorias	Estratégias
Canais de comunicação contínua	Telefone, WhatsApp, reuniões presenciais
Envolvimento da família	Palestras, reuniões, participação ativa na escola
Organização das reuniões de alinhamento	Bimestrais, no mesmo dia, individualizadas, com professores (regular, AEE, apoio), coordenação e família
Função das reuniões	Compartilhamento de informações sobre o aluno, ajustes pedagógicos, planejamento individualizado
Papel da família	Informações sobre novos laudos, comportamentos e diagnósticos
Abordagem colaborativa e multidisciplinar	Professores de sala, AEE, apoio, coordenação pedagógica e família trabalhando juntos

Fonte: autoras

A primeira dimensão evidenciada nas entrevistas refere-se à criação de canais de comunicação contínua, por meio de ferramentas como WhatsApp, telefonemas e encontros presenciais.

Essa estratégia aparece como elemento central para o fortalecimento dos laços entre escola e família, conforme já defendem autores como Paro (2017), ao enfatizar que a comunicação entre os atores escolares e familiares é condição indispensável para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva. Essa comunicação, mais do que informativa, precisa ser dialógica, ou seja, aberta à escuta, à negociação e à construção conjunta de soluções.

Outro aspecto relevante identificado diz respeito ao envolvimento da família no cotidiano escolar, seja por meio da participação em reuniões e palestras, seja pela presença em atividades escolares, o que permite o

compartilhamento de informações e a criação de vínculos mais sólidos com os profissionais.

De acordo com Carvalho (2005), a corresponsabilidade entre família e escola é um dos pilares da educação inclusiva, e não se trata de transferir responsabilidades, mas de promover alianças capazes de sustentar o desenvolvimento global da criança.

As estratégias voltadas para o fortalecimento desse elo demonstram o reconhecimento da família como detentora de saberes sobre a criança, especialmente no que tange às suas rotinas, comportamentos e necessidades específicas.

A organização das reuniões de alinhamento, realizadas de forma bimestral e com a presença de diferentes agentes — professoras regulares, do AEE, de apoio, coordenação e familiares — representa uma prática que valoriza a escuta coletiva e o planejamento conjunto.

Nessas reuniões, como apontam os dados, são discutidos os avanços e desafios da criança, os ajustes pedagógicos necessários e a redefinição de metas. Essa prática está em consonância com o que defendem Oliveira e Prieto (2021), ao afirmarem que o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação especial e do ensino comum é condição necessária para a efetivação da inclusão, especialmente quando articulado com a participação ativa da família.

A função pedagógica dessas reuniões também é ressaltada, especialmente pelo seu caráter de planejamento individualizado, baseado em informações compartilhadas de forma interprofissional. Essa abordagem vai ao encontro da lógica do Plano Educacional Individualizado (PEI), recomendado por políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que reforça a importância de estratégias pedagógicas construídas de forma coletiva, respeitando o perfil de aprendizagem de cada estudante.

No que diz respeito ao papel da família, as entrevistas demonstram que sua contribuição vai além do acompanhamento das atividades escolares,

sendo também fonte de informações sobre diagnósticos atualizados, comportamentos e reações do aluno fora da escola.

Essa dimensão permite à escola ajustar suas práticas em função de novas demandas que podem surgir ao longo do tempo, o que reforça a necessidade de vínculos sustentáveis e de confiança entre os elos. Tal como afirma Mantoan (2003), a inclusão é um processo dinâmico, que exige flexibilidade e abertura às mudanças, sendo fundamental o envolvimento familiar como fonte legítima de saber.

A abordagem colaborativa e multidisciplinar entre os profissionais da escola (professoras da sala comum, do AEE, de apoio e coordenação pedagógica), em conjunto com a família, também se destaca como estratégia central. Essa colaboração ultrapassa a lógica da divisão de tarefas e promove uma atuação articulada, onde cada agente contribui com sua experiência e conhecimento para a construção de um percurso educativo significativo para a criança com TEA.

Como afirmam Nóvoa (2009) e Stainback e Stainback (1999), o trabalho em equipe é uma das marcas de uma escola inclusiva, pois permite a superação do isolamento docente e a construção de práticas pedagógicas compartilhadas.

Outra estratégia mencionada nas entrevistas refere-se à gestão do ambiente escolar, com adaptações que visam reduzir estímulos sensoriais adversos, como ruídos intensos, movimentações excessivas e luminosidade inadequada. As professoras relataram que pequenas alterações na organização do espaço físico e no controle de estímulos sensoriais contribuíram para a melhora da permanência do aluno nas atividades escolares.

Esses dados vão ao encontro de estudos como o de Grandin e Panek (2024), que enfatiza a importância de ambientes sensorialmente adequados para o desenvolvimento de crianças autistas, já que a sobrecarga sensorial é um dos fatores que mais impactam seu comportamento e capacidade de aprendizagem.

Essas estratégias, em sua totalidade, apontam para a necessidade de uma abordagem integrada, interdisciplinar e dialógica, que reconheça a criança autista como sujeito ativo em seu processo educativo.

A responsabilização compartilhada entre os elos educacionais, associada a políticas públicas que incentivem a formação continuada dos docentes, o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado e a valorização da escuta familiar, compõem o alicerce de uma cultura escolar inclusiva.

Como destaca Barbosa (2007), a escola inclusiva não se constrói apenas com recursos técnicos ou estruturas físicas adaptadas, mas sobretudo com práticas sociais, pedagógicas e relacionais que reconheçam e valorizem a diferença como constitutiva do processo educativo.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar as estratégias utilizadas para minimizar os desafios entre os elos educacionais — família, escola e criança autista — evidenciando a necessidade de uma rede colaborativa pautada na comunicação contínua e no diálogo aberto entre todos os envolvidos. Essa conexão se mostra fundamental para superar as dificuldades inerentes ao diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que cada elo desempenha papel crucial nesse processo.

Foi possível constatar que diversos desafios afetam esses elos, tais como as dificuldades de comunicação do aluno, suas preferências e necessidades de conforto, a adaptação das atividades escolares, o ambiente escolar e seus fatores sensoriais, bem como a ausência de orientação e suporte adequados. Isso reforça que a inclusão não se dá apenas pelo estabelecimento de normas ou diretrizes legislativas, mas sobretudo pela implementação efetiva de estratégias concretas e ajustadas às especificidades de cada agente envolvido.

Não se pretende desvalorizar a importância das legislações e políticas públicas voltadas à inclusão, mas sim destacar que, sem a inserção dessas

estratégias no cotidiano escolar e familiar, os elos educacionais podem encontrar dificuldades para promover uma inclusão genuína e uma educação de qualidade para a criança autista.

Nesse sentido, o estudo identificou diversas estratégias adotadas pelas professoras para minimizar os desafios enfrentados, as quais variam conforme os objetivos e as necessidades expressas nas narrativas. Categorias como canais de comunicação contínua, envolvimento da família, organização e função das reuniões de alinhamento, o papel da família e a abordagem colaborativa e multidisciplinar foram destacadas e sistematizadas no Quadro 2.

Por fim, ressalta-se que a minimização plena dos desafios dependerá da união e da articulação dinâmica dessas estratégias entre todos os agentes envolvidos. Fortalecendo esses aspectos, a inclusão escolar poderá avançar, promovendo uma educação democrática, humanizadora e respeitosa à diversidade, reconhecendo e valorizando as diferenças de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

ARRIÉS, P. **História social da criança e da família**. Editora Guanabara: Rio de Janeiro. 1995. Cap 2, p. 165-186.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva*: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CORREA, K. S. *et al*. Desafios e estratégias de enfrentamento para pais de crianças autistas: um estudo sobre itinerário terapêutico no processo de diagnóstico e tratamento. **Revista caderno pedagógico – studies publicações e editora ltda**., Curitiba, v.21, n.12, p. 01-26. 2024.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes. 288p. Do original em francês: Surveiller et punir. 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011. 200 p.

GRANDIN, Temple; Panek, Richard. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2024.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 16 fev. 2012.

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

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Denice Barbara de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Prática docente inclusiva: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, n. 3, p. 437–454, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/6WfvKpRxKjbT7G6HxPJQsnB/>. Acesso em: 05 ago. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do Docamentos currículo. 3. ed. 1. reimp - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Maria Teresa Eglér Mantoan. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- Formação do aluno leitor no século XXI: desafios e estratégias pedagógicas para a promoção da literatura na escola (Rosilene Melo Silva)

Formação do aluno leitor no século XXI: desafios e estratégias pedagógicas para a promoção da literatura na escola

Rosilene Melo Silva[14]

Orientador: Fábio Coelho Pinto[15]

DOI: 10.5281/zenodo.16782634

RESUMO

A formação do aluno-leitor representa um dos principais desafios da educação contemporânea, em um contexto marcado pelo avanço das tecnologias digitais e pelo afastamento dos jovens da leitura literária. Este artigo tem como objetivo geral compreender os desafios e identificar estratégias pedagógicas eficazes para a formação do aluno-leitor no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em obras teóricas, artigos acadêmicos e publicações especializadas. Conclui-se que formar leitores implica desenvolver sujeitos críticos, sensíveis e preparados para os desafios do mundo atual, sendo essencial que escola e comunidade compartilhem esse compromisso, indo além dos resultados acadêmicos para promover o desenvolvimento humano integral.

Palavras-Chave: Leitura. Literatura. Formação do Leitor. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The development of student readers presents a significant challenge in today's educational context, which is increasingly influenced by digital technologies and a growing detachment from literary reading. This study aims to understand the main challenges and identify effective

[14]Mestranda pela Faculdade de Ciências Sociais Interamericana - FICS. E-mail: rosi17melosilva@mail.com

[15] Doutor em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS; Mestre em Educação e Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará – UFPA; Mestre em Ciências da Educação – FICS; Especialista em Gestão e Planejamento da Educação – UFPA; Especialista em Gestão Financeira e de Projetos Sociais – Faculdade de Patrocinio -FAP; Graduado em pedagogia – UFPA; Graduado em Letras Habilitação em Língua Inglesa – UFPA; Graduado em Sociologia – UNIASSELVI; Acadêmico de Direito pela Faculdade Estratego. Professor efetivo vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA); Professor efetivo vinculado à Secretaria Municipal de Educação do Município de Cametá (SEMED-Cametá-Pa). E-mail: <profphabiopinto@gmail.com>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7169-2716>.

pedagogical strategies for fostering reading habits among students through literature. It is bibliographic research based on books, academic articles, and specialized publications. The findings suggest that forming readers means cultivating critical, empathetic individuals prepared for contemporary challenges. The commitment to literature must therefore be shared by the entire school community, not only to improve academic outcomes but to foster holistic human development.

Keywords: Reading. Literature. Reader Formation. Pedagogical Practices.

1 INTRODUÇÃO

A formação do aluno-leitor constitui um dos grandes desafios da educação contemporânea, especialmente em um cenário marcado pelo avanço das tecnologias digitais e pela crescente substituição da leitura literária por conteúdos fragmentados e imediatistas, como aqueles veiculados nas redes sociais. Apesar do reconhecimento da importância da literatura para o desenvolvimento humano, cultural e crítico dos estudantes, a prática da leitura ainda enfrenta inúmeras barreiras dentro e fora do ambiente escolar.

Muitos alunos enxergam o ato de ler como uma obrigação escolar, dissociada de suas vivências e interesses pessoais, o que dificulta a criação de um vínculo genuíno com os livros. De acordo com Souza (2021), esse afastamento ocorre, em grande parte, porque a leitura literária é frequentemente apresentada de forma impositiva, limitada a tarefas escolares e avaliações, e não como uma experiência prazerosa, de descoberta e construção de sentidos.

Nesse contexto, a participação da família e da escola é fundamental na formação do leitor. O ambiente familiar representa, muitas vezes, o primeiro contato da criança com o universo da leitura, sendo influenciado pelos hábitos e pelo exemplo dos responsáveis. No entanto, nem sempre o espaço doméstico oferece as condições necessárias para estimular o gosto pela leitura. Quando a escola assume essa responsabilidade de forma isolada, os desafios se intensificam, especialmente diante da desmotivação, das dificuldades de compreensão textual e da resistência dos alunos em relação à literatura.

A sociedade atual, marcada pelo uso intensivo de dispositivos eletrônicos, promove uma nova relação com os textos. A predominância de conteúdos breves e superficiais pode limitar o desenvolvimento de uma leitura crítica, reflexiva e aprofundada. Assim, a literatura — que exige tempo, concentração e envolvimento — acaba sendo percebida por muitos estudantes como uma atividade cansativa ou obsoleta (Souza, 2021). No entanto, a leitura literária vai além da obrigação escolar: ela amplia horizontes, estimula a imaginação, desenvolve a empatia e fortalece a argumentação, sendo um direito essencial à formação plena do ser humano.

Diante desse cenário, é necessário ressignificar o ensino da literatura, adotando práticas pedagógicas que valorizem o repertório cultural dos estudantes e dialoguem com suas realidades. Estratégias inovadoras, como projetos de leitura, rodas de conversa, atividades lúdicas e o uso de tecnologias digitais, podem tornar o processo de formação do leitor mais dinâmico e significativo (Silva, 2024).

Este estudo tem como objetivo compreender os principais desafios e estratégias pedagógicas envolvidas na formação do aluno-leitor por meio da literatura. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de livros, artigos acadêmicos e publicações especializadas sobre o tema. A coleta e interpretação dos dados foram realizadas com base na seleção de obras relevantes, priorizando produções recentes e de reconhecida relevância na área da educação.

Esta investigação justifica-se pela necessidade de refletir sobre práticas educacionais que promovam uma relação mais significativa entre os estudantes e a leitura literária. Compreender os entraves e as possibilidades no processo de formação do leitor é essencial para que a escola cumpra seu papel de agente transformador, contribuindo para o desenvolvimento crítico, cultural e humano dos alunos.

2 FATORES QUE INFLUENCIAM A FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR

A formação do aluno-leitor é um processo complexo, que envolve uma multiplicidade de aspectos interdependentes. Entre os principais fatores que influenciam esse percurso estão o ambiente familiar, o contexto escolar, as práticas pedagógicas adotadas e os recursos disponíveis para o acesso à leitura. Compreender essas influências é essencial para identificar caminhos que promovam o desenvolvimento de leitores críticos, autônomos e engajados. A seguir, serão discutidos alguns dos elementos mais relevantes nesse processo, com ênfase no papel da família e da escola na construção do hábito de leitura.

2.1 Impacto do ambiente familiar e escolar na construção do hábito de leitura

De acordo com Costa e Condé (2018), quando pais ou responsáveis mantêm o hábito de ler para os filhos, compartilham histórias e demonstram interesse genuíno por livros, atuam como modelos positivos, despertando na criança a curiosidade e o desejo de explorar o universo literário. A presença de livros no ambiente doméstico, a criação de momentos de leitura em família e o incentivo ao diálogo sobre as obras lidas são práticas que fortalecem o vínculo afetivo com a leitura. Dessa forma, a criança passa a associar o ato de ler a experiências prazerosas, o que favorece a consolidação desse hábito ao longo do tempo.

Além disso, a pesquisa de Jesus (et. al., 2022) destaca que os recursos disponíveis no ambiente familiar — como o acesso a livros, revistas, materiais educativos e até visitas a museus ou bibliotecas — contribuem significativamente para o desempenho em leitura na adolescência. O estudo indica que práticas parentais ativas, como o acompanhamento das atividades escolares, o estímulo ao estudo e o interesse pelas conquistas dos filhos, estão diretamente associadas ao sucesso acadêmico e ao desenvolvimento da proficiência leitora. Em contrapartida, a ausência de estímulo, a escassez de recursos e uma rotina familiar desorganizada podem comprometer a

aprendizagem e dificultar o desenvolvimento das habilidades necessárias à leitura.

Entretanto, é fundamental reconhecer que nem todas as famílias dispõem das mesmas condições socioeconômicas, o que impacta diretamente nas oportunidades de acesso à leitura. Segundo Amorim (2024), crianças oriundas de famílias com maior poder aquisitivo e com acesso facilitado a materiais de letramento tendem a desenvolver o hábito de leitura de maneira mais precoce e abrangente. Já aquelas provenientes de contextos socioeconômicos mais vulneráveis enfrentam obstáculos adicionais, como a falta de livros em casa e a indisponibilidade de tempo dos pais para acompanhar a vida escolar. Diante disso, a escola assume um papel ainda mais relevante como espaço de democratização do acesso à leitura e de compensação das desigualdades sociais existentes.

Nesse cenário, o ambiente escolar atua como um complemento fundamental ao processo de formação leitora iniciado na família. Conforme Costa e Condé (2018), cabe a professores e gestores escolares a responsabilidade de construir um ambiente acolhedor, motivador e propício ao desenvolvimento do gosto pela leitura. Isso envolve a oferta de uma biblioteca diversificada e acessível, a realização de projetos de leitura e a valorização de diferentes gêneros textuais no cotidiano pedagógico. O professor, em especial, desempenha o papel de mediador do processo, ao apresentar livros atrativos, propor atividades lúdicas e promover momentos de troca de experiências entre os estudantes.

Freitas Brito et al. (2023) enfatizam que promover o hábito da leitura exige não apenas o fornecimento de materiais adequados, mas também a adoção de estratégias pedagógicas que tornem a leitura uma experiência prazerosa e significativa. Práticas como clubes do livro, rodas de conversa, dramatizações e concursos literários podem despertar o interesse dos alunos. A integração de recursos digitais e o uso de plataformas online também contribuem para ampliar o acesso e tornar a leitura mais atrativa para as novas gerações.

Amorim (2024) reforça que a participação dos pais nas atividades escolares, o acompanhamento das tarefas de casa e a presença em reuniões pedagógicas são fatores que potencializam o desenvolvimento das competências leitoras. Quando família e escola atuam de forma colaborativa, trocando informações e estabelecendo metas comuns, aumentam as chances de formar leitores autônomos, críticos e engajados.

É importante ressaltar, contudo, que a simples presença de livros ou de atividades de leitura, seja no ambiente doméstico ou escolar, não garante, por si só, a formação do hábito de ler. É essencial que a leitura seja apresentada como uma experiência de prazer, descoberta e imaginação, e não apenas como uma obrigação curricular. Segundo Costa e Condé (2018), tanto o contexto familiar quanto o escolar devem investir em práticas que despertem o encantamento pelas histórias, demonstrando que a leitura pode ser divertida, transformadora e capaz de proporcionar novas formas de compreender o mundo.

A pesquisa de Jesus (et. al., 2022) reforça a importância de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da relação entre família e escola, à ampliação dos recursos disponíveis para as famílias e à criação de ambientes educativos favoráveis. Investimentos na formação continuada de professores, na implementação de bibliotecas comunitárias e em projetos de incentivo à leitura são fundamentais para assegurar que todos os alunos, independentemente de sua origem social, possam desenvolver plenamente suas competências leitoras.

O impacto do ambiente familiar e escolar na construção do hábito de leitura é, portanto, significativo e multifacetado. A presença de adultos leitores, o acesso a materiais diversificados, o estímulo constante e a vivência de experiências positivas são fatores determinantes para que a criança desenvolva o gosto pela leitura e se torne, futuramente, um leitor autônomo e crítico. Família e escola possuem responsabilidades complementares nesse processo, e a parceria entre ambas pode potencializar os resultados, contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados para os desafios do mundo contemporâneo. Como destacam Costa e Condé (2018) e Freitas Brito

(et. al., 2023), investir na promoção do hábito de leitura é investir no futuro dos estudantes e no fortalecimento da educação como um todo.

2.2 Práticas pedagógicas que contribuem para o engajamento dos estudantes com a literatura

Promover o engajamento dos estudantes com a literatura exige a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras, sensíveis à realidade escolar e capazes de dialogar com os interesses e as vivências dos alunos. Segundo Pereira (et. al., 2025), personalizar o ensino, considerando os diferentes perfis dos estudantes, é essencial para despertar o interesse pela leitura. O professor que conhece sua turma e suas experiências prévias pode selecionar obras mais próximas da realidade dos alunos, facilitando a identificação com os textos e tornando a prática de leitura mais significativa. Esse processo favorece o desenvolvimento de leitores críticos, autônomos e participativos.

Outro aspecto relevante para o engajamento está na utilização de metodologias interativas, como a gamificação e a **aprendizagem** colaborativa, que contribuem para tornar as aulas mais dinâmicas e motivadoras (Pereira et. al., 2025). A inclusão de desafios, jogos, pontuações e atividades em grupo transforma a experiência de leitura em algo envolvente, promovendo a cooperação entre os estudantes. Essa abordagem torna o aluno protagonista do processo de aprendizagem, como destaca Reis Fim (2024), favorece a construção de um ambiente participativo e significativo.

Reis Fim (2024) também observa que projetos de leitura, clubes do livro e rodas de conversa são práticas eficazes para fortalecer o vínculo entre os alunos e a literatura. Essas atividades estimulam o diálogo, o respeito à diversidade de opiniões e o compartilhamento de interpretações, tornando a leitura uma experiência social, afetiva e enriquecedora. Quando os estudantes percebem que suas vozes são ouvidas e valorizadas, o envolvimento com os textos tende a se intensificar, e o hábito da leitura se consolida de forma mais espontânea.

A incorporação de recursos digitais é outro fator que pode ampliar o acesso e a atratividade da leitura. De acordo com Pereira (et. al., 2025), o uso de plataformas online, audiolivros e fóruns de discussão criam possibilidades de contato com os textos, aproximando-se das práticas tecnológicas dos jovens. Embora não substituam o livro físico, essas ferramentas representam alternativas inclusivas, que respeitam os diferentes estilos de leitura presentes no ambiente escolar e contribuem para a democratização do acesso à literatura.

A avaliação das práticas leitoras também merece atenção no contexto pedagógico. Souza (2021) argumenta que métodos avaliativos tradicionais, como provas e resumos, podem ser complementados ou substituídos por instrumentos mais formativos, como portfólios, diários de leitura e autoavaliações. Essas estratégias valorizam o percurso individual do aluno, estimulam a autorreflexão e promovem maior autonomia no processo de aprendizagem.

Silva (2024) ressalta que a criação de ambientes acolhedores, nos quais o erro não é interpretado como fracasso, é fundamental para fortalecer a autoestima dos estudantes. O professor, ao cultivar um espaço de confiança, respeito e escuta ativa, favorece a construção de uma relação mais afetiva com a leitura, que passa a ser vista não apenas como uma obrigação escolar, mas também como uma fonte de prazer, autoconhecimento e lazer.

A valorização da diversidade literária também é apontada como um elemento central para o engajamento dos alunos. Souza (2021) defende que a escolha de obras de diferentes autores, gêneros e temáticas amplia o repertório cultural dos estudantes, promove o respeito às diferenças e aproxima a literatura de suas realidades sociais e emocionais. Ao se reconhecerem nas histórias lidas, os alunos estabelecem vínculos afetivos com os textos, desenvolvendo um olhar mais empático e crítico sobre o mundo.

Nesse sentido, Reis Fim (2024) reforça a importância de repensar o ensino de literatura, superando abordagens meramente técnicas ou acadêmicas. É necessário adotar metodologias contextualizadas, criativas e interdisciplinares, que transformem a leitura em uma atividade prazerosa,

significativa e relevante para os jovens. Produções criativas, dramatizações, oficinas e projetos integradores são algumas das práticas que podem gerar maior envolvimento e protagonismo estudantil.

Para Pereira (et. al., 2025), o papel do professor como mediador do processo de leitura é insubstituível. Cabe a ele inspirar, orientar, provocar reflexões e mostrar que a literatura é um campo aberto a múltiplas interpretações e descobertas. A formação continuada dos docentes, o intercâmbio de experiências e a constante busca por novas metodologias fortalecem uma prática pedagógica mais efetiva, criativa e motivadora.

Souza (2021) enfatiza que o engajamento do estudante com a leitura depende, em grande parte, do vínculo afetivo que ele estabelece com os textos e da valorização de sua autonomia. Nesse sentido, é papel da escola criar condições para que a literatura seja vivenciada como uma experiência transformadora, capaz de estimular a criatividade, o senso crítico e a curiosidade intelectual. Investir em práticas pedagógicas inovadoras, respeitosas e alinhadas à realidade dos estudantes é um passo essencial para formar leitores apaixonados e cidadãos preparados para os desafios da contemporaneidade.

2.3 A integração das tecnologias às estratégias de incentivo à leitura

A incorporação de tecnologias digitais como estratégia de incentivo à leitura representa uma tendência crescente no ambiente educacional contemporâneo. Segundo Sousa Azevedo (et. al., 2024), os recursos tecnológicos ampliam as possibilidades pedagógicas, favorecendo a criação de ambientes interativos e personalizados, nos quais o estudante assume um papel ativo em seu processo de aprendizagem. Ferramentas como plataformas digitais, aplicativos de leitura, audiolivros e softwares educativos têm sido utilizadas para tornar a leitura mais acessível, dinâmica e alinhada aos interesses das novas gerações.

No contexto atual, a leitura transcende o suporte físico do livro e ocorre também em meios digitais, ampliando o repertório dos alunos e desenvolvendo

múltiplas competências. Ferreira e Portilho (2023) destacam que recursos como audiolivros, podcasts, jogos educativos e e-books são especialmente eficazes para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem ou com diferentes estilos cognitivos. Essa diversidade de formatos promove a inclusão e possibilita que cada aluno interaja com o texto de maneira compatível com seu ritmo e suas preferências.

Além de ampliar o acesso, a tecnologia favorece o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo discente. Oliveira et al. (2023) argumentam que a leitura em ambientes digitais — como blogs, fóruns e redes sociais educativas — estimula o pensamento crítico e a argumentação, ao permitir que os alunos compartilhem suas impressões, debatam ideias e explorem diferentes perspectivas. Projetos colaborativos mediados por plataformas digitais também favorecem a construção coletiva do conhecimento e tornam a experiência literária mais envolvente.

Contudo, para que a integração tecnológica seja eficaz, é necessário garantir acessibilidade e equidade. Conforme salientam Sousa Azevedo (et. al., 2024), a ausência de infraestrutura adequada e a desigualdade no acesso à internet podem comprometer os resultados das iniciativas digitais. Dessa forma, torna-se essencial o investimento em políticas públicas, formação continuada de professores e desenvolvimento de materiais acessíveis, de modo a assegurar que todos os estudantes possam usufruir dos benefícios das tecnologias aplicadas à leitura.

Ferreira e Portilho (2023) também apontam como ponto positivo o monitoramento do progresso individual, possibilitado por muitas plataformas digitais. Com esses dados, o professor pode acompanhar o desempenho dos alunos em tempo real, identificar dificuldades específicas e propor intervenções pedagógicas personalizadas. Essa capacidade de diagnóstico contínuo fortalece o papel do docente como mediador do processo leitor, contribuindo para um ensino mais eficiente e responsivo.

Outro aspecto relevante é a promoção de ambientes colaborativos de leitura. Souza (2021) ressalta que fóruns, redes sociais educativas e clubes de leitura virtuais promovem a interação entre os estudantes e estimulam o senso

de pertencimento à comunidade escolar. A possibilidade de dialogar com autores, especialistas ou colegas de outras localidades enriquece o contato com a literatura e amplia os horizontes culturais dos alunos.

O papel do professor, nesse contexto, é fundamental para orientar o uso responsável e crítico das tecnologias. Silva (2024) enfatiza que cabe ao educador selecionar ferramentas adequadas, contextualizar as atividades digitais e promover a reflexão crítica sobre os conteúdos consumidos. Em um ambiente marcado pelo excesso de informações, desenvolver a competência leitora crítica — isto é, a capacidade de analisar a veracidade, qualidade e relevância dos textos — torna-se uma prioridade educacional.

Apesar das inúmeras vantagens, o uso excessivo ou indiscriminado da tecnologia pode apresentar desafios, como a superficialidade na leitura, a dispersão da atenção e a dependência de recursos digitais. Por isso, Ferreira e Portilho (2023) recomendam um equilíbrio entre práticas tradicionais e digitais, de modo que os alunos possam desenvolver habilidades múltiplas e transitar com fluidez entre diferentes suportes e gêneros textuais.

Dessa forma, como enfatiza Oliveira (et. al., 2023), a tecnologia, quando utilizada de forma planejada e consciente, potencializa a formação de leitores autônomos, críticos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea. As ferramentas digitais ampliam o acesso à informação, diversificam os suportes de leitura e estimulam a construção coletiva do conhecimento. O incentivo à leitura, nesse contexto, deve ser uma responsabilidade compartilhada entre escola, professores, alunos e comunidade, com a tecnologia atuando como uma aliada na formação de sujeitos mais reflexivos, criativos e socialmente engajados.

3. Principais desafios e estratégias pedagógicas envolvidas na formação do aluno-leitor por meio da literatura

A formação do aluno-leitor constitui um processo complexo, permeado por diversos desafios pedagógicos que demandam a adoção de estratégias

diversificadas para sua efetivação. Um dos principais obstáculos identificados nas escolas refere-se ao distanciamento dos estudantes em relação à literatura, resultado tanto de fatores internos ao ambiente escolar quanto de aspectos externos, como a escassez de estímulos à leitura no contexto familiar. Soares (2020) enfatiza que a leitura literária ocorre somente quando existem condições favoráveis e práticas contínuas de incentivo, salientando que muitos alunos percebem a leitura apenas como uma obrigação escolar, e não como fonte de prazer e descoberta. Tal realidade evidencia a necessidade de se trabalhar, antes de qualquer técnica, o vínculo afetivo dos estudantes com os livros, demonstrando que a literatura pode estabelecer diálogos significativos com suas realidades.

Outro desafio destacado por Sarlo (2021) relaciona-se à preparação dos professores para atuarem como mediadores da leitura. Frequentemente, os docentes não receberam uma formação leitora sólida durante sua trajetória escolar, o que se reflete em insegurança ao lidar com a literatura em sala de aula. A autora defende a importância de investir em programas de formação continuada que propiciem experiências de leitura, o contato com novas obras e a discussão de estratégias capazes de tornar o ensino literário mais atraente. Apenas a partir de uma formação crítica e reflexiva, o professor poderá desenvolver práticas mediadoras e se posicionar como referência no universo da leitura para seus alunos.

A carência de acesso a materiais literários de qualidade, associada à insuficiência de bibliotecas estruturadas, configura um desafio recorrente no cenário educacional brasileiro. Sousa Azevedo (et. al., 2024) destacam que o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras vinculadas à literatura depende da democratização do acesso aos livros, tanto em formato impresso quanto digital. As tecnologias podem representar uma alternativa complementar ao contato com o livro físico, ampliando a experiência leitora. Contudo, é imprescindível que escolas e gestores públicos invistam na constituição de acervos diversificados e mantenham projetos de incentivo à leitura ao longo de toda a trajetória escolar.

A abordagem metodológica adotada nas aulas de literatura também merece atenção. Araújo (2017) observa que práticas excessivamente tradicionais, centradas na análise gramatical e na exigência de resumos, tendem a desestimular os alunos e a limitar sua capacidade de interpretação crítica. O autor cita o exemplo do projeto “Sarau Literário”, no qual atividades lúdicas, encenações e rodas de conversa são empregadas para aproximar os estudantes dos textos, fomentando o debate e a expressão oral. Tais estratégias valorizam a experiência literária, contribuindo para a criação de um ambiente acolhedor, no qual o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem.

Superar a visão utilitarista da literatura, presente em documentos curriculares e na pressão por resultados em avaliações externas, constitui outro desafio importante. Reis Fim (2024) ressalta que o ensino da literatura muitas vezes é reduzido a um preparo para provas e vestibulares, o que empobrece a experiência leitora e afasta o aluno do universo artístico e imaginativo dos livros. Para transformar essa realidade, é necessário apostar em práticas pedagógicas que respeitem o tempo e o ritmo individual dos estudantes, promovendo a leitura por prazer e incentivando a reflexão pessoal sobre as obras. Assim, a literatura passa a ser reconhecida como elemento central na formação crítica e cultural dos jovens.

A interdisciplinaridade surge como estratégia pedagógica eficaz para a formação do aluno-leitor. Soares (2020) enfatiza que, ao integrar a literatura a outras áreas do conhecimento, torna-se possível contextualizar os textos e ampliar o repertório dos estudantes, tornando a leitura mais atrativa. Projetos que envolvem história, artes, ciências e tecnologia possibilitam que os alunos relacionem os temas literários às suas vivências cotidianas, percebendo a literatura não como conteúdo isolado, mas como ferramenta de compreensão do mundo e construção identitária.

A mediação pedagógica, conforme Sarlo (2021), deve respeitar a diversidade cultural dos estudantes e valorizar as múltiplas linguagens presentes no ambiente escolar. Trabalhar com gêneros variados, autores de diferentes regiões e obras que dialoguem com as experiências dos alunos é

fundamental para garantir identificação e engajamento. Além disso, promover ambientes de leitura colaborativa, nos quais os estudantes possam compartilhar ideias, opiniões e sentimentos sobre os textos, fortalece a construção de sentidos e o hábito da leitura literária.

A tecnologia, quando integrada de forma planejada, constitui aliada importante na formação do leitor. Sousa Azevedo et al. (2024) destacam que plataformas digitais, audiolivros, clubes de leitura online e jogos educativos dialogam com o universo dos jovens, ampliando as possibilidades de acesso à literatura. O desafio está em utilizar esses recursos pedagogicamente, evitando dispersão e promovendo a leitura crítica e reflexiva. Para tanto, é essencial que o professor acompanhe atentamente as interações dos alunos no ambiente virtual, propondo discussões, avaliações e atividades que estimulem análise e interpretação textual.

A avaliação, por sua vez, necessita ser repensada para valorizar o processo de construção leitora, e não apenas o produto. Sarlo (2021) defende o uso de instrumentos como portfólios, diários de leitura e projetos coletivos para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, respeitando seus avanços e dificuldades. Avaliações que envolvem debates, produções criativas e apresentações orais também fortalecem a autoconfiança dos alunos e oferecem feedbacks construtivos. Assim, a avaliação torna-se aliada na formação do leitor, estimulando seu interesse pela literatura.

Por fim, a parceria entre escola, família e comunidade é fundamental para potencializar o processo de formação do aluno-leitor. Soares (2020) ressalta que, quando o incentivo à leitura é compartilhado entre diferentes agentes educativos, aumentam-se as chances de consolidar o hábito leitor e promover a formação de sujeitos críticos, sensíveis e preparados para os desafios da sociedade contemporânea. Investir na formação de professores, democratizar o acesso aos livros, diversificar estratégias pedagógicas e valorizar a participação dos estudantes são caminhos essenciais para superar os desafios e construir uma educação literária transformadora.

4 CONCLUSÃO

As reflexões apresentadas ao longo deste estudo evidenciam que a formação do aluno-leitor é um processo dinâmico e desafiador, que demanda a articulação conjunta entre família, escola, professores e o próprio estudante. Em uma sociedade marcada pela presença constante da tecnologia e por novas formas de interação com a informação, a literatura precisa ser ressignificada no ambiente escolar, assumindo um papel central na formação crítica, cultural e pessoal dos alunos.

Foi possível observar que ainda persistem inúmeros obstáculos para a consolidação do hábito de leitura, como a insuficiência de acesso a obras literárias, o desinteresse de parte dos estudantes e práticas pedagógicas pouco inovadoras. Em contrapartida, a adoção de estratégias diversificadas, o uso consciente das tecnologias digitais, a valorização da leitura em família e o incentivo ao protagonismo do aluno revelam-se caminhos promissores para despertar o gosto pelos livros e promover a formação de leitores autônomos.

Assim, torna-se fundamental que os professores estejam em constante formação, busquem novas metodologias e se posicionem como mediadores sensíveis e inspiradores no processo de leitura. Além disso, políticas públicas voltadas para a democratização do acesso aos livros e para o fortalecimento das bibliotecas escolares e comunitárias são essenciais para garantir que todos os estudantes possam vivenciar o prazer da leitura.

Conclui-se que formar leitores é investir na construção de sujeitos mais críticos, empáticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo. O compromisso com a literatura deve, portanto, ser compartilhado por toda a comunidade escolar, visando não apenas resultados acadêmicos, mas, sobretudo, o desenvolvimento humano integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Karen Cecília Dias. **Influência da família no desempenho escolar:** aquisição de leitura e escrita pelas crianças. 2024.

ARAUJO, João Marcos Pulz. **O desafio pedagógico de formar leitores**: análise do projeto “sarau Literário”. 2017.

COSTA, Naira Zanelli; CONDÉ, Patrícia Peluso. **O processo de construção do hábito leitor na criança**: Influência do ambiente familiar e escolar. 2018.

FERREIRA, Ludimila Sousa; PORTILHO, Maria Ovídia Muniz. Tecnologias digitais como estratégias metodológicas para alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. **Facit Business and Technology Journal**, v. 2, n. 47, 2023.

FREITAS BRITO, Luciene Novais et al. Promovendo o hábito de leitura entre os alunos: estratégias e desafios. **Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais**, p. e00102-e00102, 2023.

JESUS, Luciana Cássia de et al. Recursos do ambiente familiar e desempenho de leitura em adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. e232253, 2022.

OLIVEIRA, Luis Carlos Ferreira et al. A importância da leitura na formação de uma aprendizagem significativa. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, v. 1, n. 2, p. 71-97, 2023.

PEREIRA, Adilson Lima et al. Estratégias para melhorar a motivação ea engajamento de estudantes. **LUMEN ET VIRTUS**, v. 16, n. 46, p. 2766-2779, 2025.

REIS FIM, Luciana Carvalho. Conectando jovens com a literatura: Uma análise das práticas pedagógicas e seus impactos. **LUMEN ET VIRTUS**, v. 15, n. 40, p. 4670-4683, 2024.

SARLO, Agna Lucia Da Silva. **O pedagogo na formação de professores mediadores de leitura literária na escola**. 2021.

SILVA, Ismael Belo da. **A Importância da literatura no desenvolvimento do aluno leitor.** 2024.

SILVA, Thais Martins da. **O impacto das práticas pedagógicas na saúde mental dos estudantes de ensino médio:** uma revisão bibliográfica. 2024.

SOARES, Thaís Lopes. **A formação do leitor por meio da literatura: uma reflexão pedagógica**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Goiás (Brazil).

SOUSA AZEVEDO, Celine Maria et al. Estratégias inovadoras para desenvolver habilidades de leitura e escrita associadas às tecnologias. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 1, p. e724-e724, 2024.

SOUZA, Thayze Sátira Neves de. Formação do aluno-leitor: desafios e estratégias. **Formação do aluno-leitor: desafios e estratégias**, 2021.

- Gamificação e engajamento de estudantes com TDAH: estratégias pedagógicas no Ensino Fundamental (José Armando Marques de Brito)

Gamificação e engajamento de estudantes com TDAH: estratégias pedagógicas no Ensino Fundamental

José Armando Marques de Brito[16]

Orientador: Mílvio da Silva Ribeiro[17]

DOI: 10.5281/zenodo.16740108

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), caracterizado por dificuldades de atenção, hiperatividade e impulsividade, representa um desafio significativo para o engajamento de alunos no ensino fundamental. A inclusão desses estudantes, embora respaldada por legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a BNCC (2018), frequentemente esbarra em práticas pedagógicas tradicionais que não contemplam suas necessidades específicas. A falta de recursos didáticos adaptados, a formação docente insuficiente em neurodiversidade e a ausência de estratégias que capitalizem o potencial de aprendizado de alunos com TDAH resultam em desmotivação e lacunas educacionais. O estigma associado ao transtorno também contribui para abordagens punitivas, em detrimento de intervenções construtivas. A pesquisa é de cunho qualitativa, onde foi realizada buscas com base em material Scielo (*The Scientific Electronic Library Online*); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Revistas eletrônicas e Google acadêmico. Em síntese, todos os estudos analisados convergem para a importância do engajamento contínuo de alunos com TDAH e no que se refere às estratégias docentes no ensino fundamental, a personalização do currículo e a implementação de estratégias pedagógicas que considerem as especificidades dos alunos com esse tipo de transtorno educacional. Apesar dos avanços, os desafios continuam,

[16]Discente do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, pela Facultad Interamericana de Ciências
Sociales interamericana/FICS, Especialista em Gestão Supervisão e Orientação (FADESA 2015/2016),
Educação Infantil com Ênfase nas Serie Iniciais (FACIMAB 2018), Educação Especial (FACIMAB
2018/2019), Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FAEL 2021), Fundamentos para Alfabetização e
Letramento e a Psicopedagogia Institucional (FAEL2021/2022), Educação Especial e Inclusiva (FAEL
2022), Especialização em Didática e Metodologia do Ensino de Geografia (FAEL 2022/2024)
E-mail: armandobritobb2020@gmail.

[17] Doutor em Geografia pelo Programa Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Pará (PPGEO-UFPA). Pedagogo, Geógrafo. Instituição: Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel (FATEFIG). E-mail: milvio.geo@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1118-7152

principalmente no que diz respeito ao conhecimento dos professores, às práticas inclusivas e a infraestrutura das escolas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. TDAH. Gamificação. Estratégias Pedagógicas. Ensino Fundamental.

1- INTRODUÇÃO

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a eficácia das estratégias pedagógicas inovadoras, com foco na gamificação, no aumento do engajamento e no aprimoramento da aprendizagem de alunos com TDAH no ensino fundamental. A pesquisa utilizará uma abordagem qualitativa, pautada na compreensão das dinâmicas sociais e as contradições no ambiente escolar.

Espera-se que os resultados demonstrem como a gamificação e outras adaptações pedagógicas podem significativamente aumentar o envolvimento e o desempenho acadêmico dos alunos com TDAH, superando barreiras como a desatenção e a impulsividade. A pesquisa evidenciará a importância de uma formação docente continuada em metodologias ativas e o desenvolvimento de materiais didáticos que promovam a interatividade. As considerações finais reforçarão que a aplicação intencional de estratégias pedagógicas adaptadas, aliada ao apoio da gestão escolar, é necessário para construir um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz, permitindo que cada estudante com TDAH alcance seu potencial máximo.

Apesar do arcabouço legal, a efetiva inclusão de estudantes com TDAH muitas vezes esbarra em práticas pedagógicas ainda muito tradicionais. Essas abordagens, focadas em métodos uniformes e ritmo padronizado, não conseguem contemplar a rica diversidade de necessidades de aprendizado dos alunos com TDAH. Para esses estudantes, a dificuldade em manter o foco, a necessidade de movimento e a impulsividade exigem estratégias flexíveis e dinâmicas que nem sempre são incorporadas ao dia a dia escolar.

A raiz dessas dificuldades é multifacetada. Primeiro, a falta de recursos didáticos adaptados é um entrave significativo. Muitas escolas não possuem

materiais específicos, tecnologias assistivas ou ambientes de aprendizado que facilitem a concentração e o processamento de informações para alunos com TDAH. Em segundo lugar, a formação docente insuficiente em neurodiversidade emerge como um ponto crítico. Muitos professores, mesmo com boa vontade, não receberam treinamento adequado para entender as particularidades do TDAH, identificar suas manifestações em sala de aula e, mais importante, aplicar estratégias pedagógicas eficazes que capitalizem o potencial de aprendizado desses alunos. A ausência desse conhecimento resulta em frustração tanto para o educador quanto para o estudante, levando a desmotivação e lacunas educacionais que se aprofundam ao longo dos anos.

O estigma associado ao TDAH é uma barreira invisível, mas poderosa. A desinformação e o preconceito podem levar a interpretações equivocadas dos comportamentos dos alunos – confundindo hiperatividade com má-criação ou desatenção com desinteresse – resultando em abordagens punitivas em detrimento de intervenções construtivas e compreensivas. Essa atitude não apenas prejudica a autoestima do aluno, mas também impede o desenvolvimento de estratégias pedagógicas realmente eficazes, perpetuando um ciclo de desafios em vez de promover uma inclusão genuína.

Para que a legislação se traduza em realidade, é necessário ir além da mera conformidade legal e investir em formação continuada, recursos adaptados e, sobretudo, em uma mudança de paradigma que celebre a neurodiversidade e entenda o TDAH não como um obstáculo, mas como uma característica que demanda abordagens educacionais inovadoras.

2- A GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTAS DE INCLUSÃO SOCIAL

A gamificação, definida como a aplicação de elementos e mecânicas de jogos em contextos que não são jogos, tem emergido como uma poderosa ferramenta para a inclusão social, especialmente no ambiente educacional. Ao incorporar elementos como pontos, níveis, distintivos, desafios e narrativas, a gamificação transforma atividades rotineiras em experiências mais envolventes,

motivadoras e significativas. Para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), essa abordagem pode ser particularmente eficaz, pois atende a algumas de suas necessidades de aprendizado e engajamento.

Tradicionalmente, a educação tem se apoiado em métodos que exigem longos períodos de atenção passiva e pouca interatividade, o que pode ser extremamente desafiador para crianças com TDAH, que lidam com dificuldades de concentração e impulsividade. A gamificação, ao contrário, oferece um ambiente dinâmico e responsivo. Por meio de *feedback* imediato, os alunos recebem informações constantes sobre seu desempenho, o que é importante para manter a atenção e ajustar o comportamento. A progressão por níveis e a conquista de recompensas (virtuais ou tangíveis) criam um senso de propósito e realização, estimulando a motivação intrínseca para superar desafios.

Além do aspecto individual, a gamificação promove a interação social e a colaboração. Muitos jogos são projetados para serem jogados em equipe, incentivando os alunos a trabalharem juntos, a comunicarem-se e a desenvolverem habilidades sociais. Para alunos com TDAH, que por vezes podem ter dificuldades em interações sociais devido à impulsividade, o ambiente estruturado e divertido de um jogo pode ser um espaço seguro para praticar essas habilidades. A competição saudável e a cooperação por objetivos comuns ajudam a construir um senso de pertencimento e a reduzir o isolamento.

Um exemplo prático da aplicação da gamificação na inclusão de alunos com TDAH seria a criação de "missões de aprendizado". Em vez de uma série de exercícios monótonos, os conteúdos poderiam ser transformados em desafios a serem superados, com "pontos de experiência" acumulados, "itens" a serem coletados (conhecimentos específicos) e "chefes" a serem "derrotados" (avaliações). O progresso do aluno seria visível, e pequenas vitórias seriam celebradas, mantendo-o engajado.

Contudo, para que a gamificação seja uma ferramenta de inclusão social efetiva, é fundamental que seja planejada de forma consciente e adaptada. Não se trata apenas de "jogar" na sala de aula, mas de integrar os elementos lúdicos de forma estratégica aos objetivos pedagógicos e às necessidades

individuais dos alunos. Isso requer formação continuada para os professores, que precisam entender como projetar experiências gamificadas que sejam inclusivas, acessíveis e que considerem os diferentes estilos de aprendizagem e as particularidades do TDAH.

A gamificação tem o potencial de transformar o processo educacional para alunos com TDAH, tornando o aprendizado mais acessível, divertido e engajador. Ao promover a motivação, o senso de realização e a interação social, ela contribui significativamente para uma verdadeira inclusão, permitindo que todos os estudantes prosperem e desenvolvam seu pleno potencial.

2.1. Legislação e políticas públicas que garantem a inclusão de estudantes com TDAH.

Os direitos educacionais devem ser em estendidos a pessoa com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, conforme garantido na constituição Federal; na Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021 em seu Art.02, em relação a educação como um direito de todos, bem como no Art.206, inciso I, que estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Esses direitos estão previstos na lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional 9 Lei 9.394/96), nos Arts. 58 e 59, que oferecem respaldo para que o ensino da pessoa com deficiência (e que apresenta necessidades educacionais especiais) seja ministrado no ensino regular, preferencialmente, assim como em decretos e documentos.

Além disso, há direitos previstos, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com TDAH, designando acesso à educação com as adaptações que contemplem suas necessidades. Santos (2008) afirma que a escola tem papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. É onde a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar a regras sociais – o que é muito difícil para um aluno com TDAH.

Um dos maiores desafios da atualidade é proporcionar uma educação para todos, sem distinções, além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender as necessidades Educacionais especiais

dos alunos. Assim, vale refletir que é um direito garantido por lei do atendimento educacional especializado para estudantes com o transtorno em questão, seja na rede de ensino privado ou pública.

Uma das conquistas significativas da Lei 14.254 é a determinação de que “a pessoa com TDAH considera-se pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais’’. Isso confere a elas os mesmos direitos conferidos às pessoas com outras deficiências, garantindo sua inclusão e proteção legal.

A então referida lei foi que determinou o status da deficiência ao autismo e instituiu as diretrizes de inclusão da pessoa com TDAH. A lei prevê que é direito da pessoa autista ao diagnóstico precoce, para que possa ter alcance aos suportes e intervenções necessárias ao seu pleno desenvolvimento.

A lei garante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, assim como também assegura o direito ao acesso aos serviços de saúde, bem como o acesso à educação e ao ensino profissionalizante e a formação inicial e continuada dos profissionais da educação para que possam desenvolver atividades com vistas a inclusão da educando com TDAH nos espaços escolares e relações sociais, também garantindo o seu direito a matrícula no ensino regular, com garantia de atendimento educacional especializado e a possibilidade de profissional de apoio disponibilizado pelo sistema de ensino, para aqueles que tiverem necessidade desse tipo de acompanhamento.

As políticas públicas desempenham um papel crucial na promoção dos direitos e na inclusão das pessoas com TDAH na sociedade, é fundamental continuar a buscar o aprimoramento dessas políticas e a conscientização da população garantindo que cada indivíduo tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e viver com dignidade (Oliveira e Souza, 2025).

Conforme Silva, et al (2024), inclusão escolar é um princípio fundamental de uma sociedade inclusiva, onde todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, têm o direito de participar plenamente da vida educacional e social. Para indivíduos com TEA, essa inclusão é especialmente vital, uma vez que pode influenciar positivamente seu desenvolvimento, autoestima e habilidades de vida.

Segundo a lei, assegura o direito das pessoas com TDAH serem acompanhados por um cuidador, que lhe proporcionem um ambiente mais inclusivo e acolhedor, assim como no ambiente escolar garante o direito a um acompanhante especializado em sala de aula para alunos que demonstrem dificuldades acentuadas de convívio social e manejo comportamental.

Dentre as leis estabelecidas, outro direito adquirido por alunos que estão no ensino fundamental é a punição para gestor escolar ou autoridade que negar matrícula ao aluno com TDAH. A Lei Brasileira de inclusão LEI N°13146, de 6 de julho de 2015 que garante inclusão no sistema educacional em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida e oferta de profissionais de apoio escolar, ainda assim a inclusão é um desafio cotidiano.

Portanto o objetivo das leis e políticas públicas asseguram a inclusão de alunos com TDAH no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Art.27°).

3 METODOLOGIA

De acordo com Gil (2008, p.02) a metodologia de um trabalho de pesquisa trata-se de uma lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento, não se reduz, portanto, a uma “metrologia” ou tecnologia da medida dos fatos científicos, dessa maneira fazendo com que os fatos se tornem relevante em um processo de investigação.

É importante ressaltar que o percurso de um trabalho científico e qualquer pesquisa deve ser um caminho a ser seguido com ética e pluralidade de ideias para que se possam alcançar objetivos pré-determinados durante a execução da consultoria em questão. Essa parte do trabalho deve ser acompanhada de uma organização de ideias seguido de vários fatores para

que se possa ter uma razão do porquê e quais os motivos da escolha do tema investigado.

Segundo Ferreira (2005, p. 25), a metodologia por si só não faz sentido, contudo, é necessário e indispensável que se concretize para a produção do conhecimento científico.

É válido salientar, durante a aplicação de qualquer projeto em seu estado de realização que o indivíduo pesquisador, em hipótese alguma deve manter sua neutralidade na execução do referido trabalho, fazendo com que suas ideias particulares não interfiram nas mais diferentes maneiras de conciliar os resultados concluídos na resolução do mesmo. Daí, diz-se que é importante uma participação ativa e reflexiva do pesquisador enquanto ativo durante o ato de investigação da pesquisa.

Diante disso é que Ferrari (1974, p. 42) mencionam e consideram que, no bojo dessas transformações, uma delas, talvez a principal, seja a da revalorização do sujeito, incluindo a participação dele no processo do conhecer humano.

Segundo os autores citados acima, corrobora-se que o indivíduo participante da pesquisa deve ser um sujeito dentro do processo de investigação científica, isto é, não pode ser ausente durante a execução e resultados obtidos durante o projeto.

Pode-se dizer que a presente pesquisa trará em sua execução dois momentos importantes na realização do mesmo, nos quais serão os métodos e os procedimentos e/ou técnicas para a execução do trabalho de pesquisa.

Segundo o CNPQ[18], um trabalho de pesquisa deve fomentar no indivíduo em processo de investigação científica todos os dados necessários para que os resultados obtidos possam ser significativos no processamento das possíveis soluções encontradas, para isso norteia alguns princípios básicos de classificação que podem contribuir de maneira objetiva na investigação realizada.

[18] Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico. É uma agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.

O presente projeto de pesquisa no que se refere à sua finalidade é pura ou fundamental. Minayo, (2011, p.22):

> É aquela cujo objetivo é adquirir conhecimentos novos que contribuam para o avanço da ciência, sem que haja uma aplicação prática prevista. Neste tipo de pesquisa, o investigador acumula conhecimentos e informações que podem, eventualmente, levar a resultados acadêmicos ou aplicados importantes. Há autores que incluem, neste tipo, as pesquisas acadêmicas, aquelas realizadas na instituição de ensino superior como parte das atividades de ensino-aprendizagem, tal como nos trabalhos de conclusão de curso.

Quanto ao ambiente a pesquisa investigada é de cunho bibliográfica, ou seja, todos os fatos e atividades serão acompanhadas pelo investigador, realizado sempre que possível uma intervenção para a melhoria das situações e/ou problemas surgidos durante o projeto.

De acordo com Gil (2008): p.08:

> Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. Na intenção de apresentar a pesquisa bibliográfica sob essa perspectiva, o presente artigo busca abordar a importância que possui a delimitação dos critérios e dos procedimentos metodológicos que permitem definir um estudo como sendo bibliográfico. Através da exposição de exemplos, construídos a partir de uma pesquisa dessa natureza, pretende-se chamar a atenção para as exigências que a escolha por esse tipo de procedimento apresenta ao pesquisador à medida que este constrói a busca por soluções ao objeto de estudo proposto.

Empreende-se segundo as explicações do autor que uma pesquisa levantada através de dados bibliográficos é de sua importância para que o sujeito pesquisador já em familiaridade com o tema investigado possa aprimorar seus conhecimentos prévios realizados já por meio de pesquisas anteriores sobre determinado tema em análise.

Ainda, em despeito de um trabalho de cunho bibliográfico, Gil (2008), p. 10, menciona:

> Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados, influenciada pelo positivismo,

> considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.

Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2008).

Os critérios de inclusão foram: artigos publicados em português e inglês, com os resumos disponíveis nas bases de dados selecionadas e acesso ao texto completo, no período compreendido entre 2012 a 2025.

A escolha e a inclusão de trabalhos científicos foram feitas a partir das seguintes situações: assuntos atuais sobre o tema, informações verídicas sobre o assunto do trabalho e tendo em vista a importância da pesquisa como contribuição para a comunidade cientifica. Como critério de exclusão, foram desconsiderados artigos muito antigos, e artigos de procedência duvidosa.

Os instrumentos a serem utilizados para que o projeto consiga resultados significativos está no que se concerne, segundo Bardin (2011), envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para melhor compreensão dos resultados apresentados acerca do tema em questão construiu-se uma tabela organizacional da literatura que irá compor este segmento, no qual são apresentados os autores, tipo de publicação, objetivos e resultados esperados.

Portanto nesse primeiro momento, foi importante destacar a caracterização da pesquisa, na qual foi necessário identificar os autores, a revista, o ano de publicação e objetivos, em segundo momento foi identificado o título das produções científicas, a metodologia de cada trabalho e os resultados com intuito de aprimorar a ideia central da pesquisa em relação à gamificação e engajamento de estudantes com TDAH no ensino fundamental.

Diante de um contexto da revisão literária elaborou-se os resultados onde os próprios teóricos com suas publicações ajudaram a responder todos os itens levantados, para melhor visualização um quadro tabela contendo os teóricos que mais envolveram a presente pesquisa.

AUTORE(S)/ ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	OBJETIVOS	RESULTADOS ESPERADOS
Ângela Maria Lima de Oliveira Elisângela Cabral Portal de Souza Fábio Coelho Pinto	Revisão de Literatura	Identificar subtemas, áreas e locais de produção, e as conjugações teóricas, metodológicas, resultados e lacunas que se destacam nos textos, nos últimos cinco anos	A superação das barreiras identificadas requer colaboração entre pesquisadores, gestores educacionais e a comunidade, visando transformar as teorias em práticas acessíveis. Assim, será possível avançar na construção de um sistema educacional verdadeiramente 2 Revista DELOS, Curitiba, v.18, n.69, p. 01-13, 2025 inclusivo, que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral de todos os alunos, incluindo aqueles com TDAH.
		Analisar o impacto da gamificação na dinâmica de	A gamificação é uma estratégia educacional que, quando aplicada

Davi Souza da Silva, et al	Bibliográfica	ensino e aprendizado, com foco nos elementos que a tornam uma estratégia promissora em contextos educacionais	com planejamento e suporte adequados, transforma o processo de ensino-aprendizagem
. Silvana Maria Aparecida Viana Santos Jéssica Marinho Medeiros Monique Bolonha das Neves Meroto	Revisão sistemática de literatura	Analisar estratégias para implementar a aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais e empregar a Taxonomia de Bloom para estruturar atividades colaborativas online, visando melhorar a qualidade da educação e a satisfação dos estudantes	A integração da aprendizagem colaborativa com a Taxonomia de Bloom no contexto virtual apresenta um potencial transformador na educação, apesar dos desafios identificados
Williana Andrade Paulo Victor Rodrigues de Carvalho Verônica Eloi de Almeida	Bibliográfica e documental	Refletir a respeito da gamificação como estratégia pedagógica lúdica para o ensino de Ciências a alunos com TDAH do ensino fundamental dos anos finais com vias a otimização da aprendizagem e engajamento	Confirmou-se que as estratégias pedagógicas como a gamificação podem incentivar e facilitar o processo ensino/aprendizagem desses discentes.

		desses estudantes	
Renata Massalai Camila Marchiori Pereira Diógenes José Gusmão Coutinho	Revisão bibliográfica narrativa	Explorar as contribuições das neurociências para o manejo educacional de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	A criação de um ambiente educacional adaptado pode promover o engajamento nos processos de aprendizagem e regulação socioemocional dos alunos com TDAH

Segundo os autores Oliveira, Souza e Pinto (2025), Metodologias como gamificação, aprendizagem baseada em projetos e sala de aula invertida têm sido apontadas como eficazes para aumentar o engajamento e a motivação desses estudantes. Além disso, Moran (2018), destaca o uso de tecnologias digitais e recursos multimodais demonstra potencial para superar barreiras de aprendizagem, desde que integradas a um planejamento pedagógico consistente. Destacam que as metodologias ativas emergem como uma abordagem promissora, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem e utilizando recursos interativos que favorecem a motivação e a retenção de conhecimento. Pois na educação inclusiva, é essencial adotar estratégias que atendam às necessidades desses alunos, promovendo sua participação efetiva. Ao articular teorias consagradas, como a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991), com estudos contemporâneos sobre inclusão e tecnologia educacional, busca-se oferecer subsídios para uma educação mais equitativa e adaptada às diversidades cognitivas.

De acordo com Silva, et al (2024), A gamificação tem sido aplicada com sucesso em diferentes níveis de ensino, tanto no presencial quanto no híbrido e a distância, demonstrando seu potencial para engajar alunos e melhorar a aprendizagem. Destacam que “a gamificação, quando alinhada às necessidades pedagógicas, pode ser um instrumento poderoso para transformar a dinâmica de sala de aula, promovendo a participação ativa dos estudantes”.

Esse comentário reflete como a personalização das atividades gamificadas pode atender às particularidades de diferentes contextos educacionais, seja no ensino básico ou superior. No ensino presencial, estratégias gamificadas têm promovido resultados positivos. Os autores relataram que “a introdução de elementos de jogos no ensino da matemática nas séries iniciais resultou em maior interesse e retenção do conteúdo pelos estudantes”.

Essa abordagem prática demonstra que a gamificação não apenas torna o aprendizado interativo, mas também contribui para superar desafios relacionados a disciplinas consideradas complexas, como a matemática. No ensino híbrido, que combina atividades presenciais e virtuais, a gamificação tem mostrado ser uma estratégia relevante. Apontam que “em ambientes híbridos, a gamificação facilita a integração entre as atividades realizadas em sala de aula e as propostas no ambiente virtual, promovendo continuidade no aprendizado”. Assim, reforça a ideia de que a gamificação é uma ponte entre os dois formatos de ensino, ajudando a manter a motivação dos estudantes e garantindo a progressão dos estudos.

Santos, Medeiros e Meroto (2024) discutem que A aprendizagem colaborativa é uma abordagem pedagógica que enfatiza o trabalho em grupo e a interação entre alunos para o alcance de objetivos comuns de aprendizagem. Johnson e Johnson (1999) definem a aprendizagem colaborativa como um método educacional no qual alunos trabalham juntos em pequenos grupos para maximizar a aprendizagem própria e dos demais. Essa definição ressalta a natureza interativa e coletiva deste tipo de aprendizagem, onde a troca de ideias e a construção conjunta do conhecimento são fundamentais. Os

princípios da aprendizagem colaborativa, incluem a promoção da interdependência positiva, desenvolvimento de habilidades sociais, e a facilitação da interação face a face.

Andrade, Carvalho e Almeida (2025) comentam que o lúdico, em suas inúmeras exposições, necessita ser reconhecido nos estabelecimentos de ensino. A utilização de tarefas prazerosas, como jogos e brincadeiras, melhora as interações, oportunizam alcançar preceitos constantemente ignorados. O aperfeiçoamento educacional, a anexação de ideias modernas e o avanço de competências coletivas e a imaginação são condições relevantes que as tarefas lúdicas podem proporcionar. Declaram que o avanço digital jamais deve ser desprezado pelas instituições de ensino e docentes, no qual o domínio do lúdico do jogo promove um recurso extenso no sistema de aprendizado, visto que, possibilita efetivamente o avanço das características relativas ao campo do aprendizado, da emoção, global, de linguagem e motriz, dentre outros

Os autores Massalai, Pereira e Coutinho (2024) citam que O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma das condições neuropsiquiátricas mais comuns na infância, dados epidemiológicos apontam para prevalência mundial de 4 a 10% entre crianças Caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, o TDAH pode ter um impacto significativo nos processos de aprendizagem, no funcionamento social e na saúde emocional dos indivíduos afetados. Apesar dos avanços significativos na compreensão neurobiológica do TDAH, há uma lacuna na tradução desses conhecimentos para práticas educacionais eficazes que atendam às necessidades individuais dos alunos com esse transtorno.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre as estratégias pedagógicas e o engajamento de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no ensino fundamental visa lançar luz sobre a complexidade e as necessidades específicas desse processo. Os resultados esperados poderão indicar que,

apesar do respaldo legal para a inclusão, muitas escolas ainda enfrentam desafios na implementação de práticas pedagógicas que realmente promovam o engajamento desses alunos. A falta de formação específica para os professores e a escassez de recursos didáticos adaptados são barreiras recorrentes que impactam a eficácia das intervenções.

Este estudo busca proporcionar uma visão aprofundada sobre as estratégias que podem favorecer o engajamento, como a gamificação, mas é necessário reconhecer suas limitações, uma vez que a amostra da pesquisa, está restrita a uma única escola, a Euclides Cumaru, e a um número específico de professores. Essa delimitação, embora permita uma análise detalhada de um contexto particular, significa que os achados podem não ser plenamente generalizáveis para a totalidade das escolas brasileiras, que possuem realidades e recursos variados.

Portanto, futuras pesquisas poderiam expandir a proposta, incluindo instituições de diferentes perfis (públicas e privadas, urbanas e rurais) e de diversas regiões do país. Seria valioso, por exemplo, investigar comparativamente a aplicação da gamificação em escolas com diferentes níveis de infraestrutura tecnológica ou comparar a percepção de docentes com variados tempos de experiência. Estudos longitudinais também seriam importantes para avaliar o impacto das estratégias de engajamento a longo prazo no desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos com TDAH.

O engajamento de alunos com TDAH é um desafio significativo, mas não insuperável. Acreditamos que, com a aplicação intencional de estratégias pedagógicas adaptadas, como a gamificação, e um investimento contínuo na formação docente, é possível criar um ambiente escolar mais dinâmico, inclusivo e equitativo. Espera-se que este estudo sirva como um ponto de partida para novas investigações e ações práticas, incentivando educadores e gestores a buscarem formas inovadoras de garantir que todos os alunos com TDAH tenham a oportunidade de participar ativamente e alcançar seu pleno potencial no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. F. P. **O estágio supervisionado e as contribuições para a formação do professor de língua portuguesa: um olhar sobre a pesquisa-ação**. 2021.

ANDRADE, W; CARVALHO, P, V, R; ALEMEIDA, V, E. TDAH no ambiente escolar: Desafios e estratégias para inclusão utilizando a gamificação. **SciELO Preprints**. Disponível em: file:///C:/Users/M%C3%A1rcio%20Nascimento/Downloads/Artigo.pdf. Acesso em: 29/07/2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 2011.

BREAKWELL, G. M.; et al. **Métodos de pesquisa em psicologia**. Sage, 2013.

DA SILVA LOPES, K. N.; CARVALHÃES, M. de L. L. **Materialismo Histórico-Dialético como Método na Produção Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, PPGEA/UFRRJ, 2000-2020**. Research, Society and Development, v. 13, n. 1, e15313143329-e15313143329, 2024.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Qualis-Editora, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A relevância da pesquisa na área educacional: alguns pontos para reflexão**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, p. 751-755, 2010.

GIROUX, H. A. **Teorias de Reprodução e Resistência na Nova Sociologia da Educação: Uma Análise Crítica**. Harvard Educational Review, v. 53, n. 3, p. 257-293, 1983.

GOOGLE. Presidência da República. Secretaria-geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Disponível em**:** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 29/07/2025.

TRUJILLO FERRARI, A. **Metodologia da ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 21ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008. p.02.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008. p.8 .

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008. p.10.

MASSALAI, R; PEREIRA, C, M; COUTINHO, D, J, G. Estratégias educacionais para alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): Enfoque das neurociências. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE**. Disponível em: file:///C:/Users/M%C3%A1rcio%20Nascimento/Downloads/[151]-ESTRAT%C3%89GIAS+EDUCACIONAIS+PARA+ALUNOS+COM+TRANSTORNO+DO+D%C3%89FICIT+DE+ATEN%C3%87%C3%83O+E+HIPERATIVIDADE+(TDAH)-+ENFOQUE+DAS+NEUROCI%C3%8ANCIAS.pdf. Acesso em: 28/07/2025.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. 1848.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). et al. **Pesquisa social:** Teoria, método e criatividade. 30. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.17

OLIVEIRA, A, M, L; SOUZA, E, C, P; PINTO, F, C. Uso de metodologias ativas no atendimento educacional inclusivo de alunos com TDAH. **Revista DELOS**. Disponível em: file:///C:/Users/M%C3%A1rcio%20Nascimento/Downloads/DELOS+106.pdf. Acesso em: 28/07/2025.

RUDNICKI, T.; CARLOS, R. B.; MÜLLER, D. A. Diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa. *In*: RUDNICKI, T.; BORSSOI, R. G. (Org.). **Metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Curitiba: Intersaberes, 2021. p. 83-96.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, S, M, A, V; MEDEIROS, J, M; MEROTO, M, B, N. **Práticas pedagógicas inclusivas e tecnologias**: O caminho para o processo de aprendizagem. Disponível em: https://revistacontemporanea.com/wp-content/uploads/2024/02/Praticas-pedagogicas-inclusivas-e-tecnologias-o-caminho-para-o-processo-de-aprendizagem-1%C2%B0-Edicao-2.pdf. Acesso em: 29/07/2025.

SILVA, D, S, ET AL. Gamificação na educação: Estratégias para engajamento e retenção de conhecimento. **Revista Lumen et Virtus**. Disponível em: file:///C:/Users/M%C3%A1rcio%20Nascimento/Downloads/levv15n43-026.pdf. Acesso em: 28/07/2025.

- Impactos do uso excessivo de telas no desenvolvimento de crianças e adolescentes (Liliana Martins Marinho)

Impactos do uso excessivo de telas no desenvolvimento de crianças e adolescentes

Liliana Martins Marinho

DOI: 10.5281/zenodo.16949169

RESUMO

O artigo está estruturado em três capítulos, cada um abordando aspectos distintos do tema de forma aprofundada. O primeiro capítulo discute os principais pontos relacionados ao uso de telas na infância, com ênfase nos efeitos da exposição precoce e prolongada às tecnologias digitais, além de apresentar recomendações para o uso equilibrado e saudável desses recursos. O segundo capítulo explora os impactos das telas no desenvolvimento humano, considerando tanto os efeitos cognitivos quanto os emocionais, sociais e físicos. Por fim, o terceiro capítulo analisa como o uso excessivo de tecnologias influencia a aprendizagem, destacando que tais efeitos não se restringem ao contexto brasileiro, mas também são observados em diferentes países, evidenciando a dimensão global desse fenômeno. A conclusão do artigo revelou que o uso excessivo de telas prejudica o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescentes, exigindo equilíbrio, orientação e conscientização familiar.

PALAVRAS-CHAVE: Tempo de tela. Aprendizagem. Impactos cognitivos.

ABSTRACT

The article is structured in three chapters, each addressing different aspects of the topic in depth. The first chapter discusses the main points related to screen time in childhood, with an emphasis on the effects of early and prolonged exposure to digital technologies, as well as presenting recommendations for the balanced and healthy use of these resources. The second chapter explores the impacts of screen time on human development, considering both cognitive and emotional, social, and physical effects. Finally, the third chapter analyzes how excessive technology use influences learning, highlighting that these effects are not limited to the Brazilian context but are also observed in different countries, highlighting the global dimension of this phenomenon. The article's conclusion revealed that excessive screen time harms the development and learning of children and adolescents, requiring balance, guidance, and family awareness.

KEYWORDS: Screen time. Learning. Cognitive impacts

Introdução

Nos últimos anos, o uso de tecnologias digitais tornou-se cada vez mais presente na vida de crianças e adolescentes, ocupando um espaço central em suas rotinas diárias e influenciando significativamente suas formas de interação social, aprendizagem, entretenimento e lazer. Dispositivos como smartphones, tablets, computadores e televisores passaram a integrar o cotidiano infantil desde os primeiros anos de vida, sendo utilizados tanto para fins educativos quanto recreativos. A ampla disponibilidade desses recursos digitais proporciona diversas oportunidades de aprendizado interativo, acesso à informação, estímulo à criatividade e socialização virtual. Entretanto, a utilização precoce, frequente e prolongada dessas tecnologias suscita importantes questionamentos acerca de seus impactos no desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, demandando atenção de pais, educadores e profissionais da área de saúde.

No primeiro capítulo deste artigo, são apresentadas informações sobre o uso de tecnologias digitais na infância, destacando tanto suas oportunidades quanto os riscos potenciais para o desenvolvimento infantil. Discutem-se os efeitos da exposição precoce e prolongada a dispositivos como televisores, tablets e smartphones, considerando dimensões cognitivas, emocionais e sociais. O capítulo também aborda a intensificação do uso de telas durante a pandemia de Covid-19, período em que muitas crianças passaram a utilizar essas tecnologias como ferramenta de aprendizagem remota. Adicionalmente, são destacadas as recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria e do Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital para um uso equilibrado das tecnologias, incluindo limites de tempo de exposição e mediação ativa por parte dos responsáveis, com o objetivo de promover um desenvolvimento infantil saudável e seguro. Para a elaboração deste capítulo, foram utilizadas citações e fundamentações teóricas provenientes principalmente de Puccinelli et al. (2023) e do Manual do Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021).

O segundo capítulo concentra-se na análise dos impactos do uso de tecnologias digitais na infância, contemplando tanto os benefícios potenciais quanto os riscos associados, visando oferecer uma compreensão equilibrada e fundamentada do tema. A crescente inserção de crianças e adolescentes no ambiente digital tem atraído a atenção de pesquisadores, educadores e profissionais da saúde, dada a influência da tecnologia sobre o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional nessa faixa etária. Estudos recentes evidenciam não apenas a ampla conectividade entre os jovens brasileiros, mas também os desafios e riscos decorrentes do uso intenso de dispositivos digitais. Para a elaboração deste capítulo, foram utilizados principalmente fundamentos teóricos e citações de referência, incluindo o Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021), Crispim et al. (2021) e Carneiro, Figueiredo e Ladeira (2020).

No terceiro e último capítulo, é abordada a perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky, destacando que a aprendizagem constitui um elemento central para o desenvolvimento humano, mediado por interações sociais e culturais (Silva e Bezerra, 2024). A infância é reconhecida como período crucial para a apropriação do ambiente, a formação do raciocínio lógico, da consciência crítica e das funções cognitivas superiores, processos que são ampliados pela educação escolar. O ambiente familiar exerce papel fundamental nesse contexto, proporcionando vínculos afetivos, estímulos e experiências que a criança transporta para a escola, incluindo a interação precoce com tecnologias digitais, que moldam suas experiências culturais e de aprendizado desde os primeiros anos de vida.

As mudanças nas dinâmicas familiares, especialmente em decorrência do aumento do uso de dispositivos eletrônicos, têm impactado o tempo destinado a atividades ao ar livre, as preferências recreativas e a diversidade de estímulos, podendo influenciar negativamente o desenvolvimento infantil (Silva e Bezerra, 2024). Pesquisas recentes indicam que o uso excessivo de tecnologias digitais está associado a impactos negativos no desempenho escolar, na saúde mental, na qualidade do sono e nos hábitos alimentares de crianças e adolescentes, sendo mais pronunciados em casos de uso frequente

e recreativo (Silva e Rocha, 2025). Para a elaboração deste capítulo, foram utilizadas as ideias de Anjos et al. (2018), Silva e Bezerra (2024) e Silva e Rocha (2025).

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar de maneira aprofundada os efeitos do uso de tecnologias digitais no desenvolvimento infantil e adolescente, bem como suas implicações na aprendizagem. Estruturado em três capítulos, o estudo aborda inicialmente o contexto familiar e escolar, em seguida detalha os impactos do tempo de tela no desenvolvimento humano e, por fim, explora como essas práticas influenciam o desempenho acadêmico e a aquisição de competências cognitivas e socioemocionais. Espera-se, assim, fornecer informações relevantes e orientações para pais, educadores e profissionais da educação, incentivando práticas equilibradas e conscientes no uso de tecnologias digitais, de modo a promover um desenvolvimento saudável, seguro e integral das crianças desde os primeiros anos de vida.

O Uso das Telas na Infância: Desafios e Recomendações

Neste capítulo, serão abordados os principais aspectos relacionados ao uso das telas na infância, incluindo sucintamente, os efeitos da exposição precoce e prolongada às tecnologias digitais no desenvolvimento das crianças, bem como as recomendações para um uso equilibrado e saudável desses recursos.

Atualmente, as famílias enfrentam um desafio crescente relacionado à presença constante das telas no ambiente doméstico. Dispositivos tecnológicos como televisores, celulares e tablets estão cada vez mais integrados à rotina diária de adultos e crianças, o que contribui para que os pequenos tenham contato com essas tecnologias desde os primeiros anos de vida. Com o avanço acelerado da tecnologia e a facilidade de acesso a conteúdos digitais, é comum que pais e responsáveis recorram ao uso desses recursos em diversas situações cotidianas. Frequentemente, as telas são utilizadas como uma forma de

acalmar ou distrair as crianças em momentos de estresse, inquietação ou tédio (Puccinelli et al. 2023). Além disso, elas são percebidas por muitos cuidadores como aliadas no processo educativo, por meio de jogos, vídeos e aplicativos voltados ao desenvolvimento infantil (Guedes et al., 2020; Zimmermann, Christakis & Meltzoff, 2007 apud Puccinelli et al. (2023). Também é comum seu uso como alternativa prática para manter os filhos ocupados enquanto os adultos realizam outras atividades, como tarefas profissionais ou domésticas (Zimmermann et al., 2007 apud Puccinelli et al. 2023),

De acordo com Nobre et al. (2021) apud Puccinelli et al. (2023), a exposição das crianças às telas tem ocorrido desde fases muito precoces da infância, evidenciando uma intensificação na presença de dispositivos eletrônicos em seu cotidiano. Apesar de a televisão ainda ser o meio de comunicação mais utilizado nesse período inicial da vida, observa-se uma crescente utilização de aparelhos móveis interativos, como tablets e smartphones, que vêm modificando significativamente esse panorama. Esses dispositivos, que oferecem experiências interativas e personalizadas, tornaram-se parte habitual da rotina de bebês e crianças pequenas, sendo empregados não apenas para fins recreativos, mas também com objetivos educativos e como estratégia de apoio à organização do tempo dos cuidadores (Hiniker et al., 2019; Radesky & Christakis, 2016 apud Puccinelli et al., 2023). Esse contato precoce com a tecnologia digital tem gerado amplas discussões a respeito de seus impactos no desenvolvimento infantil, especialmente no que diz respeito ao tempo de exposição e à natureza do conteúdo consumido pelas crianças.

Puccinelli (2023) cintando outros autores ainda destacou que o uso de telas durante a infância foi significativamente intensificado no contexto da pandemia de Covid-19 (Aguilar-Farias et al., 2021; Pedrotti et al., 2021; Riter, 2021). Esse aumento ocorreu, inclusive, entre crianças pequenas, muito das quais passaram a utilizar dispositivos digitais como meio de participação em atividades escolares remotas. Tal realidade, embora compreensível diante das circunstâncias emergenciais, tem sido associada a potenciais impactos negativos, conforme apontam os achados de algumas pesquisas recentes.

Essa intensificação no uso de dispositivos digitais durante a pandemia reflete um fenômeno mais amplo que tem se acelerado nos últimos anos: a crescente presença de tecnologias no cotidiano das crianças, especialmente nas primeiras fases da vida. Tais tecnologias, muitas vezes incorporadas em produtos voltados à infância, trazem consigo questões que precisam ser cuidadosamente consideradas, uma vez que o impacto dessas ferramentas no desenvolvimento infantil ainda está em debate. A regulamentação desses recursos se torna, portanto, um passo essencial para garantir que seu uso seja alinhado com as necessidades cognitivas e emocionais das crianças. Levando isso em consideração, podemos observar que a tecnologia não está presente apenas em celulares, televisão, tablets e computadores, mas também em dispositivos cada vez mais comuns no ambiente doméstico, como babás eletrônicas e produtos de puericultura. Essa expansão da tecnologia no universo infantil exige um olhar atento sobre suas implicações, não apenas no contexto escolar, mas também na vida cotidiana das crianças, desde os primeiros momentos de sua existência, como podemos ver nesse trecho do Manual de Orientação desenvolvido pelo Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021)- Sociedade Brasileira de Pediatria:

> “Cada vez mais frequente, não só o uso de tecnologias, como babá eletrônica e outros tipos de equipamentos de monitorização nos quartos de bebês e crianças. Mas também, o uso de smartphones e celulares que a mãe usa e que é repassado para o bebê manusear, como se fosse algum brinquedo, para distrair a atenção. Ou mesmo produtos que são comercializados como artigos de puericultura ou do mobiliário infantil, com telas e outras tecnologias de visualização e sons ou jogos e vídeos com desenhos animados e coloridos bastante atrativos. Estes produtos precisam, ainda, ser regulamentados no Brasil, de acordo com padrões e critérios para o desenvolvimento cognitivo e emocional saudável. Mas, nada substitui o contato, o apego e o afeto humano, o olhar, o sorriso, a expressão facial e a voz da mãe/pai/família/cuidadores com a supervisão constante para segurança e limites, nos cuidados imediatos durante a primeira infância, de 0 até os 6 anos de idade.” (GRUPO DE TRABALHO SAÚDE NA ERA DIGITAL, 2019-2021, p.4).

Apesar dessa familiaridade crescente com as telas ser reflexo do mundo contemporâneo, o site do Colégio Rio Branco aborda o assunto dizendo o quanto é necessário que os adultos responsáveis pela educação das crianças adotem uma postura atenta e crítica em relação ao tempo dedicado a esses

dispositivos. Estabelecer limites claros e adequados à idade é essencial para garantir um uso equilibrado, prevenindo possíveis impactos negativos no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo.

O site ainda aborda informações importantíssimas retiradas do Manual de Orientação sobre Saúde na Era Digital, crido pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). Nesse material, especialistas na área da saúde e do desenvolvimento infantil recomendam limites específicos para o tempo de exposição às telas, conforme a faixa etária da criança. Essas orientações visam promover um uso mais equilibrado da tecnologia, preservando o bem-estar físico, emocional e social dos pequenos. De acordo com os profissionais, os seguintes limites são considerados adequados:

- Crianças menores de 2 anos devem evitar completamente o uso de telas, inclusive de forma passiva, excetuando-se situações específicas, como videochamadas mediadas por adultos, que favoreçam vínculos afetivos com familiares.
- Entre 2 e 5 anos, recomenda-se limitar o tempo de exposição a, no máximo, uma hora por dia, sempre com supervisão ativa de um adulto, que possa mediar e contextualizar os conteúdos acessados.
- Dos 6 aos 10 anos: o tempo de tela pode variar entre uma a duas horas diárias, com acompanhamento constante dos responsáveis, assegurando que o uso não prejudique o sono, a alimentação, o convívio social e a prática de atividades físicas.
- Para adolescentes de 11 a 18 anos: orienta-se um limite de duas a três horas por dia, incluindo o tempo dedicado a jogos eletrônicos. Ressalta-se que não é recomendável o uso de telas durante a madrugada, especialmente para jogar, uma vez que isso pode comprometer o desempenho escolar e o equilíbrio emocional.

Além da limitação do tempo de exposição às telas, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) também propõe orientações qualitativas quanto ao uso responsável da tecnologia por crianças e adolescentes. Essas recomendações

visam não apenas reduzir os riscos associados ao uso excessivo, mas também promover hábitos mais saudáveis de convivência familiar e bem-estar:

- **Os dispositivos digitais não sejam utilizados durante as refeições**- a fim de preservar momentos de interação social e fortalecer os vínculos familiares.
- **Telas sejam evitadas no período de uma a duas horas antes do horário de dormir**- considerando que a exposição à luz azul emitida por esses aparelhos pode prejudicar a qualidade do sono.
- **Crianças e adolescentes utilizem os dispositivos em ambientes isolados**- como o quarto, sendo preferível que o uso ocorra em espaços comuns da casa, como a sala, possibilitando o acompanhamento e a mediação ativa por parte dos adultos.

Diante do que foi apresentado, fica evidente que o contato precoce e constante das crianças com dispositivos eletrônicos é uma realidade inevitável no contexto atual, ainda mais intensificada pela pandemia de Covid-19. Embora as telas ofereçam diversas oportunidades de aprendizagem e entretenimento, o uso excessivo e descontrolado pode gerar impactos negativos no desenvolvimento infantil e adolescente. Esses efeitos serão detalhadamente abordados no próximo capítulo, que investigará os desdobramentos da exposição às telas nas dimensões cognitiva, emocional e social, além de discutir as práticas recomendadas para um uso saudável e equilibrado da tecnologia na infância.

Nesse sentido, é fundamental que os responsáveis adotem uma postura consciente, orientada por evidências científicas, como as propostas pela Sociedade Brasileira de Pediatria. Estabelecer limites claros para o tempo e as condições de uso dos dispositivos, juntamente com a mediação ativa do conteúdo consumido, é essencial para garantir que a interação das crianças com as telas seja benéfica e segura. Portanto, o desafio que se impõe às famílias e à sociedade consiste em promover um ambiente em que a tecnologia seja uma aliada no desenvolvimento infantil, e não um fator de risco, assegurando às crianças o direito a uma infância saudável, equilibrada e protegida.

Impactos do uso de telas na infância

Nos últimos anos a presença das tecnologias digitais tornou-se cada vez mais evidente no cotidiano das crianças. O uso de dispositivos como smartphones, tablets, computadores e televisores tem se intensificado de forma significativa, especialmente após os recentes períodos de isolamento social impostos pela pandemia de Covid-19, como vimos no capitulo anterior. Embora essas ferramentas ofereçam inúmeras possibilidades educativas e de entretenimento, o contato precoce e prolongado com telas levanta importantes questionamentos sobre seus efeitos no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. Este capítulo se propõe a analisar os impactos do uso de telas na infância, discutindo tanto os potenciais benefícios quanto os riscos associados a essa prática, a fim de contribuir para uma compreensão mais equilibrada e fundamentada sobre o tema.

A crescente presença de crianças e adolescentes no ambiente digital tem despertado atenção de pesquisadores, educadores e profissionais da saúde, especialmente diante dos impactos positivos e negativos que o uso da internet pode gerar nessa faixa etária. Nesse contexto, dados recentes evidenciam não apenas a ampla conectividade entre os jovens brasileiros, mas também os riscos e desafios associados ao uso intenso da tecnologia. Um levantamento nacional oferece um panorama detalhado sobre esse cenário:

> A pesquisa TIC KIDS ONLINE – Brasil (2018), realizada pelo Cetic.br/NIC.br5 em amostra representativa de 2964 famílias com entrevistas de crianças e adolescentes brasileiros entre 9 e 17 anos, demonstrou que 86% estão conectados o que corresponde a 24,3 milhões de usuários da Internet, com a variação entre 94% e 95% nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste e 75% nas regiões Norte e Nordeste. Este uso ocorre pelo telefone celular em 93%, com compartilhamento de mensagens instantâneas 80% (Sexo Feminino; SF) e 75% (Sexo Masculino; SM), uso de redes sociais 70% (SF) e 64% (SM), fotos e vídeos 53% (SF) e 44% (SM), jogos online 39% (SF) e 71% (SM) e off-line 56% (SF) e 65% (SM), além de assistir vídeos, filmes e programas ou séries na Internet 83%, tanto no SF como no SM. Posse de perfil em redes sociais é referida por 82% do total da amostra. Relataram riscos de conteúdos sensíveis sobre alimentação ou sono em 20%, formas de machucar a si mesmo em 16%, formas

> de cometer suicídio em 14% e experiências com o uso de drogas em 11%. Ao redor de 26% foram tratados de forma ofensiva (discriminação ou cyberbullying) e 16% relataram acesso às imagens ou vídeos de conteúdo sexual. No total da amostra, 24% ficaram muito tempo na Internet e 25% não conseguiram controlar o tempo de uso, mesmo tentando passar menos tempo na Internet."[...] (GRUPO DE TRABALHO SAÚDE NA ERA DIGITAL, 2019-2021, p. 2).

Segundo o GRUPO DE TRABALHO SAÚDE NA ERA DIGITAL (2019-2021), essas informações evidenciam não apenas a importância dos perigos que afetam a saúde em geral, como também destacam os riscos relacionados a distúrbios de saúde mental e alterações no comportamento, conforme os critérios atualizados da CID-11 [19]sobre a dependência digital.

> "O Núcleo Accumbens Humano é a principal estrutura do Corpo Estriado Ventral, tem um papel central nos circuitos de recompensa cerebral. Cumpre funções emocionais, motivacionais e psicomotoras (Neto, 2014). O uso crescente de mídia social foi relacionado volumes diminuídos do Núcleo Accumbens. Volumes menores dessas regiões foram previamente associados ao desenvolvi-mento e manutenção da dependência de substâncias. Há uma importante contribuição das mudanças neuroplásticas nessa região para patologias em comportamentos motivacionais, impulsivos e habi-tuais que levam à dependência. O que é preocupante, devido ao crescimento do uso de tecnologias digitais em crianças. Alterações na morfologia Estriatal Ventral têm sido repetidamente observadas em transtornos relacionados, como o Transtorno de Jogos na Internet, possivelmente refl etindo adap-tações no sistema de recompensa estriatal (Montag et al., 2018)."(CRISPIM et al., 2021,p.91).

À luz dessas considerações, os dados apresentados por Crispim et al. (2021, p. 91) corroboram as evidências destacadas pelo Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019–2021), ao apontarem que alterações estruturais em regiões cerebrais como o Núcleo Accumbens — envolvidas nos circuitos de recompensa, motivação e comportamento impulsivo — estão diretamente relacionadas ao uso excessivo de tecnologias digitais, especialmente em crianças. Tais alterações reforçam os riscos neuropsicológicos associados à dependência digital, conforme reconhecido nos critérios atualizados da CID-11.

O desenvolvimento inicial da linguagem e das capacidades comunicativas, segundo o GRUPO DE TRABALHO SAÚDE NA ERA DIGITAL

[19] Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS)

(2019-2021), exerce papel essencial na formação das competências cognitivas e sociais das crianças. No entanto, a exposição prolongada e passiva às telas tem sido apontada como um fator recorrente nos atrasos da aquisição da fala e da linguagem durante os primeiros anos de vida. Além disso, a consolidação de rotinas regulares — como os ciclos de vigília e sono — é indispensável para a adequada produção hormonal, promovendo um crescimento físico e mental equilibrado.

Segue dizendo que, alterações no sono têm se tornado cada vez mais prevalentes entre crianças e adolescentes, sendo frequentemente associadas a transtornos mentais precoces, experiências traumáticas e outras condições clínicas. Outro aspecto relevante diz respeito ao processo de maturação neurológica: o córtex pré-frontal, área cerebral relacionada ao controle inibitório, à atenção, ao julgamento e à tomada de decisões, amadurece de forma mais lenta quando comparado ao sistema límbico, que rege as emoções.

Esse descompasso entre razão e emoção se acentua no início da puberdade — entre os 10 e 12 anos — e se estende até a fase adulta, por volta dos 25 a 30 anos. Tal diferença no ritmo de desenvolvimento contribui para os comportamentos característicos da adolescência, marcados por impulsividade, busca por novidades e exposição a riscos, os quais se manifestam com frequência na participação em jogos eletrônicos, desafios virtuais, produção de selfies em locais perigosos e intensa atividade nas redes sociais, GRUPO DE TRABALHO SAÚDE NA ERA DIGITAL (2019-2021),.

Contudo, o uso de telas é indispensável no cenário atual em que vivemos, uma vez que estamos inseridos em uma era digital, na qual as escolas buscam constantemente se atualizar para oferecer uma aprendizagem mediada pelas tecnologias. Nesse contexto, “[...] consideramos ainda que a familiaridade com o uso de programas de computador e com a navegação na web são fundamentais para o exercício da cidadania; portanto, devem ser estimuladas pelos professores aos seus alunos” (CARNEIRO; FIGUEIREDO; LADEIRA, 2020, p. 1).

Diante das informações apresentadas, constata-se que a intensificação do uso de tecnologias digitais por crianças e adolescentes suscita

preocupações relevantes quanto aos impactos em diversas dimensões do desenvolvimento humano. Os dados demonstram que, embora tais recursos possam favorecer interações sociais e oferecer possibilidades educativas, seu uso precoce, prolongado e muitas vezes não mediado está associado a uma série de efeitos adversos, como atrasos na linguagem, alterações nos ciclos de sono, comprometimento da saúde mental e mudanças estruturais em áreas cerebrais sensíveis aos mecanismos de recompensa e controle inibitório. Esses achados ganham relevância no atual contexto de hiperconectividade e expõem a urgência de políticas públicas e estratégias familiares e escolares que promovam o uso consciente e equilibrado das tecnologias desde os primeiros anos de vida.

Nesse sentido, é imprescindível considerar que os impactos do uso excessivo de telas não se limitam às esferas comportamentais e emocionais, estendendo-se também ao campo da aprendizagem. Processos cognitivos fundamentais — como atenção, memória de trabalho, linguagem e autorregulação — podem ser significativamente afetados por práticas digitais inadequadas, comprometendo, assim, o desempenho acadêmico e a construção do conhecimento em contextos formais de ensino. Diante disso, o próximo capítulo se dedicará a analisar com maior profundidade os efeitos do uso de dispositivos digitais no processo de aprendizagem, considerando tanto as possibilidades pedagógicas quanto os desafios impostos por um ambiente educacional cada vez mais permeado pelas tecnologias.

As telas e a aprendizagem

A perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky, segundo Silva e Bezerra (2024), considera a aprendizagem como um componente fundamental para o desenvolvimento humano, argumentando que o desenvolvimento é construído e impulsionado por meio dela. Nesse sentido, a criança adquire e imita comportamentos antes de entendê-los completamente, com as interações sociais e culturais sendo essenciais para o desenvolvimento de suas

habilidades. O processo de aprendizagem permite que a pessoa se integre e absorva a cultura à qual pertence, gerando oportunidades para seu crescimento. Assim, o processo de formação não é algo inato, mas sim o resultado das experiências e práticas que atribuem ao indivíduo sua condição humana (Silva e Bezerra, 2024).

Nesse sentido, Silva e Bezerra (2024) destacam que a infância é uma fase crucial para a apropriação do ambiente e dos objetos relacionados à interação social, sendo a educação, mediada pelo docente, essencial para o desenvolvimento do raciocínio lógico, que organiza experiências e possibilita a compreensão de situações mais complexas. Complementando essa perspectiva, a educação escolar assume um papel fundamental ao promover o surgimento de novas funções cognitivas, como a consciência crítica e a capacidade de compreensão, ampliando as oportunidades de interação da criança tanto com o meio quanto com seu próprio interior. Além disso, o ambiente social e cultural em que o indivíduo está inserido exerce influência direta sobre esse processo, e o planejamento pedagógico, dentro do contexto escolar, é estruturado de forma a garantir o desenvolvimento contínuo das funções psicológicas superiores (Silva e Bezerra, 2024).

A educação Infantil, por sua vez, é uma etapa que se nota a expansão do círculo social da criança, que antes se limitava ao núcleo familiar, e agora inclui interações com colegas e professores no contexto escolar. No ambiente familiar, o estudante absorve e incorpora conhecimentos, costumes e práticas que mais tarde são levados para a escola. Isso demonstra que a criança da educação infantil não é um sujeito neutro; ela ingressa no espaço escolar com um repertório prévio de vivências, informações e rotinas adquiridas em casa. O contato com tecnologias digitais é um dos conhecimentos prévios mais relevantes. Em casa, as crianças não só veem os pais ou responsáveis usando esses aparelhos, como também interagem com eles, explorando telas, aplicativos e jogos digitais de forma imersiva o que afeta suas experiências culturais e de aprendizado desde os primeiros anos (Anjos et.al 2018).

Simultaneamente, o núcleo familiar tem um papel fundamental, já que é nesse ambiente que a criança passa a maior parte do tempo, desenvolve

vínculos afetivos e recebe os principais estímulos para seu crescimento e desenvolvimento intelectual. Embora possa prejudicar seu desenvolvimento em situações adversas, o contato com pessoas, objetos e símbolos, mediado pela família, ajuda a integrar a criança na sociedade (Silva e Bezerra, 2024).

No entanto, as autoras escrevem que as dinâmicas familiares vêm passando por mudanças significativas, afetadas, entre outras coisas, pelo aumento do uso de tecnologias digitais. A presença contínua de aparelhos eletrônicos no dia a dia doméstico tem diminuído o tempo dedicado a atividades ao ar livre, mudado as preferências recreativas e restringido a variedade de estímulos diários. Essas alterações influenciam a formação do indivíduo e podem ter efeitos prejudiciais no desenvolvimento infantil, destacando a necessidade de equilibrar o uso da tecnologia com interações face a face e experiências diversificadas.

Segundo Silva e Rocha (2025), há pesquisas recentes que mostram de maneira consistente que o uso excessivo de aparelhos eletrônicos está ligado a impactos negativos no rendimento escolar em diversos países e contextos culturais. Estudos conduzidos com crianças e adolescentes na China, Austrália, Estados Unidos, Índia, Alemanha e Japão mostram que longas horas em frente à televisão, computadores, redes sociais e vídeos curtos afetam o desempenho escolar, além de impactar a saúde mental, o sono e os hábitos alimentares. Evidências de estudos longitudinais indicam que o uso frequente e recreativo dessas mídias causa um impacto maior do que o uso ocasional, destacando a necessidade de monitorar e regular o tempo de tela. Em geral, quanto mais tempo se passa em atividades digitais, menores são as chances de ter um bom desempenho escolar.

> [...]”Um estudo transversal com adolescentes chineses revelou que assistir à televisão em dias letivos estava negativamente associado ao desempenho escolar. Além disso, o uso de redes sociais também mostrou uma associação negativa com o rendimento acadêmico desses adolescentes (Yan et al., 2017). Esses achados estão em consonância com pesquisas realizadas na Austrália, onde uma hora extra de tempo de tela (particularmente voltada ao entretenimento) foi associada a um pior desempenho acadêmico. Os pesquisadores concluíram que uma hora a mais por dia de uso de tela aos 14,5 anos corresponde, aproximadamente, à perda de dois níveis nas notas do

> exame GCSE aos 16 anos (por exemplo, de um B para um D) (Corder et al., 2015).” (Silva e Rocha, 2025, p.3)

Os estudos sobre o assunto nos Estados Unidos e na Índia apresentaram os seguintes resultados:

> [...]”Um estudo nacional com 11.875 participantes entre 9 e 10 anos nos Estados Unidos identificou que um maior tempo de tela estava moderadamente associado à diminuição do desempenho escolar, bem como a piora da saúde mental, aumento de problemas comportamentais e pior qualidade do sono (Paulich et al., 2021). Da mesma forma, uma pesquisa realizada na Índia relatou que estudantes do ensino fundamental que excediam o tempo de tela recomendado apresentavam perda no rendimento escolar (55,61%), além de outros efeitos adversos como consumo excessivo de lanches durante o uso de mídias (82,44%), perda de sono (71,22%) e redução do apetite (65,85%) (Murugan, 2019).” (Silva e Rocha, 2025, p.4)

Já na Alemanha e no Japão foram esses os resultados:

> [...]”Um estudo conduzido na Alemanha com adolescentes entre 10 e 17 anos apontou que um melhor desempenho escolar em Matemática estava associado a um menor consumo de computador/internet (Poulain et al., 2018). Outro estudo longitudinal, realizado no Japão, revelou que entre crianças de 7 a 10 anos, aquelas com menor tempo de tela tinham maiores chances de apresentar desempenho acadêmico elevado, independentemente do nível de atividade física (Ishii et al., 2020).” (Silva e Rocha, 2025, p.4)

Na China, uma investigação mais recente com 1.052 estudantes do ensino fundamental, constatou que:

> [...]”quanto mais os alunos utilizavam vídeos curtos, menor era seu desempenho escolar (Gong & Tao, 2024). Essa relação parece ser observável em diferentes sistemas educacionais e contextos culturais, o que sugere um padrão consistente e robusto.” (Silva e Rocha, 2025, p.4)

Estudos sugerem que o uso excessivo de telas pode afetar o desempenho escolar ao interferir em funções cognitivas fundamentais para o aprendizado. Apesar de as mídias digitais poderem, em algumas situações, favorecer a educação, o uso prolongado desses dispositivos, especialmente quando combinado com multitarefas, está associado a uma redução da eficiência cognitiva e a um desempenho acadêmico inferior (Muppalla et al.,

2023 apud Silva e Rocha, 2025). Os efeitos são ainda mais alarmantes em crianças pequenas: estudos de coorte indicam que uma maior exposição a telas entre 1 e 2 anos está ligada a escores de desenvolvimento mais baixos nos anos subsequentes, particularmente em crianças cujas mães sofrem de problemas psicológicos (Yamamoto et al., 2023 apud Silva e Rocha, 2025).

O desenvolvimento da linguagem também pode ser impactado pelo tempo de tela, especialmente quando reduz a quantidade e a qualidade das interações entre a criança e seus cuidadores. No entanto, a presença de adultos e a adequação do conteúdo podem minimizar esses efeitos (Muppalla et al., 2023 apud Silva e Rocha, 2025). Ademais, estudos apontam relações bidirecionais entre o uso de telas e habilidades de leitura: maior exposição precoce está relacionada a um desempenho inferior em leitura em idades posteriores, e um desempenho inferior em leitura, por sua vez, está vinculado a um maior uso de telas (McArthur et al., 2021 apud Silva e Rocha, 2025). Conteúdos digitais rápidos e envolventes ainda podem diminuir a atenção e a concentração, restringindo a absorção de informações e reduzindo a efetividade do ensino digital em relação aos métodos tradicionais (Christakis, 2016 apud Silva e Rocha, 2025).

Conclusão

Em resumo, o tempo de tela é um fator significativo no desenvolvimento infantil e no desempenho escolar, apresentando tanto benefícios quanto perigos. Apesar de a tecnologia poder ser empregada de maneira educativa, fornecendo ferramentas que incentivam o aprendizado e o acesso à informação, o uso excessivo de dispositivos digitais tem se mostrado prejudicial a várias funções cognitivas fundamentais, como atenção, memória, raciocínio lógico, linguagem e habilidades de leitura. Pesquisas recentes sugerem que o uso prolongado de telas, particularmente em crianças pequenas, pode afetar o desenvolvimento global da criança, diminuir a capacidade de concentração e impactar a aquisição de habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e

social.

Ademais, o efeito do tempo de tela não se limita somente ao ambiente escolar, mas abrange também o contexto familiar, pois a criança traz para a escola os costumes, atividades e experiências vividas em casa. Quando não é devidamente mediada, a interação com tecnologias digitais em casa pode restringir a variedade de estímulos, diminuir o tempo de brincadeiras ao ar livre e comprometer a qualidade das interações com os cuidadores. Esses elementos são essenciais para o desenvolvimento da linguagem, cognição e habilidades socioemocionais.

Nesse contexto, fica claro que precisamos de estratégias equilibradas que integrem o uso de tecnologias com atividades presenciais, recreativas e educativas, além de assegurar a supervisão contínua de adultos, tanto na escola quanto em casa. Para que as crianças possam aproveitar as vantagens da tecnologia sem prejudicar seu desenvolvimento integral, é essencial monitorar de forma responsável o tempo de tela e promover experiências variadas. Assim, as políticas educacionais, as orientações familiares e as práticas pedagógicas devem estar em sintonia para maximizar os efeitos positivos das mídias digitais, ao mesmo tempo que reduzem seus impactos negativos. Isso garante um desenvolvimento saudável, equilibrado e apto a enfrentar os desafios acadêmicos e sociais do século XXI.

Referencias

ANJOS, R. A. V.; ALONSO, K. M.; ANJOS, A. M. INFÂNCIA (DES) CONECTADA E A PSICOPEDAGOGIA: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O IMPACTO NA APRENDIZAGEM. EmRede - Revista de Educação a Distância, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 183–196, 2018. DOI: 10.53628/emrede.v5i1.291. Disponível em:

<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/291>. Acesso em: 14 ago. 2025.

CARNEIRO, A. P.; FIGUEIREDO, I. S. S.; LADEIRA, T. A. A importância das tecnologias digitais na educação e seus desafios. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 35, 15 set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/35/joseph-a-importancia-das-tecnologias-digitais-na-educacao-e-seus-desafios-a-educacao-na-era-da-informacao-e-da-cibercultur>. Acesso em: 25 ago. 2025.

COELHO, S. P.; SANTOS, W. H. L.; RIBEIRO, P. K. C.; PINHEIRO, R. S.; AMARAL, N. C. L. Infância em rede: o papel das tecnologias na construção cultural infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE*, São Paulo, v. 10, n. 3, mar. 2024. ISSN 2675-3375. DOI: 10.51891/rease.v10i3.13287.

COLEGIO RIO BRANCO. Tempo de tela: saiba os limites adequados para cada idade. Blog do CRB, 3 fev. 2023. Disponível em: <https://www.crb.g12.br/Blog/post/2023/02/03/tempo-de-tela-saiba-os-limites-adequados-para-cada-idade>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CRISPIM, E. S.; CRISPIM, C. L.; GUERRA, P.; SANTOS, B.; GOMES, N.; GRISI DE ANDRADE, B. O uso excessivo de telas por crianças pós Covid-19: impactos psicológicos e do desenvolvimento infantil. *Estudos Avançados sobre Saúde e Natureza*, \[S.l.], v. 5, 2022. DOI: 10.51249/easn05.2022.834. Disponível em: <https://periodicojs.com.br/index.php/easn/article/view/834>. Acesso em: 10 jul. 2025.

GRUPO DE TRABALHO SAÚDE NA ERA DIGITAL. Manual de orientação. 2019-2021. \[S.l.]: \[s.n.], 2021. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-__MenosTelas__MaisSaude.pdf>. Acesso em:10 jul. 2025.

LIRA, K. N. D.; SCHNEIDER, A.; BARBOSA, Ê. P.; PIANA, M. B. E. B.; SANTOS, G. de S. G. N. dos; JOHANN, E. M. Uso de telas: impactos no desenvolvimento cognitivo e processos de aprendizagem. *Observatório de la Economía Latinoamericana*, \[S.l.], v. 22, n. 7, p. e5850, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n7-186. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/5850>. Acesso em: 17 jul. 2025.

NASCIMENTO, M. F. L.; PEIXOTO, R. F.; DIMAS, Y. G.; SILVA JUNIOR, A. M. V. e. O excesso de telas na infância: qual é o real impacto para o desenvolvimento infantil? *Revista Encontros Científicos UNIVS*, Icó-Ceará, v. 6, n. 2, p. 60-62, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://rec.univs.edu.br/index.php/rec/article/view/281>. Acesso em: 17 jul. 2025.

PUCCINELLI, M. F.; MARQUES, F. M.; LOPES, R. C. S. Telas na infância: postagens de especialistas em grupos de cuidadores no Facebook. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 43, e253741, p. 1-17, 2023. DOI: 10.1590/1982-3703003253741.

SILVA, D. A.; ROCHA, P. A. O impacto do uso excessivo de telas no desempenho acadêmico e aprendizagem de crianças: uma revisão da literatura. *Revista Foco*, \[S.l.], v. 18, n. 7, p. e9246, 2025. DOI: 10.54751/revistafoco.v18n7-093. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/9246>. Acesso em: 14 ago. 2025.

SILVA, I. T.; BEZERRA, M. A. D. O impacto das telas no processo de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, \[S.l.], v. 10, n. 10, p. 2596–2609, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i10.16122. Disponível em:

<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16122>. Acesso em: 14 ago. 2025.

- Inclusão: o ensino-aprendizado de crianças com surdez (Byatriz Domingos; Joice Guimarães Correa)

Inclusão: o ensino-aprendizado de crianças com surdez

Byatriz Domingos

Joice Guimarães Correa

DOI: 10.5281/zenodo.16989802

RESUMO

O presente projeto tem como intenção abordar sobre a inclusão de crianças com surdez na aprendizagem, tendo como conhecimento os paradigmas que rodeiam a nossa sociedade e que, por conseguinte, atinge igualmente os ambientes escolares. Sendo assim, situações realistas foram problematizadas para que assim seja possível ter uma visão de como as dificuldades no ensino-aprendizagem podem ser solucionadas, visando uma educação favorável para todos os envolvidos afins de permitir um espaço educativo irrestrito e abrangente que respeite a diversidade. Além disso, o objetivo do trabalho também esclarece sobre a importância da participação não só dos professores, mas como também de toda a equipe pedagógica, equipe administrativa, funcionários, pais e a sociedade na intenção de disponibilizar o acesso de qualidade às crianças surdas na escola, assim como também tornar a língua de sinais (Libras) conhecida como um meio de comunicação e inclusão.

Palavras–chave: Inclusão. Respeito. Língua de sinais (Libras). Planejamento.

INTRODUÇÃO

Objetivo

A fim de promover uma pesquisa sobre a educação inclusiva, a dissertação que se encontra neste trabalho busca esclarecer como é possível oferecer um ensino-aprendizagem de qualidade para crianças com surdez assim como ocorre com outras crianças que não possuem algumas limitações, isto é, promover um ambiente mais acolhedor e que incentive a participação dos

sujeitos. Desse modo, uma instituição que busca a inclusão terá alunos com um bom desempenho, além de outros pontos que asseguram uma boa educação.

A igualdade de direitos também é um assunto que será abordado nesse presente projeto, tendo como conhecimento que todo cidadão tem direito a educação sendo crianças ou adultos que ainda não finalizaram seus estudos no ensino regular. Em virtude disso, a limitação auditiva que uma pessoa pode ter não deve ser vista como um problema em seu processo de aprendizagem, ou seja, o docente precisa se apoiar nas ferramentas de ajuda que tecnologia hoje em dia oferece tendo em mente que sua ação deve estar de acordo com a Base Nacional Comum (BNCC) e com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em que atua.

Assim sendo, a formação adequada do professor se torna um dos aspectos mais importantes para que seja possível alcançar a qualidade da educação para todos. Além disso, todos os envolvidos devem se adequar para que paradigmas que se encontram nos ambientes escolares sejam diminuídos, logo, tanto a equipe pedagógica, quanto a equipe administrativa, funcionários e a sociedade como um todo tenha um olhar voltado à inclusão. Portanto, por meio desse projeto será abordado assuntos relacionados a importância das escolas se adequar as crianças que possuem diferentes graus de deficiência auditiva, a maneira que o ensino aprendizagem pode ser ofertado e de que forma isso atinge e envolve a sociedade.

PROBLEMATIZAÇÃO

Sobretudo, é importante ressaltar os paradigmas que ainda estão presentes na educação, mesmo nos dias atuais em que a tecnologia se tornou um dos meios para auxiliar qualquer pessoa em diferentes áreas ainda assim é possível encontrar instituições escolares que não estão preparadas para atender um aluno com surdez. Nota-se que a presença de um intérprete, além de ser um direito, se faz muito importante para a aquisição do conhecimento para aquela

criança que necessita aprender da mesma forma que as outras, todavia, não é isto que vem acontecendo na maioria das escolas.

O processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos pode por algumas vezes ser complexo, isso exige esforço não só do educando como também do grupo social que está envolvido na educação. A adaptação dos professores nas aulas é um dos primeiros passos fundamentais, da mesma forma que a utilização de recursos multifuncionais, com a participação de outros alunos que não possuem surdez, pode disponibilizar uma educação de qualidade e mais prazerosa.

Tendo isto em mente, a sociedade contemporânea precisa buscar por recursos que possibilitem o acesso de pessoas surdas na educação. E a escola como um dos primeiros ambientes em que o ser humano tem contato com a socialização, deve ser também um local que torne possível momentos de interação uns com os outros para que assim possam aprender que ser “diferente” não deve ser um problema e reconheçam o quanto o mundo é diversificado. Com isso, crianças com surdez não se sentirão excluídas e muito menos menosprezadas, já que é desde de pequenos que a educação de qualidade e o respeito deve ser ofertada.

Desse modo, as escolas necessitam ter um olhar mais atento para a realidade presente nas salas de aula, incentivando assim a permanência de alunos na educação, a inclusão efetiva e o reconhecimento da Libras como uma língua, um meio de comunicação em que surdos e ouvintes possam aprender e assim quebrar preconceitos instalados na sociedade.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

O processo da educação inclusiva

Assim como muitos grupos sociais, os surdos também possuem uma Cultura e história, tanto que sua luta pela busca da igualdade vem muito antes

do que algumas pessoas imaginam. Na antiguidade os surdos passaram por várias situações, como em momentos que eram adorados no Antigo Egito e considerados mediadores entre os Deuses e faraós, e em outros momentos registrados na história em que não recebiam o respeito devido e chegavam até mesmo a serem mortos por causa de sua limitação auditiva.

Por conseguinte, esse preconceito contra as pessoas surdas levou à reflexões equivocadas como resultado da falta de informação e conhecimento sobre os graus da deficiência auditiva. O filósofo Aristóteles acreditava que a comunicação era fundamental, como uma indispensável condição que tornava uma pessoa ser considerada humana e como para ele os surdos não tinham uma linguagem assim não poderiam ser considerados humanos.

Em virtude disso e de profusos acontecimentos, termos usados como “surdo-mudo” são pronunciados até os dias atuais por indivíduos que não tiveram a oportunidade de reeducar essa concepção equivocada, já que a grande parte dos surdos não são mudos. Partindo por esse pressuposto, os surdos também possuem sua própria língua, com isso pode se citar nomes como o dos espanhóis Pedro Ponce de León e o padre Juan Pablo Bonet, considerado os primeiros educadores que recorreram ao uso de sinais como um recurso didático e comunicativo na utilização da datilologia.

Todavia, a oralização deixou de ser o foco principal no século XVIII quando o francês Charles Michel de L’épée viu que era possível ensinar os surdos com o uso de sinais, sendo o primeiro educador a reconhecer que os surdos tem sua língua própria. Consequentemente, L’épée também criou o primeiro instituto de educação de surdos do mundo, o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris.

Com base no ensino-aprendizagem utilizado por Charles Michel de L’épée, o uso da língua de sinais foi muito visível em sua abordagem metodológica, tanto que em uma de suas obras ele cita que:

> [...] ensinar surdos é menos difícil do que normalmente se supõe. Apenas temos que introduzir nas suas mentes através dos olhos o que tem sido introduzido nas nossas próprias mentes através dos ouvidos. Estas duas avenidas estão sempre abertas, cada uma levando ao mesmo ponto; desde que não se desviem para a direita

> ou para a esquerda seja qual for a nossa escolha (CARVALHO, 2013, p. 19 APUD L'ÉPÉE, 1784).

Além disso, o Brasil teve seu primeiro contato com a língua de sinais em 1857, quando Dom Pedro II convidou o francês Ernest Huet para ensinar os surdos a língua no País. Com isso, a Libras se desenvolveu a partir da fundação do Instituto Imperial de surdos-mudos, que atualmente carrega o nome de Instituto Nacional de Educação para surdos, o INES.

Contudo, a luta pela valorização da Libras tem sido uma jornada árdua para aqueles que buscam pela igualdade de direitos, já que mesmo depois da implementação do Instituto no Brasil ocorreu o Congresso de Milão no ano de 1880, onde especialistas em educação de Surdos aprovaram a oralização como

o único meio de ensino as pessoas com diferentes graus de deficiência auditiva, o que foi considerado como um retrocesso.

Todavia, aos passos em que os anos se passaram, o direito dos Surdos teve uma reviravolta com a Lei nº 10.436 de 2002 e o Decreto nº 5.626 de 2005, em que reconheceu a Libras como segunda língua oficial do Brasil:

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Portanto, a escola passa a ser um dos locais como uma das mais fortes influências no ensino desta inclusão educacional e social. Já que além de leis para assegurar o direito da educação para Surdos é necessário visibilizar essa língua como uma forma de comunicação, em que os cidadãos se familiarizem ainda mais com a Libras.

A conduta da escola na inclusão de alunos com surdez

Certamente, cada pessoa tem um ritmo de aprendizagem diferente e isso não significa que um seja melhor do que o outro, mas que cada um possui uma

história e cultura única, seja uma pessoa com ou sem deficiência, é necessário ter a chance de aprender conforme a capacidade que apresentam ter.

Da mesma forma, uma criança com deficiência auditiva também deve ter o seu tempo de aprendizagem respeitada. De fato, não se pode negar o desafio do ensino-aprendizagem voltado a uma educação inclusiva, ainda mais levando em conta a estrutura escolar e a falta de preparo de alguns profissionais espalhados pelo País, porém é preciso salientar que a oferta do ensino é de responsabilidade da instituição escolar e não do aluno, isto é, a criança esta na escola para aprender e quem deve ofertar um ambiente propicio para o aprendizado desse discente são os profissionais incluídos na educação.

Embora as adversidades existam e estão presentes em várias áreas sociais como também familiares, os ambientes escolares ainda podem contar com recursos que auxilie no desenvolvimento educacional da criança. Afim de que isso se efetive, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, tem como função:

> [...] elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes considerando suas necessidades específicas. (VI - Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva)

Analogamente, as atividades realizadas no AEE se divergem daquelas realizadas nas salas de aulas comuns, tendo em vista que o Atendimento Especializado tem como foco desenvolver as necessidades especiais que cada um possui a fim de ajudar o aluno a romper barreiras que o distancia da educação de qualidade que deve ser disponibilizada a todos. Todavia, o Atendimento Educacional Especializado não substitui a escolarização, pelo contrário, ela agrega no crescimento intelectual como também pessoal do aluno.

Tendo em vista as necessidades que um aluno surdo possui e ciência de que sua primeira língua é a Libras e como segunda a língua majoritária, além de uma sala com recursos multifuncionais é do direito do estudante ter a presença de um intérprete na sala de aula, segundo estabelecido no decreto nº 5.626/05:

> As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005)

Nesses termos pode se considerar que a educação especial possui leis que asseguram a participação efetiva do aluno com surdez, fato que deve atingir o ensino-aprendizado de maneira positiva e não apenas ficar só no papel. Sendo assim, a presença do intérprete na sala que possua um surdo é de suma importância, pois assim o estudante não sairá prejudicado e muito menos dependendo apenas da leitura orofacial do professor, o que em frequentes momentos o ensino que utiliza apenas a leitura labial como principal instrumento de comunicação não garante que esse aluno esteja realmente aprendendo algo.

Além da abordagem de uma educação bilíngue, método que facilita a comunicação entre aluno e professor, as escolas igualmente devem contar com outras atitudes que valorizem a especificidade que a criança em questão possui, ou seja, adotar metodologias de ensino que permita o desenvolvimento da autonomia, adaptar o planejamento das aulas conformes as necessidades que esse aluno possui assim como colocá-lo em pontos estratégicos dentro da sala de aula, de preferência na primeira carteira e longe de janelas ou portas para que ele não venha a se distrair.

Assim como a adaptação do planejamento, outras questões como o Plano Político Pedagógico e o currículo escolar devem ser moldados conforme a realidade da escola, sem se esquecer das características pessoais que cada criança porta, afinal o PPP é uma excelente ferramenta quando o assunto é organizar e sistematizar o currículo para o público inserido na instituição escolar. Com isso, valorizando uma educação que adere ao novo, ou seja, onde o processo de aprendizagem aconteça de maneira significativa e que não se limita apenas ao que já foi proposto, mas que busca melhorias aonde falta.

Decerto, a inclusão é um processo complexo que deve ser respeitada e não negligenciada, atendida e não minimizada. As escolas são como um reflexo da sociedade, como um amparo, com o intuito de auxiliar na formação do aluno, ajudá-lo a desenvolver um pensamento crítico tanto politicamente como social.

De certa forma isso também atinge àqueles próximos a este individuo em formação, isso envolvendo então os pais como também a sociedade, além da equipe da instituição escolar.

Sobre este prisma, a busca pela inclusão não é um trabalho individual, mas sim em conjunto, tanto com a participação dos órgãos administrativos, pedagógico da escola e funcionários, a cooperação dos familiares da mesma forma se faz importante quando estão dispostos a serem incentivo na vida de seus filhos. Assim sendo, quando todos tem o genuíno interesse de se adaptar ao novo então paradigmas são rompidos e o ensino-aprendizado pode ser moldado conforme as necessidades especiais de cada pessoa.

MÉTODO

Tendo em vista que a escola precisa ser um ambiente aberto a diversidade, possuindo recursos e metodologias que abrangem as necessidades que um estudante possa apresentar, a execução de um plano de aula e até mesmo um projeto deve ser muito bem pensado, atendendo assim os requisitos necessários que possibilite a presença de todos.

Eventualmente, quando se tem um aluno surdo na sala de aula, a forma de se comunicar, realizar atividades e brincadeiras carece de alguns ajustes para que seja possível a atuação do estudante durante a aula. Logo, o ensino-aprendizagem elaborado por um professor tem que ter como um de seus focos principais o olhar atento a todos seus alunos, sem negligenciar algo tão importante como o desenvolvimento e a participação integral.

Sendo assim, a convivência no dia a dia entre um professor e um estudante trás como um dos pontos principais a socialização, a oportunidade de conhecer uns aos outros de forma adequada devido a aproximação. Graças a convivência no ambiente escolar se torna possível entender quais são as dificuldades e interesses desse aluno, dessa maneira o docente poderá buscar exercícios que atraia a atenção do indivíduo ao mesmo tempo que o auxilie no aprendizado.

Portanto, os exercícios propostos foram desenvolvidos atentando-se para as carências que um aluno surdo possui em determinadas atividades, assim como também com um olhar voltado para as necessidades de aprendizado que a criança possa ter e que dessa forma tenha a chance de aperfeiçoar suas habilidades, da mesma forma utilizando como base para o planejamento do projeto os 6 direitos de aprendizagem na Educação Infantil, explicitados no documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

CRONOGRAMA

O projeto a seguir foi planejado atendendo as exigências necessárias para um bom desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos dentro da instituição escolar, elaborado para ocorrer na duração de uma semana.

CRONOGRAMA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
SEGUNDA FEIRA	-Apresentação do projeto “Cultura Surda”, nesse momento o professor explicara aos alunos sobre a semana cultural e dará abertura para que as crianças comentem sobre as brincadeiras que mais gostam. Além disso, aprenderão alguns sinais da Libras com o auxílio do professor e interprete.
TERÇA - FEIRA	Sentados em roda no chão, cartas com diferentes configurações de mãos estará no meio deles, com isso as crianças terão repetir o sinal representado na carta que escolheram.

QUARTA - FEIRA	A brincadeira será o telefone sem fio visual. Todos farão uma fila, o último sinaliza para o colega enquanto os outros ficam de costas, o colega que recebeu a informação passa para o outro da frente e assim consecutivamente até chegar no primeiro da fila. O primeiro então sinaliza para todos e último verifica se ele fez o sinal corretamente.
QUINTA - FEIRA	Nesse dia a brincadeira adaptada será a matemática bilíngue, onde em um pequeno cartaz conta com as respostas da tabuada de 1 à 10 e duas roletas acima em que o aluno ira girar a seta que apontará para dois números onde ela vai subtrair e dizer o resultado numérico além de apresenta-lo no sinal em Libras.
SEXTA - FEIRA	Novamente haverá um momento de interação, irão relembrar as brincadeiras elaboradas durante a semana assim como os sinais aprendidos. O professor trará para a sala cartolinas em que todos ajudarão a montar um quadro de lembranças sobre a semana da Cultura Surda, com fotos do dia e alguns sinais de mãos desenhados.

RECURSOS

Sobretudo, a representatividade da Cultura Surda nunca foi tão importante quanto nos dias atuais, tendo em mente a busca incessante das pessoas surdas pelos seus direitos como cidadãos. Sendo assim, o ato das escolas permitirem esse acesso da informação é uma oportunidade com que as crianças explorarem uma das diversas identidades de um País diversificado como o Brasil e até mesmo espalhados pelo mundo.

Haja vista disso, no decorrer do projeto da semana Cultural Surda alguns recursos foram utilizados para melhor desenvolvimento, além do convite feito a

um interprete ou até mesmo daquele que já trabalha no mesmo ambiente escolar. Com isso, uma interação foi realizada para com que as crianças conhecessem mais sobre o que era Libras e como poderia ser utilizada dentro e fora das escolas.

Em seguida, para recordar os sinais aprendidos os alunos precisaram novamente da presença de um interprete, o que deve os acompanhar durante o ano letivo e não só durante a semana Cultural, ainda mais quando se tem a presença de um surdo na sala de aula. Assim sendo, pequenas cartas que podem ser elaboradas pelo professor, em que nelas contenha imagens de diferentes sinais da língua de sinais brasileira.

Analogamente, nos seguintes dias outros recursos e matérias como papelão e folha podem ser usados para a elaboração da tabuada bilíngue que conta com tais utensílios para que seja possível realizar a brincadeira de mais lúdica e visual, dessa forma os alunos tem a compreensão mais adequada do que esta sendo proposto no projeto.

Como resultado, após a execução das dinâmicas da semana uma recapitulação será realizada na sala de aula com todos os sujeitos envolvidos. Sendo assim, materiais como cartolina, fotografias feitas durante a semana e canetas, ou lápis de cor, são necessários para que possam produzir dois ou três cartazes da lembrança sobre o que foi feito durante os dias que decorreu a semana Cultural da Identidade Surda.

AVALIAÇÃO

Certamente, recursos para prover ambientes inclusivos é algo em que o meio social possui condições para fornecer e nem sempre precisa ser um dos mais caros, de qualquer maneira é fundamental disponibilizar mecanismos de qualidade. Além disso, ofertar para os profissionais da educação cursos de formação é excepcional, levando em conta que não adianta disponibilizar recursos multifuncionais se a equipe pedagógica e administrativa não saber como utiliza-los no dia a dia no ambiente escolar.

Bem como, facilitar o acesso do conhecimento sobre a língua de sinais brasileira (Libras) nas escolas é abrir a mente dos alunos para que possam conhecer o novo, assim como foi ilustrado no projeto apresentado. As crianças tem a facilidade de aprender muitas coisas e oportunizar tal aproximação, com

o meio de comunicação utilizado pelas pessoas surdas, é o mesmo que desde

o presente momento colaborar com a igualdade de educação para todos, parâmetros que vão muito além da compreensão de conteúdos nas salas de aula.

Portanto, o conhecimento sobre a língua de sinais é ofertar ao aluno surdo as mesmas chances de aprendizado que os outros, tornar esse meio de comunicação conhecido pela população desde o ensino escolar é contribuir com a formação do sujeito como pessoa crítica, criativa e reflexiva sobre a sociedade em que esta inclusa. Sendo assim, o ensino-aprendizado só pode ser realmente ofertado com qualidade quando sua atenção esta voltada para a educação de todas as crianças, sem exceção.

CONCLUSÃO

Acima de tudo, a formação profissional dos indivíduos envolvidos nas instituições escolares é um dos principais pontos que devem ser observados, pessoas cientes e dispostas a oportunizar um desenvolvimento integral de todos os alunos são aquelas que conseguem enxergar a necessidade da inclusão em um mundo tão diversificado quanto este presente.

Desse modo, o ensino-aprendizagem desse ser disponibilizado se atentando as necessidades que uma criança com surdez carece, sabendo que também há pessoas com diferentes graus de deficiência auditiva e que isso não significa que seja um empecilho para sua aprendizagem, mas, como a própria comunidade surda relata, uma maneira diferente de compreender o mundo que as cerca. Portanto, os ambientes escolares precisam estar preparados para receber e favorecer não só um espaço integrador, mas como também inclusivo,

em que a criança surda possa reconhecer a sua identidade e como um cidadão que possui seus direitos assegurados como pessoa.

Referências:

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/
. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf
. Acesso em: 28 ago. 2025.

CARVALHO, Rosana Maria. A história da educação dos surdos: da exclusão à inclusão. Curitiba: CRV, 2013.

L'ÉPÉE, Charles Michel de. Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques. Paris: Nyon, 1784.

- Inovação tecnológica e a prática docente contemporânea (Raquel Barbosa Vieira Miranda)

Inovação tecnológica e a prática docente contemporânea

Raquel Barbosa Vieira Miranda[20]

Orientador: Fábio Coelho Pinto[21]

DOI: 10.5281/zenodo.16782605

RESUMO

A influência das tecnologias e mídias digitais na educação contemporânea tem provocado mudanças profundas na prática pedagógica e na formação dos professores. Apesar da crescente presença desses recursos, persistem desafios para a atualização dos métodos de ensino e para a integração efetiva das inovações no cotidiano escolar. A escola precisa assumir um papel ativo na mediação entre os conhecimentos tradicionais e as demandas da sociedade digital, repensando o papel do educador e investindo em formação continuada. Para promover um ensino mais dinâmico, inclusivo e alinhado às exigências do século XXI, é fundamental adotar metodologias ativas, estimular competências digitais e incentivar o protagonismo dos estudantes. Este estudo tem como objetivo geral analisar o impacto das inovações tecnológicas na prática docente contemporânea, por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando livros, artigos científicos e publicações acadêmicas relevantes ao tema. Conclui-se que o impacto das inovações tecnológicas na educação depende da capacidade dos sujeitos envolvidos de refletir, adaptar-se e colaborar para uma integração consciente, crítica e significativa das novas ferramentas e metodologias, visando o desenvolvimento pleno dos estudantes e o fortalecimento do papel social da escola.

[20] Mestranda pela Faculdade de Ciências Sociais Interamericana - FICS. E-mail: raquelbvm@mail.com

[21] Doutor em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS; Mestre em Educação e Cultural pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará – UFPA; Mestre em Ciências da Educação – FICS; Especialista em Gestão e Planejamento da Educação – UFPA; Especialista em Gestão Financeira e de Projetos Sociais – Faculdade de Patrocinio -FAP; Graduado em pedagogia – UFPA; Graduado em Letras Habilitação em Língua Inglesa – UFPA; Graduado em Sociologia – UNIASSELVI; Acadêmico de Direito pela Faculdade Estratego. Professor efetivo vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA); Professor efetivo vinculado à Secretaria Municipal de Educação do Município de Cametá (SEMED-Cametá-Pa). E-mail: <profphabiopinto@gmail.com>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7169-2716>.

Palavras-chave: Tecnologia educacional. Mídias digitais. Inovação pedagógica. Formação docente.

ABSTRACT

The influence of technologies and digital media in contemporary education has brought profound changes to teaching practices and teacher training. Despite the increasing presence of these resources, challenges remain in updating teaching methods and effectively integrating innovations into the daily school routine. Schools need to take an active role in mediating between traditional knowledge and the demands of the digital society, rethinking the educator's role and investing in continuous professional development. To promote a more dynamic, inclusive education aligned with the demands of the 21st century, it is essential to adopt active methodologies, foster digital competencies, and encourage student protagonism. This study aims to analyze the impact of technological innovations on contemporary teaching practices through bibliographic research using books, scientific articles, and relevant academic publications. It is concluded that the impact of technological innovations in education directly depends on the ability of the involved parties to reflect, adapt, and collaborate for a conscious, critical, and meaningful integration of new tools and methodologies, always seeking the full development of students and strengthening the social role of the school.

Keywords: Educational technology. Digital media. Pedagogical innovation. Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem sido profundamente influenciada pelos avanços tecnológicos e pela incorporação crescente de mídias digitais no cotidiano escolar. Essas transformações impactam tanto as práticas pedagógicas quanto a formação dos educadores, exigindo deles uma postura dinâmica e aberta à inovação. Como destacam Tessari, Fernandes e Campos (2021), embora as tecnologias estejam cada vez mais presentes em todas as esferas sociais, a prática pedagógica ainda enfrenta desafios no que diz respeito à atualização dos métodos e à integração efetiva de recursos digitais no ensino.

Com o contato dos estudantes com a tecnologia cada vez mais precoce, a escola assume um papel fundamental na mediação entre saberes tradicionais e as novas demandas da sociedade conectada. Nesse contexto, não basta apenas disponibilizar recursos digitais; é essencial repensar o papel do

professor, que deixa de ser mero transmissor de conhecimento para atuar como mediador da aprendizagem, promovendo situações em que o estudante construa o conhecimento de forma ativa, reflexiva e significativa (Tessari et al., 2021). Contudo, a resistência de parte do corpo docente à inserção de novas metodologias baseadas em tecnologia pode dificultar a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inovador e atrativo para os alunos.

Santos e Franqueira (2024) ressaltam que a presença das mídias digitais no currículo escolar é uma tendência crescente em todo o Brasil, o que motiva a busca por estratégias inovadoras de formação docente. O objetivo é capacitar os professores para atuarem de forma integrada ao universo digital e, assim, contribuir para a construção de um currículo dinâmico, capaz de dialogar com a realidade hiperconectada dos estudantes.

Nesse sentido, torna-se imprescindível investir na formação continuada dos educadores, estimulando o desenvolvimento de competências digitais e a adoção de metodologias ativas e colaborativas, que favoreçam a participação dos alunos no processo de aprendizagem. A implementação dessas estratégias contribui para a construção de um ambiente escolar mais interativo e inclusivo, promovendo práticas pedagógicas que valorizam tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o engajamento social.

No entanto, conforme Silva et al. (2024), a transição para práticas pedagógicas inovadoras, apoiadas por tecnologias digitais, exige mais do que o domínio de ferramentas tecnológicas. Requer uma reconfiguração do papel do educador, que passa a atuar como facilitador, promovendo a autonomia e a autoria dos alunos. Metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida e a gamificação ganham destaque nesse cenário, ao estimular o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, tais como pensamento crítico, colaboração e criatividade.

A trajetória histórica da inserção das tecnologias na educação brasileira revela que, apesar dos avanços — desde o uso do rádio e da televisão educativa até a popularização da internet e das plataformas digitais — o processo de inovação no ensino ocorre de forma gradual e enfrenta desafios

recorrentes. Segundo dados de Tessari, Fernandes e Campos (2021), muitos professores ainda optam por metodologias expositivas e recursos tradicionais, evidenciando a importância de repensar e atualizar as práticas pedagógicas à luz dos novos paradigmas educacionais. Esse movimento é fundamental para promover um ensino mais dinâmico e contextualizado, capaz de engajar os estudantes diante das demandas de uma sociedade que valoriza a interatividade, a comunicação e o pensamento crítico.

O acesso às mídias e às tecnologias digitais no espaço escolar potencializa a personalização do ensino e a diversificação das estratégias pedagógicas. Conforme Santos e Franqueira (2024), ao utilizar plataformas digitais, aplicativos educativos e ambientes virtuais de aprendizagem, o professor pode diversificar suas práticas, atender melhor às necessidades dos estudantes e criar oportunidades para uma aprendizagem mais ativa e colaborativa.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo geral analisar o impacto das inovações tecnológicas na prática docente contemporânea, com os seguintes objetivos específicos: identificar as principais tecnologias utilizadas pelos educadores; avaliar as contribuições dessas tecnologias para o ensino; e investigar os desafios enfrentados pelos docentes na integração tecnológica.

A pesquisa será realizada por meio de revisão bibliográfica, utilizando livros, artigos científicos e publicações acadêmicas relevantes ao tema. As fontes serão coletadas em bases de dados reconhecidas, priorizando produções recentes e pertinentes ao contexto educacional. Os dados levantados serão organizados e interpretados em conformidade com os objetivos do estudo, buscando uma compreensão crítica do conteúdo teórico disponível.

Este estudo justifica-se pela necessidade de compreender como as inovações tecnológicas vêm transformando a atuação docente, visto que a integração desses recursos no ambiente escolar representa tanto um desafio quanto uma oportunidade para o aprimoramento profissional e pedagógico.

2. A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DOCENTE

2.1 Principais tecnologias utilizadas por educadores

A integração das tecnologias no cotidiano escolar tem modificado significativamente as práticas pedagógicas e o papel do professor. Atualmente, os educadores dispõem de uma variedade de ferramentas tecnológicas que ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem. A presença dessas tecnologias não apenas transforma as metodologias em sala de aula, mas também exige dos docentes constante atualização e adaptação para atender às demandas de uma geração hiperconectada (Silva et. al., 2024).

Entre as principais tecnologias adotadas pelos professores destacam-se as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Segundo Martins (2017), as TIC englobam recursos como computadores, internet, tablets, projetores multimídia, lousas digitais, softwares educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem. Esses instrumentos são essenciais para a prática pedagógica, facilitando o acesso à informação, a comunicação e a colaboração entre professores e alunos. Plataformas digitais, como Google Classroom, Microsoft Teams e Moodle, permitiram a expansão do ensino para além dos limites físicos da escola, promovendo a aprendizagem híbrida e a educação a distância, especialmente em períodos de isolamento social.

Com o uso de aplicativos educativos, simuladores virtuais e jogos pedagógicos, o professor pode adaptar os conteúdos às necessidades e ao ritmo de cada estudante, tornando as aulas mais dinâmicas e atraentes. A presença de mídias digitais — como vídeos, podcasts, infográficos e animações — diversifica as estratégias de ensino, estimulando diferentes formas de aprendizado e consolidando o conhecimento por meio de múltiplos estímulos sensoriais (Martins, 2017).

Além das ferramentas digitais amplamente difundidas, ganham destaque as metodologias ativas, que, segundo Silva (et. al., 2024), são estratégias inovadoras fundamentadas no protagonismo do estudante e na interação com

as tecnologias. Entre elas, a aprendizagem baseada em problemas (PBL), a sala de aula invertida (flipped classroom), o ensino híbrido, a gamificação e os projetos colaborativos vêm sendo cada vez mais incorporados ao cotidiano escolar. Nesses contextos, as tecnologias digitais funcionam como suporte para o desenvolvimento da autonomia do aluno, promovendo sua participação ativa na construção do conhecimento.

A gamificação, por exemplo, utiliza elementos típicos de jogos, como desafios, recompensas e rankings, para envolver os estudantes nas atividades escolares. Plataformas como Kahoot!, Quizlet, Duolingo e Classcraft são bastante utilizadas para tornar as aulas mais interativas e motivadoras. Já a sala de aula invertida disponibiliza vídeos, podcasts e materiais digitais previamente, para que o tempo em sala seja dedicado à discussão, resolução de dúvidas e aprofundamento dos temas, favorecendo a aprendizagem ativa (Silva et. al., 2024).

Outro recurso em ascensão são os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que possibilitam o compartilhamento de conteúdos, a realização de avaliações online, fóruns de discussão e o acompanhamento do desempenho dos estudantes. Essas plataformas facilitam a comunicação entre professores e alunos, permitem uma gestão eficiente das atividades pedagógicas e promovem a autonomia dos estudantes na organização dos estudos (Espíndola; Cerny; Xavier, 2020).

A diversidade de recursos tecnológicos inclui também redes sociais e aplicativos de mensagens, que têm sido utilizados como estratégias complementares no ensino. O WhatsApp, por exemplo, tornou-se um canal frequente para o envio de atividades, lembretes e esclarecimento de dúvidas, estabelecendo uma comunicação rápida e próxima entre professores, alunos e famílias. As redes sociais, por sua vez, possibilitam a divulgação de projetos, o compartilhamento de trabalhos e a promoção de debates e interações em tempo real, inserindo o estudante em uma cultura digital que extrapola os muros da escola (Espíndola; Cerny; Xavier, 2020).

A inovação no uso das tecnologias educacionais manifesta-se também no emprego de softwares específicos para áreas do conhecimento. Na

matemática, programas como o GeoGebra auxiliam na construção de gráficos e na visualização de conceitos abstratos, enquanto simuladores de laboratórios virtuais em ciências permitem a realização de experimentos de forma segura e interativa. Em línguas estrangeiras, plataformas como Duolingo, BBC Learning English e recursos de realidade aumentada contribuem para o desenvolvimento da oralidade, escrita e compreensão auditiva dos alunos.

No contexto da educação inclusiva, as tecnologias assistivas desempenham papel fundamental na promoção da acessibilidade e equidade no processo educativo. Segundo Santos (et. al., 2024), as tecnologias assistivas abrangem recursos, dispositivos e softwares desenvolvidos para garantir a participação plena de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas. Entre essas ferramentas destacam-se leitores de tela, teclados adaptados, softwares de reconhecimento de voz, tradutores automáticos de Libras, materiais em Braille digital e aplicativos para comunicação alternativa. O uso dessas tecnologias possibilita que alunos com limitações visuais, auditivas, motoras ou cognitivas acessem conteúdos escolares, interajam com colegas e desenvolvam autonomia, ampliando as possibilidades de aprendizagem e inclusão (Santos et. al., 2024).

Apesar dos avanços e da popularização dessas ferramentas, o uso das tecnologias na educação ainda enfrenta desafios significativos. Um deles é a necessidade de formação continuada dos educadores, que muitas vezes não se sentem suficientemente preparados para integrar os recursos digitais às práticas pedagógicas de forma eficaz. Outro obstáculo é a infraestrutura das escolas, que nem sempre oferece equipamentos e conectividade adequados para o pleno uso das tecnologias. Ainda assim, a busca por estratégias inovadoras e o engajamento dos docentes têm impulsionado a adoção gradual dessas tecnologias, transformando a dinâmica do ensino e aproximando o ambiente escolar da realidade dos estudantes (Silva et al., 2024; Martins, 2017).

O contato frequente com recursos digitais exige também uma postura crítica dos professores quanto ao uso ético e responsável dessas ferramentas, orientando os estudantes sobre segurança na internet, respeito à privacidade e

veracidade das informações acessadas. Essa orientação é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e capazes de utilizar a tecnologia de maneira produtiva e segura.

De modo geral, as principais tecnologias utilizadas pelos educadores no contexto atual vão além dos tradicionais computadores e projetores, abrangendo plataformas digitais, aplicativos móveis, metodologias ativas que promovem interação e protagonismo estudantil, e tecnologias assistivas que garantem a inclusão de todos os alunos. A constante atualização desses recursos e o desenvolvimento de novas soluções pedagógicas demonstram que a tecnologia, quando bem integrada ao processo educativo, pode potencializar o ensino e contribuir para uma formação mais completa, reflexiva e democrática (Silva et. al., 2024; Martins, 2017).

2.2 Contribuições dessas tecnologias para o ensino

A presença cada vez mais marcante das tecnologias digitais no contexto escolar tem provocado mudanças significativas no modo como o ensino é organizado e vivenciado por educadores e estudantes. A transformação não está apenas na utilização de novos equipamentos ou softwares, mas principalmente na maneira como professores e alunos se relacionam com o conhecimento e constroem saberes. De acordo com Cursino (2017), uma das principais contribuições das tecnologias para o ensino é a promoção de uma aprendizagem significativa, capaz de engajar o estudante na resolução de problemas reais e no desenvolvimento de projetos interdisciplinares. O autor ressalta que, ao incorporar recursos digitais ao cotidiano escolar, o professor proporciona experiências de aprendizagem mais dinâmicas, criativas e relacionadas à realidade dos alunos, estimulando sua autonomia, senso crítico e capacidade de trabalhar em grupo.

O uso das tecnologias digitais possibilita novas formas de organização das aulas, promovendo a personalização do ensino. Ao utilizar plataformas de aprendizagem, ambientes virtuais e aplicativos educativos, o educador consegue adaptar conteúdos, atividades e avaliações às necessidades e ritmos

de cada aluno, ampliando as chances de participação e sucesso escolar. Essa personalização é especialmente importante para estudantes com diferentes estilos de aprendizagem, pois os recursos digitais permitem explorar vídeos, podcasts, jogos, textos interativos e simuladores, tornando o processo educativo mais envolvente e acessível (Cursino, 2017). Ao desenvolver projetos pedagógicos com o auxílio de ferramentas tecnológicas, o professor estimula o protagonismo dos estudantes, que passam a buscar informações, criar produtos e apresentar soluções para desafios concretos, como observou Oliveira Silva (et. al., 2018) ao analisar experiências de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).

Nessas experiências de ABP, os autores relatam que o uso de ferramentas digitais, como editores de texto, planilhas, apresentações e aplicativos colaborativos, favorece o trabalho em equipe e a interdisciplinaridade, permitindo que os alunos integrem conhecimentos de diferentes áreas na elaboração de projetos. Além disso, a produção de vídeos, podcasts e blogs amplia as formas de expressão e comunicação dos estudantes, promovendo a criatividade e a autoria. O ambiente digital, nesse sentido, não é apenas um suporte para transmitir informações, mas um espaço de interação, pesquisa e construção coletiva do saber (Oliveira Silva et al., 2018). Com a disseminação das metodologias ativas, como a sala de aula invertida, o ensino híbrido e a gamificação, as tecnologias passaram a ser vistas como aliadas do processo educativo, transformando o papel do professor, que se torna mediador e orientador da aprendizagem.

Conforme Souza (2020), as ferramentas digitais facilitam a comunicação entre estudantes, professores e comunidade, criando redes de aprendizagem e promovendo o compartilhamento de ideias e materiais. A utilização de fóruns, chats, wikis e redes sociais em projetos pedagógicos amplia as oportunidades de interação, superando as limitações do tempo e do espaço físico da escola. Isso contribui para a formação de uma cultura de colaboração e respeito às diferenças, além de fortalecer o vínculo entre os participantes do processo educativo. Ainda segundo o autor, a integração das tecnologias ao currículo

favorece a construção do conhecimento de forma compartilhada, estimulando a autonomia intelectual e a responsabilidade social dos alunos.

As tecnologias digitais contribuem para a democratização do acesso à informação e ao conhecimento. Com o avanço da internet e a disponibilidade de recursos digitais gratuitos, estudantes de diferentes regiões e contextos socioeconômicos podem acessar materiais didáticos, bibliotecas virtuais, vídeos educativos e plataformas de aprendizagem. Isso representa uma oportunidade para reduzir desigualdades e ampliar o alcance da educação, desde que sejam assegurados investimentos em infraestrutura, formação docente e políticas públicas de inclusão digital (Souza, 2020). O desafio, segundo Tessari, Fernandes e Campos (2021), é garantir que o uso das tecnologias seja planejado e intencional, alinhado às necessidades do projeto pedagógico e à promoção de aprendizagens significativas, e não apenas uma simples reprodução de métodos tradicionais em ambientes digitais.

A atuação do professor, nesse cenário, assume um novo perfil. Em vez de ser o único detentor do saber, o docente passa a atuar como facilitador, incentivando a pesquisa, a experimentação e a autoria dos alunos. O uso de recursos como blogs, vídeos, podcasts e aplicativos de edição de imagens e textos, por exemplo, estimula a criatividade, a expressão e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a comunicação digital. A escola, por sua vez, precisa oferecer condições para que os educadores possam se atualizar e experimentar novas abordagens, valorizando a formação continuada e o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação (Tessari et. al., 2021).

No campo da inclusão escolar, as tecnologias também trazem importantes contribuições, especialmente por meio das chamadas tecnologias assistivas. Como explicam Santos (et. al., 2024), os recursos assistivos facilitam o acesso ao conteúdo escolar para estudantes com deficiência, promovendo a autonomia, a participação e o desenvolvimento acadêmico. Ferramentas como leitores de tela, softwares de comunicação alternativa, tradutores automáticos de Libras, teclados adaptados e materiais didáticos digitais tornam o processo de aprendizagem mais acessível e equitativo. Além

de eliminar barreiras, as tecnologias assistivas estimulam a interação entre alunos com e sem deficiência, favorecendo a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo. Contudo, o sucesso dessas iniciativas depende do investimento em formação continuada dos educadores e na adaptação dos recursos às necessidades de cada estudante.

Outra contribuição importante das tecnologias para o ensino é o incentivo à interdisciplinaridade e à integração dos conteúdos curriculares. Projetos pedagógicos que utilizam recursos digitais permitem que os alunos estabeleçam relações entre diferentes áreas do conhecimento, ampliando sua compreensão sobre temas complexos e conectando o aprendizado à vida real. O uso do Google Earth em aulas de geografia, experimentos virtuais em ciências, produção de vídeos sobre temas ambientais e participação em olimpíadas do conhecimento online são exemplos de como as tecnologias potencializam a aprendizagem contextualizada e significativa (Cursino, 2017).

A presença das tecnologias no currículo escolar, contudo, exige uma nova postura tanto dos professores quanto das escolas. Como apontam Tessari, Fernandes e Campos (2021), é fundamental que o educador procure se atualizar, modernizando sua prática para garantir o uso adequado das tecnologias como instrumentos de desenvolvimento pessoal e profissional, além de favorecer um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, transformador e conectado com as demandas contemporâneas. O sucesso dessa integração depende, principalmente, do planejamento pedagógico, da intencionalidade das ações e do compromisso com a aprendizagem significativa dos alunos.

2.3 Desafios enfrentados pelos docentes na integração tecnológica

A integração das tecnologias digitais no contexto escolar configura-se como um dos maiores desafios enfrentados atualmente pelos professores. Apesar dos inúmeros benefícios oferecidos pelas ferramentas tecnológicas para o ensino, muitos educadores encontram dificuldades para inseri-las de forma eficaz em suas práticas pedagógicas, seja por limitações de recursos,

falta de formação adequada ou resistência cultural diante das inovações. Conforme Santos (et. al., 2024), os obstáculos enfrentados abrangem desde questões estruturais até o desenvolvimento de novas competências, demandando uma reflexão sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Um dos principais entraves é a insuficiência de infraestrutura nas escolas. Muitas instituições públicas apresentam acesso precário à internet, equipamentos obsoletos ou insuficientes para atender a todos os alunos, além da falta de manutenção dos dispositivos disponíveis, o que restringe o potencial das tecnologias digitais e dificulta seu uso sistemático e planejado (Silva Felix et. al., 2024).

Outro desafio relevante relaciona-se à formação dos docentes. Muitos professores relatam não ter recebido preparo suficiente durante a graduação para lidar com o universo digital, o que gera insegurança no uso de plataformas, aplicativos e demais ferramentas tecnológicas (Barbosa; Mariano; Sousa, 2021). A formação continuada, frequentemente restrita a cursos rápidos e superficiais, foca aspectos operacionais e não aprofunda o uso pedagógico dessas tecnologias, resultando na carência de orientações práticas e contextualizadas para adaptação às realidades específicas das turmas e disciplinas.

Da Silva, Andrade e Santos (2024) destacam que a integração tecnológica requer atualização constante, envolvendo o desenvolvimento de habilidades técnicas e pedagógicas. Isso inclui a seleção criteriosa de recursos, o planejamento de atividades que estimulem a autonomia dos estudantes, a criação de estratégias avaliativas compatíveis com o uso tecnológico e a reflexão crítica sobre seus impactos na aprendizagem. Contudo, a rotina sobrecarregada, o número elevado de turmas, o tempo escasso para planejamento e a falta de apoio institucional dificultam o acompanhamento desse ritmo de mudanças por parte de muitos docentes.

Além dos desafios estruturais e formativos, existem barreiras culturais e atitudinais. Alguns professores demonstram resistência à adoção de novas tecnologias, motivada pelo receio de perder o controle da sala de aula, medo

da substituição por máquinas ou pela percepção de que o uso excessivo de dispositivos digitais pode prejudicar a socialização e o desenvolvimento dos alunos. Essa postura pode ser influenciada por experiências negativas anteriores, ausência de incentivo da gestão escolar ou falta de uma cultura institucional favorável à inovação (Santos et. al., 2024).

Nesse sentido, Da Silva, Andrade e Santos (2024) defendem investimentos em processos formativos que integrem teoria e prática, criando espaços para experimentação, troca de experiências e análise crítica dos resultados. O apoio da equipe gestora e o engajamento da comunidade escolar são fundamentais para superar obstáculos e fomentar um ambiente propício à inovação pedagógica.

3 IMPACTO DAS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA PRÁTICA DOCENTE CONTEMPORÂNEA

A crescente presença das inovações tecnológicas no cotidiano escolar tem provocado transformações profundas e irreversíveis na prática docente contemporânea. Nas últimas décadas, a introdução de ferramentas digitais, plataformas de aprendizagem e metodologias ativas ampliou o repertório de estratégias didáticas e reposicionou o papel do educador no processo de ensino-aprendizagem. Ferreira (et. al., 2025) ressaltam que o impacto das tecnologias vai além da simples substituição de recursos tradicionais, configurando uma mudança estrutural que desafia paradigmas escolares convencionais.

Uma das principais transformações é a personalização da aprendizagem. Ambientes virtuais, aplicativos interativos e plataformas adaptativas permitem que os professores diversifiquem suas estratégias, respeitando ritmos e estilos individuais dos estudantes (Ferreira et al., 2025). Isso resulta em experiências mais dinâmicas e centradas no aluno, tornando o ensino mais atrativo e eficiente. Entretanto, Silva Lima e Silva (2024) alertam que esse avanço não é homogêneo: enquanto algumas escolas avançam na

digitalização, outras ainda enfrentam dificuldades relacionadas a acesso, infraestrutura e resistência cultural.

Nessa perspectiva, o papel do professor sofre uma redefinição significativa, deixando de ser a principal fonte do saber para assumir funções de mediador, facilitador e curador de conteúdos digitais. Cabe ao educador orientar os estudantes na busca por informações confiáveis, no desenvolvimento do pensamento crítico e no uso ético das tecnologias (Silva et al., 2024; Ferreira et al., 2025). Santos e Franqueira (2024) enfatizam que essa realidade exige atualização constante do docente, tanto em recursos tecnológicos quanto em metodologias de ensino, tornando imprescindível a formação continuada.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) propiciaram o surgimento de metodologias ativas, como sala de aula invertida, ensino híbrido e aprendizagem baseada em projetos. Essas abordagens aumentam a autonomia dos estudantes, incentivando o protagonismo no processo educativo. Plataformas digitais, simuladores virtuais e recursos multimídia são usados não só como suporte didático, mas como instrumentos para a construção coletiva do conhecimento, aproximando teoria e prática e conectando escola e sociedade (Silva et. al., 2024). O resultado é um ambiente mais interativo, colaborativo e alinhado às demandas do século XXI.

No entanto, a implementação das inovações enfrenta desafios como desigualdades de acesso, lacunas na formação docente e resistências culturais. Ferreira (et. al., 2025) argumentam que a promessa de uma educação mais democrática só se concretiza quando as tecnologias são integradas de forma crítica, planejada e com intencionalidade pedagógica e ética. Políticas públicas e projetos institucionais devem garantir infraestrutura adequada e suporte formativo, evitando a simples reprodução de práticas tradicionais em ambientes digitais.

No cotidiano escolar, essas transformações envolvem a reconfiguração das relações entre professores, alunos, gestores e comunidade. As tecnologias digitais favorecem uma aprendizagem mais dialógica e participativa, ampliando as oportunidades de inclusão e acesso ao conhecimento (Ferreira et. al., 2025).

A descentralização do conhecimento proporcionada pela internet desafia o modelo tradicional, exigindo do professor habilidades de mediação, curadoria e contextualização da informação (Silva; Lima; Silva, 2024). Assim, o ensino torna-se menos centrado na memorização e mais focado na resolução de problemas, análise crítica e produção coletiva de saberes.

Santos e Franqueira (2024) alertam que a tecnologia não é solução mágica, mas uma ferramenta que, quando utilizada com propósito, ética e compromisso social, amplia horizontes e contribui para práticas pedagógicas mais justas e sensíveis às demandas atuais. (Silva et. al., 2024) complementam, afirmando que o professor moderno deve ir além do domínio técnico, desenvolvendo uma postura reflexiva e criativa diante dos desafios trazidos pelas inovações tecnológicas.

4 CONCLUSÃO

As discussões e análises desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que as inovações tecnológicas transformaram significativamente a prática docente contemporânea. Fica claro que a tecnologia, quando integrada de forma planejada e reflexiva, amplia as oportunidades de ensino, favorece a personalização da aprendizagem e aproxima a escola das demandas da sociedade atual. Contudo, os desafios relacionados à formação dos professores, à infraestrutura escolar e à resistência às mudanças não podem ser negligenciados, exigindo ações contínuas, colaborativas e articuladas entre os diversos atores do processo educativo.

Diante desse contexto, compreende-se que a mera inserção de recursos digitais não assegura, por si só, a melhoria do processo educacional. É necessário repensar o papel do educador, fomentar o protagonismo dos estudantes e investir em políticas e práticas que promovam a inclusão digital e o uso ético das tecnologias. O equilíbrio entre tradição e inovação, aliado ao compromisso social e pedagógico, é essencial para que as transformações

tecnológicas realmente contribuam para a construção de uma educação mais justa, dinâmica e alinhada aos desafios do século XXI.

Conclui-se, portanto, que o impacto das inovações tecnológicas na educação depende diretamente da capacidade dos sujeitos envolvidos de refletirem, adaptarem-se e colaborarem para uma integração consciente, crítica e significativa das novas ferramentas e metodologias, sempre com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e fortalecer o papel social da escola.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Francisco Danilo Duarte; MARIANO, E. de F.; SOUSA, JM de. Tecnologia e Educação: perspectivas e desafios para a ação docente. **Conjecturas**, v. 21, n. 2, p. 38-60, 2021.

CURSINO, André Geraldo. **Contribuições das tecnologias para uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de projetos no Ensino Fundamental I**. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

DA SILVA, Maria dos Remédios; SILVA ANDRADE, Maria Luzineide; SANTOS, Maria Pricila Miranda. Desafios e oportunidades no uso de tecnologias digitais no ensino: Perspectivas docentes e implicações para a prática pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 10, p. 2907-2919, 2024.

ESPÍNDOLA, Marina Bazzo de; CERNY, Rosely Zen; XAVIER, Rachel Seixas. As perspectivas de tecnologia dos educadores em formação: valores em disputa. **Revista Eletrônica de educação**, v. 14, 2020.

FERREIRA, Edilson Trancoso et al. Inovações tecnológicas na educação: impacto e perspectivas. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 7, p. e16417-e16417, 2025.

MARTINS, Viviane Lima. Tecnologia de informação e comunicação (tic) e educação. **Revista Científica Intr@ ciência**, v. 13, n. 1, p. 1-11, 2017.

OLIVEIRA SILVA, Diego; CASTRO, Juscileide Braga; SALES, Gilvandenys Leite. Aprendizagem baseada em projetos: contribuições das tecnologias digitais. **# Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 1, 2018.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana et al. A inclusão escolar e o uso de tecnologias assistivas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 11, p. 6028-6044, 2024.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana et al. Desafios e oportunidades: a adoção de tecnologias na educação e os obstáculos enfrentados pelos professores na era digital. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 3, p. e3327-e3327, 2024.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; DA SILVA FRANQUEIRA, Alberto. Mídias e tecnologia no currículo: estratégias inovadoras para a formação docente contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, p. 11-519, 2024.

SILVA FELIX, Henrique et al. A integração da tecnologia no espaço escolar: desafios e oportunidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 4, p. 2154-2164, 2024.

SILVA LIMA, José Douglas; SILVA, Juciele Afonso. As tecnologias no contexto escolar: inovações e impactos que os recursos digitais causam no processo de ensino e aprendizagem. **Verbum**, v. 13, n. 3, p. 146-157, 2024.

SILVA, Antonio Marcos Firmino et al. Metodologias ativas e o papel do docente na educação contemporânea. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e1243-e1243, 2024.

SOUZA, Raphael André**. As novas tecnologias na educação**: contribuições para o processo ensino-aprendizagem. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

TESSARI, Rosilene Maria; FERNANDES, Cleonice Terezinha; DAS GRAÇAS CAMPOS, Maria. Prática Pedagógica e Mídias Digitais: um diálogo necessário na educação contemporânea. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 1, p. 02-10, 2021.

- O teatro como ferramenta pedagógica (Fernanda Scorzoni Dalto; Cintia Maria Ferreira Martins; Roberta de Almeida; Tamires Aparecida Borges Teófilo)

O teatro como ferramenta pedagógica

Fernanda Scorzoni Dalto

Cintia Maria Ferreira Martins

Roberta de Almeida

Tamires Aparecida Borges Teófilo

DOI: 10.5281/zenodo.16969804

RESUMO

O referido trabalho vem demonstrar como o teatro pode ser usado como uma ferramenta pedagógica, fundamental na formação integral da criança. Com as atividades teatrais, o professor desenvolverá em seus alunos habilidades cognitivas, físicas, emocionais e sociais; além de, expressões corporais, gestuais, verbais, linguagem musical entre outras. O contato com o teatro também auxilia, o professor a alfabetizar, ensinar geografia, história, e até mesmo matemática. Promove a socialização, desenvolve e prioriza a noção de trabalho em grupo, sendo também um exercício de cidadania e um meio de ampliar o repertório cultural do aluno. Dessa forma, podemos afirmar que o mundo da fantasia estimula nos alunos o mundo de verdade.

Palavra-chave: Teatro. Ferramenta pedagógica. Criança.

ABSTRACT

This work demonstrates how theater can be used as a pedagogical tool, fundamental in the integral education of children. With theatrical activities, the teacher will develop cognitive, physical, emotional and social skills in their students; in addition, body expressions, gestures, verbal expressions, musical language, among others. Contact with the theater also helps the teacher teach literacy, teach geography, history, and even mathematics. It promotes socialization, develops and prioritizes the notion of group work, and is also an exercise in citizenship and a means of expanding the student's cultural repertoire. In this way, we can say that the fantasy world stimulates the real world in students.

Keywords: Theater. Pedagogical tool. Child.

INTRODUÇÃO

O termo teatro surgiu na Grécia; porém em língua portuguesa veio do latim *theatrum*, que por sua vez originou-se do grego *théatron*, derivado do verbo *ver = theaomai*, ou seja, *théa = vista, visão (no sentido de panorama) + o sufixo [-tron] = instrumento*, donde, *"lugar onde se vê"*.O vocábulo *teatro* apresenta as seguintes acepções: Local onde se realizam os espetáculos, os próprios espetáculos, o conjunto de textos, produzidos por um autor e a interpretação.

Essas três acepções, somadas, levam-nos a ideia de que o teatro é a arte do espetáculo. Contudo, nem todo o espetáculo é teatro. Para que seja teatro são imperativos a pré-existência do texto e a representação sobre um palco. Sob essas características, texto e ação, o teatro adquire seu verdadeiro significado.

É difícil precisar quando surgiram as primeiras manifestações cênicas; entretanto, crê-se ter surgido entre os povos primitivos como parte de rituais, pois as sociedades primitivas realizavam rituais e práticas religiosas que continham elementos teatrais como a dança e as representações cênicas, destinadas a acalmar ou agradar os deuses e deles obter favorecimentos para a sobrevivência (fertilidade da terra, sucesso nas batalhas, etc.). Não raro, os personagens destas danças usavam máscaras que representavam seus deuses. De modo que podemos considerar o teatro como uma das mais antigas formas de arte.

A informação que temos vem das pinturas em cavernas e da decoração em artefatos. As informações mais completas e detalhadas que chegaram até nós, referem-se às encenações teatrais da Antiguidade Grega.

Mas o **teatro** não é uma invenção grega, espalhada pelo resto do mundo. É uma manifestação artística presente na cultura de muitos povos e se desenvolveu espontaneamente em diferentes latitudes, ainda que, na maioria dos casos, por imitação. Antes mesmo do florescimento do teatro grego na antiguidade, a civilização egípcia tinha nas representações dramáticas uma das expressões de sua cultura. Essas representações tiveram origem religiosa, sendo destinadas a exaltar as principais divindades da mitologia egípcia,

principalmente Osíris e Ísis. Três mil e duzentos anos antes de cristo já existiam tais representações teatrais.

Os gregos podem ter acreditado que foram eles os inventores do teatro, mas de acordo com os registros deixados pelo povo egípcio, eles precederam os gregos nas apresentações públicas. Os documentos revelam que os egípcios tinham, nas encenações, uma das expressões de sua cultura. Essas representações tiveram origem religiosa, cuja finalidade era exaltar as principais divindades da mitologia egípcia, principalmente, Hórus, Osíris e Ísis.

E foi do Egito que elas passaram para a Grécia, onde o teatro desenvolveu-se admiravelmente, graças à genialidade dos dramaturgos gregos.

A partir do Império Romano que sucedeu a civilização grega, o teatro entrou em declínio. Os romanos preferiam o circo o qual na época era voltado para lutas entre gladiadores e animais.

No início da Idade Média, em 476, o teatro quase sumiu. A Igreja Católica, que detinha o poder, combatia o teatro, pois considerava pecado imitar o mundo criado por Deus. Poucas manifestações teatrais parecem ter resistido nessa época. Apenas alguns artistas percorriam as cortes de reis e nobres, como malabaristas, trovadores (poetas que cantavam poemas ao som de instrumentos musicais), imitadores e jograis (intérpretes de poemas ou canções românticas, dramáticas ou sobre feitos heróicos).

No continente asiático o teatro também já existia, embora, com outras características, que ainda hoje o singularizam. Na china, por exemplo, há referências de espetáculos teatrais - que envolviam música, palhaços e acrobacias - desde 2205 (um pouco depois do egípcio) e que se prolongou até 1766 antes da era cristã, durante a Dinastia Hsia. O que, cronologicamente, dá aos chineses o segundo lugar na hierarquia teatral.

A Índia começou a desenvolver seu teatro cinco séculos antes da era cristã. Os poemas Ramayana e Mahabharata podem ser considerados as primeiras peças originadas na Índia. Esses épicos forneceram a inspiração para os primeiros dramaturgos indianos, como Bhasa no (século II a. C.).

Portanto, o teatro egípcio, o chinês e o indiano, surgiram muito antes do teatro grego.

O Japão e a Coréia, mesmo sem contatos com o mundo ocidental, desenvolveram, formas próprias de teatro. No Japão, o sacerdote Kwanamy Kiyotsugu, que viveu entre os anos de 1333 e 1384 da era cristã (Idade Média), foi o primeiro dramaturgo japonês. O seu teatro era de extrema perfeição técnica. Tinha entre suas principais manifestações, a dramaturgia Nô, surgida do ensino do budismo Zen e dotada de grande complexidade psicológica e simbólica, e o Kabuki, mais popular, embora igualmente importante.

Verificando-se que as representações, nestas nações assumiram cunho inteiramente diverso do grego, não é sem razão afirmarmos que, somente para o mundo ocidental, a Grécia é considerada o berço do teatro.

A implantação do **teatro, no Brasil**, foi obra dos jesuítas, empenhados em catequizar os índios para o catolicismo e coibir os hábitos condenáveis dos colonizadores portugueses. O padre José de Anchieta (1534-1597), em quase uma dezena de autos inspirados na dramaturgia religiosa medieval e sobretudo em Gil Vicente, notabilizou-se nessa tarefa, de preocupação mais religiosa do que artística. A sala de espetáculos de Vila Rica (atual Ouro Preto) é considerada a mais antiga da América do Sul. Menciona-se o Padre Ventura como o primeiro brasileiro a dedicar-se ao palco, no Rio, e seu elenco era de mulatos.

A transferência da corte portuguesa para o Rio, em 1808, trouxe inegável progresso para o teatro, consolidado pela Independência, em 1822, a que se ligou logo depois o romantismo, de cunho nacionalista. O ator João Caetano (1808-1863) formou, em 1833, uma companhia brasileira, com o propósito de “acabar assim com a dependência de atores estrangeiros para o nosso teatro”.

A Semana de Arte Moderna de 1922, emblema da modernidade artística, não teve a presença do teatro. Só na década seguinte Oswald de Andrade (1890-1954), um de seus líderes, publicou três peças. Só em 1943, com a estreia de Vestido de Noiva, de Nelson Rodrigues (1912-1980), sob a direção de Ziembinski, modernizou-se o palco brasileiro. Mas a excelência do texto não

iniciou ainda a hegemonia do autor, que se transferiu para as mãos do encenador.

Em 1964, com o golpe militar, ocorreu uma hegemonia da censura. Afirmou-se um teatro de resistência à ditadura, desde os grupos mais engajados, como o Arena, o Oficina de São Paulo e o Opinião, do Rio, aos dramaturgos como Gianfrancesco Guarnieri, Augusto Boal, Dias Gomes, Oduvaldo Vianna Filho e Plínio Marcos. Autores afeitos ao veículo da comédia, a exemplo de João Bethencourt, Millôr Fernandes, Lauro César Muniz e Mário Prata, seguiram a mesma trilha. Número enorme de peças, até hoje não computado, conheceu a interdição. Quando, a partir da abertura, os textos proibidos puderam chegar ao palco, o público não se interessava em remoer as dores antigas. A partir dos anos 70, Maria Adelaide Amaral se tem mostrado a autora de produção mais constante e de melhores resultados artísticos.

Como mostramos, o teatro percorreu um longo caminho até chegar no grande espetáculo das artes cênicas afiadas a música, á pintura, a escultura, e outras formas de expressar ideias.

Uma fonte de cultura e educação, tanto para quem interpreta como para os que o frequentam. Apesar disso, não vemos na escola incentivo a prática do teatro.

Não podemos restringir a educação apenas à capacidade de ler, escrever e contar, pois todo ser humano tem direito ao completo desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição de conhecimento e valores morais até a sua adaptação à vida social moderna.

O teatro infantil não pode ser uma diversão alienada, porque é muito forte para ser omitido, mas deve ser construtivo, fazendo com que a criança perceba e distinga o bem e o mal, o certo e o errado. A criança tem muita capacidade crítica, o educador tem que saber aflorar esta capacidade. Cabe ao teatro infantil ensinar, não impor ideias, mas sugeri-las e mostrar sua utilidade através da ação.

O teatro ajuda as crianças a demonstrarem sentimentos e a ler sentimentos alheios desenvolvendo a empatia, importantíssimos num relacionamento social e imprescindível num mundo globalizado, portanto é um

tema fundamental, que merece atenção e estudos por parte dos apaixonados por educação.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE CÊNICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lopes (2015), diz que a arte Cênica é uma forma de arte apresentada em um palco ou lugar destinado a espectadores. O palco é compreendido como qualquer local onde acontece uma representação, sendo assim, estas podem acontecer tanto em praças como em ruas. Abrange o estudo e a prática de toda forma de expressão que necessita de uma representação, como o teatro, a música ou a dança.

De acordo com Miranda (2015), a arte cênica pode ser chamada também de arte performativa. A Arte Cênica como instrumento de aprendizado, é profundamente motivadora para crianças e adolescentes, ela os afeta nos aspectos cognitivos, emocionais, motores e sociais. Demanda um alto grau de atenção e concentração, estimula memória e percepção, mobiliza a capacidade de jogo com as palavras, fomenta a imaginação e a expressividade.

Entretanto, a criança tem necessidade de incentivo e anseia por alguma forma de retorno com relação às suas realizações, esta fase deve ser suprida, não podendo ser suprimida ou desconsiderada.

Não basta impor metas, estabelecer objetivos, ou impeli-la à espontaneidade intuitiva, toda ação dever gerar comumente alguma reação positiva para a criança, advinda de sua conquista e superação, um resultado que ela possa entender como algo frutífero e prazeroso.

Margoni defende que: “O simples fato de representar um personagem em uma peça ou exercício cênico, faz com que o aluno desfrute da possibilidade de experimentar sensações que fazem parte de uma vivência que não é a dele, mas sim de uma personalidade que ele incorpora no ato da dramatização, compartilhando tal vivência e introduzindo-a neste momento à sua própria vida. Criando maneiras de perceber a diversidade, as semelhanças e diferenças, o entendimento sobre o ser e o vir a ser, podendo compreender a

si e ao outro, sujeitos deste mundo, agentes de transformação de nossa sociedade.

Ela é classificada em 4 classes: ópera, teatro, dança e circo.

A ópera é a encenação de um drama combinado com música, utiliza elementos teatrais, como vestuário, cenografia e atuação. Só que ao invés de se falar, a letra é cantada. Os cantores são acompanhados por grupos musicais.

O teatro é desenvolvido por um ator ou um conjunto de atores que interpretam uma história para um público.

Os espetáculos têm como objetivo despertar o sentimento dos espectadores. A dança é a expressão artística corporal. Ela é caracterizada pelo uso do corpo, que realiza movimentos ensaiados ou improvisados.

A dança normalmente é acompanhada por um ritmo musical.

O circo é uma companhia que reúne artistas de especialidades muito diferentes. Nesse conjunto há malabaristas, palhaços, acrobatas, equilibristas, domadores entre outros. O circo é organizado em um picadeiro circular. Suas apresentações costumam acontecer debaixo de uma grande lona.

1.1.O Teatro e a criança:

Segundo Freire (1973), arte cênica, é capacidade de representação, cada unidade de ação da arte dramática ou cômica é uma peça teatral.

A apresentação teatral traz muita vantagem para o desenvolvimento da criança: Aperfeiçoa a leitura; corrige a pronúncia; desenvolve a memória; estimula o senso crítico e artístico. Contribui para a socialização da criança: Aluno se desinibe e aprende a criticar e aceitar críticas construtivas, além de valorizar o trabalho alheio, já que no teatro o que vale é o conjunto homogêneo cooperativo. Desenvolve valores tais como: bem / mal, certo / errado, justiça, verdade, etc.; Trabalho com interdisciplinaridade: língua portuguesa, educação

artística (musica, confecção de materiais), educação física (ritmo, expressão facial – corporal), conhecimento gerais e científicos.

Ao estimular a apreciação do teatro como espetáculo cultural o professor está formando futuros frequentadores e apreciadores de peça teatral.

Teatro traz muitas vantagens a educação infantil, já que a apresentação é muito natural para as crianças. Elas gostam de coisas que estão para acontecer. Seja criança espectadora ou personagem de uma história, o teatro contribui muito para o desenvolvimento e para o trabalho do professor na educação integral dos alunos.

A BNCC também indica o teatro como forma de trabalho coletivo e criativo, mas com um viés bastante específico, está dentro de um componente maior – ARTE.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais buscam identificar os diversos argumentos sobre a importância do conhecimento artístico. A abordagem dramática na educação admite a importância do teatro infantil e considera-o como base da educação criativa.

Segundo Arcoverde: “Trabalhar com o teatro na sala de aula, não apenas fazer os alunos assistirem as peças, mas representá-las, inclui uma série de vantagens obtidas: o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento. Enfim, são incontáveis as vantagens em se trabalhar o teatro em sala de aula”.

O teatro na escola, de acordo com os PCNS, tem o intuito de que o aluno desenvolva um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder

às situações emergentes e uma maior capacidade de organização de domínio de tempo.

O teatro estimula o indivíduo no seu desenvolvimento mental e psicológico. Mas apesar disso, o teatro é arte, arte que precisa ser estudada não apenas em níveis pedagógicos, mas também como uma atividade artística que tem as suas características como tal.

É na escola onde a criança é estimulada a conhecer e explorar o mundo, onde ela se socializa com outras crianças, aprende a dividir a compartilhar brinquedos e o carinho das pessoas que elas gostam, tendo a convivência com a diversidade, contribuindo para a construção do seu processo de aprendizagem.

Por isso é importante que as escolas tenham uma proposta pedagógica para compreender a atividade teatral, como ação pedagógica para o desenvolvimento da criança na sua socialização e assim desperta uma consciência crítica que se reflita no cidadão do futuro.

Para Alcântara na educação infantil, o brincar (Corpo e Movimento) é parâmetro para o desenvolvimento integral da criança. É por meio da brincadeira e da fantasia que a criança se apropria do mundo adulto, das regras e da complexidade sócio cultural da sociedade e qual pertence.

Dessa forma, uma proposta de Educação Infantil de qualidade compreende o papel fundamental do brincar, bem como as possibilidades de compor uma proposta pedagógica que de fato promova um desenvolvimento infantil de qualidade.

> O teatro trabalha uma linguagem que oportuniza formas de manifestação que permite que a criança utilize as diferentes formas de linguagem na sociedade como a corporal, a verbal, a plástica, a escrita, entre outras expressando suas próprias vivências e experiências de maneira mais crítica e com isso, a criança analisa e avalia o resultado de suas ações interagindo de maneira mais eficaz no meio social em que vive. (ALCÂNTARA, 2010, p. 01).

O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão

acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal da cada criança. (ALCÂNTARA, 2010, p. 01).

Neste contexto, apresenta o movimento como uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. Neste movimento, o teatro como uma das manifestações culturais engloba as expressões e comunicação, também ligada ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nesta faixa etária possibilitando o desenvolvimento de sua identidade e autonomia. (ALCÂNTARA, 2010, p. 01).

1.2 As atividades estéticas na sala de aula

Na fase da pré-escola não visam a formação de artistas, mas desenvolver potencialidades dos alunos, respeitando suas naturais limitações.

É importante que o professor incentive a criação livre com utilização de material variado. Respeite e valorize o trabalho espontâneo. Dê trabalho individual e em grupo, impeça que atividade suplante e atividade criativa.

O professor precisa estimular a criatividade dos alunos, não criticando, além de determinar o que e como elas devem fazer. Seria interferir de modo negativo,

O papel do professor é de incentivar, apoiar, orientar só se for solicitado, dando espaço à criança para expressar-se através da arte, desenvolvendo sua capacidade criadora e aumentando sua sensibilidade.

Segundo REVERBEL., no ano de 1996 as atividades visando a integração das áreas de expressão musical, e corporal e plástica.

Dramatização espontânea utilizando os dedos, a mão inteira, as mãos com luvas, mãos com meias, saquinhos de papel. Bonecos de vara, fantoches, máscaras. Teatro de sombra.

Mímica – imitar animais, veículos, palhaços, mágicos, profissões, sons, instrumentos musicais.

Pequenos diálogos: ao telefone, conversando.

Representação de cenas: A educação integral da personalidade do educando sobre seu aspecto global, tem nas atividades estéticas o seu mais alto elemento de socialização e ajuntamento, que atuando através do prazer sadio e da satisfação individual e coletiva, produz por suas atividades e necessária higiene mental e terapêutica. Ela combate agressividade, canalizando o excesso de energia, dar meios para enfrentar o isolamento, desenvolve o espírito de iniciativa, a auto expressão, o desenvolvimento da inteligência a habilidades motoras, responsabilidade e obediência às regras e penalidades.

Dar iguais oportunidades a todos e integra o indivíduo no seu meio ambiente.

2 -TRABALHANDO COM A CRIANÇA

A partir de três anos de idade, o meio mais propicio será a imitação. Devemos, pois iniciar as atividades através da observação do mundo à nossa volta. Observar, os animais, as diversas profissões, etc. Ao mesmo tempo, a observação serve para sensibilizar a criança para diversos aspectos do mundo exterior. Incluir na observação e sensibilização as visitas a instituições, ouvir audições musicais, assistir outras peças de teatro, etc.

2.1 Contando Histórias

Se o que queremos é que sinta e vibre o que interpreta, devemos sentir e vibrar com intensidade. Uma das formas é contando histórias onde se destacam personagens com grande carga afetiva. Nesta idade, o sentimento, muito mais que o raciocínio, atua no interior da criança, propiciando a sua interação vertical, vibração em sintonia mais elevada. Você pode criar sua própria história ou escolher entre muitas que existem. Conte a história com entusiasmo, de forma vibrante. No que se refere a interpretação, o conteúdo da

história é a forma como ela será contada são fundamentais. Sabendo contar, você levará a criança a sentir e vibrar com entusiasmo. Com o tempo, depois de trabalhar outras técnicas e atividades de expressão, comece a dramatizar as histórias. (ALVES. Walter Oliveira, 1999)

2.2 Técnicas e atividades de expressão

Algumas técnicas auxiliarão o desenvolvimento da expressão corporal, da dicção mas também a sensibilidade espontaneidade, imaginação, observação, percepção, criatividade e colaboração.

Todos juntos ao mesmo tempo, expressar movimentos dos seres e fenômenos da natureza conforme indicação do educador. Imitar animais; imitar uma planta crescendo; O vento soprando:

Durante os passeios e visitas as crianças já devem ter conhecidos os animais. Não faz sentido pedir para imitar um hipopótamo se elas nunca tinham viram um. A simples figura ou foto não é suficiente para imitar.

Imitação é resultado da capacidade da criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles.

Em um círculo uma ou várias crianças imitam um animal ou personagem o resto da turma tenta adivinha a imitação. Esticar o braço e fazer movimentos alienados, como se estivesse voando. Fazer de conta que pegou uma corda. (RIOS, Rosana, 1997)

2.3 Desenvolvimento da dicção e a percepção auditiva

Em um círculo, de mãos dadas, uma criança de olhos vendados no centro, a um sinal dado, o círculo girará com as crianças cantando. Num segundo sinal todos param e a criança de centro deverá apontar para qualquer direção do círculo, quem for apontado deverá imitar o som de um animal qualquer. A criança do centro deverá identificar o animal e qual o aluno que o

imitou. Se acertar, o aluno identificado no seu lugar, caso contrário o que estiver ao seu lado. (ALVES. Walter Oliveira, 1999)

2.4 Desenvolvimento da dicção e da voz

Telefone; as crianças deverão sentar em duplas, apoiando as costas umas nas outras. A um sinal dado, elas simulam um telefonema, discando um número. A outra atende e começa um diálogo instantâneo. A técnica pode ser explicada com uma dupla de cada vez, ou todas ao mesmo tempo. No segundo, caso as duplas deverão contar as demais o que conversaram. (ALVES. Walter Oliveira, 1999)

2.5 Desenvolvimento da expressão e observação

Semicírculo, com uma criança na frente. As crianças ficarão em uma posição, enquanto a outra observa. Depois de um minuto de observação, a criança vira de costa, e uma ou duas das crianças do semicírculo mudam de posição, as demais permanecem como estavam. Depois de alguns segundos, a criança observadora volta-se e tenta adivinhar qual ou quais as modificações. Esta atividade desenvolve a observação, a socialização. (ALVES. Walter Oliveira, 1999)

2.6 Desenvolvendo movimentos corporais sincrônicos e corporais

Dança da toalha: cada grupinho de quatro criança recebe uma toalha grande, segurando-as pelas pontas, colocar uma bolinha em cada toalha. Usar bolas de borrachas ou mais pesadas. As crianças deverão dançar, pular, agachar, correr, levantar a toalha, sentar, ajoelhar, girar e realizar outros

movimentos, sob o comando verbal do educador, sem deixar a bolinha cair da toalha.

Desenvolve a expressão corporal, a criatividade, diferentes posições e principalmente a cooperação, que é um fator muito importante a ser desenvolvido. (ALVES. Walter Oliveira, 1999)

2.7 Desenvolvendo a criatividade e a expressão corporal

Brincando de estatua: - As crianças livres pela sala, imitam uma estátua como acharem melhor, assumindo uma posição que gostem ficando de pé nas diversas posição, de joelho e braços abertos, deitadas, etc. a atividade é livre expressão. A criança em duplas: - uma criança modela a outra, erguendo a mão, virando a cabeça, etc. o educador poderá fazer a primeira modelagem e passar para as demais duplas. (ALVES. Walter Oliveira, 1999)

2.2.8 Desenvolvendo a criatividade e expressão com a música

Usando música: - ao som de uma música executar movimentos dentro do ritmo que pode ser bastante variado. As crianças perceberão quando o ritmo é rápido, alegre, lento, etc. (ALVES. Walter Oliveira, 1999)

3 -O TEATRO DIRIGIDO ÀS CRIANÇAS

O teatro é um importante recurso didático pedagógico para o desenvolvimento da criança, dando suporte para sua trajetória na vida social e proporcionando experiências novas que contribuem para o seu crescimento integral sobre vários aspectos. Os principais benefícios da prática na educação são: contribui para o desenvolvimento e formação do caráter, melhora e favorece a dicção, faz crescer a autoestima, combate a timidez e a vergonha,

ensina a relacionar-se com outras crianças e trabalhar em grupo, socializar ideias, favorece o autoconhecimento, desperta a consciência corporal e a coordenação motora, reforça o interesse pela leitura, literatura e poesia, ensina a controlar suas emoções, motiva o exercício do pensamento, além de permitir que as crianças brinquem com o mundo da fantasia.

A educação artística na pré-escola está dividida em setores que visam o desenvolvimento geral da criança. O teatro dirigido as crianças deve ser bonito e desejado, uma história bem contada e não uma tarefa. A base inicial está na linguagem onomatopeia, com movimentos e ações. As cenas devem ser familiares, escolares e sociais, tudo o que possa construir objetos de reprodução até ela completar sete anos de idade, que segundo Kilpatrick é a imitação que domina por completo a atividade da criança.

As histórias baseiam-se no fato, por personagens opostos (vilões e heróis); a técnica para movimentar este tipo de teatro seriam os textos leves, de fácil assimilação, com cenários vivos, alegres, mostrando principalmente o clima, vegetação, arquitetura, estilo, móveis.

A música: arte e ciência de combinar sons, ritmos, melodia e harmonia.

Espetáculo: é tudo que atrai e prende o olhar, a atenção, a representação. Procurar ser espontâneo, tirando proveito do suspense e quando obtiver uma gargalhada, tentar outra, dando mais vida ao teatro.

3.1 Teatro de fantoche:

O **teatro de fantoches**, de bonecos ou de marionetes é a expressão teatral que caracteriza as encenações realizadas, respectivamente, com fantoches, marionetes ou bonecos. É ainda mais autêntico aquele no qual seus elementos – palco, cenários, cortinas, entre outros – são estritamente criados para determinada representação.

O fantoche remonta aos tempos ancestrais e tem executado um papel significativo na história das civilizações. Ele está especialmente ligado aos primitivos cultos animistas, os quais consideram que tudo no Universo é

portador de alma e, por extensão, de sentimentos, desejos e até mesmo de inteligência. Assim, determinados objetos eram considerados sagrados, entre eles as máscaras e os fantoches.

Ao se tornar portador do fantoche, o personagem adquiria poderes que o convertia em um profeta, um ser sagrado, um exorcista. Portanto, somente um iniciado nos conhecimentos sacros poderia usar suas mãos para dar vida ao fantoche, em uma cerimônia especialmente preparada para essa encenação.

Na era clássica os fantoches estavam dispostos principalmente dentro dos templos; eram bonecos de grande porte conduzidos igualmente durante as procissões de iniciação. Eles se_desenvolvem particularmente a partir do século VII, com a adoção de estátuas semelhantes ao Homem. Estes fantoches que imitam as feições humanas são então escolhidos cada vez mais para estes eventos religiosos, assumindo um estilo que ainda hoje marca as representações do teatro de fantoches.

Como esta modalidade lembrava demais os antigos ritos animistas, a Igreja começou a proibir as encenações dentro dos templos. Esta atitude deu origem aos teatros itinerantes, os quais reduziram o porte de forma a poder circular aqui e ali com suas representações, especialmente pelas ruas e em festas empreendidas no interior dos palácios.

Ao longo do Renascimento eles são novamente resgatados no seio das Igrejas, apresentando-se também nos pátios residenciais e nas festas realizadas durante as feiras. A plateia se populariza e o teatro de fantoches assume uma postura mais satírica, impregnada de humor. Ele tem um papel importante nesse período, chegando até mesmo a preservar o Teatro Inglês quando este é interditado durante 18 anos.

Seguindo a evolução histórica, os fantoches foram se transmutando conforme as necessidades de cada época, não se atendo jamais ao passado. Assim, eles estão sempre em metamorfose, constantemente assumindo novas formas. Esta modalidade teatral preserva sempre, porém, seu caráter ambulante, ao encenar seus espetáculos não só nos teatros convencionais, mas também nas ruas, nas praias, nos espaços ao ar livre diante das Igrejas.

Segundo RIOS, no ano de 1991, os fantoches existem há muito tempo e não se sabe quem inventou ou quando foram usados pela primeira vez. Sabe-se que foram encontrados há mais de 3 mil anos, fantoches, em escavações no Egito. Na Índia haviam bonecos feitos de ouro e prata. Já no Japão, grupos nômades trocavam apresentações com bonecos por comida. Em museus europeus estão guardados marionetes construídas no século XIV. Também, desde a pré-história, já utilizavam o teatro, contando através das sombras as aventuras e caçadas, sempre exagerando nos sons e gestos. Na idade média, as pessoas representavam as histórias bíblicas.

3.2. O valor pedagógico do teatro de fantoche:

Os fantoches estimulam a imaginação das crianças e faz com que desperte o gosto pela leitura e o diálogo entre elas, eles são muito importantes para o desenvolvimento intelectual e sociológico das mesmas. Pois através dos fantoches podem-se ampliar os conhecimentos em relação aos fatos e acontecimentos da realidade social, permitindo que as crianças discutam e reflitam os valores e atitudes humanas. Os fantoches não estão presentes somente em escolas, mas também hospitais e outras atividades. Os fantoches estimulam a imaginação das pessoas, principalmente das crianças.

Eles não estão presentes somente em escolas, mas também em hospitais, em creches, etc. Exercendo grande papel educativo, encenando palestras de prevenção à saúde, ao uso de drogas e outros importantes assuntos.

Os mesmos têm o poder de alegrar crianças doentes, faz com elas amenizem suas dores.

Os fantoches foram criados para a utilização de boas práticas, servindo como trabalho de orientação contra seu uso em cenas de violência.

Portanto, os fantoches no uso didático são aconselháveis para desenvolver em crianças tímidas e inibidas, relaxam as tensões emocionais e ajuda na formação de atitude positiva.

Nas mãos da criança, o fantoche deixa de ser um objeto e torna-se um papel, cria vida, tem uma ação e uma identidade, os quais ela pode experimentar através do boneco.

Nessas brincadeiras livres, aparentemente despretensiosas, as crianças poderão expressar seus conflitos, bem como aprenderão a conviver em harmonia, visto que, naturalmente, brincarão em grupo, e terão de combinar entre si as regras da brincadeira, além de contar com o espírito de solidariedade e cooperação.

Os bonecos utilizados pelos alunos na escola seguindo a orientação de um professor de Educação Física, tem um papel importantíssimo na educação, pois eles podem ajudar a desenvolver vários aspectos educacionais principalmente aos que estão relacionados à comunicação e a expressão sensório-motora.

O professor deve deixar a criança manipular os bonecos à vontade. Aos poucos, a criança irá sentir uma vontade de criar uma fala, um diálogo para aquele boneco, aliando o movimento dele com a palavra.

3.3. Aspectos do teatro na educação:

Importante aliado na educação infantil, o teatro de fantoche é um instrumento que ao mesmo tempo em que diverte o público infantil, ensina. Ele pode ser usado em escolas, creches igrejas e hospitais. As histórias escolhidas para serem interpretadas devem abranger o universo do fantástico, como os contos de fadas e as fábulas, fazendo com que as crianças tomem gosto pela leitura desde os anos iniciais e que transmitam mensagens de valores e virtudes. Os fantoches ajudam também na construção da identidade da criança que através do teatro pode desempenhar diversos papeis sociais como o de mãe, médico, policial, bruxa, fada, etc. experimentando assim, diferentes sensações e emoções. Através dessa “brincadeira” é possível que o professor identifique traços comportamentais e de personalidade, que darão uma direção a como o educador aplica suas práticas pedagógicas.

O professor pode propor como atividade para os alunos, a confecção dos bonecos do teatro, já que com sucata e materiais recicláveis é possível criar diversos personagens diferentes.

4 - O TEATRO CRIATIVO

O processo do teatro criativo, é o processo destinado ao desenvolvimento da atividade na educação artística. O jogo dramático é a aplicação prática do processo de teatro criativo. No processo de teatro criativo entram algumas considerações: criatividade, orientador, método didático, aquecimento, materiais, acessórios, grupo, idade e local.

5 - APLICAÇÃO DO PROCESSO DE TEATRO CRIATIVO

Segundo Kishimoto (2002) definir a palavra jogo não é fácil, pois cada um pode compreendê-la de uma determinada maneira. Têm-se jogos políticos, de adultos, tradicionais, infantis, de xadrez, de adivinhar, de contar histórias, imaginativos, históricos; enfim uma infinidade de jogos que mesmo sendo diferentes recebem a mesma denominação por serem vistos como o resultado de um sistema linguístico cotidiano baseado num contexto social, pois o jogo assume a imagem que cada sociedade lhe atribui. Também pode ser percebido como um sistema de regras que permite identificá-lo e se refere inclusive ao jogo como objeto (tabuleiro de xadrez, por exemplo).

Dentre as diversas formas de jogar e inúmeras possibilidades reais de atividades lúdicas, temos os jogos dramáticos, que podem ser utilizados como um recurso importante na Educação Infantil, atribuindo sentido às ações pedagógicas. A individualidade, o coletivo, os relacionamentos interpessoais, a afetividade e a inteligência são aspectos que caminham no sentido do desenvolvimento do ser humano de forma integral que podem ser trabalhados no jogo dramático, unindo a imaginação, a dramatização, o lúdico com o

pensamento e a fala, por meio da capacidade aprendida de inverter completamente a posição inicial do sujeito em relação a elas. O jogo dramático é então, uma atividade que visa a aprendizagem e o desenvolvimento por meio das vivências de situações cotidianas, recriadas, problematizadas e repensadas.

Conforme Slade (1978, p.17) “[...] o jogo dramático é uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos”. Ele se expressa na maneira como a criança pensa, comprova, relaxa, trabalha, lembra, ousa, experimenta, cria e absorve.

5.1 O jogo dramático na escola:

O jogo dramático atinge o seu expoente máximo no Jardim-de-infância, é um jogo em que a criança faz de conta que é outrem, simulando o real através da experimentação e representação de papéis e situações do universo das suas relações sociais.

Quando as crianças se encontram nos diversos departamentos existentes dentro de cada sala de aula como por exemplo a "Casinha das Bonecas" jogando cada uma delas o papel de Mãe, elas expressam o modo como sentem a realidade representando as suas vivências quotidianas. Porque o processo verbal é complicado, expressam-no pela ação, pelo jogo, revivendo a realidade.

Nos diferentes espaços, as crianças exteriorizam o que vivem interiormente, expressando pela ação, ideias, sentimentos e emoções e traduzindo muitas vezes a imitação de tarefas, papéis e atividades do adulto. Para além do desejo de compreensão de todo esse mundo, as crianças expressam o que dele sentem.

A atividade de jogo dramático descrito não resulta de regras, não resulta da vontade de produzir uma obra nem de nenhuma expressão estética determinada, antes resulta da vontade da criança em exprimir os seus

sentimentos, emoções e interesses face a uma realidade que deseja viver e reviver através da ação.

Mas a criança, neste processo de jogo dramático, deseja comunicar com o outro o que sente. Para sua afirmação e para exteriorização do Eu, tem necessidade que outro jogue também.

Nesta atividade a criança necessita de uma matriz planificada; necessita igualmente de uma observação sistematizada e de intervenção. Com efeito, para que a espontaneidade da criança se desenvolva torna-se necessário induzi-la direta e indiretamente.

Diretamente, assumindo o professor papéis específicos que permitam fazer evoluir o jogo. Indiretamente, pela construção de cenários pedagógicos cuidadosamente preparados assim como pela colocação de vários materiais e adereços postos à disposição das crianças.

5.2 O jogo dramático no desenvolvimento educativo

O jogo dramático tem um forte valor educativo, auxiliando as crianças:

A expressar-se; uma vez que a criança está continuamente registrando impressões e fatos acerca dela própria e do mundo que a rodeia e porque no drama ela exprime os seus sentimentos ou o seu sentido das coisas, e com o estímulo dos que a observam, pode reconsiderar e pode fazer um ajustamento, clarificando e compreendendo e desenvolvendo o seu “eu” em relação ao mundo que a rodeia;

A desenvolver a imaginação; porque o trabalho da imaginação envolve a transferência do “eu” para uma situação diferente ou não presente, ou para uma identificação com “outro”. Esta modalidade mental ajuda para uma compreensão mais clara de como as outras pessoas vivem e sentem.

Função importante na sociabilidade. Por outro lado, a imaginação está na essência de toda a criatividade, transformando experiências e imagens acumuladas, em novas ideias.

A desenvolver a oralidade, porque a comunicação oral é resultado de um envolvimento autêntico em situações em que existe um verdadeiro contato humano.

De um autêntico desejo de expressar sentimentos e ideias, do qual resulta uma fluência, um vocabulário apropriado, uma riqueza de entonações e uma força emocional que desenvolve uma comunicação verdadeira e original. E enriquece a personalidade futura.

A organizar as ideias; através do desenvolvimento da imaginação resulta um debochar de ideias, e a criança aprende então a organiza-las segundo o desenvolvimento das suas estruturas e a chegar assim a uma forma reconhecível. Esta aprendizagem ou compreensão deriva de um “estar” perante problemas concretizados e que exigem solução.

A sensibilizar os valores estéticos; A atividade dramática ajuda a tomar conhecimento de uma maneira natural com as outras artes em geral. A exigência de um envolvimento pessoal aumenta a sensibilidade para uma atmosfera de uma maior profundidade emocional, o que prepara a criança para uma melhor compreensão da vida futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das leituras podemos concluir que o teatro na escola é uma ferramenta pedagógica muito importante capaz de desenvolver na criança a criatividade, afetividade e comunicação, revelando angústias e medos.

Além disso, o desenvolvimento do teatro na sala de aula auxilia na alfabetização, no processo da leitura, aperfeiçoando a linguagem oral e corporal.

Durante o jogo teatral, por exemplo, a criança investiga os fatos, formula hipóteses, identifica as semelhanças e as diferenças entre seus pares e objetos. Este acontece de maneira coletiva e, não é apenas uma forma de divertimento, mas, um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA. Ceci. Criando e recriando educação – Projeto teatro na educação infantil. Disponível em http://espaocriandoerecriandoeducacao.blogspot.com.br/2010/02/projeto-teatro-na-educacao-infantil.html;

ALVES, Walter Oliveira. O teatro na educação. 1. Ed. Araras: IDE, 1999.

ARCOVERDE. Silmara Lídia Moaraes. A importância do teatro na formação da criança. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/629_639.pdf;

BRANDÃO, Junito de Souza. Teatro grego origem e evolução. São Paulo: Ars Poética, 1992.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em:. Acesso em: 28 jul. 20so. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofina l_site.pdf

CALDAS, S.P.S. & FERREIRA, Atividade na pré-escola. 13. ed, São Paulo: Editora Saraiva, 1989.

FREIRE, Paulo. Teatro na educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1973.

KISHIMOTO, T.M., (org.). O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LOPES. Patricia. Arte Cênica. Disponível em http://www.brasilescola.com/artes/arte-cenica.htm ;

MARGONI. Bruno MichelFerraz. A arte cênica como instrumento para o desenvolvimento cognitivo da criança. Disponível em http://educareceunsp.net/revista/artigos/no2/artigo_03.pdf;

MIRANDA. Juliana. Conceiro de Arte Cênica. Disponível em http://www.grupoescolar.com/pesquisa/conceito-de-arte-cenica.html;

MOISÉS, Massaud, *Dicionário de Termos Literários.* São Paulo: Cultrix, 1978.

REVERBEL, Olga. Jogos teatrais na escola .3 ed. São Paulo: Scitione, 1996.

RIOS, Rosana. Brincando com teatro de bonecos. 1. ed. São Paulo: Global, 1991.

- Práticas curriculares inclusivas: revisão de literatura (Cristiane de Carvalho Rabelo; Sandra Karina Mendes do Vale)

Práticas curriculares inclusivas: revisão de literatura

Cristiane de Carvalho Rabelo[22]

Sandra Karina Mendes do Vale[23]

DOI: 10.5281/zenodo.16891151

RESUMO:

Este artigo analisa o tema práticas curriculares inclusivas, com o objetivo de identificar subtemas, áreas e locais de produção, e as conjugações teóricas e metodológicas que se destacam nos textos nos últimos 10 anos – 2018-2024. A metodologia empregada foi revisão de literatura (Echer, 2001; Bento, 2012), analisamos periódicos que integram a Scientific Electronic Libray Online (SCIELO), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICIT/BDTD) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Os resultados indicam que maior parte dos estudos, situam-se na perspectiva teórica histórico-critica-reflexiva e o teórico mais evidenciado foi L. Vygotsky. Os subtemas mais recorrentes tratam de adaptações curriculares e necessidade de formação continuada. No que tange as metodologias destacam-se as de cunho qualitativo e os estudos resultantes de pesquisas de campo e outra parte dos estudos e de cunho documental. Conclui-se que as práticas curriculares inclusivas vêm sendo amplamente discutidas sob uma perspectiva histórico-crítica, com forte influência dos pressupostos de Vygotsky. A recorrência de temas como formação docente e adaptações curriculares evidencia os desafios ainda presentes na efetivação da inclusão. A diversidade metodológica encontrada reforça o interesse crescente e a complexidade do campo.

Palavras-chave: Currículo. Práticas. Inclusão. Revisão de literatura.

1 INTRODUÇÃO

A educação, além de ser pedagógica é um ato eminentemente político e necessita de profissionais críticos que percebam a escola como uma instituição inserida nas mudanças sociais, de desigualdade e injustiças, e por isso, a necessidade de práticas curriculares que atendam a essas transformações.

[22] Mestranda Em Ciências da Educação. Pedagoga. E-mail: crisdecarvalho1@hotmail.com

[23] Doutora em Educação. Pedagoga. E-mail: mendeskarina37@gmail.com.

A Declaração de Salamanca (1994), foi um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, que reforça o direito a uma educação de qualidade para todos os indivíduos, considerando as particularidades de cada educando. A Constituição Federal de 1988, no art. 26, dispõe sobre o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, e tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

É preciso discutir a educação inclusiva nas escolas, a concepção de currículo e sua organização, para então, repensar sua prática. Sobre isso, Carvalho nos diz que “no modelo organizacional que se construiu sob a influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola e, no da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos” (Carvalho, 2005, p.68). Uma das perspectivas que reforçam a importância de condições estruturais e pedagógicas adequadas para a efetivação da inclusão escolar é apresentada por Carvalho,

> A vivência escolar tem demostrado que a inclusão pode ser favorecida quando observam as seguintes providências: preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes (Carvalho,1999, p.52).

A educação inclusiva, enfatiza a autora, não se restringe somente aos discentes com deficiência, de outro modo, ela deve atender as necessidades e diferenças de todas as pessoas sem fazer discriminações. Os recursos, atendimentos, apoio, acompanhamento, enfim, todas as condições necessárias para que os discentes possam desenvolver todas as suas potencialidades, devem ser asseguradas.

Ademais, os dados deste estudo, foram levantados em uma estratégia de pesquisa conduzida em bases de dados de acesso público: *Scientific Electronic Libray Online* (SCIELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICIT/ BDTD) e Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação (ANPED); foram analisados quinze estudos publicados de 2018 até 20024. As palavras-chave utilizadas como estratégia de buscas foram: currículo, inclusão, práticas curriculares inclusivas. Como critério de seleção durante a busca, foram analisados e selecionados apenas os estudos cujo resumo do texto tivesse relação com o objetivo proposto.

Termos como educação especial, inclusão e currículo vêm atualmente recebendo atenção das reformas educacionais, dos pesquisadores e da comunidade escolar, embora com distintas formas de preocupação. De um lado o currículo entra em evidência como uma questão que passa a ser estudada e debatida de forma intensa e diversificada em âmbito nacional, de um outro encontramos a escola inclusiva na perspectiva de trabalhar a diversidade de forma capaz com todos os discentes.

A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de uma pessoa conviver com qualidade na sociedade, viabilizando a integração do indivíduo com o meio. Diante do exposto, o objetivo deste artigo foi mapear o tema, da inclusão e o práticas curriculares, visando identificar as lacunas de pesquisas e identificar as ênfases temáticas, teóricas e metodológicas, e quanto aos objetivos específicos, explicitar os locais onde o tema é mais pesquisado, identificar os subtemas associados ao tema, apontar as principais teorias e autores acionados, evidenciar as principais metodologia utilizadas e, analisar as ênfases, distanciamentos e lacunas em estudos referentes a esse tema. O quadro 1 apresenta os textos selecionados.

Quadro 1 – Textos identificados e selecionados para análise

BDTD	ANPED	SCIELO
1 Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual, Autora: Lopes, 2024	6 Narrativas de professores e pedagogos sobre deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar. Autores: Vieira, Ramos e Simões, 2018	11 Recontextualização do texto da política de inclusão de estudantes com deficiência: os descaminhos da educação inclusiva. Autoras: Oliveira, Mello, 2023

Dissertação	Artigo	Artigo
2 Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências. Autora: Rocha, 2018 Tese	7Adaptação curricular no ensino de ciências: reflexões de professores de escolas inclusivas. Autoras: Bereta, Geller,2021 Artigo	12 A educação especial e os cursos técnicos: A visão dos docentes sobre os processos de adaptação curricular. Autores: Diogo, Geller, 2022 Artigo
3 A educação especia expressa no currículo da rede pública municipal de ensino de cascavel: algumas reflexões. Autores: Rosa, 2023 Dissertação	8 Formação de professores e educação especial; análise das matrizes curriculares das licenciaturas públicas do estado do rio de janeiro. Autores: Silva, Bento e Seixas, 2024 Artigo	13 Emoções e práticas docentes na inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural. Autoras: Faria, Camargo, 2024 Artigo
4 Sentimentos dos professores perante situações de inclusão. Autor: Mesquita, 2023	9 A realidade da educação inclusiva em um município da Fronteira Oeste do RS. Autores: Teixeira, Rossetto, Folmer, Copetti, 2023	14 Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da educação especial em classe comuns. Autores: Rodrigues,

Dissertação	Artigo	Sales, 2024 Artigo
5 Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva Acessibilidade curricular e terminalidade especifica. Autores: Oliveira, Delou, 2023 Artigo	10 Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. Autores: Silva, Lopes, Quadros, 2024 Artigo	15 Políticas públicas, educação especial e escolarização no Brasil. Autor: Baptista, 2019 Artigo

Fonte: elaborado pelas autoras.

Este artigo está organizado da seguinte forma: o quadro 2, a seguir, irá tratar dos resultados obtidos e selecionados a partir das análises dos textos apresentados. Da mesma forma, na sessão 2.1, que tratará dos primeiros estudos abordados nos textos, bem como locais de pesquisas e subtemas associados. Ademais, na seção 2.2 serão analisadas as principais teorias e autores, metodologias utilizadas e, resultados e lacunas identificados no texto, conforme quadro 3.

2. TENDÊNCIAS E REGIÕES DE INCIDÊNCIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CURRÍCULO

A partir das buscas realizadas e pesquisas selecionadas foram encontrados 20 estudos entre artigos, teses e dissertações, após a leitura dos resumos, obteve-se um total de 20. Conforme o critério de exclusão e leitura na integra foram selecionados 15 estudos disponibilizados em três bases de

dados: SCIELO (5 artigos), ANPED (5 artigos), e IBICIT (1 artigo,1 teses e 3 dissertações), conforme quadro 1.

No que se refere ao ano de publicação, pôde-se constatar maior destaque para o ano de 2023 e 2024. O presente estudo abrangeu publicações com dois estudos para 2018, um em 2019, um em 2021, um para 2022, cinco para 2023, e cinco para 2024. Dos selecionados para o estudo, todos são publicações brasileiras e redigidas em língua portuguesa. Constata-se também que, há uma predominância de pesquisa desenvolvidas a nível de artigos científicos, pois dos 15 estudos selecionados 3 são dissertações e somente 1 é tese.

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

Diante das pesquisas selecionadas, conforme os dados disponibilizados no Quadro 2, é possível constatar que a produção de pesquisas voltadas para a temática da educação inclusiva, educação especial e Currículo, buscadas nas bases de dados indicadas, com os subtemas apresentados, têm aumentado consideravelmente nesses últimos anos, porém, mantendo um número equivalente de publicações entre os anos de 2018 a 2024. Inteirando - se de que o ano de 2025 não foi considerado nesta análise, em virtude de que, as bases de dados podem ainda não ter incluído todas as publicações stricto sensu referentes a este ano.

No que diz respeito a esse considerável aumento em pesquisas relacionadas a educação inclusiva, educação especial e Currículo, é possível perceber que resulta de contextos históricos, pois, de acordo com, Anjos, Andrade e Pereira (2009), o conceito de inclusão deriva de movimentos histórico dos quais tiveram suas origens nas lutas das pessoas com deficiência para terem direito e acesso à educação. Portanto, se percebe que, a partir daí, surgiram inúmeras pesquisas sobre como vem sendo desenvolvida a prática da inclusão, principalmente no âmbito educacional.

No que se refere às instituições nas quais as pesquisas foram publicadas, verifica-se que a maioria dos estudos estão vinculados às

universidades Federais somando 10, depois as Estaduais com 2 pesquisas e, por último, às instituições Privadas e Religiosas de ensino superior, somando 3 pesquisas, conforme quadro 2.

Foi possível identificar, ainda, que dentre essas 15 pesquisas selecionadas pelo levantamento realizado, a maioria é proveniente da região Sudeste e Sul, sendo que a primeira tem destaque com 6, enquanto a segunda com 5 pesquisas publicadas, respectivamente. A região Centro-Oeste detém 1 publicação nesta seleção.

As pesquisas de maior destaque relacionadas a essas temáticas no âmbito escolar em nível de artigos científicos, tende a ser mais intensos nas regiões sul e sudeste do Brasil, em razão de diversos fatores, incluindo a maior concentração de Universidades e instituições de pesquisas nessas regiões, além disso, a maior presença de centros de referências em educação inclusiva, bem como, de recursos para financiar projetos de pesquisas. Afirmam Broietti, Santin Filho e Passos (2014, p. 248) sobre este aspecto, que:

O destaque da região Sudeste em termos de produtividade acadêmica, em relação às demais regiões, pode ser justificado pelo fato de que nessa região encontra-se a maior quantidade de programas de pós-graduação e também os mais antigos, principalmente na área de Educação. Por exemplo, no estado do Rio de Janeiro, o programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) possui o curso de Mestrado que foi pioneiro no país e vem funcionando regularmente desde 1966. O curso de Doutorado foi iniciado em 1976.

No quadro 2, observa-se também, a apresentação dos primeiros estudos característicos, que produziram os diferentes estudos pesquisados e, mostram os subtemas associados. O maior índice de produção nesta área, conforme estas pesquisas, foram a partir de 2000 a 2017. Isso nos permite perceber e compreender as peculiaridades e conexões existente entre as pesquisas.

Quadro 2 – Resultados do levantamento – parte 1

Primeiros estudos	Locais da pesquisa	Subtemas

GLAT. R.; OLIVEIRA, E.S.G. (2003)	Universidade Estadual de Londrina (PR) - Sul	Educação Inclusiva
KASSAR, M.C.M. (1999)	Universidade Federal Rural (RJ) - Sudeste	Deficiência Múltiplas
VYGOTSKY, L.S. (1997)	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PR) -Sul	Educação especial
ARAÚJO, E. T. (2006)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP)- Sudeste	Educação inclusiva
SACRISTÁN, J.G (2000)	Universidade Federal Fluminense/Instituto Osvaldo Cruz (RJ) - Sudeste	Currículo
BIANCHETTI, L.; CORREA, J.A. (2011); MEC (2008)	Universidade Federal do Espírito Santo (ES) - Sudeste	Currículo
CAPELLINI, V.L.M.F. (2018)	Universidade Luterana do Brasil (RS) - Sul	Educação inclusiva
BEYER, H. O. (2003)	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (RJ) - Sudeste	Formação continuada
ROGALSKI, S. M. (2010)	Universidade Federal do Pampa / UEPG (RS/ PR) - Sul	Educação inclusiva
AINSCOW, M.; GIORGIS, M. H. (1998)	Centro Universitário Adventista de São Paulo (SP) - Sudeste	Educação especial
CASTEL, R. (2000)	Universidade Federal do Pampa (RS) - Sul	Educação

		inclusiva
PLETSCH, M. D. et al. (2017)	Instituto Federal Sul-rio-grandense (RS) - Sul	Currículo
BRÍGIDA, I. F.S.; LIMEIRA, C.S. (2021)	Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Paraná (PR) - Sul	Educação inclusiva
FLORENCIO, L. R. S. et al. (2017)	Universidade Federal do Piauí (PI) - Nordeste	Formação continuada
BUENO, J. G. S. (1993)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS) – Sul	Currículo

Fonte: elaborado pelas autoras.

As concepções de Lopes (2024); Mesquita (2023); Bereta e Geller (2021); Teixeira, Rossetto, Folmer e Copetti (2023); Oliveira e Mello (2023) e Faria e Camargo (2024) estão relacionadas a educação inclusiva no contexto educacional. Em linhas gerais, os autores investigam a política de inclusão, reflexões, emoções e sentimentos dos docentes perante o processo de inclusão e, práticas curriculares no âmbito escolar.

No que diz respeito a educação especial, as autoras Rosa (2023); Silva, Lopes e Quadros (2024) analisam os aspectos das políticas públicas de educação inclusiva e reflexões realizadas a partir da análise da educação especial, presente no currículo de 2008 e sua revisão em 2020 e, suas propostas de intervenção para as áreas de deficiência , ademais, analisam as práticas desenvolvidas pelos professores no ensino regular, em colaboração com os professores da educação especial, prática considerada inclusiva e que contribui para a qualidade da aprendizagem do aluno público alvo da educação especial.

Nas produções dos estudos dos autores, Oliveira e Delou(2023); Vieira , Ramos e Simões(2018); Diogo e Geller(2022); e Baptista(2019) estão relacionados ao currículo oferecido ao alunos público da educação especial, examinam como professores e pedagogos têm produzidos estratégias para compreensão de um currículo que produz barreiras educacionais na escolarização no âmbito da educação inclusiva , ademais se analisa a visão dos docentes na adaptação curricular de um curso técnico e suas implicações na formação dos alunos público da educação especial. Além disso, busca-se examinar os desafios de profissionais da educação para uma ação nos diferentes âmbitos educacionais, em adaptar currículos, com o desconhecimento do conceito de deficiência, a partir de uma política pública que assume a inclusão escolar como diretriz.

Já nas produções dos estudos dos autores Silva, Bento e Seixas(2024); Rodrigues e Sales(2024) buscou-se examinar, as matrizes curriculares oferecidas nas licenciaturas de instituições de ensino superior do Rio de Janeiro, particularmente na inclusão de componentes curriculares voltados para a educação especial, disponíveis nos sites oficiais das instituições e, sua preparação de futuros professores para atender as necessidades dos alunos com deficiência, na promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Além disto, analisou-se, o avanço do público da educação especial nas salas de aula comuns da educação básica, evidenciando a necessidade formativa, específica nesta área, para os docentes.

Apenas um estudo se refere a escolarização dos alunos com deficiência múltipla, da autora Rocha (2008), que analisa seu impacto no desenvolvimento educacional destes, considerando a relevância de uma aprendizagem singular, que contribua para o desenvolvimento desses sujeitos.

Quadro 3 – Resultados do levantamento – parte 2

Teorias/autores	Metodologias	Resultados e lacunas
GLAT, R.; e BLANCO L.M.V. (2007);	De natureza qualitativa;	- Dois terços dos professores relatam

Teoria da Educação Inclusiva.	documental, observação, entrevistas; análise de conteúdo (Bardin)	necessidade de formativa; falta de apoio, incentivos e adequação curricular; necessidade de aproximar teoria e prática e investir em capacitação.
VYGOTSKY (2013); Estudo na perspectiva da teoria da Aprendizagem.	Pesquisa de campo; observação, entrevista; análise de conteúdo (Bardin).	- Necessidade de suporte logístico (transporte), mais produções cientificas sobre deficiência múltipla e práticas pedagógicas adequadas.
SAVIANI e DUARTE (2012) Teoria Histórico-Crítica	Pesquisa qualitativa, de caráter documental, categorização, análise (Frigotto)	- Educação especial presente no currículo municipal, mas ainda tradicional; necessidade de formação, recursos e políticas públicas.
MOSCOVICI, S. A (1978) Teoria das representações sociais	Entrevista através de questionário. Análise de dados, Segundo (Franco, 2015)	-Professores relatam ansiedade, estresse, frustação, falta de preparo, recursos e comunicação com famílias; importância de apoio institucional.
SACRISTÁN (2000) Teoria da Sociologia Crítica do Currículo.	Qualitativa; bibliográfica (revisão narrativa) Análise de dados (Minayo)	- Falta de normas claras e práticas curriculares inclusivas; mudanças restritas a terminologia;

		necessidade de participação docente nas discussões curriculares.
SANTOS (2006, 2007, 2008); KASSAR (2011); REBELO (2011); OLIVEIRA (2007); VIEIRA (2015) Teoria crítica-reflexiva	Pesquisa-ação, de campo, colaborativo-crítica. Segundo (Barbier.)	- Exclusão de sujeitos fora dos padrões; importância de formação continuada e debate crítico para práticas inclusivas.
ROSENTHAL, G. (2014) Teoria Interpretativa- reflexiva.	Pesquisa de natureza qualitativa; análise de dados interpretativa - descritiva segundo (Rosenthal)	- Adaptação curricular é essencial; professoras carecem de conhecimentos específicos; demanda por formação continuada.
SCHIRMER, SILVA e AIRES (2023) Teoria crítica-reflexiva	Pesquisa, de cunho qualitativo, documental. Análise de conteúdo, segundo (Bardin e Gil)	- Disparidade na inclusão de componentes curriculares para a educação especial; desigualdade formativa nas regiões periféricas; recomendação de políticas obrigatórias nos cursos de licenciatura.
AUSUBEL (1968)	Pesquisa exploratório -descritiva; questionário; análise	- No AEE, dificuldades de articulação com saúde e professores regulares; falta

Teoria da aprendizagem significativa	qualitativa (Bardin e Minayo)	de recursos e participação familiar; necessidade de diálogo e estudos adicionais para políticas inclusivas.
ALMEIDA et al. (2021) Análise as práticas pedagógicas inclusivas	Pesquisa de abordagem qualitativa; bibliográfica e documental; questionário. Análise de conteúdo segundo (Bardin)	-Avanços nas práticas inclusivas, mas a visão biológica persiste; currículo ainda baseado em habilidades / competências; maioria dos professores conhece indicadores de práticas inclusivas.
BERNSTEIN, B. (1998). Teoria da pesquisa e crítica	Pesquisa de natureza qualitativa, análise de conteúdo segundo (Bardin)	-BNCC e o decreto 10.502/2020, representariam retrocesso e afronta à Constituição; riscos à educação inclusiva.
• CAPELLINI, V. L. M. F. (2018). Críticas à diferenciação negativa e empobrecimento das adaptações curriculares	Categorização e critério semântico na separação. Análise de conteúdo (Bardin)	-Adequação curricular na deficiência intelectual no ensino técnico; preocupação com qualidade e diploma; inclusão avança lentamente.
VYGOTSKY [4] ([1933] **2017a** , [1936] **2017b** , [1931] **2018a** , [1934] **2018b** , [1983] **2019** , [1930] **2020**) Teoria da psicologia histórico-cultural	De natureza qualitativa, exploratória e interpretativa; análise microgenética.	- Relação entre emoções docentes (amor pela profissão e impotência diante de obstáculos) e realidade escolar.

RODRIGUES, D. (2011) e MANTOAN, M. T. E. (2013). Teoria da Educação Inclusiva	De natureza quantiqualitativo; questionários, pesquisa bibliográfica e documental.	-Avanço no acesso, mas entraves na qualificação docente.
MULLER, P. e SUREL, I. (2002) Teoria da análise das políticas públicas	De natureza qualitativa; análise documental (Muller)	-Avanço na política nacional de educação especial (2008), mas desafios na implementação como: recursos, infraestrutura, acessibilidade e monitoramento.

Fonte: elaborado pelas autoras.

2.2 Principais teorias, metodologias, resultados e lacunas

Entre as principais teorias observadas nesses estudos, está a teoria crítica reflexiva e histórico-cultural de Vygotsky, que segundo os autores, ela analisa criticamente a realidade social. Compreende que a aprendizagem está além de transmitir conteúdos e, a relevância de aprimorar práticas pedagógicas através do autoconhecimento, se questionando e examinando a pedagogia tradicional, se comprometendo com a transformação da realidade, compreendendo que, tais práticas, permitem entender as relações entre classe social, a linguagem, e a educação da sociedade, com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

Ademais, destaca-se as teorias do currículo, segundo Sacristan e Capellini, onde os autores enfatizam, como principal ferramenta para se alcançar um aprendizado significativo no âmbito da educação especial, e

ressaltam a importância de um currículo flexível e acessível para o desenvolvimento do potencial dos estudantes públicos da educação especial.

Além do mais, autores, enfatizam entre dois estudos, conforme quadro 3, a construção do conhecimento através da interação social e cultural, levando a compreensão do mundo e como se relacionam, na qual, conforme Vygotsky, desenvolve as funções superiores em um processo de mediação, internalização e aprendizagem social.

Ademais, dois dos estudos, conforme quadro 3, têm como referencial teórico a autora Glat, abordando a teoria da educação inclusiva, que segundo concepções da teórica, é um conjunto de princípios e conceitos que defendem a inclusão de todos os alunos no sistema educacional. Ela busca promover habilidades, embora haja desafios. Para a teórica, a teoria da educação inclusiva é fundamental para criar uma sociedade mais justa e inclusiva, que tem como princípios: a Diversidade, a Participação e a Equidade.

Ainda, a autora, em um dos estudos, defende a teoria da Educação Especial, na teoria de Glat, e argumenta que esta, desempenha um papel fundamental atuando, não apenas, no apoio direto aos alunos público da educação especial, como também no suporte aos professores do ensino regular, para que estes, possam atender a todos os estudantes, em suas necessidades educacionais específicas, enfatizando a importância da parceria com a família, garantindo o apoio necessário em casa e na escola, com isso, contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Em um dos estudos, também, conforme quadro 3, autores utilizaram a teoria da Aprendizagem Significativa, segundo Ausubel, abordando a importância de relacionar o novo conhecimento com o conhecimento prévio do indivíduo, tornando essa aprendizagem mais duradoura e relevante.

Autores enfatizam em um dos estudos, a teoria Interpretativa-Reflexiva, segundo Rosenthal, como relevante na reflexão do processo de compreensão e análise de fenômenos sociais educacionais, como um princípio que envolve a capacidade de refletir sobre as práticas e crenças, considerando o contexto social, cultural e histórico em que os fenômenos ocorrem.

No quadro 3, como se pode observar, também, que busca apresentar as abordagens e metodologias utilizadas nestes estudos, dos 15 estudos selecionados, a maioria é de abordagem qualitativa, e como metodologia na coleta de dados, utilizaram a entrevista estruturada ou semiestruturada. A maioria utilizou também, a análise de dados ou análise de conteúdo, segundo a autora, Laurence Bardin. Em suma, entende-se que das pesquisas desenvolvidas neste mapeamento científico, sobre a temática investigada nesta revisão de literatura, são de campo, pois, oito das quinze pesquisas selecionadas foram desenvolvidas em escolas ou instituições educacionais. 0s sujeitos entrevistados, foram Professores ou Educadores, que já atuam na área da inclusão ou na Modalidade de ensino da Educação Especial.

Dados os resultados e lacunas das pesquisas selecionadas, e conforme os estudos baseados nas pesquisas documentais, bibliográfica, e de campo, realizadas com os profissionais da educação, conforme quadro 2, observou-se os resultados e as lacunas dessas pesquisas. Nos estudos documentais e bibliográficos, analisou-se os currículos de algumas escolas de determinado município, observou-se que na parte teórica dos currículos, capazes de nortear a prática docente, ainda segue práticas tradicionais, o que se torna um desafio para a prática inclusiva, há a necessidade de apoio, recursos, políticas públicas e formação continuada para os docentes.

Outro estudo investiga os documentos legais de normas sobre as práticas no contexto da inclusão propostas no Brasil, para o processo de escolarização com práticas excludentes sem propostas de ações alinhadas a perspectiva inclusiva, não há uma clareza para as ações, há ausência de normas mais objetivas, dificultando a terminalidade especifica do discente, há a necessidade de maior participação de professores e educadores nas discussões sobre os rumos da educação brasileira na formulação de propostas educacionais e curriculares conforme a BNCC.

Em outro estudo se investiga, as matrizes curriculares das licenciaturas públicas do estado do Rio de Janeiro disponíveis no Planos de Ensino de Cursos (PCCs), buscando identificar como essas graduações estão preparando os futuros professores para atuar na educação especial e promover a inclusão

de alunos com deficiência. O estudo revelou uma disparidade significativa no acesso à formação docente em áreas periféricas apresentando uma proporção desigual causando uma desigualdade social, pois há uma necessidade urgente de revisão fortalecimento dos currículos das licenciaturas garantindo que todos os futuros professores recebam formação necessária.

Um dos estudos investigam documentos mundiais, nacionais e municipais, que tem como pauta a pessoa com deficiência e como as práticas pedagógicas ocorrem nas escolas, pois, apontam que a maioria dos profissionais pesquisados tem conhecimento de indicadores que devem estar presentes em uma prática inclusiva, e que, há buscas por novas possibilidades e está constituída como fundamental, porém a visão biologia ainda está muito presente na cultura escolar, o currículo ainda é voltado para aquisição de habilidades e competências, pois, ainda há uma necessidade de adaptação curricular.

Analisou-se também, em um dos estudos, que a BNCC e o decreto 10.502/2020, que propôs a nova política nacional da educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, para as pesquisadoras, a política caminhou em mãos contrarias a todos os documentos legais que garantem o direito das pessoas com deficiência, caso continuasse em validade, causaria um retrocesso às políticas que foram conquistadas. Elas relacionam como o poder pode afetar a produção e reprodução do texto político, e que se deve construir histórias que garantem o direito de todos e todas.

Dois estudos documentais, analisou o avanço da inclusão do público da educação especial nas salas de aula comum da educação básica, diretrizes ganharam organicidade por meio da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, na qual, a escola passou a ser o local de todos os alunos, tanto que é reconhecida como modalidade de ensino. Os resultados revelaram uma significativa progressão de oportunidades de acesso, crescendo em todas as regiões do Brasil, porém ainda permanecem entraves impedindo o desenvolvimento educacional desses alunos, como a implementação de políticas, que inclui a falta de qualificação docente,

infraestruturas adequadas, treinamentos, acessibilidades físicas e comunicacional. É necessário avaliar a implementação de políticas públicas para garantir o alcance de objetivos.

Quatro dos estudos, conforme quadro 2, abordam a atuação de profissionais da educação em escolas e como vem sendo o processo de alunos com deficiência, evidencia-se que, a relação que se estabelecem na sociedade, consequentemente se reflete no interior da escola, assim como, a exclusão de sujeitos. Vários fatores proporcionam práticas excludentes.

Os docentes de escolas regulares, conforme as pesquisas aqui analisadas, relatam que, apesar de aportes constituídos na esfera governamental, sentem uma necessidade formativa para adaptações curriculares que aproximam a teoria da prática e, enfatizam como essencial para a inclusão dos discentes. Citam também, a carência de incentivo e apoio a qualificação, investimentos por parte de secretarias de educação, falta de transportes e investimentos financeiros. Em um dos estudos, os docentes relatam, a falta de investimentos na produção cientifica para se compreender a deficiência e a escolarização dos alunos públicos da educação especial, para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Em um dos estudos, é abordado a realidade e dificuldades relacionadas às práticas dos docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma cidade do RS. Entre essas dificuldades, evidencia-se a falta de colaboração com os professores da sala regular, pois, alguns ainda têm resistência com o novo, adotam métodos tradicionais de ensino. Os docentes relatam também, dificuldades de articulação com os serviços da área da saúde, a falta de recursos materiais, falta de estrutura, falta de participação da família na vida escolar do aluno público da educação especial. Segundo os pesquisadores deste estudo, há a necessidade de rede de apoio na escola regular com estratégias para superar essas fragilidades existentes no processo de escolarização desses estudantes.

Constata-se, em um dos estudos desenvolvidos em uma escola técnica, a visão de docentes em relação aos estudantes com deficiência, em particular, a intelectual. A respeito das possíveis adaptações curriculares para a formação

destes, pois houve uma diferença de entendimentos na importância do uso das adaptações curriculares entre docentes de áreas divergentes deste curso técnico, constatou-se uma preocupação de alguns, quanto as adaptações curriculares sem eliminar conteúdos necessários ao desenvolvimento dos discentes, relatam que, suprimir conteúdos, podem influenciar na formação desses estudantes.

Em dois estudos, conforme quadro 2, evidenciou-se, os sentimentos vivenciados pelos professores em relação a inclusão, é enfatizada a relação entre as emoções vividas e a realidade concreta. Os docentes relatam, o amor por sua profissão, no cotidiano com os estudantes, e ao mesmo tempo, o sentimento de impotência causado por questões que não estão ao alcance da docência, pois, relatam a falta de preparação para implementar práticas inclusivas, como a falta de formação continuada, a dificuldade de comunicação com a família, e a falta de apoio institucional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as leituras analisadas dos estudos revisados com o objetivo de mapear o tema inclusão e o apoio curricular, resultou-se que a educação especial e a inclusão na educação básica do Brasil, teve seu significado avanço, desde a década de 90, com a Declaração de Salamanca. Este documento impulsionou mudanças de paradigmas, através de lutas e movimentos sociais, construiu-se políticas públicas que atendem a esse público da educação especial, criou-se leis e diretrizes para garantir o acesso das pessoas com deficiência na escola regular de ensino. Com isso, a escola passou a ser o local de ensino para todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passou a recomendar currículos, métodos, recursos e organização especificas para atender as necessidades educacionais especiais, norteando o ensino e a prática inclusiva.

Outro resultado, foi o aumento no número de alunos com deficiência matriculados na rede pública de ensino, porém esses avanços têm se

transformado em um desafio para os profissionais da educação. Entre os principais resultados encontrados, nesses estudos revisados, observou-se, que os professores da rede regular de ensino que participaram das pesquisas, não se sentem preparados para atuar com estudantes públicos da educação especial, bem como, sentem dificuldades para realizar adaptações em seus planejamentos curricular, se queixam que, não têm o conhecimento sobre as deficiências e práticas necessárias para contemplar a diversidade de estudantes que se encontram hoje na escola regular, evidenciou-se também, o adoecimento de alguns professores que adquiriram ansiedade, ou estresse pelo sentimento de impotência para implementar práticas pedagógicas inclusivas, evidenciou-se a resistência de professores em adotar o novo, ainda com práticas de ensino tradicionais.

Neste contexto, as lacunas encontradas são a falta de formação continuada para a qualificação dos docentes, a falta de apoio para a adequação curricular, e treinamentos adequados. Nos resultados encontrados evidenciou-se também, que na própria BNCC, há uma ausência de normas mais objetivas, apresentando práticas excludentes, sem propostas alinhadas a perspectiva inclusiva, o que tem deixado os professores sem clareza.

Entre as lacunas encontradas neste contexto, há uma necessidade de formação continuada para a qualificação docente, para que, com isso, consigam construir seus planejamentos curriculares e adaptar materiais, a partir de uma perspectiva inclusiva, considerando as especificidades de cada estudante com deficiência. Explicitou-se também, a necessidade de maior participação de professores e educadores nas discussões sobre a elaboração de propostas educacionais e curriculares conforme a BNCC, para que as necessidades dos alunos públicos da educação especial não sejam desconsideradas.

Em suma, os resultados reforçam a necessidade de mais estudos de intervenção, sobre o suporte aos docentes do ensino regular quanto ao processo de inclusão no âmbito escolar, já que ainda não se conseguiu um resultado mais satisfatório, para que com isso, o professor mude concepções sobre deficiência e inclusão, principalmente sobre possibilidades de

aprendizado desses estudantes, modificando suas práticas pedagógicas, saindo do tradicional. Acredita-se que só será possível mediante formação continuada.

Em síntese, considerando este contexto, utilizarei as lacunas aqui mencionadas em meu projeto de pesquisa, investigarei o apoio pedagógico aos professores da sala regular, seu planejamento curricular inclusivo, e seus sentimentos perante as práticas pedagógicas inclusivas.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA CR. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa,** [Internet]. 2019;45:e217423. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423

BENTO, António V. Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas. Revista Ja (Associação Académica da Universidade da Madeira), Funchal, v. 7, n. 65, p. 42-44, maio 2012. Disponível em http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf

BERETA, M. S.; GELLER, M. Adaptação curricular no Ensino de Ciências: reflexões de professores de escolas inclusivas. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 34, p. e9/1–22, 2021. DOI: 10.5902/1984686X63190. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63190. Acesso em: 22 abril. 2025.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 de dez. de 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa
com Deficiência. Disponível em http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf Acesso em: 05 junho 2025.

BROIETTI, F. C. D.; SANTIN FILHO, O.; PASSOS, M. M. Mapeamento da produção científica brasileira a respeito do ENEM (1998 –2011). Revista Diálogo Educacional,Curitiba, v. 14,n. 41,p. 233-260,jan./abr., 2014.

DIOGO, M. A., & GELLER, M. (2022). A Educação Especial e os Cursos Técnicos: a Visão dos Docentes sobre os Processos de Adaptação Curricular. ***Revista Brasileira De Educação Especial***, *28*, e0122. https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e012

ECHER, I. C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5, 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rgenf/article/view/4365. Acesso em: 23 jun. 2025.

FARIA, P.M.F. de, & Camargo, D. de (2024) Emoções e práticas docentes na inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural. **Educação e Pesquisa**, 50, e 273036.https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450273036

LOPES, Esther. Adequação Curricular: Um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual.2010.168 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Londrina.2010.

MESQUITA, Danilo Oliveira. Sentimentos dos professores perante situações de inclusão. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação

de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

OLIVEIRA, C. R. A. de., & Mello, E. M. B. (2024). Recontextualização do Texto da Política de Inclusão de Estudantes com Deficiência: os (Des)Caminhos da Educação inclusiva**.** ***Revista Brasileira De Educação Especial***, *30*, e0061. https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e006

OLIVEIRA, W. M. de; DELOU, C. M. C. Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 36, n. 1, p. e11/1–26, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71896. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71896. Acesso em: 19 abril. 2025.

ROSA, Elcy Aparecida Silva. A educação especial expressa no currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel (PR): algumas reflexões. 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

RODRIGUES SR de MC, Sales LC. Necessidades Formativas do Professor Frente à Demanda de Alunos da Educação Especial em Classes Comuns**.** **Revista brasileira de educação especial** [Internet].2024;30: e 0097. Disponível em:https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0097

ROCHA, Maria Gomes de Souza da. Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com deficiência múltipla. 2018.308F.Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar PPGEduc/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ.2018.

SILVA, S. N. L. e; BENTO, V. de F.; SEIXAS, C. P. Formação de professores e Educação Especial: análise das matrizes curriculares das licenciaturas públicas do estado do Rio de Janeiro. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 37, n. 1, p. e34/1–27, 2024. DOI: 10.5902/1984686X88207. Disponível em:https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88207. Acesso em: 22 abril. 2025.

SILVA, I.; LOPES, B. J. S.; QUADROS, S. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 37, n. 1, p. e17/1–32, 2024. DOI: 10.5902/1984686X74315. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74315. Acesso em: 23 abril. 2025.

TEIXEIRA, A. M.; ROSSETTO, E.; FOLMER, V.; COPETTI, J. A realidade da educação inclusiva em um município da Fronteira Oeste do RS: identificando estratégias, ações e conteúdos para a formação de professores. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 36, n. 1, p. e59/1–27, 2023. DOI: 10.5902/1984686X43073. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43073. Acesso em: 22 abril. 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca Acesso em: 19 nov. 2025.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. de O.; SIMÕES, R. D. Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 32, p. e20/ 1–16, 2018. DOI: 10.5902/1984686X27314. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27314. Acesso em: 22 abril. 2025.

- Reflexos da afetividade no processo de alfabetização (Ligia Morande do Nascimento; Elaine Cristina Nunes de Oliveira Dorta; Josy Aparecida Magnani Bonato; Cristiane Pariz Delbem Dezotti)

Reflexos da afetividade no processo de alfabetização

Ligia Morande do Nascimento
Elaine Cristina Nunes de Oliveira Dorta
Josy Aparecida Magnani Bonato
Cristiane Pariz Delbem Dezotti

DOI: 10.5281/zenodo.16809669

RESUMO

Diante do momento social em que vivemos cresce a importância de pesquisarmos mais sobre o quanto a afetividade pode interferir na aprendizagem, principalmente na época de alfabetização escolar. Nesta etapa, os alunos utilizam-se de processos cognitivos extremamente complexos que são afetados por diversos fatores socioculturais e emocionais. Este artigo pretendeu fazer uma pequena revisão bibliográfica com o intuito de mostrar o quanto a afetividade interfere na aprendizagem, além da necessidade de novos estudos na área.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade. Alfabetização. Emoções.

INTRODUÇÃO

O momento em que vivemos atualmente exalta a importância de tratarmos com mais atenção o tema da afetividade na educação. O encurtamento da distância mediado pela tecnologia traz uma infinidade de informações e a rapidez com que elas são transformadas afetam diretamente o modo de vida da sociedade pós-moderna. Além disso, a mídia influencia as ideias da sociedade, determina valores e padrões que são totalmente opostos ao que a educação formal busca para o desenvolvimento de seus alunos (ARNOSTI, 2014, p. 20-23). Em meio a isso, a crescente desvalorização do trabalho do professor desmotiva-o na busca por uma formação continuada que

dê condições de lutar contra algumas imposições do capitalismo. Além disso, Facci (2004 apud ARNOSTI, 2014, p. 24) acrescenta:

> [...]é próprio da sociedade capitalista a desvalorização da escola e do professor, já que não tem a intenção de compartilhar o saber que possibilita a compreensão de toda a sua tradição e seus fundamentos, pois o sistema capitalista não tem interesse em tornar os indivíduos conscientes de sua condição, de fazê-los perceber o quanto são excluídos e privados dos bens culturais. Logo, o maior objetivo do sistema em questão não é contribuir para que os estudantes entendam o mundo em que vivem e adquiram conhecimentos histórico-científicos, tornando-se capazes de promover mudanças, mas sim adequá-los aos princípios e hábitos neoliberais, fornecendo competências e habilidades para isso.

Este panorama atual nos mostra que a sociedade está cada vez mais vivendo em função da tecnologia e as famílias estão se esquecendo de ensinar alguns valores aos seus filhos. A afetividade que falta às famílias também falta na escola. Porém, o professor em sua tarefa pedagógica pode acrescentar mais emoção durante o processo de ensino-aprendizagem. Justifica-se, portanto, a presença da afetividade em sala de aula. Imagina-se que um ambiente com mais afetividade seja muito mais agradável e propício para aprendizagem, principalmente, para a alfabetização.

O principal objetivo é rever brevemente na literatura se essa hipótese se confirma, mesmo que o tema seja amplo e bastante estudado hoje em dia.

Dominici et al (2018, p.16) mostram em seu artigo que há vários trabalhos publicados mostrando a positividade do afeto no processo de ensino aprendizagem, mas sugerem a necessidade de avaliação da qualidade dessa afetividade. Ressaltam também que a cognição, afeto e convivências sociais são indissociáveis.

Para Ajuriaguerra et al. (1988, apud BAZI, 2003, p. 47) o resultado da escrita é influenciado por diversos fatores tais como o prazer em frequentar a escola e o relacionamento com a família. Estes fatores são estreitamente ligados à personalidade e à afetividade do aprendiz. Diretamente influenciado pelo relacionamento com a família, enquadra-se o pensamento de Henry Wallon quando considera a construção da afetividade desde o nascimento do indivíduo e envolve fatores biológicos e sociais (DANTAS, 1992, p.85).

Em relação à alfabetização, Lerner (2002, p.20-21) enfatiza que o ensino da alfabetização na escola formal vive um dilema entre a aprender os códigos de leitura e escrita e aplicá-los na prática social. Não faz sentido saber somente para ser avaliado na escola, sem saber fazer a leitura e a interpretação de um texto simples do dia a dia do cidadão. Para a autora, a escola tradicional trabalha com a aprendizagem de forma muito fragmentada e dependente do professor. A criança não saberá escolher um texto, se todas as vezes é o professor quem o escolhe. Não saberá refletir sobre um texto, pois, sempre é válida a interpretação dada pelo professor.

ASPECTOS COGNITIVOS DA ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Farrel (2008, p.37), são vários os fatores que envolvem a cognição. Entre eles, a resolução de problemas do cotidiano ligados ao planejamento e ao pensamento; analisar os acontecimentos e atribuir responsáveis a eles; fortalecer a autoestima e a autopercepção além de desenvolver várias atitudes. Este autor explica que a inteligência emocional está diretamente ligada à inteligência cognitiva e ela pode ser desenvolvida e treinada. A inteligência emocional está ligada ao reconhecimento dos sentimentos e de como fazer para administrá-los. Antidote (2003 apud FARREL, 2008, p. 39-41) define o letramento emocional como “a prática de pensar individual e coletivamente sobre como as emoções determinam nossas ações e de utilizar o entendimento emocional para enriquecer nosso pensamento”. Para o desenvolvimento do letramento emocional, o professor deve trabalhar em sala de aula a reflexão sobre os sentimentos, a percepção em relação ao sentimento dos outros colegas, a conversa sobre o pensamento e o sentimento e a criação de uma narrativa pessoal. A criança que participa de um diálogo de sentimento e expressa suas emoções torna-se capaz de comunicar-se com mais eficiência e ser melhor compreendida.

Dentre as emoções que mais afetam o sucesso da aprendizagem está a ansiedade. Em baixo grau ela não permite a predisposição para uma ação. Em

contrapartida, o seu alto grau é o mais prejudicial, pois, produz um efeito debilitante sobre a aprendizagem prejudicando o processamento das informações no cérebro (BZUNECK, 2018, p. 1064-1065).

Outros fatores que interferem no processo são os descritos por Cruz (1999 apud Bazi, 2003, p.45-47), que localizou quatro aspectos envolvidos na aquisição da escrita. No primeiro, o indivíduo tem que construir um significado por meio da elaboração, interpretação e reconstrução baseados ainda nos seus conhecimentos prévios. O segundo implica a ação de forma ativa para aprender efetivamente. O terceiro ponto diz que o indivíduo precisa desenvolver um conjunto de estratégias para ser competente na realização das tarefas. E, o quarto, “explicita o processo afetivo, o qual implica o desejo de escrever, a estabilidade emocional, o autoconceito e o interesse pela aprendizagem; ou seja, os fatores afetivo-motivacionais teriam um alto nível de influência no rendimento do aluno” (CRUZ, 1999, apud BAZI, 2003, p. 46).

Góes (1997, p.103) diz que os estudos de Vygostky sugerem que inicialmente a criança não apresenta reflexividade em suas ações, mas conforme as experiências comunicativas vão se ampliando juntamente com a interação social, a ação reflexiva surge no processo.

Dentro da alfabetização, é recorrente o trabalho de produção textual e novas aprendizagens serão geradas quando o professor passa para a criança o papel de revisar seus textos. Mas isto deve ocorrer de forma significativa. O grande desafio é abandonar atividades mecânicas e fazer com que as crianças apreciem várias fontes literárias, que desejem e sejam capazes de produzir textos comunicativos (LERNER, 2002, p.28). A criança vê muita dificuldade no processo de revisão, pois, ele é envolvido por “[...] um julgamento sobre o processo de criação do texto, o que implica assumir o ponto de vista objetivo sobre os próprios pensamentos e sentenças” (GÓES, 1997, p. 102).

Há necessidade de reformulação da concepção do objeto de ensino e a visão construtivista é uma das mais importantes para esta mudança didática na escola. Mas ressalta-se que qualquer mudança no campo didático é visto com maus olhos pela sociedade, ou seja, a pressão por manter a tradição na escola é muito grande. O “velho” traz tranquilidade por ser conhecido e o “novo” causa

preocupação. Contudo, a autora ressalta que “[...]todo o currículo deveria contribuir para mostrar aos estudantes os progressos que se vão registrando na produção do conhecimento [...] de tal modo que eles tenham consciência, no futuro, da necessidade de aprofundar e atualizar seu saber de forma permanente” (LERNER, 2002, p. 44-45).

Em seu estudo de caso, Dominici et al. (2018, p.18-19) mostram que as crianças de cinco anos, que foram foco do estudo, atribuíram sentido à escrita a partir de suas interações sociais, tanto dentro quanto fora da escola. Comprovaram que “a relação entre o ato e o efeito daquilo que se vivencia é significativo para a apropriação do conhecimento”. (DOMINICI et al, 2018, p. 20-21) E perceberam que o interesse da criança pela escrita é trazido de fora da escola, das vivências socioculturais e experiências, mas cabe ao professor fazer uso de todos esses aspectos em função dos processos de letramento e alfabetização.

Estudos apontam que há uma complexa rede de operações que devem ser coordenadas pela criança que está aprendendo a escrever e o desenvolvimento da escrita se dá tanto pela atividade do indivíduo quanto pela ação dos professores. Entretanto, o funcionamento da escrita com ação reflexiva não é prioridade na maioria das escolas de ensino regular, busca-se apenas fazer valer o processo comunicativo e valoriza-se apenas a correção ortográfica. (GÓES, 1997, p. 102 -104). No final das análises, concluiu-se que:

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO

Segundo Pekrun (2006, apud BZUNECK, 2018, p.1061) existem emoções acadêmicas que são as adquiridas no contexto escolar e este autor defende a Teoria Controle-Valorização. Para ele:

> “[...] toda emoção no contexto das aprendizagens escolares resulta da combinação de um duplo julgamento por parte do aluno – de controle e de valorização. Por exemplo, a satisfação surgirá quando o aluno perceber que sua aprendizagem está sob seu controle e que tem valor ou importância pessoal. Controle por parte do aluno refere-se à expectativa de que, com seu esforço e persistência, terá

> resultados positivos. Mas refere-se também a controle sobre o próprio agir, que é um conceito compatível com o de autoeficácia. Já valorização corresponde à percepção de que o resultado à vista tem importância pessoal, por exemplo, para sua autorrealização, ou porque tem valor instrumental em relação a outros objetivos'. (BZUNECK, 2018, p.1061)

Para Weiner (1985 apud BZUNECK, 2018, 1061), na escola, as emoções positivas vêm de ações que deram certo e as negativas vem das situações de fracasso. O aluno se sentirá irritado se foi mal em uma avalição mais difícil, porém, se sentirá orgulhoso nos casos em que a inteligência e o esforço se sobressaírem. Mas todas as emoções têm a função de gerar uma motivação interna, ou seja, um potencial para a ação. Em seu artigo, Bzuneck, (2018, p. 1060) mostra que neurologistas comprovaram que o afeto positivo está diretamente ligado à produção de dopamina pelo organismo e ela influencia positivamente o processamento cognitivo. Com isso, a pessoa fica mais disposta a enfrentar desafios acadêmicos.

As investigações de Bazi (2003, p. 51) apontam que:

> "As crianças com dificuldades de aprendizagem têm dificuldades nas habilidades cognitivas relacionadas às áreas de julgamento, tomada de decisão, criação de objetivos, percepção social e, portanto, incapacidade para julgar situações em sociedade e suas consequências sociais, podendo correr os riscos de seus distúrbios psicoemocionais, muitas vezes ampliados pelo insucesso na escola, terem como consequência desajustamentos sociais, como a delinquência, condição esta que precisa ser evitada."

Os ensinamentos de Henri Wallon nos mostram como a construção da inteligência está ligada com a afetividade. Em momentos alternados cada uma delas vai sendo trabalhada pelo indivíduo, ou seja, a "[...] afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa" (DANTAS, 1992, p.90).

De acordo com Wallon, há uma diferenciação entre emoção e afetividade. Para ele a emoção é de ordem biológica e tem "manifestações afetivas de estados subjetivos agregados à componentes orgânicos" e a afetividade é de ordem psicológica e abrange maiores manifestações de sentimentos e emoções. No estudo da psicogenética do ser humano o autor observou que a primeira função da criança é afetiva, por isso, a afetividade é o

ponto de partida para o desenvolvimento. E conforme a interação com o meio aumenta, crescem as funções intelectuais (COLOMBO, 2002, p 3-4).

De encontro a isso, Bzuneck (2018, p. 1062) encontrou na literatura que emoções positivas geram mais disposição para ações derivadas de pensamento. E emoções acadêmicas negativas têm influência negativa sobre a motivação para a aprendizagem.

As pesquisas de Colombo (2002) ressaltam que a importância da interação com o meio é pensamento de Vygostky. No estudo sobre o desenvolvimento humano ele enxerga o indivíduo como um todo, tanto em seu aspecto afetivo quanto intelectual. Embora haja muita complexidade, não se separa intelecto de afeto, pois, o indivíduo integra processos internos com vivências sociais e se desenvolve. E o pensamento de Wallon complementa quando afirma que o desenvolvimento biológico não se finda em si só, mas depende das relações do meio, desenvolvendo-se socialmente. Para ele, a combinação de afetividade e inteligência quando estão em ação na criança propiciam altos níveis de evolução do indivíduo (COLOMBO, 2002, p. 5).

Como Vigotsky já havia mencionado, a aquisição da escrita se inicia antes mesmo que a criança esteja na escola formal. Foi comprovada pesquisa de Dominici et al (2018. p. 36-37) que a motivação para a aprendizagem nas crianças vem da relação com pessoas próximas a elas. As emoções e o afeto trazem sentido e significado para a alfabetização, ou seja, os interesses e desejos motivam a busca pelo conhecimento. A linguagem escrita faz parte da realidade da criança e elas sentem a necessidade de se apropriar desta linguagem para estarem inseridas na sociedade letrada da qual fazemos parte.

Complementando esta motivação, Loos-Sant'Ana e Barbosa (2017, 447-449) mostram que a relação afetiva entre o professor e o aluno gera um vínculo que articula o conhecimento de uma nova geração com os objetos disponibilizados no espaço escolar. Sendo elas produtoras de conhecimento, faz-se necessário buscar novas formas metodológicas de gerar, interpretar e analisar dados. As autoras também afirmam que a afetividade desempenha papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem. Os autores Piaget, Vygostsky e Wallon foram os principais que não apresentaram dicotomia nos

estudos de cognição e afetividade. Para Wallon, a emoção organiza a vida psíquica e ao longo do desenvolvimento vai se alternando com a cognição e regulando a infância. Para Vygotsky, a vivência é a combinação de elementos internos e externos que formam o indivíduo. A vivência reúne o que cada sujeito traz consigo e o que cada contexto contribui para o desenvolvimento. E, para Piaget, o aspecto cognitivo refere-se à estrutura da inteligência enquanto o afetivo engloba as emoções, os sentimentos e as motivações para o desenvolvimento do cognitivo.

As ideias de Emmi Pikler estão sendo mais amplamente utilizadas atualmente no campo da educação infantil e contribuem com a relação cognitivo-afetivo que serão importantes no desempenho escolar do indivíduo. Nela, a criança precisa de uma atmosfera na qual sinta-se segura e tenha um bem-estar. Esta criança precisa ter cuidados de boa qualidade que garantam suas necessidades essenciais e gere uma sensação de confiança no meio em que está inserida, pois, ela é considerada uma pessoa em constante desenvolvimento. A segurança afetiva é o estabelecimento e manutenção de relações interpessoais estáveis entre a criança e o adulto cuidador. A criança adquire consciência da sua integridade individual quando o relacionamento com o adulto apresenta uma troca real. Sem isso, ela não suporta passar pelas frustrações necessárias para o amadurecimento da sua personalidade. Em relação à escola, cabe ao educador não tentar fazer o papel de mãe, mas se interessar pelo desenvolvimento global da criança, pois, isso vai gerar uma segurança afetiva para a criança (FALK, 2016, p.18-19).

O vínculo com o educador ajuda criar condições de sensibilidade que propiciam ao educando uma abertura e uma receptividade para o que se tem que compartilhar. Nos estudos de Loos-Sant'Ana e Barbosa (2017, p. 463-464) as crianças associaram a aprendizagem a fatores relacionais como momentos agradáveis de interação, atenção e cuidado, evidenciando a importância do afetivo-emocional como agente motivador do processo cognitivo. Além disso, apontaram que elas conseguem construir representações sobre a relação entre o aluno e seu professor exatamente porque essas relações tem um caráter fortemente afetivo. E as crianças não percebem uma distinção entre os

processos afetivos e os cognitivos, conforme as observações de Piaget, Vygotsky e Wallon. Este último,

> "[...]buscou englobar em um movimento dialético a afetividade, a cognição e os níveis biológicos e socioculturais, trazendo contribuições importantíssimas para os processos de ensino-aprendizagem. Além disso, valorizava a relação professor-aluno e a escola como grandes oportunidades no processo de desenvolvimento da "pessoa completa".(FERREIRA E ACIOLY-RÉGNIER, 2010, apud LOOS-SANT'ANA e BARBOSA, 2017, p. 463)

Professores podem contribuir com a diminuição do efeito negativo das emoções "[...] deixando de fazer e de comunicar julgamentos causais interpessoais que levem os alunos a desenvolverem crenças atribuicionais desadaptadoras, às quais se associam sentimentos de vergonha". (BZUNECK, 2018, p. 1065). Porém, mesmo assim, não conseguirá atingir todos os alunos. Esta é a parte que cabe também a cada um aprender a autorregular suas emoções, redefinir seus pensamentos e superar sentimentos negativos.

Para Cia (2005, p. 8-9) é, a partir do segundo ano de vida, que a criança experimenta o sucesso e o fracasso do ponto de vista afetivo e transfere afetividade para outras pessoas. Ela cita que Piaget também definiu que entre os dois e os sete anos surgem os primeiros sentimentos sociais vindos da linguagem falada e da representação e apresenta maior consistência em suas opiniões, embora ainda apresente aspectos do egocentrismo e da não-reversibilidade. Quando a criança passa para o estágio operatório-concreto, ela consegue coordenar seus pensamentos afetivos de um evento para outro. Para a aprendizagem da leitura e da escrita há necessidade de se pensar sobre a escrita e o que ela representa e como ela representa graficamente a linguagem que está diretamente ligada a pensamentos afetivos. Portanto, o professor precisa entender que em cada estágio do desenvolvimento a criança é diferente cognitiva e afetivamente e, assim, propor metodologias adequadas aos seus objetivos.

A capacidade de aprender está diretamente relacionada ao prazer que a aquisição do conhecimento pode proporcionar, portanto, o nível de emoção interfere diretamente no resultado do processo de aprendizagem. E a educação

ocorre quando aprendemos a aprender, quando nossas inteligências emocional, racional e instintiva estão em harmonia (CIA, 2005, p. 14-15).

Complementando as teorias anteriores, Santos (2007, p.174) apresenta as ideias de aprendizagem significativa de Novak, as quais envolvem sentimento, pensamento e ação na aquisição do conhecimento. O ato educativo se dá quando o sujeito vivencia experiências cognitivas, afetivas e psicomotoras. A motivação para a aprendizagem está diretamente ligada ao campo afetivo. A afetividade regula a aprendizagem significativa, pois, quando o aluno passa por uma situação de sucesso a sensação afetiva é positiva e quando há fracasso a sensação é negativa impedindo a continuidade da aprendizagem.

De acordo com Damásio (2000, apud SANTOS, 2007, p. 175) “[...] as emoções têm função social e papel decisivo no processo de interação”. Para ele, é muito complicado definir o significado das emoções, mas afirma que elas são usadas pelo indivíduo como fator de sobrevivência, pois, regulam situações de punição e recompensa. As emoções ligadas ao bem-estar ou mal-estar são as que interferem na aprendizagem significativa.

CONCLUSÃO

Vários autores estudaram a importância da ligação entre afetividade e aprendizagem. Vygostky e Wallon comprovaram que afetividade e inteligência estão inter-relacionadas e são influenciadas pelo meio social. (COLOMBO, 2002, p. 2). Na escola, o professor é o mediador deste meio social, portanto, a hipótese inicial se confirma na literatura. É extremamente importante que o professor, apesar de seus outros afazeres pedagógicos, se importe em entender o aluno como um todo, e traga para a sala de aula a valorização das emoções de cada um e utilize isso como instrumento para alcançar o objetivo da alfabetização.

Nos seus estudos, Bazi (2003, p.50) esclarece que nas pesquisas mais atuais encontram-se dados de que alterações emocionais e afetivas estão

diretamente ligados às causas das dificuldades de aprendizagem. É crucial que os docentes tenham consciência sobre como a afetividade interfere no desenvolvimento e como ele pode ajudar seus alunos no momento da alfabetização.

Embora o tema da afetividade seja amplamente pesquisado, ainda há muitos aspectos como a qualidade das emoções e a relação da afetividade entre professor e aluno que merecem espaço dentro das pesquisas no campo educacional e científico.

REFERÊNCIAS

ARNOSTI, Rebeca Possobom; BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de. **Escola de educadores: a dimensão (sócio) afetiva na identidade de professor.** 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. (Coleção PROEX Digital-UNESP). ISBN 9788579835285. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/126250>. Acesso em: 15 nov 2024.

BAZI, Gisele A. do Patrocinio. **As dificuldades de aprendizagem na escrita e suas relações com traços de personalidade e emoções.** 2003. 139 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253206>. Acesso em: 18 dez 2024.

BZUNECK, José Aloyseo. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 4, p. 1059-1075, out. 2018. ISSN 1676-2592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650251>. Acesso em: 05 dez 2024.

CIA, Elizete. **A importância da afetividade no processo de alfabetização:** memorial de formação. 2005. 30 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Unicamp, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=21243&opt=4>. Acesso em: 18 dez 2024.

COLOMBO, Fabiana Aurora. **Afetividade e produção escrita: mediação em crianças da pré-escola.** 2002. 127 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000293973&opt=4>. Acesso em: 12 jan 2025.

DANTAS, Heloysa. Afetividade e Cognição: A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LATAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992. p. 85-100.

DOMINICI, Isabela Costa; GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. “Por que aprender a ler?”: afeto e cognição na Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas , v. 29, n. 3, p. 15-40, set. 2018 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2025.

FALK, Judit. Cuidados pessoais e prevenção. In: FALK, Judit (Org.). **Abordagem Pikler:** educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016. p. 16-24.

FARRELL, Michael. **Dificuldades de relacionamento pessoal, social e emocional: guia do professor;** tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre : Artmed, 2008. 104 p.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 101-120.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOOS-SANT'ANA, Helga; BARBOSA, Priscila Mossato Rodrigues. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica.**Rev. Bras. Estudos Pedagógicos.**, Brasília , v. 98,n. 249,p. 446-466 Aug. 2017 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000200446&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte , v. 9, n. 2,p. 173-187, Dez. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172007000200173&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 nov. 2024.

- Vivências de um estágio intercultural (Rosângela Gomes Moreira)

Vivências de um estágio intercultural

Rosângela Gomes Moreira

DOI: 10.5281/zenodo.16905769

O estágio realizado na Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) vinculada ao campus universitário Deputado Estadual Renê Barbour, localizado na cidade de Barra do Bugres no estado de Mato Grosso, como disciplina obrigatória no curso de pós-graduação Mestrado em Educação PPGEdu/UNEMAT, trouxe uma experiência incrível, pois tive a oportunidade de ter um contato mais próximo com a cultura e os povos indígenas, contato esse que possibilitou a todos os envolvidos um aprendizado gratificante. Pois o convívio durante seis dias com povos de várias etnias, com diferentes culturas, costumes e crenças foi enriquecedor.

A UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso) oferece cursos diferenciados para a formação de professores indígenas desde 2001, com o objetivo de reforçar as ações para a Educação Superior Indígena em nosso estado. No ano de 2008 tornou-se Faculdade Indígena Intercultural. Oferecendo cursos de licenciatura intercultural indígena e pedagogia intercultural. Ao todo são 120 alunos matriculados, na pedagogia são 57 frequentando as aulas. E um total de 23 etnias do Estado de Mato Grosso, entre eles estão os Apiaká de Juara, etnia a qual irei pesquisar.

Quando chegam á cidade, ficam alojados no prédio da antiga Escola Agrícola Municipal de Barra do Bugres e permanecem na cidade por um período de trinta dias com aulas em período integral. Alguns dos acadêmicos já trabalham como professores em suas aldeias ou estão na direção e coordenação de suas escolas. Mesmo estando longe da família por um período considerável de tempo, eles demostram muito interesse pelas aulas, pois

sabem da importância de serem professores em suas aldeias, resgatar a língua originária e também aprender o português como segunda língua.

Cada povo tem uma situação diferente com relação à língua materna, pois algumas comunidades já perderam sua língua, outras estão em processo de recuperação e outras, mantém a língua materna viva. Todos demonstram preocupação em manterem vivas a sua cultura. Trabalhar com um currículo voltado para a interculturalidade é de suma importância nesse processo. Todas as culturas devem ser respeitadas e valorizadas, possibilitando o acesso e a construção de conhecimento. É preciso oportunizar aos povos indígenas condições de aperfeiçoamento para que possam levar as suas comunidades educação de qualidade e diferenciada, respeitando as diferenças culturais entre os povos.

> [...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAU, 2011, p.253).

A escola é o espaço onde podemos oportunizar uma educação que trabalhe com o intuito de legitimar as diferenças, de se valorizar e também valorizar o outro.

No estágio trabalhamos com a disciplina denominada TICs, Tecnologias da Informação e Comunicação. No primeiro momento nos apresentamos, e eles fizeram a leitura de um caderno de memórias, que tinha o registro da aula anterior, e tudo que havia acontecido nesse dia. Após a leitura, a pessoa responsável pelo caderno, escolhe alguém para fazer o registro da aula que irá acontecer, os registros acontecem diariamente, e a cada dia uma pessoa fica responsável pelo registro das aulas. Após esse momento conversamos a respeito da disciplina a ser ministrada e propomos uma atividade na qual eles fariam um desenho que representasse o significado da tecnologia para cada um, ao término apresentariam seu desenho para a turma e se apresentariam,

falando o nome e a etnia da qual pertenciam. A maioria desenhou computadores, celulares e televisores, ao apresentarem seus desenhos iam falando o que a tecnologia ilustrada por eles significava e se eles tinham acesso na comunidade. Pudemos constatar que a maioria das pessoas em suas comunidades têm acesso a aparelhos de celular e televisores, com relação a computadores, apenas alguns possuem acesso, alguns relataram que a escola na comunidade em que vivem tem computadores, mas o acesso é de uso restrito, em outros casos, tem internet mas não tem computadores, em ouras comunidades nem internet nem computadores, para terem acesso á internet é necessário ir á um ponto da comunidade onde tem o sinal.

Durante as atividades desenvolvidas, íamos conhecendo um pouco mais da realidade de algumas etnias, seus desejos e expectativas com relação á disciplina ministrada, pois demonstravam muito interesse em utilizar os computadores. Mas no primeiro dia de aula, não fomos ao laboratório, separamos a turma em 7 grupos e trabalhamos alguns textos relacionados ás TICs. Após a leitura e discussão dos textos, cada grupo apresentou o que compreendeu do texto e fez relações com a realidade de cada comunidade. Falaram sobre a dificuldade em manusear os computadores, que eles não recebem formação sobre como utilizar, que os computadores que alguns têm na escola, já estão sucateados e demonstraram um grande interesse em aprender um pouco mais sobre como utilizar o computador de forma a melhorar as práticas de ensino na escola. Trabalhar com as TICs na educação, significa construção de conhecimento, utilizando o computador como ferramenta que possa enriquecer a ação pedagógica.

> Podemos afirmar que a capacitação dos professores é um dos princípios fundamentais para apoiar a integração da tecnologia na escola. O aperfeiçoamento pessoal contínuo dos profissionais que trabalham com a informática na educação é necessário para que o processo ensino-aprendizagem mediado pelo computador traga resultados positivos. (STRAUB,2009, p.37).

Dessa maneira podemos afirmar que é indispensável uma formação adequada para que os professores tenham conhecimento necessário para trabalhar com as TICs na escola, para que possam alcançar resultados

positivos. Pois na fala da maioria dos acadêmicos da Faind, na escola onde trabalham, essa formação não acontece, limitando assim o uso dos computadores apenas para o lançamento dos diários.

AULAS PRÁTICAS NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

Enfim, chegamos ao momento mais esperado pelos acadêmicos, a aula prática no laboratório de informática, manuseio dos computadores. Neste primeiro contato com os computadores propusemos a utilização do *word* e também do *paint.* A proposta feita aos acadêmicos foi criar um texto que falasse sobre a cultura deles na língua portuguesa e também na língua materna, essa segunda proposta, obviamente era para aqueles que mantém a língua materna viva. Em um segundo momento, utilizamos o *paint* para criar desenhos que representassem o texto escrito anteriormente sobre a cultura. Eles se mostravam interessados e envolvidos o tempo todo com as atividades propostas. O resultado foram desenhos muito criativos, lindos, cheios de cor e significado, pois a maioria demonstrou grandes habilidades para o desenho. Ficaram tão envolvidos, que não tinham nem a preocupação com a hora do intervalo, não queriam sair da sala, nem ao menos para lanchar e o tempo todo diziam que queriam aprender mais e mais, para que pudessem desenvolver as atividades na escola utilizando os computadores.

Após o término dessa atividade que levou um dia inteiro, pois a maioria teve dificuldades para utilizar os programas e se habituar a eles, no dia seguinte iniciamos as apresentações dos trabalhos realizados, utilizando o *data show* para que todos pudessem visualizar o desenho e também o texto. Cada um explicou o seu trabalho, fizeram a leitura do texto em português e na língua materna e explicaram o desenho e o significado para a etnia da qual pertencem. Momentos de muito aprendizado, de reconhecimento em manter a cultura viva e repassar esses valores culturais para as crianças.

Tivemos também uma aula muito importante, pois em uma conversa com a turma, descobrimos que muitos dos caracteres existentes na língua materna de várias etnias, não eram possíveis de ser encontrados nos

caracteres especiais dos computadores, então propomos a eles construir esses caracteres utilizando o Editor de Caracteres Particular do *Windows,* foi entregue um manual com o passo a passo para que cada um pudesse se orientar e levar para casa, pois com o manual ficaria mais fácil e evitaria que eles esquecessem. Criaram os caracteres ainda não existentes nos computadores para a língua materna. E a alegria dessa realização estava estampada no rosto de cada um deles. Alguns com mais dificuldades, outros com menos, mas todos eles tinham um interesse em comum, a vontade de aprender. E nós professores envolvidos aprendíamos juntos. Como dizia Paulo Freire (1996) “Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã”. Todos os dias tínhamos a oportunidade de construir juntos novos conhecimentos.

Observamos que todos os acadêmicos possuíam aparelhos de celular, então propomos uma atividade, na qual eles iriam utilizar esse aparelho, iam aprender a criar vídeos a partir de fotografias. Fizemos uma aula expositiva, usando o *data show* para explicar melhor a atividade que seria trabalhada e mostrando o passo a passo, para que aprendessem a fazer os vídeos. Eles podiam utilizar fotos como também desenhos para a criação dos vídeos. Após a explicação, o primeiro passo foi baixar o aplicativo no celular, o aplicativo *Stop Motion Studio.*Logo em seguida iniciamos nossa prática, dividimos a turma em 11 grupos e eles se dividiram em diferentes salas, alguns preferiram criar desenhos que representassem algo referente à cultura, e outros preferiram tirar fotografias, de danças, pinturas no corpo, tudo relacionado á cultura. Essa etapa foi mais demorada, pois exigia criatividade, criação e muita imaginação. E imaginação não faltou, ao final tivemos lindos vídeos produzidos por eles. Mas essa produção não ficou restrita apenas ao uso do celular, usamos também o *Power Point.* Quando todos já haviam terminado de produzir os vídeos no celular, fomos novamente para o laboratório de informática para construirmos os mesmos vídeos também no computador usando o programa *Power Point,* ao final tivemos o momento de exposição dos vídeos criados, para isso utilizamos novamente o *data show,* o vídeo era passado para que

todos pudessem ver, e uma pessoa do grupo ia falando sobre o mesmo, o que representava e o significado que tinha para a etnia. Tivemos a criação de lindos vídeos, uma criatividade na criação que nos deixou completamente envolvidos no momento das apresentações. Em todos os momentos durante as realizações das atividades podíamos ver o compromisso e a satisfação em aprender algo novo.

Durante conversas informais com alguns acadêmicos sobre o por que optaram por serem professores, deixaram transparecer a preocupação em manterem a cultura viva. “sabemos das dificuldades que enfrentamos para mantermos nossa cultura viva, já tivemos professores não-indígenas na nossa aldeia, mas eles não compreendem o nosso tempo, querem tudo pra logo, correm o tempo topo”. Fala de um Kaiabi. Em outro momento em conversa com um Xavante que é professor na sua aldeia ele disse “quando aparece uma criança com cabelo cortado, estilo Neymar, chamo o pai pra conversar e digo que esse não é o corte de cabelo que os Xavante usam”. Enfatizaram a importância da escola nesse processo de manutenção da cultura, falaram sobre a importância de ensinar a língua portuguesa para as crianças e também a língua materna, os Xavantes não perderam a língua, e o tempo todo conversavam entre si com o idioma materno.

> A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência, sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso ás informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas (MEC, 1993, p.12).

Falaram das mudanças que acorreram na aldeia, por conta das tecnologias, a televisão, o rádio e o celular são vistos como tecnologias importantes para terem acesso às informações, se comunicarem com outras pessoas de diferentes lugares, mas também afastou um pouco as pessoas. Relataram que “os jovens não querem mais participar das festas na comunidade, preferem ficar no celular”, e que “as mulheres deixam a comida queimar por causa do celular”. Mas que os professores os mais velhos sempre

conversam com os pais, alertando quanto ao uso das tecnologias, que a cultura não pode perder espaço. Pois entendem que é responsabilidade dos pais e dos mais velhos ensinar os valores da cultura para as crianças. Alexis Leontiev (2004, p. 290-291) diz que:

> As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dados aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função esse processo é, portanto, um processo de educação. [...] o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação.

Consideram a escola como um espaço importante para a continuação da cultura, pois sabem que a educação é a única forma de construir e transmitir os conhecimentos para a nova geração. O desejo em aprender mais sobre a tecnologia é também para aplicar na sala de aula, usar os computadores de maneira a favorecer a ação pedagógica. Comentaram que iam pedir pra que houvesse mais aulas de TICs, que gostaram muito do que aprenderam e que queriam continuar aprendendo cada vez mais.

FESTA E COMEMORAÇÃO COM UMA QUADRILHA INTERCULTURAL

Ao término da aula nos dirigimos até o prédio da antiga escola agrícola onde após a janta, iria acontecer a festa Julina Intercultural, estavam todos muito animados, e as mulheres é que haviam costurado suas próprias saias. Enquanto eles se arrumavam, nós íamos organizando os brindes arrecadados para o bingo, organizando o salão, verificando o som, e o pessoal da cozinha dando um toque final no cachorro-quente, na canjica e na pipoca. A festa teve direito a uma fogueira enorme, todos muito bem caracterizados e muita animação.

Iniciamos a quadrilha e eu também participei, pois havia ensaiado com eles uma das noites. A quadrilha intercultural foi narrada pela professora Waldinéia que também é coordenadora da Faind, a narração foi feita de acordo com algumas peculiaridades da cultura indígena, misturadas com alguns aspectos da cultura não indígena. Foi uma quadrilha linda! Ao término, saboreamos as comidas típicas de festa Julina, e em seguida iniciou-se o bingo, alguns cantando as pedras que precisavam que saísse, outros "comendo barriga", uns com muita sorte, já outros nem tanto. Mas uma coisa todos ali tinham em comum, a alegria. Encerrava-se ali, o meu estágio intercultural. Nos despedimos muito emocionados, recebemos abraços calorosos, tiramos fotografias para registrar o momento, saímos de lá enriquecidos, uma experiência maravilhosa, pois até então, eu ainda não havia tido contato com a cultura indígena, tão diretamente. Fui acolhida por eles, me senti privilegiada por poder ter a oportunidade de ter vivenciado cada momento de interação com povos de diferentes etnias, com uma história de luta, superação, persistência e de muita esperança. Tenho certeza que aprendi mais do que ensinei.

Durante todo o estágio muitas coisas me chamaram a atenção, mas algo particularmente me fez refletir um pouco mais, o comportamento das crianças que por motivos maiores tiveram que acompanhar suas mães durante esses dias na Faindi. Em nenhum momento vi os pais chamando a atenção dos filhos por mau comportamento,os pequenos ficavam a maioria do tempo livres, explorando os espaços, brincando entre si, havia uma criança maior tomando conta deles. As crianças de colo ficavam o maior tempo com as mães na sala de aula, choravam apenas quando sentiam fome. Durante a festa julina haviaduas crianças não indígenas, que corriam o tempo todo pelo salão, mexiam nos copos descartáveis, no bebedor de água, e o tempo todo chamavam o pai para ir com eles em determinados pontos do salão, esse pai nem conseguia marcar as pedras na sua cartela do bingo. Foi impossível não comparar as crianças de diferentes culturas, a criança indígena ficou o tempo todo, brincando sozinha e em alguns momentos interagia com as outras, a mãe permanecia sentada conferindo a cartela do seu bingo tranquilamente. Todos

de certa forma estavam cuidando da criança. Em algum momento essa criança indígena correndo com as outras, caiu, minha reação imediata foi de ajudar aquela criança a se levantar, mas dei um passo para trás e recuei. A criança logo em seguida se levantou e continuou a correr como se nada tivesse acontecido. Parei e refleti mais uma vez, nós não indígenas, correríamos para acudir aquela criança e ficaríamos preocupados se tinha se machucado ou não. Os indígenas demonstram muito amor por suas crianças, mas as deixam com maior liberdade.

> A concepção de infância ligada à ideia de liberdade é bastante forte nas populações indígenas em geral e está vinculada à maneira como as crianças são percebidas por toda comunidade como sendo alguém que tem o direito de permanecer em todos os lugares da aldeia, pois este é o seu momento de interagir e aprender com os demais membros do seu grupo de convívio. (ZOIA, 2009, p.28).

As crianças aprendem o tempo todo, pela observação, pela interação, e todos os adultos se sentem responsáveis pela formação da criança. Diferente do que ocorre em nossa sociedade não indígena, onde cada um é responsável pela criação e educação de seus filhos, não permitindo que outro membro interfira nesse processo.

Durante alguns momentos, até mesmo no trajeto de ônibus da Faind até o antigo prédio da escola agrícola, onde estavam alojados, pude conversar com alguns indígenas e durante essas conversas eles falaram um pouco sobre seus sonhos. Sonhos esses relacionados á formação pessoal como serem professores de sua aldeia, comprar uma moto, tirar a CNH (Carteira Nacional de Habilitação), enfim, sonhos que parecem simples, mas para eles têm um significado muito importante, pois sempre foram vistos pela sociedade majoritária como seres de cultura atrasada e na atualidade, infelizmente ainda são vistos desta maneira.

> Fazemos menção à educação como base de nossa reflexão, segundo uma perspectiva intercultural. A educação, assim delineada, poderia ser o eixo da preservação da identidade cultural e criar o espaço democrático, que torne possível o encontro e o diálogo de culturas. Atualmente, essa reflexão é fundamental para imaginar como viver a muliculturalidade que caracteriza as sociedades contemporâneas. (MARIN, 2007, p.140-141).

Algumas comunidades indígenas foram de certa forma, afetadas pelo capitalismo, ao qual estamos mergulhados. E isso faz com que eles tenham hábitos que não faziam parte de suas culturas. Mas isso não significa que eles não tenham interesse em manterem viva sua própria cultura. Podem fazer uso das tecnologias sim, sem prejudicar suas crenças, seus valores e costumes. Pois nosso Brasil é rico exatamente por essas misturas culturais, conhecido pela grande diversidade cultural que possui, e o que nós podemos fazer, é conhecer um pouco mais dessas diferentes culturas e respeitá-las em suas singularidades e semelhanças.

Quando nos referimos às diferenças culturais e diversidades culturais, é importante destacarmos as diferenças. De acordo com Bhabha (apud AZIBEIRO, 2003, p. 92-93):

> [...] a diversidade cultural refere-se ao reconhecimento da pluralidade de culturas presente em sociedades complexas [...], admite e ressalta a multiplicidade de práticas, valores, costumes, significados [...]. Já o conceito de diferença cultural captura o processo mesmo de constituição e hierarquização desses significados múltiplos [...]. São construções histórico-culturais, que decorrem de relação de poder, nas quais diferentes grupos sociais, particularmente os subalternos, podem redescobrir e reconstruir o valor positivo de suas culturas e experiências ressignificando-as.

É necessário romper com o preconceito tão presente, em nosso meio social desmistificando o julgamento negativo, depreciativo e desfavorável que fazemos do outro por não conhecê-lo em sua diferença cultural.

Há alguns dias durante uma apresentação do meu projeto de pesquisa para uma banca, fui questionada se os povos indígenas realmente queriam manter ou resgatar sua cultura, uma vez que a maioria se encontra com hábitos bem semelhantes aos da cultura não indígena, usando celulares, computadores, televisores, rádios, roupas e acessórios que não condizem com suas culturas? No momento, me vi sem resposta, pois não sabia responder aquela pergunta. Hoje, após alguns dias de convívio e de conversas informais, sem dúvida alguma, responderia que sim, que estão na luta para resgatarem o

que se perdeu e querem sim, manter viva a cultura indígena da qual muito se orgulham. Cultura essa que tem muito a nos ensinar.

REFERÊNCIAS

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 92-93.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena. Brasília: MEC, 1993.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**. v. 11, n. 2, 240-255,2011. Disponível em:<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em 11 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.13.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo.2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARIN, José. Globalização, diversidade cultural e desafios para a educação. **Revista de Educação Pública.** Cuiabá, v.16, n.30, 2007, p.139-160. Disponível em:<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/issue/view/71>. Acesso em 11 ago.2019.

STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. **Estratégias, desafios e perspectivas do uso da informática na educação**: realidade na escola pública. Cáceres: UNEMAT, 2009.

ZOIA, Alceu. A infância indígena: algumas considerações sobre a comunidade Terena do note de Mato Grosso. In: DIAS, Marieta Prata de Lima; ROQUE-FARIA, Helenice Joviano (orgs.). **Cultura e Identidade:** Discursos II. São Paulo: Ensino Profissional, 2009.

SAÚDE

- Corpos que cantam e olhares que dançam: um estudo sobre Musicoterapia, Neuropsicologia e Psicanálise no Autismo (Gisele Sant'Ana Lemos)

Corpos que cantam e olhares que dançam: um estudo sobre Musicoterapia, Neuropsicologia e Psicanálise no Autismo

Gisele Sant'Ana Lemos

Agradeço à Profª Dra. Martha Aracy Lovisaro do Nascimento pela orientação criteriosa, pela escuta atenta e pelas contribuições teóricas e metodológicas que enriqueceram o desenvolvimento desta pesquisa.

DOI: 10.5281/zenodo.16887632

RESUMO

Este artigo investiga os impactos da musicoterapia no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com base nos referenciais da neuropsicologia e da escuta psicanalítica. Participaram do estudo 30 crianças diagnosticadas com TEA, acompanhadas em sessões de musicoterapia que integraram instrumentos musicais, improvisações, cantigas, fantoches, dedoches e estímulos sensoriais. O objetivo foi analisar de que forma a música, enquanto linguagem simbólica e afetiva, pode favorecer a comunicação, a expressão emocional, a regulação sensorial e a interação social. Os resultados indicaram: 17 crianças realizaram improvisações musicais; 5 tocaram espontaneamente a melodia “Cai Cai Balão”; 5 verbalizaram ou imitaram sons; 7 engajaram-se em dança espontânea; 7 cantaram no microfone com entusiasmo; 10 utilizaram fantoches em atividades musicais; e 10 solicitaram ativamente instrumentos musicais ou brinquedos com estímulos visuais. A análise foi fundamentada nos aportes de Sacks, Nordoff, Robbins, Alvin, Winnicott e Mannoni. Conclui-se que a musicoterapia, aliada à escuta psicanalítica e aos fundamentos da neuropsicologia, potencializa não apenas o estímulo de funções cognitivas e sensoriais, mas também o florescimento subjetivo, promovendo a criação, o vínculo e a expressão singular de cada criança.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Musicoterapia. Psicanálise. Neuropsicologia. Expressão emocional.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por alterações na comunicação, na interação social e nos padrões de comportamento,

frequentemente associado a dificuldades sensoriais e cognitivas. Tradicionalmente, o tratamento do TEA tem sido centrado em abordagens de base comportamental, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), amplamente difundida como protocolo padrão. Contudo, observa-se uma tendência reducionista ao considerar a ABA como a única abordagem válida, desconsiderando outras estratégias terapêuticas que reconhecem o sujeito autista em sua complexidade psíquica, afetiva e relacional.

Nesse contexto, a articulação entre neuropsicologia, psicanálise e musicoterapia apresenta-se como uma via fecunda para ampliar o olhar sobre o cuidado e o desenvolvimento de crianças com TEA. Os estudos contemporâneos em neuropsicologia contribuem para uma compreensão mais refinada dos processos cognitivos e emocionais, fornecendo subsídios relevantes para o acompanhamento das condições do neurodesenvolvimento. Paralelamente, a psicanálise — especialmente em suas vertentes voltadas à infância — oferece uma escuta sensível aos modos não verbais de comunicação e às expressões simbólicas da subjetividade.

Donald Winnicott destaca o brincar como experiência transicional fundamental à constituição do self e à saúde psíquica. A musicoterapia, por sua vez, propicia a exploração dos instrumentos, dos sons e de novas descobertas sensoriais, funcionando como uma forma de brincar que fortalece o desenvolvimento emocional. A importância do brincar para a saúde mental infantil, enfatizada por Winnicott (1975), reforça o papel da musicoterapia como espaço seguro e criativo para crianças com TEA. Segundo Winnicott, o brincar possibilita a integração do self e a construção de vínculos afetivos essenciais para a saúde psíquica. Assim, ao favorecer o brincar musical e a expressão espontânea, a musicoterapia atua não só como intervenção clínica, mas também como um ambiente promotor de saúde mental, ampliando as possibilidades de comunicação, simbolização e autonomia emocional. Essa perspectiva amplia o alcance terapêutico, reconhecendo que o cuidado com crianças autistas deve ir além dos sintomas e incluir a promoção da qualidade de vida e do bem-estar emocional.

Já Maud Mannoni, ao trabalhar com crianças consideradas “deficientes”, propõe uma escuta que valorize o desejo e os modos singulares de enunciação do sujeito, mesmo quando esses modos escapam às normas convencionais de linguagem e comportamento. Essa abordagem reforça a importância de reconhecer a criança com TEA como sujeito ativo, cuja expressão — mesmo não verbal ou atípica — deve ser acolhida e compreendida, e não descartada ou patologizada. Na musicoterapia, essa escuta sensível manifesta-se na atenção às manifestações espontâneas e criativas da criança, respeitando sua singularidade e possibilitando formas legítimas de comunicação e vínculo afetivo.

No campo da psicanálise do desenvolvimento, Daniel Stern (1995) destaca a importância da comunicação afetiva precoce e dos “momentos de encontro” não verbais entre o adulto e a criança, ressaltando como essas interações são fundamentais para a construção do sentido do self e para a experiência de estar em relação. Esses momentos, que ocorrem por meio do olhar, da expressão facial, do tom de voz e do toque, constituem a base para o estabelecimento de vínculos afetivos seguros e para o desenvolvimento da subjetividade. Essa perspectiva reforça a necessidade de abordagens terapêuticas que valorizem a escuta sensível e a expressão não verbal, como ocorre na musicoterapia, possibilitando que a criança com TEA seja reconhecida em sua singularidade e potencialidade relacional.

No campo das práticas expressivas, a musicoterapia surge como instrumento privilegiado para favorecer a expressão e a comunicação em crianças autistas, respeitando suas formas próprias de se relacionar com o mundo. Juliette Alvin, precursora da musicoterapia clínica, enfatizou o papel da música como meio de comunicação simbólica e emocional. Seu trabalho influenciou profundamente Paul Nordoff e Clive Robbins, que desenvolveram uma abordagem centrada na improvisação e na musicalidade inata da criança, incluindo aquelas com autismo severo. A música, nesse contexto, atua como linguagem universal capaz de criar vínculos, favorecer a afetividade e estimular a criatividade.

As contribuições de Oliver Sacks, por sua vez, ilustram o impacto transformador da música na reorganização de funções cognitivas e afetivas em indivíduos com diferentes condições neurológicas. Seus relatos clínicos apontam para a potência terapêutica da música como mediadora entre o sujeito e o mundo, promovendo reconexões afetivas e sensoriais mesmo em casos de grande comprometimento.

Após a formação no curso de Docência e Neuropsicologia, resolvi integrar a prática da musicoterapia ao trabalho com crianças diagnosticadas com TEA, atuando em contexto clínico-musicoterapêutico. Apesar de não ser responsável pelos laudos diagnósticos, durante os atendimentos, percebi que alguns pareceres não correspondiam plenamente à realidade subjetiva e relacional das crianças. Muitas que foram classificadas como TEA nível III, por exemplo, mantinham contato visual, falavam (embora com timidez), interagiam com o ambiente, pediam o que queriam e, mesmo em momentos de desregulação, buscavam apoio oferecendo ou pedindo a mão — demonstrando vínculos e intencionalidade afetiva.

Essas observações me levaram a refletir sobre a importância de abordagens terapêuticas mais sensíveis à singularidade de cada criança, indo além da rigidez classificatória. A arte, nesse contexto, sobretudo por meio da música, mostrou- se um recurso terapêutico potente para acessar o mundo interno das crianças, ativando memórias sensoriais, emocionais e familiares, e promovendo possibilidades de expressão simbólica, comunicação e vínculo.

A musicoterapia, enquanto prática clínica interdisciplinar, favorece a escuta e a observação de comportamentos espontâneos em contextos lúdicos e afetivos. Unindo os referenciais da neuropsicologia, da psicanálise e da musicoterapia, este estudo busca investigar como a experiência musical pode contribuir para o desenvolvimento emocional, cognitivo e relacional de crianças com TEA. A proposta ancora-se em uma abordagem sensível ao brincar, à improvisação, à linguagem não verbal e à subjetividade expressa por meio da música — compreendida aqui não apenas como estímulo, mas como linguagem que mobiliza afetos, ativa redes neurais e amplia as possibilidades de comunicação.

A pesquisa-ação foi o método escolhido por permitir a integração entre teoria e prática, possibilitando adaptações contínuas conforme as respostas das crianças durante as sessões. Essa metodologia também favorece uma postura investigativa e ética por parte do terapeuta, que se coloca em escuta ativa e sensível ao que emerge no encontro clínico-musical.

Com base nesse referencial, este artigo apresenta os resultados de uma intervenção musicoterapêutica realizada com 30 crianças com TEA em ambiente terapêutico. Foram observadas manifestações expressivas, espontâneas e criativas em resposta a diferentes procedimentos musicais, como improvisações, vocalizações, jogos interativos, dança e exploração de instrumentos. Os dados sugerem que tais manifestações — mesmo quando repetitivas ou consideradas atípicas — revelam afetos, desejos e formas legítimas de comunicação, apontando para a importância de uma clínica interdisciplinar que valorize a arte, o brincar e a música como caminhos de cuidado e expressão subjetiva na saúde mental infantil.

Metodologia

Este estudo adota a abordagem de pesquisa-ação, caracterizada pela participação ativa do pesquisador no contexto investigado, promovendo intervenções práticas simultaneamente à análise crítica dos fenômenos observados. De natureza qualitativa, a pesquisa teve como objetivo compreender os impactos da musicoterapia sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), à luz dos referenciais da neuropsicologia e da psicanálise.

Participantes

Participaram do estudo 30 crianças diagnosticadas com TEA, com idades entre 3 e 15 anos, acompanhadas em uma clínica multidisciplinar. O

critério de inclusão foi a confirmação de diagnóstico de TEA e disponibilidade para participação regular nas sessões. A participação foi autorizada por meio de termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis legais.

Ambiente e Duração

As sessões de musicoterapia foram realizadas em um ambiente terapêutico estruturado, equipado com recursos apropriados à prática clínica, tais como instrumentos musicais diversos (teclado, violão, guitarras, tambores, pandeiros, xilofones, chocalhos, triângulo, djembe, xequerê, flauta e apitos), além de materiais lúdicos complementares, como fantoches, dedoches e brinquedos com estímulos visuais (luzes) e sonoros.

Cada participante foi submetido a uma sessão semanal, ao longo de um período de 8 semanas (equivalente a 2 meses), totalizando 360 horas de atendimento avaliadas. As intervenções foram conduzidas por uma musicoterapeuta com formação especializada, em articulação interdisciplinar com outros profissionais da equipe clínica, incluindo fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais.

Procedimentos

A proposta musicoterapêutica foi fundamentada em abordagens que valorizam a expressão subjetiva, a improvisação, a escuta sensível e o respeito à singularidade de cada criança. As sessões foram planejadas de forma flexível, permitindo que as crianças se expressassem livremente por meio da música, do corpo, da imaginação e da experimentação espontânea.

Durante os atendimentos, foram utilizados os seguintes procedimentos clínico-musicais:

Improvisação musical livre: a criança teve acesso a instrumentos variados para explorar sons de maneira espontânea, sem direcionamentos rígidos, favorecendo a autoexpressão sonora e emocional;

Imitação de sons e vocalizações: o(a) terapeuta reproduzia sons emitidos pela criança (vocais, corporais ou instrumentais), promovendo jogo sonoro, comunicação não verbal e construção de vínculo;

Reprodução e criação de padrões rítmicos/melódicos: foram apresentados estímulos musicais com tambores, xilofones, clavas e outros instrumentos, incentivando a escuta ativa, coordenação motora e participação relacional;

Canções estruturadas: músicas conhecidas ou adaptadas foram utilizadas para organizar a sessão, promover engajamento e favorecer a expressão vocal;

Jogos musicais interativos: brincadeiras musicais com regras simples foram aplicadas para estimular turnos, imitação, atenção conjunta e interação social;

Movimento com música: as crianças eram incentivadas a dançar, balançar, pular ou simplesmente movimentar-se de forma livre em resposta à música, promovendo integração sensório-motora e expressão afetiva;

Experimentação livre de instrumentos: instrumentos e brinquedos musicais permaneceram disponíveis para uso espontâneo, respeitando o tempo, os interesses e a curiosidade de cada criança;

Audições musicais guiadas: especialmente com crianças maiores, foram utilizadas músicas eruditas e sons da natureza (água, vento, canto de pássaros) para favorecer relaxamento, atenção e autorregulação emocional.

Além dessas práticas, observou-se que crianças mais velhas demonstravam autonomia na exploração musical, utilizando celulares ou tablets para pesquisar músicas, reproduzir melodias e organizar pequenos estudos por conta própria. Algumas crianças traziam sugestões musicais para as sessões, evidenciando envolvimento ativo e desejo de participação.

Durante as audições de músicas calmas ou cantigas de roda, foram oferecidos recursos expressivos como massinha de modelar, bolhas de sabão

e desenho livre, possibilitando que as crianças criassem enquanto ouviam música. Nesses momentos, a musicoterapeuta também cantava ao vivo, criando um ambiente afetivo e sensível à escuta.

Todas as sessões foram registradas por meio de observações clínicas sistematizadas, com foco nas respostas expressivas das crianças, comportamentos comunicativos (verbais ou não verbais), formas de interação, padrões repetitivos, iniciativas musicais espontâneas, sinais de relaxamento ou excitação, e manifestações de prazer, desconforto ou curiosidade. Os dados foram analisados qualitativamente, buscando compreender como a experiência musical contribuiu para o desenvolvimento relacional, emocional, expressivo e subjetivo de cada criança.

Análise dos Dados

A análise seguiu uma lógica interpretativa, fundamentada nos referenciais teóricos de Donald Winnicott, Maud Mannoni, Juliette Alvin, Clive Robbins, Paul Nordoff e Oliver Sacks. As manifestações observadas nas crianças foram compreendidas como expressões simbólicas e subjetivas, revelando modos singulares de comunicação, vínculo afetivo e construção de sentido. O método de pesquisa-ação, conforme Thiollent (2011), foi adotado como base metodológica, permitindo a constante integração entre teoria e prática durante as sessões de musicoterapia com crianças diagnosticadas com TEA.

Esse método caracterizou-se pelo ciclo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão, possibilitando a adaptação das estratégias terapêuticas em tempo real, de acordo com as respostas e necessidades específicas de cada criança. A partir dessa dinâmica, foi possível articular os fundamentos da neuropsicologia — que subsidiam a compreensão dos processos cerebrais e cognitivos implicados nas respostas musicais — com a observação clínica sensível à subjetividade e aos aspectos simbólicos destacados pela psicanálise.

Dessa forma, a intervenção musicoterapêutica não se configurou como um protocolo rígido, mas como um espaço vivo e flexível, que respeitou a singularidade dos sujeitos e promoveu o desenvolvimento integral por meio da música.

Resultados

Durante a aplicação das sessões de musicoterapia com 30 crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foram observadas respostas significativas em múltiplas dimensões — cognitivas, emocionais, expressivas e sociais.

A análise qualitativa revelou manifestações expressivas variadas, evidenciando a importância de uma abordagem integrada entre neuropsicologia, psicanálise e musicoterapia para compreender e promover o desenvolvimento subjetivo e relacional desses sujeitos. Identificaram-se diferentes formas de envolvimento das crianças com os estímulos musicais, revelando aspectos importantes sobre sua capacidade de comunicação, expressão de sentimentos e construção de vínculos afetivos.

Os resultados foram categorizados da seguinte forma:

17 crianças (56,7%) realizaram improvisações musicais, demonstrando liberdade criativa ao explorar instrumentos e sons, muitas vezes estabelecendo diálogo sonoro com o terapeuta. Conforme a abordagem de Nordoff e Robbins, a improvisação é uma via potente de expressão emocional e contato intersubjetivo, permitindo que a criança se coloque no mundo através do som.

5 crianças (16,7%) tocaram teclado reproduzindo espontaneamente a melodia de "Cai Cai Balão" de ouvido, evidenciando percepção auditiva refinada e memória musical. Esse comportamento ilustra, como discutido por Oliver Sacks, que a música pode acessar áreas preservadas do cérebro, mesmo quando outras formas de linguagem estão comprometidas.

5 crianças (16,7%) verbalizaram ou imitaram sons, como vozes de animais ou notas musicais (dó, ré, mi, fá), ao mesmo tempo em que tocavam

teclado. Essas produções espontâneas apontam para a função estruturante da música na organização simbólica e no uso da linguagem, conforme discutido por Juliette Alvin.

7 crianças (23,3%) engajaram-se em movimentação corporal, dançando de forma espontânea em resposta à música. A dança, nesse contexto, apresenta- se como forma de regulação emocional e apropriação do corpo em movimento, algo que Winnicott considera essencial para a vivência do self e a integração psíquica.

7 crianças (23,3%) cantaram no microfone com entusiasmo, demonstrando alegria e prazer ao se expressar musicalmente diante do outro. Essa manifestação de afeto e desejo de comunicação direta é significativa no contexto do TEA, no qual há frequentemente retraimento social.

10 crianças (33,3%) utilizaram dedoches e fantoches, combinados com audição de músicas e histórias, favorecendo escuta, atenção conjunta e imaginação simbólica. Esses instrumentos funcionaram como mediadores lúdicos, criando um “espaço transicional” (Winnicott), onde a criança pode brincar com segurança e criatividade.

10 crianças (33,3%) solicitaram ativamente instrumentos musicais e brinquedos com estímulos luminosos, indicando desejo de escolha e protagonismo na sessão. O ato de pedir, escolher e brincar revela o acesso a um espaço interno de desejo — conceito fundamental na psicanálise, especialmente na leitura de Maud Mannoni, que valoriza a escuta do sujeito por trás do sintoma.

Embora diversas, essas manifestações revelam um traço comum: a música funciona como ponte entre o mundo interno da criança e o mundo externo, promovendo abertura ao outro, expressão de afetos e envolvimento sensorial, mesmo quando a linguagem verbal não está plenamente desenvolvida.

Observou-se que a repetição de determinadas brincadeiras ou canções — muitas vezes vistas como comportamentos estereotipados — não configura mero automatismo, mas sim uma forma de organizar o mundo interno e reatualizar experiências de prazer e segurança. Como destaca Winnicott, a

repetição no brincar pode ser um modo de consolidar sentido e encontrar continuidade existencial.

A pesquisa-ação possibilitou adaptar os procedimentos conforme os movimentos das crianças, favorecendo um ambiente flexível, criativo e acolhedor. A intervenção não apenas observou os efeitos da música, mas criou um espaço simbólico onde o sujeito pôde emergir, mesmo que de modo fragmentado ou não convencional.

Sob a perspectiva da neuropsicologia, mesmo crianças consideradas mais “fechadas” ou com maiores dificuldades de interação verbal apresentaram respostas significativas aos estímulos musicais. A música, atuando como estímulo sensorial e emocional, promove ativações cerebrais que vão além do processamento cognitivo tradicional, atingindo áreas ligadas à memória sensorial e afetiva. Muitas vezes parecia que a criança não prestava atenção durante o canto ou improvisações, porém posteriormente manifestava repetição espontânea de palavras ou frases presentes nas músicas, como “roda do carro” ou “dinossauro”, indicando um processo de internalização e ressignificação dos estímulos musicais.

Do ponto de vista psicanalítico, as manifestações repetitivas e fixações musicais foram compreendidas como formas simbólicas de expressão, refletindo modos próprios de comunicação e elaboração subjetiva. Inspirados nos conceitos de Winnicott e Mannoni, o musicoterapeuta privilegiou o espaço de brincadeira e improvisação, criando um ambiente acolhedor que possibilitou o surgimento de conteúdos emocionais e desejos muitas vezes inacessíveis pela linguagem verbal convencional. Assim, a arte musical funcionou como via de acesso ao mundo interno das crianças, respeitando sua singularidade e ampliando possibilidades de vínculo e comunicação.

O musicoterapeuta, com escuta sensível e flexibilidade, explorou as diferentes manifestações musicais e corporais, reconhecendo a importância do “estar com” e do “acompanhar” o ritmo e interesse de cada sujeito. A improvisação livre, a imitação de sons e o movimento com música favoreceram a expressão espontânea e a construção de sentidos, mesmo em contextos de aparente fechamento ou isolamento.

Além disso, a repetição de fragmentos musicais ou palavras cantadas não foi vista como mero comportamento estereotipado, mas como forma legítima de comunicação e processamento emocional. A musicoterapia proporcionou um espaço onde essas expressões puderam emergir, ser acolhidas e ampliadas, contribuindo para a ampliação da subjetividade e do contato afetivo.

Esses resultados indicam que, apesar das dificuldades inerentes ao TEA, a combinação entre conhecimentos neuropsicológicos, psicanalíticos e musicoterapêuticos permite um olhar mais amplo e humanizado, valorizando a singularidade e os recursos expressivos de cada criança. A música atua como canal privilegiado de ativação cerebral, expressão emocional e vínculo, sendo fundamental para o desenvolvimento integral e promoção da saúde mental desse público.

Discussão

Os resultados deste estudo, sob a perspectiva da neuropsicologia, reforçam a eficácia da musicoterapia como intervenção integrativa no acompanhamento clínico de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A música, ao atuar como linguagem simbólica e multifuncional, ativa amplas redes neurais ligadas à percepção, memória, atenção, emoção e movimento, corroborando os achados de autores como Oliver Sacks (2008), que ressaltam o potencial transformador da música na reorganização cognitiva e afetiva.

Observou-se que crianças com perfis mais severos responderam significativamente a estímulos musicais, manifestando comportamentos como repetição verbal, contato visual e exploração rítmica espontânea. Esses dados dialogam com a concepção de Nordoff e Robbins (2007), que destacam a musicalidade inata como via terapêutica para a expressão e estabelecimento de vínculo, especialmente por meio da improvisação livre. A música, nesse sentido, transcende a comunicação verbal, oferecendo uma via de regulação

emocional e expressão não verbal fundamental para crianças com dificuldades de linguagem.

No âmbito da psicanálise, os conceitos de Winnicott (1971; 1975) sobre o brincar como experiência transicional ganham nova dimensão quando aplicados à musicoterapia. O ambiente musical configura-se como um espaço seguro de experimentação afetiva, onde a criança pode explorar desejos, angústias e formas singulares de existência, mesmo diante das limitações da linguagem articulada. A repetição de sons ou movimentos, frequentemente interpretada como estereotipada, é aqui compreendida como uma organização psíquica e uma forma legítima de simbolização, reforçando a visão de Mannoni (1977) que propõe uma escuta que acolha o desejo e as formas próprias de enunciação do sujeito, ainda que atípicas.

Essa escuta sensível, defendida também por Alvin (1986) e Wigram et al. (2002), é essencial para acompanhar o tempo interno da criança, respeitando suas pausas e repetições, e sustentando a relação terapêutica por meio da música. Tal postura permite o fortalecimento do vínculo afetivo e o surgimento de movimentos de simbolização e desejo, confirmando as contribuições de Stern (1995) sobre a importância dos “momentos de encontro” não verbais para a construção do self e da relação.

Os resultados encontrados criticam abordagens exclusivamente comportamentais, ao demonstrar que integrar aspectos neurofuncionais e subjetivos amplia a adesão da criança e produz efeitos terapêuticos mais profundos e duradouros. Estudos recentes em neurodesenvolvimento (Lagasse, 2017; Zwaigenbaum et al., 2021) reforçam que estímulos musicais organizados e afetivamente significativos, como os promovidos pela musicoterapia, ativam plasticidade cerebral respeitando o ritmo singular de cada sujeito.

A utilização da pesquisa-ação permitiu um olhar ético e responsivo do terapeuta, ajustando constantemente as intervenções conforme a expressão singular de cada criança, e promovendo um espaço dinâmico, afetivo e compartilhado. Dessa forma, o protagonismo infantil foi valorizado, possibilitando que a criança fosse escutada em sua forma particular de

expressão — um princípio que está no cerne das abordagens humanizadas e integrativas defendidas por todos esses autores.

Além dos benefícios terapêuticos observados, é importante considerar os desafios enfrentados na implementação da musicoterapia em contextos clínicos para crianças com TEA. A heterogeneidade do espectro autista requer que as intervenções sejam altamente individualizadas, respeitando o ritmo e as necessidades específicas de cada criança. Nesse sentido, a flexibilidade do musicoterapeuta, aliada à escuta ativa e à sensibilidade clínica, é essencial para adaptar estratégias e garantir um ambiente acolhedor e estimulante (Geretsegger et al., 2014).

Outro aspecto relevante refere-se à formação interdisciplinar dos profissionais envolvidos no cuidado às crianças com TEA. A articulação entre neuropsicologia, psicanálise e musicoterapia, como demonstrado neste estudo, pode favorecer intervenções mais amplas e integradas, promovendo uma visão holística do sujeito. No entanto, na prática, a comunicação entre áreas ainda enfrenta barreiras institucionais e conceituais, que muitas vezes dificultam a construção de planos terapêuticos coesos e centrados na singularidade do paciente (Schwartzman, 2012).

A musicoterapia, portanto, não deve ser vista como um recurso isolado, mas como parte de um conjunto de estratégias complementares que envolvem família, escola e equipes multidisciplinares. Essa visão integrada é fundamental para superar estigmas associados ao diagnóstico de TEA e para garantir o direito à inclusão e ao desenvolvimento pleno das capacidades da criança (Zwaigenbaum et al., 2021). Em particular, o envolvimento familiar nas sessões e o estímulo à continuidade das práticas lúdico-musicais no ambiente doméstico podem potencializar os ganhos terapêuticos, promovendo um processo de cuidado compartilhado e sustentado.

Por fim, os avanços recentes em neurociência destacam a importância do estímulo sensorial enriquecido e afetivamente significativo para a promoção da plasticidade cerebral. Nesse sentido, a musicoterapia emerge como uma prática não apenas clínica, mas também preventiva e promotora de saúde mental, favorecendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e

cognitivas essenciais para a autonomia e a qualidade de vida das crianças com TEA (Lagasse, 2017; Sacks, 2008).

Assim, ao articular neuropsicologia, psicanálise e musicoterapia, este estudo confirma a música como linguagem poderosa e humanizadora, capaz de acessar o mundo interno das crianças com TEA, fomentando vínculos afetivos e abrindo caminhos para intervenções mais inclusivas, respeitosas e efetivas.

Conclusão

A presente pesquisa, fundamentada na abordagem da pesquisa-ação, demonstrou que a musicoterapia atua como um dispositivo clínico potente no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo avanços significativos no desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Ao longo das sessões, foram observadas manifestações espontâneas de improvisação, verbalização, coordenação motora, expressão corporal e vinculação afetiva, que ultrapassam os limites dos protocolos tradicionais e revelam formas singulares de subjetivação.

A escuta psicanalítica, aliada aos referenciais da neuropsicologia e à prática musicoterapêutica, possibilitou reconhecer que, mesmo quando a criança não se comunica pela linguagem verbal, há um sujeito que deseja, sente, se expressa e busca o outro. A música, nesse contexto, opera como linguagem simbólica facilitadora do acesso ao mundo interno da criança, oferecendo um espaço de criação e segurança emocional.

Embora a avaliação neuropsicológica baseada em testes quantitativos seja essencial para o diagnóstico de TEA, esta não deve ser dissociada do olhar clínico atento e da observação das manifestações espontâneas da criança em contextos lúdicos, como jogos e outras atividades executivas. Essa abordagem integrada permite compreender a complexidade singular do sujeito, evitando reducionismos que possam invisibilizar suas potencialidades e formas legítimas de expressão.

Além disso, é fundamental reconhecer que o diagnóstico de TEA impacta não apenas a criança, mas também sua família e sua inserção social, muitas vezes impondo limitações e estigmas que dificultam o desenvolvimento e a inclusão plena. Nesse sentido, abordagens terapêuticas que valorizem a escuta sensível, o brincar e a expressão artística — como a musicoterapia — contribuem para ampliar as possibilidades de relação, simbolização e autonomia.

Além da importância da interdisciplinaridade já destacada, a articulação entre neuropsicologia, psicanálise e musicoterapia promove uma escuta ampliada que reconhece o sujeito com TEA em sua totalidade — cognitiva, afetiva, social e simbólica. Essa abordagem evita a fragmentação do cuidado e cria um espaço terapêutico que acolhe as singularidades do desenvolvimento, respeitando a diversidade das formas de expressão e comunicação. A musicoterapia, nesse sentido, funciona como uma ponte entre o mundo interno e externo, facilitando a construção de sentido e a autorregulação emocional (Alvin, 1986; Wigram et al., 2002).

A escuta sensível, fundamental para a prática clínica musicoterapêutica, implica um olhar atento às pequenas manifestações, gestos, vocalizações e ritmos próprios de cada criança, valorizando sua agência e seu modo singular de estar no mundo. Isso está alinhado com a proposta de Maud Mannoni (1977), que enfatiza a importância de reconhecer e acolher os modos próprios de enunciação, ainda que não se conformem às normas convencionais. Tal postura contribui para desconstruir estigmas e amplia o horizonte terapêutico para além do diagnóstico e dos sintomas.

Outro aspecto crucial para o sucesso das intervenções musicoterapêuticas é o envolvimento familiar e a continuidade das práticas musicais no cotidiano da criança. A participação ativa dos familiares, seja por meio de orientações para exercícios musicais em casa ou do próprio engajamento em sessões, fortalece o vínculo afetivo e potencializa os ganhos terapêuticos (Geretsegger et al., 2014). Esse cuidado compartilhado favorece um ambiente mais acolhedor e estimulante, essencial para a promoção da autonomia e do bem-estar emocional.

Apesar dos avanços e benefícios evidenciados, a prática da musicoterapia com crianças com TEA enfrenta desafios, como a necessidade de maior formação especializada dos profissionais, a limitação de recursos em contextos públicos e privados, e a resistência ainda presente em algumas equipes multidisciplinares quanto ao reconhecimento da musicoterapia como recurso terapêutico efetivo. Além disso, a diversidade dentro do espectro impõe a contínua adaptação das estratégias, exigindo do terapeuta constante atualização e sensibilidade clínica (Schwartzman, 2012).

No horizonte futuro, a ampliação de pesquisas que investiguem os mecanismos neurobiológicos ativados pela musicoterapia, assim como estudos longitudinalmente acompanhando os efeitos a longo prazo, são fundamentais para consolidar essa prática como componente indispensável nas políticas públicas de saúde e educação para o TEA. A integração sistemática da musicoterapia nos serviços de atenção à criança poderá contribuir para um atendimento mais humanizado, integral e efetivo.

Portanto, a musicoterapia se afirma não só como um recurso terapêutico, mas como uma forma de promoção de saúde mental que respeita e valoriza a subjetividade, o brincar e a criatividade, aspectos essenciais para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças com TEA. Este estudo reforça que, ao ampliar o olhar para além dos sintomas, é possível oferecer caminhos de cuidado que promovem qualidade de vida, inclusão e protagonismo infantil.

A presente pesquisa evidenciou que a musicoterapia, fundamentada em bases neuropsicológicas e psicanalíticas, promove avanços significativos no desenvolvimento global de crianças com TEA. Ao reconhecer o sujeito em sua complexidade afetiva, simbólica e relacional, a música opera como mediadora entre o mundo interno e externo, favorecendo vínculos, expressão e autonomia.

A escuta sensível e a valorização do brincar permitiram construir um espaço terapêutico ético, inclusivo e criativo. Reafirma-se, portanto, que o cuidado não deve restringir-se aos sintomas, mas abrir-se à subjetividade e à construção de novos sentidos de existir. A musicoterapia, nesse sentido,

transcende o campo clínico, tornando-se uma prática humanizadora e promotora de saúde mental infantil.

Importa destacar a importância de considerar a dimensão afetiva e subjetiva no cuidado clínico, reconhecendo a música como uma linguagem universal capaz de favorecer a comunicação e a constituição do eu.

Conclui-se que a musicoterapia, quando conduzida com fundamentação teórica consistente e sensibilidade clínica, não só promove avanços terapêuticos, mas também representa uma experiência humana transformadora, abrindo caminhos para uma clínica interdisciplinar mais integral, inclusiva e respeitosa às singularidades das crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

ALVIN, J. Music therapy. London: Routledge, 1986.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

ATTWOOD, T. O guia completo da Síndrome de Asperger: diagnóstico, tratamento e estratégias práticas. São Paulo: M.Books, 2011.

ARRUDA, M. L. O lugar da arte no tratamento psicanalítico do autismo. Estudos de Psicanálise, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 21-34, 2021.

DOLTO, F. A imagem inconsciente do corpo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

FIGUEIREDO, L. C. A escuta psicanalítica no autismo: arte, corpo e linguagem. Revista Brasileira de Psicanálise, v. 53, n. 4, p. 57-73, 2019.

GERETSEGGER, M. et al. Music therapy for people with autism spectrum disorder. Cochrane Database of Systematic Reviews, n. 6, p. CD004381, 2014. DOI: https://doi.org/10.1002/14651858.CD004381.pub3.

GRANDIN, T. O cérebro autista: pensando através do espectro. São Paulo: É Realizações, 2014.

LACAN, J. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LAGASSE, A. B. Social outcomes in children with autism spectrum disorder: a review of music therapy outcomes. Patient Related Outcome Measures, v. 8, p. 23–32, 2017.

MANNONI, M. O desejo na psicanálise da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MANNONI, M. A primeira entrevista na clínica psicanalítica com a criança. São Paulo: Escuta, 1999.

NORDOFF, P.; ROBBINS, C. Creative music therapy: a guide to fostering clinical musicianship. Gilsum: Barcelona Publishers, 2007.

NORDOFF, P.; ROBBINS, C. Terapia em música para crianças excepcionais. São Paulo: Summus, 2007.

QUINET, A. Arte e Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

SACKS, O. Musicofilia: relatos de música e cérebro. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCHMIDT, C. R. Musicoterapia e desenvolvimento infantil: intervenções em diferentes contextos. Curitiba: Appris, 2018.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do espectro do autismo: uma abordagem neurobiológica. São Paulo: Memnon, 2012.

STERN, D. N. O mundo intersubjetivo do bebê: a comunicação afetiva precoce. Porto Alegre: Artmed, 1995.

THIOLLENT, M. Pesquisa-ação. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WIGRAM, T.; PEDERSEN, I. N.; BONDE, L. O. A comprehensive guide to music therapy: theory, clinical practice, research and training. London: Jessica Kingsley Publishers, 2002.

WINNICOTT, D. W. Playing and reality. London: Tavistock Publications, 1971. WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZWAIGENBAUM, L. et al. Early identification and interventions for autism spectrum disorder: a review of recent advances. Pediatrics, v. 146, n. 3, p. e2020027210, 2021.

SOCIAL

- Desafios socioeconômicos e a aceitação familiar do autismo: o luto silencioso e sua luta diária (Alciane Melo dos Santos de Brito)

Desafios socioeconômicos e a aceitação familiar do autismo: o luto silencioso e sua luta diária

Alciane Melo dos Santos de Brito[24]

Orientador: Mílvio da Silva Ribeiro[25]

DOI: 10.5281/zenodo.16755387

RESUMO

Este artigo investiga os impactos socioeconômicos na recepção e aceitação do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) por famílias em contextos de vulnerabilidade. A pesquisa bibliográfica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, explora como as condições econômicas, a escassez de recursos especializados e fatores socioculturais influenciam a dinâmica familiar e o acesso ao suporte. Analisando obras de autores como Bardin (2011), Gil (2011), Goyos (2018), Marques e Dixe (2010), e Silva (2023), o estudo detalha os estágios emocionais vivenciados pelos cuidadores – especialmente as mães –, a sobrecarga resultante e as barreiras socioeconômicas que dificultam o processo de adaptação e a busca por intervenções adequadas. Os resultados indicam que, embora o luto inicial seja comum, a vulnerabilidade socioeconômica intensifica a sobrecarga materna e restringe o acesso a diagnósticos e terapias precoces, impactando a saúde mental dos cuidadores e a inclusão escolar das crianças. O artigo busca compreender o "luto silencioso" experienciado por essas famílias e as estratégias de resiliência adotadas na "luta diária" pela inclusão e desenvolvimento de seus filhos, oferecendo subsídios para políticas públicas mais equitativas e uma vida escolar saudável.

Palavras-chave: Autismo. Família. Socioeconomia. Vulnerabilidade. Aceitação.

ABSTRACT

[24] Discente do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales interamericana/FICS, Especialista em Gestão Supervisão e Orientação (FADESA 2015/2016), Educação Infantil com Ênfase nas Serie Iniciais (FACIMAB 2018), Educação Especial (FACIMAB 2018/2019), Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (FAEL 2021), Fundamentos para Alfabetização e Letramento e a Psicopedagogia Institucional (FAEL2021/2022), Educação Especial e Inclusiva (FAEL 2022), Especialização em Didática e Metodologia do Ensino de Geografia (FAEL 2022/2024) E-mail: alcianemelobrito@gmail.com.

[25] Doutor em Geografia pelo Programa Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Pará (PPGEO-UFPA). Pedagogo, Geógrafo. Instituição: Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas Gamaliel (FATEFIG). E-mail: milvio.geo@gmail.com. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1118-7152

This article investigates the socioeconomic impacts on the reception and acceptance of an Autism Spectrum Disorder (ASD) diagnosis by families in vulnerable contexts. The bibliographic research, grounded in historical-dialectical materialism, explores how economic conditions, the scarcity of specialized resources, and sociocultural factors influence family dynamics and access to support. Analyzing works by authors such as Bardin (2011), Gil (2011), Goyos (2018), Marques and Dixe (2010), and Silva (2023), the study details the emotional stages experienced by caregivers – especially mothers –, the resulting burden, and the socioeconomic barriers that hinder the adaptation process and the search for appropriate interventions. The findings indicate that, while initial grief is common, socioeconomic vulnerability intensifies maternal burden and restricts access to early diagnoses and therapies, impacting caregivers' mental health and children's school inclusion. This article seeks to understand the "silent grief" experienced by these families and the resilience strategies adopted in their "daily struggle" for their children's inclusion and development, offering subsidies for more equitable public policies and a healthy school life.

Keywords: Autism; Family. Socioeconomics. Vulnerability. Acceptance**.**

1 INTRODUÇÃO

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um momento de profunda reestruturação na vida familiar, exigindo adaptações contínuas e o enfrentamento de novos desafios. Em diversas realidades sociais, o *status* socioeconômico das famílias impacta significativamente o acesso a um diagnóstico precoce e ao suporte adequado para o desenvolvimento da pessoa com TEA. A observação de perto das dificuldades diárias e da sobrecarga vivenciada por pais e cuidadores, particularmente pelas mães, em variados contextos sociais, impulsiona a necessidade de uma compreensão mais aprofundada sobre a complexa relação entre o autismo e as condições de vida das famílias.

Em cenários de vulnerabilidade social, as famílias de crianças com suspeita ou diagnóstico de TEA frequentemente lidam com obstáculos que vão desde a escassez de profissionais especializados e a dificuldade de acesso a serviços de saúde até a desinformação sobre o transtorno. Nesse sentido, este estudo tem a intenção de analisar as interconexões entre as condições socioeconômicas e o itinerário diagnóstico do autismo no ambiente familiar, buscando compreender como esses fatores moldam a recepção do diagnóstico e o percurso de aceitação.

Atualmente, identifica-se um padrão de dificuldade na aceitação familiar do diagnóstico de autismo. Muitas famílias manifestam resistência e negação, o que acarreta impactos negativos no processo de adaptação da criança e no acesso aos recursos essenciais para seu desenvolvimento. Além disso, as condições socioeconômicas influenciam de forma significativa a maneira como essas famílias lidam com o diagnóstico, gerando barreiras adicionais para a aceitação e o suporte adequado.

A relevância deste trabalho abrange dimensões social, científica, profissional e pessoal. Socialmente, ao investigar a reação familiar ao diagnóstico, como forma de identificar preconceitos, estigmas e barreiras persistentes, contribuindo para uma discussão mais ampla sobre inclusão e aceitação. Compreender o manejo familiar do diagnóstico pode subsidiar o desenvolvimento de programas de apoio psicológico e emocional, promovendo uma dinâmica familiar mais saudável.

Cientificamente, a pesquisa oferece novos *insights* ao propor uma abordagem interdisciplinar que considera tanto os aspectos individuais do TEA quanto o contexto socioeconômico e cultural. Profissionalmente, para educadores e profissionais de saúde, entender a realidade familiar é o primeiro passo para buscar soluções mais eficazes e inclusivas. Pessoalmente, para os pesquisadores engajados na área, este estudo representa a oportunidade de aprofundar o conhecimento sobre um público que exige atenção e estratégias de apoio eficazes.

O problema de pesquisa central é responder, como os fatores socioeconômicos influenciam a recepção do diagnóstico de autismo pelas famílias de crianças em diferentes contextos? As questões norteadoras são: qual o contexto socioeconômico das famílias de crianças com autismo? Quais as percepções e atitudes dos membros familiares em relação ao diagnóstico de autismo? Qual o impacto do contexto socioeconômico na recepção da família ao diagnóstico de crianças com TEA? As hipóteses sugerem que a aceitação e o desenvolvimento dessas crianças estão intrinsecamente ligados a fatores econômicos, sociais e de nível de escolaridade. A busca por tratamento e terapias frequentemente é comprometida pela falta de informação e

conhecimento, bem como pelos impactos negativos do estigma social e do preconceito, reforçando a necessidade de estratégias que promovam maior compreensão e apoio a essas famílias.

2 METODOLOGIA: A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA FUNDAMENTADA NO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

A presente pesquisa adota a pesquisa bibliográfica como seu principal delineamento metodológico, alicerçada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Essa escolha metodológica é necessária para alcançar uma compreensão aprofundada e contextualizada dos desafios socioeconômicos e do processo de aceitação familiar do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2011), consiste no desenvolvimento de uma investigação com base em material já elaborado, como livros, artigos científicos, teses e dissertações. Para o autor, esse tipo de pesquisa permite ao investigador ter acesso a uma gama de informações que já foram analisadas, debatidas e sistematizadas, proporcionando um panorama abrangente e crítico sobre o tema em questão.

No contexto deste estudo, a pesquisa bibliográfica será utilizada para levantar e analisar a literatura existente sobre o TEA, seus impactos na família, a questão da sobrecarga do cuidador, a saúde mental dos pais, os desafios socioeconômicos, o acesso a serviços de saúde e educação, e as dinâmicas de aceitação do diagnóstico. Essa abordagem permite identificar lacunas no conhecimento, validar conceitos e construir uma base teórica robusta para as análises.

Aprofundando a escolha metodológica, a pesquisa transcende a mera coleta de informações, buscando uma análise crítica e transformadora da realidade social. Para tanto, a base filosófica que permeia todo o processo de investigação é o materialismo histórico-dialético. Este método, proposto por Marx e Engels (1999), oferece uma abordagem inovadora para compreender a

história e a sociedade, enfatizando as condições materiais e econômicas que moldam a consciência humana e as relações sociais. Ao invés de analisar os fenômenos isoladamente, o materialismo histórico-dialético busca entender as interações entre as diversas partes do objeto de estudo, considerando sua totalidade e suas contradições internas, como discutidas por Silva Lopes e Carvalhaes (2024).

Saes (2020) ressalta que esse enfoque prioriza a totalidade concreta, articulando economia, política e cultura para desvendar as contradições inerentes aos modos de produção e às relações sociais. No âmbito desta pesquisa, a lente do materialismo histórico-dialético permitirá investigar como as estruturas socioeconômicas e as condições materiais de vida das famílias, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade, influenciam não apenas o acesso ao diagnóstico e aos tratamentos para o TEA, mas também a própria capacidade de aceitação e resiliência diante dessa nova realidade. A negação, o luto e a sobrecarga não são apenas fenômenos psicológicos individuais, mas são socialmente e economicamente condicionados, refletindo as desigualdades no acesso a recursos e informações.

A aplicação do materialismo histórico-dialético na pesquisa bibliográfica implicará uma análise que vai além da descrição dos dados. Buscar-se-á desvendar as causas e os efeitos das desigualdades, compreendendo como as dinâmicas de poder e as estruturas econômicas impactam a vida das famílias com TEA. Por exemplo, a dificuldade de acesso a profissionais especializados (Souza e Souza, 2021; Silva *et al*., 2018) ou a priorização de gastos com educação em detrimento de outras terapias (Camargos Junior, 2010) não serão vistos como escolhas isoladas, mas como reflexos de uma realidade material que limita as opções e expõe as vulnerabilidades dessas famílias.

A análise dialética permitirá identificar as tensões e contradições entre a necessidade de suporte integral para a pessoa com TEA e a limitada oferta de serviços em contextos de vulnerabilidade, revelando as "lutas diárias" que se tornam parte intrínseca da vida familiar. Além disso, a metodologia dialética favorece a compreensão da historicidade dos fenômenos. Isso significa que as

percepções sobre o autismo, as políticas públicas (ou a ausência delas) e as reações familiares são produtos de um desenvolvimento histórico-social.

As informações bibliográficas serão contextualizadas dentro de um arcabouço que reconhece as transformações nas abordagens sobre o TEA, as conquistas em termos de direitos e as persistências de barreiras. A pesquisa bibliográfica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, não se limita a um levantamento passivo de informações. Ela constitui um processo ativo de interpretação crítica, buscando desvelar as conexões entre as condições materiais de existência e as experiências subjetivas das famílias de crianças com TEA. Essa abordagem visa não apenas descrever a realidade, mas também contribuir para a proposição de soluções que enderecem as causas estruturais das desigualdades e promovam uma inclusão mais justa e equitativa.

3 O AUTISMO NO CONTEXTO DA VULNERABILIDADE SOCIAL: IMPACTOS E BARREIRAS NO ACESSO A RECURSOS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme a Associação Americana de Psiquiatria (2014) em seu Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), é um Transtorno do Neurodesenvolvimento caracterizado por desafios persistentes na comunicação social e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Goyos (2018, p. 14) enfatiza que "O autismo é identificado pela manifestação de uma ampla gama de comportamentos em quantidade, diversidade e intensidade, capazes de impactar adversamente o indivíduo nas esferas do relacionamento social, profissional, acadêmico e emocional."

Os sinais do TEA podem ser identificados precocemente (Marques e Dixe, 2010), manifestando-se como dificuldades em lidar com mudanças, problemas para compreender regras sociais, hipersensibilidade, e, em alguns casos, comportamentos agressivos ou auto lesivos. Tais sintomas podem ser

uma fonte significativa de estresse e sobrecarga física e emocional para os pais e cuidadores (Schmidt e Bosa, 2007; Santos *et al*., 2018).

A sobrecarga no cuidado de uma pessoa com TEA recai desproporcionalmente sobre as mães, que, independentemente do nível de comprometimento dos filhos, frequentemente se sentem exaustas e sobrecarregadas (Matsukura e Menecheli, 2011). Fávero e Santos (2005) apontam para uma correlação direta entre a gravidade dos sintomas do autismo e o nível de estresse parental. O Ministério da Saúde (2013) detalha que essa sobrecarga se manifesta pela percepção de falta de tempo para si, angústia por responsabilidades que ultrapassam o cuidado com o familiar, exaustão e a sensação de perda de controle sobre a própria vida.

A literatura tem evidenciado o impacto na saúde mental dos cuidadores, com Da Silva *et al*. (2023) indicando que muitos pais de crianças com TEA apresentam níveis patológicos de ansiedade e depressão, dada a centralidade da família no desenvolvimento do indivíduo. Nesse cenário, a escuta profissional à família emerge como uma estratégia vital para melhorar a qualidade de vida do indivíduo com TEA, de sua família e da equipe multidisciplinar (De Jesus Vidal *et al*., 2021).

O entendimento do perfil socioeconômico das famílias com crianças autistas é essencial para uma compreensão integral do ambiente em que a criança está inserida, suas carências e seus potenciais. Moldau (1998, p. 70) ressalta que "os indicadores socioeconômicos têm a finalidade principal de permitir a avaliação da situação e evolução de uma comunidade em seus vários aspectos".

Complementarmente, Rattner (2003) argumenta que a mensuração desses aspectos sociais permite avaliar a eficácia de políticas públicas, identificar desigualdades e constatar demandas básicas não atendidas, além de estabelecer relações entre os diversos fatores que propiciam o desenvolvimento. Compreender o cenário socioeconômico é, portanto, essencial para analisar como o diagnóstico impacta as dinâmicas sociais e, consequentemente, o acesso ao tratamento e à evolução das crianças, dado

que o suporte e a rede de apoio são frequentemente mais reduzidos para famílias com menor poder aquisitivo.

Em muitos contextos de vulnerabilidade social, as famílias enfrentam múltiplos desafios que se somam aos inerentes ao TEA. A informalidade no mercado de trabalho, a baixa renda, a infraestrutura limitada (saneamento básico, transporte) e a dependência de serviços públicos são características comuns que exacerbam as dificuldades. A desigualdade social, que estrutura a sociedade a partir de disparidades no acesso a recursos materiais e simbólicos (Engels, 1884; Telles, 2010), perpetua ciclos de pobreza e impacta diretamente a capacidade dessas famílias de garantir educação e saúde de qualidade (Almeida, 2018).

Um dos maiores desafios é a escassez de profissionais qualificados para o diagnóstico (Souza e Souza, 2021; Silva *et al*., 2018), o que acarreta atrasos e dificuldades no acesso à intervenção precoce. Mesmo quando os serviços existem, a oferta é insuficiente e mal distribuída pelo país (Portolese *et al*., 2017), tornando o acesso precário para muitas famílias e contribuindo para o estresse dos cuidadores (Gomes *et al*., 2014).

Embora não haja cura para o TEA, terapias baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) têm se mostrado eficazes no desenvolvimento de habilidades (Vismara e Rogers, 2010). No entanto, o custo e a disponibilidade dessas terapias são grandes barreiras. Camargos Junior (2010) aponta que famílias com menos recursos financeiros podem ser levadas a priorizar investimentos em educação em detrimento de outras terapias, o que pode comprometer o atendimento integral às necessidades da pessoa com TEA. Tratar o TEA precocemente não apenas garante às crianças o acesso a um tratamento no tempo adequado para o maior ganho de habilidades sociais no desenvolvimento e comunicação, mas também implica uma redução de custos aos cofres públicos a longo prazo (Silva, 2023).

4 A TRAJETÓRIA EMOCIONAL DA FAMÍLIA: DO LUTO DO DIAGNÓSTICO À BUSCA POR ADAPTAÇÃO

O diagnóstico de autismo impõe um impacto profundo e complexo no ambiente familiar, marcado por um misto de incertezas, inseguranças e a necessidade de redefinir expectativas sobre o futuro. Como enfatizado por Roiz e Figueiredo (2023), "ser mãe de uma criança com TEA requer um movimento interno de superação, aceitação e adaptação para promover uma parentalidade saudável". A percepção de que algo é diferente no desenvolvimento do filho, muitas vezes a partir do segundo ano de vida (Silva, 2023), pode desencadear uma fase inicial de resistência e negação ao diagnóstico por parte dos pais, que tendem a não considerar a verdade do transtorno (De Jesus Vidal *et al*., 2021).

Essa fase inicial é frequentemente descrita na literatura como um processo de luto. Franco (2015) destaca um profundo sentimento de tristeza vivenciado pelos pais, similar ao luto pela perda de um filho, decorrente da necessidade de se despedir das idealizações e expectativas que tinham para a vida de seu filho sem necessidades especiais. De Jesus Vidal *et al*. (2021) contribuem com essa perspectiva, afirmando que, quando a verdade do diagnóstico se revela, ela causa um "potente impacto que desestruturará suas bases emocionais, causando-lhes irreparáveis estendidos à família". Este é o "luto silencioso": um processo de desidealização e reconfiguração das esperanças, que muitas vezes não é validado socialmente ou não encontra o suporte necessário para ser elaborado.

A família, enquanto primeira instituição social, é um fenômeno dinâmico, constantemente moldado por valores culturais, econômicos e históricos (Durkheim, 1895). No entanto, a desigualdade social permeia essa estrutura, influenciando o acesso a recursos materiais e simbólicos (Engels, 1884). A concentração de renda e a precarização do trabalho, características de muitas sociedades contemporâneas (Telles, 2010), impactam diretamente as condições de vida e perpetuam ciclos de pobreza. Nesse cenário, as famílias em situação de vulnerabilidade enfrentam obstáculos adicionais na sua trajetória emocional e prática de aceitação do autismo (Almeida, 2018).

As barreiras socioeconômicas intensificam a "luta diária" dessas famílias. Além dos custos diretos com terapias, medicações e cuidados especializados, que são frequentemente inacessíveis ou sobrecarregam o orçamento familiar, há os custos indiretos. A necessidade de um dos pais (predominantemente a mãe) de se afastar do mercado de trabalho para se dedicar integralmente ao cuidado do filho com TEA resulta em uma diminuição significativa da renda familiar. Bonfim *et al*. (2020) afirmam que muitas famílias enfrentam dificuldades em múltiplos âmbitos – emocionais, sociais e econômicos –, o que agrava o sofrimento e dificulta a adesão a tratamentos.

Apesar dos desafios, os estudos analisados também indicam que o diagnóstico de TEA pode catalisar processos de resiliência, fortalecimento de vínculos e redefinição de prioridades. A maneira como as famílias respondem a esses desafios varia conforme fatores como o acesso a redes de apoio (formais e informais), as condições socioeconômicas, os contextos culturais e a disponibilidade de informações qualificadas (Klinger *et al*., 2020).

Essa capacidade de buscar apoio, seja de indivíduos, grupos ou instituições, contribui para a melhoria da qualidade de vida familiar. Szimanski (2011) destaca a centralidade da família como o principal modelo referencial para a criança, influenciando sua compreensão do mundo e a construção de sua identidade. A adaptação à nova realidade, com suas especificidades e exigências, passa a ser uma parte fundamental da experiência familiar (De Jesus Vidal *et al*., 2021; Caparroz *et al*., 2022). O enfrentamento desses desafios cotidianos oferece às famílias a oportunidade de desenvolver maior confiança e competência na tomada de decisões e na busca por soluções.

5 ESCOLA E COMUNIDADE: REDES DE APOIO E A INCLUSÃO EM CENÁRIOS DESAFIADORES

A preocupação com a vida escolar é uma das maiores fontes de ansiedade para pais de crianças com TEA, especialmente em contextos de vulnerabilidade. A busca por opções educativas e intervenções adequadas às

necessidades de seus filhos gera constantes desafios e preocupações (Da Silva *et al*., 2023). Questionamentos sobre a acessibilidade da escola, a efetividade do processo de inclusão e a disponibilidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE) são constantes para essas famílias. As práticas educacionais dos pais são intrinsecamente ligadas à cultura na qual a família está inserida (Papalia e Feldman, 2013), o que torna a escola um espaço vital para a mediação entre o ambiente familiar e o sistema educacional mais amplo.

Em muitas comunidades, a escola, especialmente em regiões periféricas, assume um papel central. Ela não é apenas um local de ensino-aprendizagem, mas um polo de articulação comunitária. A proximidade e o engajamento da comunidade com a instituição de ensino podem ser um recurso valioso, com pais e responsáveis demonstrando forte presença e apoio no dia a dia escolar e em seus eventos.

Essa colaboração entre escola e comunidade é percebida como um fator necessário para o crescimento e o sucesso acadêmico dos estudantes. O envolvimento dos pais em reuniões, eventos e atividades extracurriculares, bem como as parcerias da escola com organizações locais (empresas, ONGs, entidades governamentais), contribuem para o enriquecimento do currículo e a oferta de recursos e oportunidades para os estudantes.

Apesar da importância do engajamento comunitário e do esforço das escolas, a realidade socioeconômica impõe barreiras significativas. Famílias com menos recursos financeiros frequentemente precisam priorizar investimentos em educação, em detrimento de outras terapias e intervenções complementares que seriam igualmente necessárias para o desenvolvimento da criança com TEA (Camargos Junior, 2010).

Isso se agrava pela insuficiência e má distribuição dos serviços de apoio a pessoas com TEA, que é uma realidade no sistema de saúde brasileiro (Portolese *et al*., 2017). O acesso precário a serviços de saúde, tanto públicos quanto do terceiro setor, contribui para o estresse e o sofrimento psíquico dos cuidadores e familiares (Gomes *et al*., 2014).

A necessidade de políticas públicas mais eficazes e abrangentes é um imperativo. A falta de acesso a um diagnóstico precoce e a terapias adequadas compromete significativamente o desenvolvimento das crianças com TEA, o que, a longo prazo, acarreta custos sociais e econômicos maiores para a sociedade. Silva (2023) argumenta que "tratar precocemente o TEA implica redução de custos aos cofres públicos, além de garantir às crianças o acesso a um tratamento no tempo adequado para o maior ganho de habilidades sociais na esfera do desenvolvimento e comunicação".

Nesse sentido, a "luta diária" das famílias com filhos autistas em contextos desafiadores é também uma busca por direitos e por um sistema que garanta a equidade no acesso à saúde, educação e assistência social. A escola, embora fundamental, muitas vezes se vê na posição de assumir responsabilidades que extrapolam sua função pedagógica, tornando-se um ponto de acolhimento e articulação de recursos para famílias que encontram poucas outras portas abertas. O fortalecimento dessas redes de apoio, que envolvam a escola, a comunidade, os serviços de saúde e a assistência social, é essencial para promover um ambiente educacional mais enriquecedor e inclusivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou aprofundar a compreensão sobre os desafios enfrentados por famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista, com um olhar particular para os impactos socioeconômicos na aceitação do diagnóstico e na busca por suporte. A pesquisa revelou que o diagnóstico de TEA, embora intrinsecamente desafiador, adquire dimensões ainda mais complexas em contextos de vulnerabilidade social. O "luto silencioso", caracterizado pela negação inicial e pela profunda tristeza diante da desidealização do futuro do filho, é intensificado pela escassez de recursos financeiros, pela informalidade do trabalho e pela limitação de acesso a profissionais especializados e a terapias eficazes.

A sobrecarga do cuidador, predominantemente da mãe, emerge como uma realidade alarmante, com sérias implicações para a saúde mental dessas mulheres. Isso reforça a necessidade urgente de uma rede de apoio psicossocial robusta e acessível que possa oferecer suporte emocional e prático. A "luta diária" dessas famílias é uma jornada contínua de adaptação e resiliência, marcada pela busca incansável por informações, por intervenções terapêuticas e pela garantia da inclusão educacional.

O papel da escola, enquanto espaço de inclusão e de forte conexão com a comunidade, é de vital importância nesse percurso. Ela atua como um ponto de identificação precoce, de acolhimento e, em muitos casos, como o principal elo entre as famílias e os serviços essenciais, mesmo com suas próprias limitações estruturais e de recursos humanos. Contudo, é fundamental que essa função seja complementada por uma rede intersetorial bem articulada.

Os resultados obtidos reforçam a necessidade de políticas públicas mais equitativas e integradas, que considerem as particularidades socioeconômicas e culturais das diferentes regiões e fortaleçam a rede de proteção. É necessário investir na capacitação de profissionais de saúde e educação, expandir a oferta de serviços diagnósticos e terapêuticos acessíveis e de qualidade, e promover a conscientização social sobre o TEA para desconstruir o estigma.

Além disso, a implementação de programas de apoio financeiro e psicossocial para as famílias pode mitigar parte da sobrecarga e facilitar o acesso a intervenções precoces, que são essenciais para o desenvolvimento das crianças e, a longo prazo, para a redução de custos sociais e públicos. O diagnóstico de autismo transcende o indivíduo, reconfigurando profundamente todo o ambiente familiar. Compreender as dinâmicas de aceitação e as barreiras socioeconômicas não é apenas um imperativo acadêmico, mas um chamado urgente à ação para construir uma sociedade mais inclusiva e oferecer o suporte necessário para que essas famílias possam transformar o "luto silencioso" em uma jornada de superação e esperança, garantindo o direito à dignidade e ao desenvolvimento pleno de seus filhos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. T. de. **A família e as desigualdades sociais**. São Paulo: Cortez, 2018.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BONFIM, E. S. *et al*. Sobrecarga e qualidade de vida de cuidadores de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 73, n. 4, p. e20190100, 2020.

CAMARGOS JUNIOR, W. **Autismo e inclusão**: um desafio a ser superado. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

CAPARROZ, A. R. *et al*. O processo de adaptação familiar de crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 43, e20210217, 2022.

DA SILVA, L. G. *et al*. Transtorno do Espectro Autista e saúde mental de seus cuidadores: uma revisão integrativa. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**, Divinópolis, v. 13, e23005, 2023.

DA SILVA LOPES, L. G.; CARVALHAES, F. A. Materialismo histórico-dialético e pesquisa em saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 28, p. e230489, 2024.

DE JESUS VIDAL, A. *et al*. O luto e o diagnóstico de transtorno do espectro autista na visão dos pais: um estudo de caso. **Revista Psicologia em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 1-15, 2021.

DURKHEIM, É. **As Regras do Método Sociológico**. Paris: Félix Alcan, 1895.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2010. Publicado originalmente em 1884.

FÁVERO, M. A. B.; SANTOS, M. A. dos. Autismo e família: sobrecarga e estratégias de enfrentamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 250-258, 2005.

FRANCO, C. G. O luto do diagnóstico de deficiência na família. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 65, n. 143, p. 157-166, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, P. T. *et al*. Impacto do diagnóstico de transtorno do espectro autista na saúde mental dos pais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 9, p. 1943-1952, 2014.

GOYOS, A. C. P. **Autismo: o que pais, professores e terapeutas precisam saber**. São Paulo: Vetor, 2018.

KLINGER, E. F. *et al*. Resiliência e estratégias de enfrentamento em mães de crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira de Terapia Cognitiva**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 52-60, 2020.

MARQUES, C. P.; DIXE, M. A. R. O impacto do diagnóstico de autismo na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 573-581, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MATSUKURA, T. S.; MENECHELI, L. L. Sobrecarga e qualidade de vida de mães de crianças com deficiência. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 237-245, 2011.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Linha de Cuidado para a Saúde Mental de Mães de Crianças com Deficiência**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013.

MOLDAU, S. R. **Indicadores sociais e a gestão urbana**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PORTOLESE, R. *et al*. Mapeamento dos serviços para pessoas com transtorno do espectro autista no Brasil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 248-256, 2017.

RATTNER, H. **Desenvolvimento rural sustentável**: caminhos a seguir. Brasília, DF: MDA, 2003.

ROIZ, R. R.; FIGUEIREDO, M. F. M. Ser mãe de criança com Transtorno do Espectro Autista: vivências de superação e adaptação. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-15, 2023.

SAES, D. de A. M. **O método dialético em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

SANTOS, L. S. *et al*. Nível de estresse em pais de crianças com transtorno do espectro autista. **Revista de Enfermagem UFPE online**, Recife, v. 12, n. 3, p. 696-703, 2018.

SILVA, A. C. P. B. da. **Transtorno do Espectro Autista**: a importância do diagnóstico e intervenção precoce. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Neuropsicopedagogia) – Faculdade Campos Elíseos, São Paulo, 2023.

SILVA, D. R. *et al*. Autismo: impacto na família e necessidades de suporte. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 483-492, 2018.

SOUZA, L. A.; SOUZA, A. C. S. O diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista: desafios e perspectivas das famílias. **Revista Educação, Saúde e Inclusão**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 1-15, 2021.

SZIMANSKI, H. **O trabalho do psicólogo na escola**: Desafios e possibilidades. Curitiba: CRV, 2011.

TELLES, V. S. **A cidade nas fronteiras do presente**: trabalho e vida urbana. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VISMARA, L. A.; ROGERS, S. J. intervenções comportamentais para o transtorno do espectro autista. **Opções Atuais de Tratamento em Pediatria**, New York, v. 1, n. 1, p. 10-21, 2010.