

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

Instituto Saber de Ciências Integradas

Revista Científica

64ª Edição | Volume 12
Número 9 | setembro/2025

ISCI

- **Ciências Agrárias**

- **Educação**

- **Empresarial**

- **Engenharia**

- **Jurídica**

- **MBA Executivo**

- **Saúde**

- **Social**

- **Tecnologia**

MULTIDISCIPLINAR



ISCI Revista Científica

Multidisciplinar

ISSN 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica

64ª Edição | Volume 12 | Número 9 | setembro/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.9, v.12, Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, setembro, 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
EDUCAÇÃO	11
- A importância da Educação Inclusiva para crianças com deficiências e necessidades especiais na Educação Infantil (Aline Rodrigues Cardim; Andreza Aparecida Aleixo Moreira dos Santos; Juliana Slonik Teixeira; Natália Aparecida Alves Chinguio; Marcela Correa de Oliveira Santos; Rubiléa Fernandes Leal; Sandra Regina Aparecida Chiarotto Engles)....	13
- A importância da musicalização na Educação Infantil para crianças pequenas (Taciane Giovana Ribeiro; Taís Eduarda Ribeiro).....	38
- A importância das múltiplas linguagens da criança na Educação Infantil (Maria Glauciane Lima de Sousa; Larissa Aparecida Garcia Oliveira Galvan; Norma Sueli Peres Rocha)	53
- As competições de tênis de mesa nos anos iniciais: desenvolvimento de habilidades e valores educacionais (Leandro de Oliveira dos Santos)	66
- Deficiências múltiplas no processo de desenvolvimento da reflexão do estudo (Silvana Toniazzo)	72
- Educação e os desafios da docência: fatores que afetam o trabalho do professor (Adricele Sousa Alves Rezende dos Santos; Clediane Mota de Jesus)	83
- Folclore e cultura popular (Ana Cristina dos Santos Januário)	97
- Folclore e educação: perspectivas de diálogo cultural (Demetrius Viveiro Leiva; Kelly Cristina Viveiro Leiva; Natália Andréa Amaral Rios do Nascimento; Bruna Correia; Fabiana Leveghin Grossklauss).....	137
- Integração de práticas de ABA no contexto escolar para alunos com TEA em Sinop-MT: um estudo sobre a colaboração entre educadores e profissionais de saúde (Luzilene Ramos)	152
- O papel da educação infantil no desenvolvimento da personalidade da criança (Camila Francatto de Castro)	161
- O papel da gestão escolar na educação inclusiva (Joyce Cristina dos Santos; Angelane Beck Soares dos Santos; Luana Aparecida Gomes Modanez; Bruna Xavier da Silva; Luana Raquel da Silva).....	178

- O papel da tecnologia na educação: desafios e oportunidades para a aprendizagem no século XXI (Luiz Fernando Pereira de Almeida; Regiane Sales Ribeiro).....	195
- O processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita (Rebeca Aparecida dos Santos Lima)	202
- O tênis de mesa como ferramenta pedagógica nos anos iniciais: uma proposta metodológica (Leandro de Oliveira dos Santos)	220
- Prática esportiva: tênis de mesa em escola de tempo integral (Leandro de Oliveira dos Santos).....	226
- Projeto pedagógico: “Releituras: a arte de expressar e brincar”: a importância do processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil (Aline Andrade)	232
- Proposta para promover a aquisição da leitura: reflexões sobre a parceria entre pais e professores (Elieel Azambuja de Souza).....	245
- Superando barreiras: estratégias pedagógicas para o aprimoramento da leitura no Ensino Fundamental (Elieel Azambuja de Souza).....	267
- Tênis de mesa nos anos iniciais (Leandro de Oliveira dos Santos).....	291
EMPRESARIAL	297
- A importância do programa de recompensa para funcionários pontuais e frequentes (Moisés Felipe Duarte Tillvitz)	299
- As relações trabalhistas no Brasil: evolução, desafios e perspectivas contemporâneas (Moisés Felipe Duarte Tillvitz).....	304
- Compensação e benefícios: estratégias para atração, retenção e motivação de talentos nas organizações (Moisés Felipe Duarte Tillvitz).....	309
- Diversidade e inclusão no Brasil: realidade, desafios e caminhos (Moisés Felipe Duarte Tillvitz).....	314
- Gestão e desempenho nas organizações: estratégias para melhoria contínua e alcance de resultados (Moisés Felipe Duarte Tillvitz).....	319
- O impacto da mudança de regime tributário do simples nacional para o lucro presumido: um estudo de caso (Valdilene Alves)	324
- Saúde e segurança do trabalho: desafios e práticas para a promoção do bem-estar laboral (Moisés Felipe Duarte Tillvitz)	339
- Seleção de pessoal para vagas de trabalho na empresa (Moisés Felipe Duarte Tillvitz)	345

SAÚDE.....	351
- A dor invisível – saúde mental de 20 pessoas idosas em hemodiálise (Gisele Sant’Ana Lemos)	353
- A importância do suporte emocional para familiares de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (Luzinete da Silva Mussi)	375
- Afeto, amor, carinho, presença e acolhimento, por parte dos pais e familiares, no dia a dia da criança autista (Luzinete da Silva Mussi)	381
SOCIAL	391
- A dinâmica da urbanização e seus impactos no desenvolvimento sustentável das cidades brasileiras (Andréa Bezerra Ferreira; Dayane Ferreira Amaral Côrtes; Flávia Michelle Ferreira Oliveira; Lígia Mara Ormond Pereira; Maria José Nunes Mota).....	393

EDITORIAL

"A leitura é uma das formas mais eficazes de viajar sem sair do lugar." (Luis Fernando Veríssimo)

Ler é abrir portas para mundos que existem dentro e fora de nós. Cada página é um convite a atravessar fronteiras invisíveis, conhecer culturas, ideias e sentimentos que ampliam nossa visão do mundo. Ao viajar pela leitura, não precisamos de malas nem passagens: apenas da disposição de nos deixar conduzir pelas palavras.

A frase de Luis Fernando Veríssimo nos lembra que a leitura é mais do que um hábito; é um caminho de descobertas. Ela nos oferece a possibilidade de viver múltiplas vidas, de dialogar com tempos e espaços distintos, de enriquecer nossa imaginação e fortalecer nossa capacidade de compreensão. Ler é transformar a imobilidade em movimento, o silêncio em aventura e o cotidiano em possibilidade de encantamento.

Na ISCI Revista Científica, reconhecemos o poder da leitura como instrumento de crescimento pessoal e coletivo. Cada artigo publicado é também uma viagem intelectual, um convite ao leitor para explorar novas perspectivas, questionar certezas e construir sentidos. Porque ler é, acima de tudo, uma forma de expandir horizontes e compartilhar o que aprendemos é o que torna essa viagem ainda mais valiosa.

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

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

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

EDUCAÇÃO

- A importância da Educação Inclusiva para crianças com deficiências e necessidades especiais na Educação Infantil (Aline Rodrigues Cardim; Andreza Aparecida Aleixo Moreira dos Santos; Juliana Slonik Teixeira; Natália Aparecida Alves Chiquio; Marcela Correa de Oliveira Santos; Rubiléa Fernandes Leal; Sandra Regina Aparecida Chiarotto Engles)

A importância da Educação Inclusiva para crianças com deficiências e necessidades especiais na Educação Infantil

Aline Rodrigues Cardim

Andreza Aparecida Aleixo Moreira dos Santos

Juliana Slonik Teixeira

Natália Aparecida Alves Chinguio

Marcela Correa de Oliveira Santos

Rubiléa Fernandes Leal

Sandra Regina Aparecida Chiarotto Engles

DOI: 10.5281/zenodo.17058053

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como objetivo descrever sobre a relevância da educação inclusiva para crianças com deficiências e necessidades especiais na educação infantil. Já os objetivos específicos são: caracterizar as necessidades especiais assim como ressaltar sobre o Atendimento Educacional Especializado, relevantes aspectos da temática em questão. A metodologia escolhida para alcançar esses objetivos foi a pesquisa bibliográfica, sendo selecionados livros e artigos. Com os estudos realizados reafirma-se a relevância da educação inclusiva para crianças com deficiências e necessidades especiais na educação infantil. Ao promover um ambiente de aprendizado que valoriza a diversidade, as escolas não apenas atendem às necessidades específicas desses alunos, mas também enriquecem a experiência educacional de todos os estudantes. A inclusão desde os primeiros anos é crucial para a formação de uma sociedade mais justa e empática, onde as diferenças são respeitadas e celebradas. Além disso, é imperativo que educadores, gestores e políticas públicas se comprometam com a implementação de práticas inclusivas eficazes, investindo em formação contínua e recursos adequados. Somente assim será possível garantir que cada criança, independentemente de suas particularidades, tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial e contribuir para um futuro mais igualitário. A educação inclusiva não é apenas um direito, mas uma responsabilidade coletiva que deve ser priorizada em todos os níveis da sociedade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Necessidades Especiais. Inclusão. Educação Infantil. Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um princípio fundamental que busca garantir que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências e necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade desde a infância. No contexto da educação infantil, essa abordagem é essencial para promover o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o fortalecimento de habilidades sociais e emocionais. A inclusão na educação infantil não apenas beneficia os alunos com necessidades especiais, mas também enriquece o ambiente escolar, promovendo uma cultura de respeito e valorização da diversidade. O objetivo geral deste estudo é descrever sobre a relevância da educação inclusiva para crianças com deficiências e necessidades especiais na educação infantil. Já os objetivos específicos são: caracterizar as necessidades especiais assim como ressaltar sobre o Atendimento Educacional Especializado, relevantes aspectos da temática em questão. A metodologia escolhida para alcançar esses objetivos foi a pesquisa bibliográfica, sendo selecionados importantes obras e artigos sobre a temática em questão.

Afim de alcançar esses objetivos, foram também formuladas algumas hipóteses. Adota como uma dessas hipóteses o fato de que a implementação de práticas inclusivas na educação infantil contribui para o desenvolvimento emocional e social de crianças com deficiências, promovendo sua autoestima e autoconfiança. Outra hipótese adotada é de que a formação adequada dos educadores em estratégias inclusivas é um fator determinante para o sucesso da inclusão de crianças com necessidades especiais na educação infantil.

A justificativa para abordar a importância da educação inclusiva na infância reside na necessidade de garantir que todas as crianças tenham igualdade de oportunidades desde os primeiros anos de vida. A inclusão precoce não apenas prepara as crianças com deficiências para uma vida escolar mais produtiva, mas também ensina às demais crianças valores essenciais como empatia, solidariedade e respeito às diferenças. Além disso, ao discutir este tema, podemos identificar desafios existentes nas práticas

educativas e propor soluções que visem a melhoria contínua do sistema educacional, assegurando que todos os alunos possam se desenvolver em um ambiente acolhedor e estimulante.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO INCLUSIVO: SUA CARACTERIZAÇÃO

Segundo Oliveira e Gonzalez (2023) a educação inclusiva pode ser compreendida como uma concepção de ensino contemporânea a qual tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferentes humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de forma a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção.

A educação inclusiva é um modelo educacional que busca garantir o acesso e a participação de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, condições sociais ou necessidades especiais. Esse conceito se baseia na valorização da diversidade e no reconhecimento de que cada estudante possui habilidades e potencialidades únicas que devem ser respeitadas e desenvolvidas. A inclusão não se limita apenas a alunos com deficiências, mas abrange todos os que enfrentam barreiras ao aprendizado, como aqueles provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos ou com dificuldades de aprendizagem.

A Educação Inclusiva se caracteriza como uma política de justiça social a qual alcança alunos com necessidades especiais, tomando-se aqui o conceito mais amplo, que é o da Declaração de Salamanca onde o princípio fundamental desta linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e

crianças bem dotadas, crianças as quais vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (OLIVEIRA; GONZALEZ, 2023).

Um dos pilares da educação inclusiva é a adaptação do currículo e das práticas pedagógicas. Isso envolve a modificação de conteúdos, métodos de ensino e avaliações para atender às diferentes necessidades dos alunos. As escolas devem desenvolver estratégias que promovam a participação ativa de todos, utilizando abordagens diversificadas que considerem estilos de aprendizagem variados. O objetivo é criar um ambiente onde todos os alunos possam aprender juntos, colaborando entre si e enriquecendo a experiência educativa.

A Educação Inclusiva a qual vem sendo divulgada por meio de Educação Especial teve sua origem nos Estados Unidos, quando a lei pública 94.142, de 1975, resultado dos movimentos sociais de pais e alunos com deficiência, que reivindicavam o acesso de seus filhos com necessidades educacionais especiais às escolas de qualidade (OLIVEIRA; GONZALEZ, 2023).

A educação inclusiva não se limita ao ambiente escolar; ela também envolve a conscientização da sociedade sobre a importância da inclusão e do respeito às diferenças. É fundamental promover uma cultura de aceitação e valorização da diversidade, tanto nas escolas quanto nas comunidades. Ao construir um ambiente inclusivo, estamos preparando os alunos para viver em uma sociedade plural, onde habilidades sociais, empatia e respeito são essenciais para a convivência harmoniosa entre diferentes indivíduos.

A educação inclusiva transcende os muros da escola, estendendo-se a todos os espaços e esferas da vida social. Ela se manifesta na comunidade, nas famílias, nos espaços de lazer, no mercado de trabalho e em todas as interações humanas. Promover a inclusão significa criar uma sociedade onde todas as pessoas, independentemente de suas características ou necessidades, tenham oportunidades iguais de participar, contribuir e se desenvolver plenamente. Isso envolve a eliminação de barreiras atitudinais,

físicas e de comunicação, e a valorização da diversidade como um enriquecimento para todos.

Para Zaniolo e Dall'Acqua (2012) trabalhar com as diferenças na sala de aula comum implica uma reorganização do fazer pedagógico no sentido de criar oportunidades de aprendizagem de acordo com as necessidades de cada um. Esse fazer pedagógico vai além de adaptar conteúdos e/ou estratégias para alunos com deficiências físicas, mentais ou sensoriais. As necessidades educacionais especiais diversas vezes não são advindas somente como decorrência de deficiências, mas também por razões de natureza diversas.

Segundo Rodrigues (2014) o ensino inclusivo deve ter como base o princípio sociológico de deficiência e diferença, reconhecendo que todas as crianças são diferentes e que, portanto, as escolas e os sistemas de educação precisam se transformar para que possam atender às necessidades individuais de todos os discentes com ou sem algum tipo de deficiência e nesta perspectiva, a escola inclusiva deve ser compreendida como um ambiente de discriminação, tendo a educação um caráter amplo e complexo capaz de oportunizar aos educandos o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

A educação inclusiva deve se fundamentar no princípio sociológico de que a deficiência e a diferença são construções sociais. Isso significa que a "deficiência" não reside apenas na condição individual do aluno, mas também nas barreiras (físicas, atitudinais, pedagógicas) que a sociedade e a escola criam, portanto, a escola inclusiva deve ser vista como um espaço de *não discriminação*, onde as diferenças individuais são reconhecidas e valorizadas. A escola, e todo o sistema educacional, precisa se adaptar para atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de terem ou não alguma deficiência. Nessa perspectiva, a escola inclusiva é um ambiente que busca superar a discriminação, oferecendo uma educação que possibilite o desenvolvimento integral das potencialidades de cada aluno. A educação, em sua amplitude, tem o papel de criar oportunidades para que todos os educandos floresçam.

O ensino inclusivo é uma abordagem pedagógica que visa integrar todos os alunos em um mesmo ambiente de aprendizagem, independentemente de

suas diferenças, como deficiências, dificuldades de aprendizagem ou contextos sociais variados. Essa prática busca garantir que cada estudante tenha acesso ao currículo regular e possa participar ativamente das atividades escolares. O foco do ensino inclusivo está na adaptação das metodologias, conteúdos e avaliações, permitindo que todos os alunos possam desenvolver seu potencial em um ambiente que valoriza a diversidade. Para que o ensino inclusivo seja efetivo, é fundamental que as escolas promovam a formação contínua dos educadores e incentivem a colaboração entre professores, especialistas e famílias. A troca de experiências e conhecimentos possibilita a identificação de estratégias que atendam às necessidades específicas de cada aluno. Além disso, o fortalecimento de uma cultura escolar que respeite e celebre as diferenças é essencial para criar um ambiente acolhedor, onde todos se sintam valorizados e motivados a aprender juntos.

Educação Inclusiva e a Educação Infantil

A educação inclusiva na educação infantil é fundamental por várias razões. Primeiramente, ela proporciona um ambiente de aprendizado onde todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades, têm a oportunidade de interagir e aprender umas com as outras. Isso não apenas favorece o desenvolvimento individual de crianças com deficiências, mas também enriquece a experiência de aprendizado dos demais alunos, promovendo empatia e compreensão desde cedo.

Segundo Veiga (2008) a inclusão de crianças com deficiência ou com necessidades especiais na Educação Infantil, seja em creches, pré escolas ou similares, é um tema polêmico. Diversas vezes as pessoas que se propõem a educar e cuidar dessas crianças se sentem perdidas e angustiadas, seja pela dificuldade na relação com elas, seja pelas distorções e preconceitos advindos da falta de informação sobre a deficiência e suas consequências no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A inclusão na infância ajuda a desmistificar preconceitos e estigmas associados às deficiências. Quando crianças com e sem necessidades especiais compartilham o mesmo espaço, elas aprendem a valorizar as diferenças e a colaborar em atividades diversas. Essa convivência saudável contribui para a formação de uma sociedade mais inclusiva no futuro.

Veiga (2008) ressalta ainda que a Educação Infantil deve respeitar o princípio da Educação para Todos, que é o de educar, sem distinção, todas as crianças, garantindo-lhes uma educação de qualidade, que atenda suas necessidades e especificidades. Isso pressupõe realizar modificações na estrutura organizacional como também na proposta pedagógica da instituição, além de requerer um investimento nos recursos humanos, buscando eliminar preconceitos e barreiras, conscientizar pais, alunos e professores e investir na formação de profissionais da educação.

Outro ponto importante é que a educação inclusiva na infância facilita a identificação precoce de necessidades especiais, permitindo intervenções adequadas que podem fazer uma diferença significativa no desenvolvimento das crianças. Com suporte apropriado, elas têm mais chances de alcançar seu potencial máximo em termos acadêmicos e sociais.

Segundo Sassaki (1997) para garantir uma Educação Inclusiva, os professores da Educação Infantil precisam ser capacitados, ter o conhecimento acentuado sobre inclusão escolar e esta educação precisa ser aplicada de maneira que a instituição de ensino se adapte ao aluno e não o contrário, pois cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagens próprias e diferentes.

A educação infantil inclusiva estabelece as bases para uma aprendizagem contínua e equitativa ao longo da vida. Ao garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos, estamos investindo em um futuro onde todos possam contribuir plenamente para a sociedade. A educação inclusiva na educação infantil é de suma importância por estabelecer as bases para o desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente de suas características individuais. Nessa fase crucial, a inclusão promove: Desenvolvimento Social e Emocional

(crianças aprendem a conviver com a diversidade desde cedo, desenvolvendo empatia, respeito e habilidades sociais ao interagir com colegas de diferentes origens e com diversas necessidades); Estímulo Cognitivo (o ambiente inclusivo estimula o desenvolvimento cognitivo de todas as crianças, pois as estratégias pedagógicas diversificadas e os recursos adaptados beneficiam a todos, promovendo diferentes formas de aprender e pensar); Prevenção de Estigmas (ao naturalizar a diversidade, a educação infantil inclusiva combate preconceitos e estigmas desde a primeira infância, formando cidadãos mais conscientes e tolerantes); Potencialização do Desenvolvimento (garante que crianças com necessidades educacionais especiais recebam o apoio necessário para desenvolver suas habilidades e superar desafios, maximizando seu potencial desde cedo); e, Fortalecimento da Família (promove uma parceria entre escola e família, oferecendo suporte e orientação aos pais de crianças com necessidades especiais, integrando-as ao processo educativo).

CARACTERIZANDO A CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS

É relevante lembrar que as crianças com necessidades especiais são como todas as outras, elas querem ser aceitas e amadas e precisam da ajuda daqueles ao seu redor. Existem muitos tipos diferentes de crianças com necessidades especiais e tais crianças podem precisar de apoio extra para aproveitar plenamente suas vidas e alcançar seu pleno potencial (CABRAL, 2024).

As crianças com necessidades especiais apresentam características únicas que demandam atenção e adaptações específicas no ambiente educacional. Essas necessidades podem variar amplamente, abrangendo deficiências físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais.

Para Cabral (2024) uma criança com necessidades especiais é geralmente definida como uma criança a qual possui algum tipo de diferença que torna as atividades cotidianas difíceis ou até mesmo impossíveis e tais

diferenças podem variar de deficiências físicas a desafios psicológicos. Crianças com necessidades especiais geralmente exibem uma variedade de comportamentos únicos e em alguns casos, os pais podem ter dificuldade em compreender ou processar tais comportamentos. Infelizmente, diversas crianças com necessidades especiais sofrem discriminação e abuso em casa e na escola.

É crucial que educadores e profissionais de saúde estejam preparados para identificar e compreender essas particularidades, a fim de criar estratégias que favoreçam o aprendizado e a inclusão dessas crianças no contexto escolar. O suporte adequado, como recursos didáticos adaptados e intervenções personalizadas, pode fazer uma diferença significativa no desenvolvimento acadêmico e social dessas crianças. A inclusão de crianças com necessidades especiais em ambientes educacionais regulares não apenas beneficia o seu aprendizado, mas também promove uma cultura de empatia e respeito entre todos os alunos.

Necessidades Educacionais Especiais

Necessidades educacionais especiais é uma subcategoria das necessidades especiais onde foca-se especificamente no contexto da educação.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEE (2008) o termo necessidades educacionais especiais ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças, ou seja, o termo “necessidades educacionais especiais” é utilizado associado a outras terminologias designadoras de deficiência ou transtorno (SILVA, 2016).

O termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a um conjunto de condições que requerem adaptações e suporte diferenciados no ambiente escolar para garantir que todos os alunos possam acessar e participar

efetivamente do processo de ensino-aprendizagem. Essas necessidades podem surgir devido a deficiências físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais, além de dificuldades de aprendizagem específicas. O objetivo é promover a inclusão e garantir que esses alunos tenham oportunidades iguais de desenvolvimento acadêmico e social, respeitando suas particularidades e potencialidades.

Em outras palavras o termo refere-se a um conjunto de condições que exigem adaptações e apoios específicos para que determinados alunos possam acessar e participar de forma plena no ambiente educacional. Essas necessidades podem surgir de diversas situações, como deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou emocionais, além de transtornos de aprendizagem e altas habilidades/superdotação. O reconhecimento dessas necessidades é fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que garantam a equidade no aprendizado. Portanto, é essencial que as escolas implementem estratégias que respeitem e atendam a diversidade de seus alunos, promovendo um ambiente de aprendizado que valorize as singularidades de cada um, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades e a superação de desafios.

Segundo Glat (2007) o conceito de necessidade educacional engloba tanto a especificidade do aluno em sua subjetividade quanto o contexto histórico-cultural o qual ele vive e se constitui. Costumam desenvolver necessidades educativas especiais, por exemplos, alunos que migram para comunidades com línguas, costumes e valores diferentes daqueles que já vinham sendo constituídos por eles no convívio familiar e social. Também são frequentes, nos alunos das escolas e sistemas de ensino que oferecem currículos fechados e poucos flexíveis, sobretudo se estes foram pautados em valores e expectativas das camadas hegemônicas da população e desvinculados de suas vivências cotidianas.

O conceito de necessidade educacional engloba uma variedade de condições e circunstâncias que podem impactar o processo de aprendizagem de um indivíduo. Essas necessidades podem ser classificadas em diferentes categorias, incluindo: necessidades especiais (refere-se a crianças com

deficiências físicas, sensoriais, intelectuais ou múltiplas que requerem adaptações no ambiente escolar e estratégias pedagógicas específicas); dificuldades de aprendizagem (inclui dificuldades em áreas como leitura, escrita e matemática, que podem exigir abordagens diferenciadas para facilitar o aprendizado); transtornos do desenvolvimento (condições como autismo ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade os quais influenciam o comportamento e a capacidade de aprendizagem); contextos socioeconômicos (crianças provenientes de contextos desfavorecidos podem ter necessidades educacionais relacionadas a fatores como falta de recursos, suporte familiar ou acesso limitado a materiais didáticos); cultura e língua (alunos que falam uma língua diferente da língua de instrução ou que vêm de contextos culturais diversos podem necessitar de suporte adicional para se integrar ao ambiente escolar); e, saúde mental (questões relacionadas à saúde mental, como ansiedade ou depressão, também podem afetar a capacidade de um aluno em aprender e participar ativamente da vida escolar).

Segundo Nogueira e seus colaboradores (2009) estudantes com necessidades educacionais especiais, assim como todos os outros alunos, são elementos ativos no seu processo de aprendizagem e devem participar, juntamente com a turma, de todas as atividades relacionadas com sua Educação. Dentro de uma perspectiva humana e profissional, é imprescindível que estas pessoas participem como cidadãos ativos na busca de soluções e deixem de ser tratados como clientes ou sujeitos passivos do sistema educacional. Isso irá permitir desempenhar uma ação efetiva na busca de seus direitos à cidadania e exercer um importante papel na busca de soluções para os problemas que afetam sua vida.

Para atender a essas necessidades, as escolas devem implementar práticas pedagógicas inclusivas, que incluem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), adaptações curriculares e metodológicas, bem como formação continuada para os educadores. A colaboração entre professores da educação comum e especialistas é fundamental para identificar as estratégias mais eficazes para cada aluno. Assim, as necessidades educacionais especiais

não apenas visam apoiar alunos em sua trajetória escolar, mas também promovem um ambiente educacional mais justo e equitativo para todos.

Um ambiente educacional justo e equitativo para todos é aquele que reconhece e valoriza a diversidade inerente a cada estudante. Significa ir além da igualdade, que trata todos da mesma forma, para a equidade, que oferece a cada um o suporte necessário para que alcance seu potencial máximo. Isso implica em remover barreiras, sejam elas físicas, pedagógicas ou atitudinais, que possam impedir a participação e o aprendizado de qualquer aluno. Um ambiente equitativo garante que todos tenham acesso a recursos de qualidade, a métodos de ensino adaptados às suas necessidades e a oportunidades de desenvolvimento, promovendo um clima escolar de respeito, acolhimento e pertencimento, onde cada indivíduo se sinta seguro e valorizado para aprender e crescer.

Segundo Zanato e Gimenez (2017) as adaptações curriculares se caracterizam como uma possibilidade para o atendimento das especificidades de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como de todos aqueles estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar e contribuindo com o seu processo de aprendizagem.

Para isso, o professor deve conhecer as necessidades de aprendizagem dos seus estudantes, a fim de que assim seja possível adaptar o currículo de maneira que ele contemple as especificidades dos estudantes, o que possibilita que todos tenham a oportunidade da aprendizagem (TEIXEIRA, 2023).

Aprimorar a prática pedagógica é uma tarefa urgente, pois estamos empenhados em fazer prevalecer a orientação inclusiva nas escolas, afinal, devemos remover barreiras as quais têm causado o fracasso escolar, e principalmente, porque o binômio ensinar - aprender pode e deve ser prazeroso tanto para quem ensina quanto para quem aprende (FERREIRA; MARTINS, 2007).

Práticas pedagógicas inclusivas e adaptações curriculares são pilares essenciais para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os

alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais. A elaboração e implementação dessas práticas e adaptações devem ser um processo contínuo e colaborativo entre o professor da classe comum, o professor do AEE, a equipe pedagógica e a família do aluno. O objetivo é assegurar que todos tenham oportunidades iguais de aprender e se desenvolver.

Assim como relembra Bueno (2011) a simples inserção de alunos com necessidades educacionais especiais sem qualquer tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, podem redundar em fracasso, afinal, estes apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e por fim, pelos baixos níveis de aprendizagem.

A inserção de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas regulares de ensino, sem o devido apoio e assistência, pode, de fato, levar ao fracasso. Isso ocorre porque esses alunos frequentemente enfrentam desafios que exigem estratégias pedagógicas diferenciadas, recursos adaptados e suporte especializado. A ausência desses elementos pode resultar em graves problemas de qualidade no ensino, manifestados por altas taxas de repetência, evasão escolar e, conseqüentemente, baixos níveis de aprendizagem. Para que a inclusão seja bem-sucedida, é imprescindível que as escolas estejam preparadas para acolher e atender às especificidades de todos os estudantes, garantindo um ambiente de aprendizado equitativo e eficaz.

O Atendimento Educacional Especializado

Para Rodrigues (2006) o atendimento educacional especializado é complementar e necessariamente diferente do ensino escolar e se destina a atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos exigidos para a eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras); ensino de língua portuguesa para surdos; sistema braile; orientação e

mobilidade para pessoas cegas; Soroban; ajudas técnicas, incluindo informática; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologia assistiva; educação física especializada; enriquecimento e aprofundamento curricular; atividades da vida autônoma e social.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) atua como um complemento essencial ao ensino escolar, oferecendo suporte individualizado e adaptado às necessidades de alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Essa abordagem visa garantir que esses estudantes tenham acesso ao currículo regular, permitindo que desenvolvam suas habilidades em um ambiente inclusivo. Por meio de intervenções específicas, o AEE proporciona recursos e estratégias diferenciadas que ajudam a superar barreiras e promovem a participação ativa dos alunos nas atividades escolares. Além disso, o AEE colabora com os professores da educação comum, fornecendo orientações e ferramentas para que possam implementar práticas pedagógicas inclusivas em suas salas de aula. Essa parceria é fundamental para a construção de um ambiente educacional que valoriza a diversidade e respeita as particularidades de cada aluno. Ao integrar o AEE com o ensino regular, as escolas não apenas atendem às demandas legais de inclusão, mas também enriquecem a experiência educacional de todos os estudantes, promovendo um aprendizado mais significativo e colaborativo.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistida. Ao longo de todo o processo de escolarização, este atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos os quais possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacionais especializados públicos ou conveniados (RAMOS; FARIA, 2011).

O AEE é uma estratégia fundamental para garantir a inclusão de alunos com deficiências e necessidades especiais no sistema educacional. Sua articulação com a proposta pedagógica de ensino comum é essencial para

promover um ambiente de aprendizado que respeite e valorize a diversidade. Para que o Atendimento Educacional Especializado seja efetivo, ele deve estar alinhado à proposta pedagógica da escola regular. Isso significa que as estratégias e conteúdos trabalhados no AEE devem complementar o currículo da sala de aula, garantindo que todos os alunos avancem juntos em seu aprendizado.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se das realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Este atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e também fora dela (ZAQUEU, 2012).

O profissional do Atendimento Educacional Especializado

Segundo Teixeira (2023) com a criação do AEE e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), o governo federal passou a investir em programas para formar profissionais habilitados para atuar no AEE. A Resolução CNE/CEB n. 4/2009, a qual ainda é vigente, determina que para atuar no AEE o professor deve ter formação a nível de graduação a qual o habilite para o exercício da docência, além de formação específica em Educação Especial, ou seja, um profissional de qualquer área formado em uma licenciatura pode atuar no AEE, desde que tenha uma formação complementar a qual o habilite para o trabalho com a Educação Especial, como uma pós-graduação, porém, um professor que já tenha a formação inicial em Educação Especial pode atuar no AEE sem uma formação complementar.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a modalidade de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Ela define que o Atendimento Educacional Especializado é um serviço oferecido nas salas de recursos multifuncionais, no contraturno escolar, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A formação do profissional de AEE, de acordo

com essa resolução, deve ser em nível superior, preferencialmente em Pedagogia ou em Licenciaturas específicas, com especialização em Educação Especial. Essa especialização deve contemplar conhecimentos sobre as especificidades das deficiências (intelectual, física, auditiva, visual), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; metodologias e estratégias pedagógicas adequadas para o AEE; recursos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos adaptados; legislação e políticas educacionais voltadas para a inclusão; avaliação pedagógica voltada para o AEE; e, trabalho colaborativo com a escola regular, a família e outros profissionais. A resolução enfatiza a importância de o profissional de AEE atuar de forma articulada com os professores da sala de aula comum, visando garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

Segundo Teixeira (2023) a escola e o AEE têm o papel de promover a escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial, e a família tem o papel de mediar e reforçar o desenvolvimento do estudante quando ele está em casa e além disto, para aqueles que necessitam, é fundamental que a família incentive o estudante a potencializar o seu desenvolvimento por meio do atendimento de outros profissionais tais como os da área da saúde (psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, entre outros) dependendo da especificidade de cada um e tal articulação visa assegurar os direitos de desenvolvimento e aprendizagem do estudante, que são garantidos por lei para todos, sem exceção.

Ainda segundo Teixeira (2023), conforme legislação (BRASIL, 2010) são oito atribuições do professor do AEE sendo: elaborar, executar e avaliar o plano de AEE do estudante; definir o cronograma de atividades do atendimento do estudante; organizar estratégias pedagógicas, identificar e produzir recursos acessíveis; realizar o ensino e o desenvolvimento das atividades próprias do AEE como Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para estudantes com deficiência auditiva, entre outras; realizar o acompanhamento da funcionalidade e usabilidade das tecnologias assistivas na sala de aula comum e nos ambientes escolares; realizar articulação com os professores das classes comuns; orientar os professores do ensino regular e as famílias sobre

os recursos utilizados pelo estudante; e, articular com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. No caso das pessoas com deficiência, as tecnologias assistivas também são utilizadas para superar as suas limitações, sejam elas físicas ou cognitivas. O primeiro contato da maioria das pessoas com deficiência com esse tipo de recurso é na escola, onde, desde os seus primeiros anos escolares, professores observam esses estudantes e suas necessidades de aprendizagem. A educação é configurada como a porta de entrada das tecnologias assistivas na vida das pessoas com deficiência, pois muitas delas irão necessitar desses recursos, como o auxílio para utilização de talheres, computadores, canetas, aparelhos celulares, entre tantos outros objetos e acessórios que são utilizados no dia a dia ao longo de toda a vida, o que promove a autonomia dessas pessoas.

A articulação entre o professor da classe comum e o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é crucial para o sucesso da inclusão escolar. Essa colaboração garante que o aluno com necessidades educacionais especiais receba um apoio consistente e integrado, tanto na sala de aula regular quanto no AEE. A relevância dessa articulação se dá pelos seguintes motivos: visão holística do aluno (permite que ambos os professores tenham uma compreensão completa das necessidades, potencialidades e desafios do aluno, compartilhando informações sobre seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional); planejamento coordenado (facilita o alinhamento dos objetivos de ensino e das estratégias pedagógicas. O professor da SRM pode adaptar o currículo e os materiais para a sala de aula comum, e o professor da classe comum pode reforçar as habilidades trabalhadas no AEE); consistência nas abordagens (evita que o aluno receba mensagens contraditórias ou abordagens pedagógicas conflitantes, promovendo um ambiente de aprendizado mais estável e previsível); otimização de recursos (permite o uso mais eficiente dos recursos disponíveis, tanto materiais quanto humanos, evitando duplicação de esforços e garantindo que o apoio seja direcionado de forma eficaz); apoio ao professor da classe comum (o professor da SRM pode oferecer orientação, sugestões de estratégias e materiais adaptados que auxiliem o professor da classe comum

a lidar com as especificidades do aluno, promovendo seu desenvolvimento profissional); promoção da participação e aprendizagem (juntos, os professores podem criar um ambiente inclusivo onde o aluno se sinta pertencente, valorizado e capaz de participar ativamente das atividades escolares, maximizando suas oportunidades de aprendizagem); monitoramento e avaliação conjuntos (a colaboração permite um acompanhamento mais eficaz do progresso do aluno, possibilitando ajustes rápidos no plano de intervenção quando necessário); entre outros. Essa articulação não é apenas uma recomendação, mas uma necessidade para que a educação inclusiva seja efetiva, garantindo que todos os alunos tenham suas necessidades atendidas e alcancem seu pleno desenvolvimento.

Destaca-se que a responsabilidade do professor do AEE vai além do trabalho pedagógico realizado com o estudante, ela perpassa toda a comunidade escolar, promovendo a inclusão e a acessibilidade do estudante, assim, considerando a multiplicidade de suas funções e a pouca exigência de formação para atuação, o professor do AEE deve buscar aprimoramento constante, de maneira a conseguir realizar suas atribuições conforme a lei estabelece (TEIXEIRA, 2023).

Segundo Bardin (2011) a inclusão apresenta uma nova perspectiva sobre o fraco desempenho educacional dos alunos. A inclusão contesta a explicação dos critérios de que o baixo aproveitamento escolar é o resultado das características patológicas e das fraquezas individuais dos alunos. Na educação inclusiva, a visão é social e relacional, de que o próprio sistema escolar contribui para o fracasso escolar dos alunos.

A falta de preparo de alguns profissionais de AEE é uma realidade em muitas redes de ensino. Isso pode ocorrer por diversos fatores, como: formação insuficiente ou inadequada (nem sempre a formação oferecida atende às demandas reais do AEE, que é um campo em constante evolução); falta de atualização (com a rápida evolução das pesquisas e tecnologias na área, é fundamental que os profissionais se mantenham atualizados); pouca experiência prática (a teoria muitas vezes não é suficiente para lidar com a complexidade das necessidades dos alunos); falta de recursos e materiais (a

ausência de materiais pedagógicos adaptados e de tecnologia assistiva dificulta o trabalho do profissional); sobrecarga de trabalho (o número elevado de alunos atendidos por um único profissional pode comprometer a qualidade do serviço); entre outros. Para suprir essa lacuna, é essencial que as secretarias de educação invistam em programas de formação continuada, ofereçam suporte técnico e pedagógico aos profissionais, garantam a disponibilidade de recursos e materiais adequados, e promovam a troca de experiências entre os especialistas.

Caracterizando as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)

Conforme Teixeira (2023) durante o grande movimento para a efetivação da educação inclusiva no Ensino Regular, em 2005 surgiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais o qual foi instituído dois anos depois, no ano de 2007. O programa foi criado para a implementação da oferta do AEE para todos os estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na rede regular de ensino, de maneira a promover o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceções.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são espaços físicos dentro das escolas as quais oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) sendo elas equipadas com materiais pedagógicos e de tecnologia assistiva específicos para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. O objetivo principal das SRM é garantir que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham acesso a um currículo adaptado e a estratégias de ensino personalizadas, complementando ou suplementando o ensino oferecido na sala de aula comum. Esses espaços contam com: materiais pedagógicos (jogos educativos, materiais manipuláveis, livros em Braille, audiolivros, recursos visuais, entre outros); tecnologia assistiva (computadores com softwares adaptados (leitores de tela, softwares de reconhecimento de voz), comunicadores alternativos, lupas eletrônicas, teclados adaptados, entre

outros); e, mobiliário adaptado (mesas com altura regulável, cadeiras adaptadas, entre outros).

A implantação das SRM nas escolas públicas brasileiras foi uma grande vitória para a garantia do acesso, da aprendizagem e da participação dos estudantes com deficiência no Ensino Regular e nesta perspectiva, é importante destacar, mais uma vez, que o AEE é um serviço de apoio complementar ou suplementar, mas nunca substitutivo ao Ensino Regular, assim, apesar da realidade e de algumas fragilidades existentes no processo, o AEE nas SRM visam eliminar as barreiras de acesso, permanência e escolarização desses estudantes, assegurando o direito a uma educação para todos, que é determinada pela Constituição Federal, porém, para que essa realidade seja efetivada na prática, é necessário mais investimento em educação e em formação profissional, de forma a qualificar o atendimento desses estudantes e possibilitar os recursos necessários para o seu desenvolvimento integral na Educação Básica (TEIXEIRA, 2023).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço fundamental que complementa e suplementa o ensino regular, proporcionando suporte adicional aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É importante ressaltar que o AEE nunca deve ser visto como um substituto ao ensino regular; em vez disso, ele atua em conjunto com as práticas pedagógicas da sala de aula comum. Essa articulação é crucial para que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver suas potencialidades de maneira inclusiva. O AEE oferece estratégias personalizadas, adaptações curriculares e recursos específicos que ajudam os alunos a superar barreiras e a participar plenamente do ambiente escolar.

Segundo Duque e seus colaboradores (2023) por certo que, as atividades desempenhadas com os alunos durante o AEE na SRM devem ultrapassar o espaço arquitetônico, expandir as ações complexas, instigar o interesse e o desejo dos discentes em participar das atividades propostas, inserir e trazer a comunidade escolar a reflexões sobre as políticas públicas , o

olhar para o outro, colocar-se no lugar do outro, a tão famosa empatia e especialmente, sobre a dialética existente entre a inclusão e a exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os estudos realizados evidencia-se que a educação inclusiva é um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, especialmente no contexto da educação infantil, onde as bases do aprendizado e do desenvolvimento social são estabelecidas. A importância da educação inclusiva para crianças com deficiências e necessidades especiais transcende a simples adaptação curricular; ela representa um compromisso ético e moral com a dignidade humana, o respeito à diversidade e o reconhecimento do direito de cada criança a uma educação de qualidade.

Primeiramente, a educação inclusiva promove o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que elas aprendam em ambientes que valorizam suas singularidades. Ao integrar crianças com deficiências nas salas de aula regulares, fomentamos não apenas suas habilidades cognitivas, mas também suas competências sociais e emocionais. Essa interação precoce com colegas de diferentes habilidades contribui para a formação de laços afetivos, empatia e respeito às diferenças, características essenciais para a convivência em sociedade.

Além disso, a inclusão na educação infantil desafia estigmas e preconceitos que diversas vezes cercam as deficiências. Quando crianças com necessidades especiais são incluídas em ambientes educacionais regulares, ocorre uma naturalização das diferenças, promovendo uma cultura de aceitação e valorização da diversidade desde os primeiros anos de vida. Isso não apenas beneficia as crianças com deficiência, mas também enriquece a experiência educacional de todas as crianças, que aprendem desde cedo a importância da solidariedade e do respeito ao próximo.

Outro aspecto crucial é o papel dos educadores nesse processo. A formação contínua de professores para lidar com a diversidade é essencial

para garantir que todos os alunos recebam o apoio necessário. Educadores capacitados em práticas inclusivas podem adaptar suas abordagens pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada aluno, utilizando recursos diversificados e estratégias diferenciadas que favoreçam o aprendizado coletivo.

A implementação efetiva da educação inclusiva requer ainda políticas públicas sólidas que assegurem recursos adequados, como materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e suporte especializado. É necessário que governos e instituições educacionais se comprometam com investimentos que garantam a acessibilidade física e pedagógica nas escolas. Somente assim será possível criar um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, onde todas as crianças possam prosperar.

É também fundamental envolver as famílias no processo educativo. O diálogo constante entre escola e família fortalece a rede de apoio ao redor da criança, permitindo que pais e educadores trabalhem juntos na identificação de estratégias eficazes para atender às necessidades individuais. A participação ativa das famílias também contribui para a construção de um ambiente familiar que valoriza a inclusão e reforça os aprendizados adquiridos na escola.

A educação inclusiva na infância é um investimento indispensável não apenas no futuro das crianças com deficiências e necessidades especiais, mas no futuro da sociedade como um todo. Ao promover uma educação que acolhe todas as crianças, independentemente de suas condições, estamos construindo uma base sólida para uma sociedade mais igualitária, onde todos têm voz e vez. Portanto, devemos continuar lutando pela efetivação da inclusão nas escolas, reconhecendo seu valor inestimável para o desenvolvimento humano pleno e para a construção de um mundo mais justo e solidário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira:** questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

CABRAL, Alderlan Souza. **Desafios da educação na contemporaneidade.** Ponta Grossa: Aya, 2024.

DUQUE, Cássia.; et al. **Os entraves existentes na sala de recursos multifuncionais:** a partir das perspectivas dos discentes e docentes. 1.ed. Vitória: Editora Educação Transversal, 2023.

FERREIRA, Windyz Brazão.; MARTINS, Regina Coeli Braga. **De docente para docente:** práticas de ensino e diversidade para a educação básica. São Paulo: Summus, 2007.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima.; et al. **Legislação e Políticas Públicas em Educação Inclusiva.** 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

OLIVEIRA, Marciel Costa.; GONZALEZ, Guidoelir Zaldivar. **Educação especial inclusiva:** fundamentos e práticas. Ponta Grossa: Aya, 2023.

RAMOS, Maria Beatriz Jacques.; FARIA, Elaine Turk. **Aprender e ensinar:** diferentes olhares e práticas. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Irene Elias. **A inclusão de pessoas com necessidades especiais no processo educativo escolar:** uma experiência inversa. 1.ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão** - Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. 1.ed. Paulinas Editorial, 2016.

TEIXEIRA, Amanda Machado. **Atendimento educacional especializado**. 1.ed. Curitiba, PR: IESDE, 2023.

VEIGA, Márcia Moreira. A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil. **Revista Paidéia**. 2008. Disponível em:
<<https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/924>> Acesso em: 02 de maio de 2025.

ZANATO, Caroline Borges.; GIMENEZ, Roberto. Educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista @mbienteeducação**, v. 10, n. 2, p. 289-303, 2017. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/320294300_Educacao_Inclusiva_um_olhar_sobre_as_adaptacoes_curriculares> Acesso em: 02 de maio de 2025.

ZANIOLO, Leandro Osni.; DALL' ACQUA, Maria Júlia C. **Inclusão Escolar**: Pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

ZAQUEU, Livia da Conceição Costa. **Política Educacional Inclusiva I**. São Luís: UFMA/NEaD, 2012.

- A importância da musicalização na Educação Infantil para crianças pequenas (Taciane Giovana Ribeiro; Taís Eduarda Ribeiro)

A importância da musicalização na Educação Infantil para crianças pequenas

Taciane Giovana Ribeiro

Taís Eduarda Ribeiro

DOI: 10.5281/zenodo.17203228

RESUMO

Este artigo discorre sobre a relevância de se trabalhar a musicalização na Educação Infantil. Nota-se que a musicalização traz benefícios sociais, cognitivos, linguísticos, motores e emocionais para o desenvolvimento das crianças. O estudo ressalta sobre o valor do professor ser mediador e buscar na música maneiras de utilizá-la como um recurso pedagógico e lúdico no dia a dia. Assim sendo, o presente artigo aborda como a musicalização pode ser benéfica para pessoas com deficiência, desenvolvendo a socialização e a comunicação. Também trata da importância de se trabalhar cantigas populares e brincadeiras culturais, resgatando e preservando a cultura. Conclui-se que a musicalização é um recurso de grande conceito e significado para o desenvolvimento de múltiplas habilidades, contribuindo para a formação da criança. Assim, é de suma pertinência garantir a sua presença no cotidiano escolar, sobretudo na Educação Infantil.

Palavras-chave: Musicalização. Educação Infantil. Lúdico. Professor. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A música está presente em todos os lugares do mundo, em diferentes culturas, etnias e contextos sociais. Segundo Jeandot (1993), no período gestacional, a música já está presente na vida do ser humano. Quando ainda estão no útero, os bebês já têm seu primeiro contato com a música através do ritmo que está presente nas pulsações do coração da mãe. Dessa maneira, nota-se que a música está presente desde a concepção e continua sendo estimulada por toda a vida, inclusive na fase de bebê, através das canções de ninar, como discorre Brito:

As cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem que os bebês desenvolvem um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca e comunicação sonora musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculo fortes tanto com os adultos quanto com a música (BRITO, 2003, p. 49).

Logo, ao falarmos de Educação Infantil, devemos falar também da música, linguagem simbólica, que é tão importante para o desenvolvimento das crianças pequenas, que tem papel fundamental no desenvolvimento da comunicação da criança. Assim, compreendemos que a música seguindo os pensamentos de Nogueira (2003, p.01):

“[...] acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como umas das mais importantes formas de comunicação [...]. A experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformada criticamente”.

A musicalização na Educação Infantil é primordial para o desenvolvimento integral da criança, vista como uma ferramenta lúdica de comunicação. Através da música, a criança explora sons, ritmos e movimentos que estimulam o desenvolvimento cognitivo, raciocínio lógico, habilidades sociais e emocionais. Dessa forma, podemos dizer que a música é peça fundamental para a formação continuada de qualquer criança, indo além do entretenimento, mas fazendo parte da prática pedagógica. Segundo Brito (2003, p.46):

“[...] importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical consideram. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje”.

É importante salientar que a música atua no desenvolvimento da linguagem, etapa de desenvolvimento importantíssima a ser desenvolvida na primeira infância. Assim, utilizá-la como recurso para se trabalhar a fala, cantando em roda, ao iniciar a acolhida, antes do lanche, antes do almoço, do

jantar e em variados momentos em que o professor achar oportuno. Todo e qualquer momento é bem vindo para se trabalhar a oralidade através da musicalização. Desde que seja feito de maneira prazerosa, lúdica, que desperte e incentive o interesse da criança. Com base nas ideias de Gainza (1988, p.95).

Em todo processo educativo confunde – se dois aspectos necessários e complementares: por um lado à noção de desenvolvimento e crescimento (o conceito atual de educação intimamente ligado a ideia do desenvolvimento); por outro a noção de alegria, de prazer, num sentido amplo. Educar – se na música é crescer plenamente com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver tampouco é educar.

Do mesmo modo, devemos destacar os benefícios de se trabalhar a música para a afetividade e a inclusão em sala de aula. À medida que incluímos a música em nossa rotina escolar, colocamos em prática a participação das crianças, pois através da música temos o lúdico, que desperta o interesse e a atenção da criança em querer ouvir, em querer participar. Dessa maneira, o professor pode buscar na musicalização a base para se criar vivências e recursos oportunos para incentivar a criação de vínculos e a quebra de barreiras das dificuldades apresentadas pelas crianças em geral, sejam elas pessoas com deficiência ou não.

Por fim, reconhecemos como a música é relevante para se preservar as nossas tradições, através das cantigas populares e brincadeiras tradicionais, exploramos formas de se aproximar dos costumes e vivências das famílias e da comunidade. Ademais, a medida que trabalhamos cantigas, músicas de roda, ou quando incluímos a música na rotina escola (na acolhida, antes do lanche ou antes de uma contação de história), estamos auxiliando na ampliação do vocabulário, na vivência simbólica e prazerosa para a criança.

A atuação da musicalização no desenvolvimento da linguagem na primeira infância

A música é uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento da linguagem na primeira infância. Atividades como cantar, ouvir e dançar, influenciam no desenvolvimento da oralidade e da comunicação da criança. Segundo Gordon (2000, p.307), “A música é a voz cantada, por um lado, e a linguagem é a voz falada, por outro”, logo ambas se complementam sendo fundamentais para o aprendizado infantil. Nesse sentido, destacamos o que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvam a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (BRASIL, 1998, p. 47).

Ao cantar uma canção, a criança amplia seu vocabulário e aprende a pronúncia correta das palavras e o ritmo da fala. No entanto, a criança desenvolve sua consciência fonológica, a memória e a capacidade de distinguir entre diferentes sons, elementos importantes para o desenvolvimento da comunicação. Segundo Gainza (1988), a musicalização promove a sensibilidade auditiva e faz com que a criança desenvolva a percepção rítmica. Esses elementos ajudam a aprimorar a organização da fala e a aquisição da linguagem. Segundo Soares e Rubio (2012),

A música pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança, pois, já que estão todos correlacionados; áreas indissociáveis formam um único ser provido de necessidades, seja social, seja afetiva. (Soares; Rubio 2012, p.1)

Por outro lado, a musicalização também influencia no desenvolvimento da expressão corporal da criança. De modo que quando ela entra em contato com a música ela acaba se expressando através de gestos e movimentos de forma prazerosa e natural. Com a exploração do próprio corpo a criança amplia várias habilidades, como: consciência corporal, motricidade, noção de espaço e ritmo. Citando novamente os pensamentos de Gainza (1988):

“A música e o som, enquanto energia estimula o movimento interno e externo no homem, impulsionando-o a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau. (Gainza 1988, p.22)”.

Diante do exposto, notamos que a musicalização é de suma relevância para o desenvolvimento de múltiplas habilidades para a criança. Contribuindo de maneira essencial para a sua formação humana. Portanto, devemos garantir que ela se faça presente em seu cotidiano, buscando sempre aprimorar a maneira em que podemos encaixar a música na rotina diária dos pequenos. Conforme os autores Barreto e Chiarelli (2011, p.1):

A musicalização pode contribuir com a aprendizagem, evoluindo o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, linguístico e psicomotor da criança. A música não só fornece uma experiência estética, mas também facilita o processo de aprendizagem, como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo, até mesmo porque a música é um bem cultural e faz com que o aluno se torne mais crítico.

Considerando o que os autores dizem, conclui-se que a atuação da música no desenvolvimento da linguagem na primeira infância facilita o processo de aprendizagem de diversas áreas, que são fundamentais para a construção do indivíduo, principalmente na primeira infância. Logo, como educadores devemos buscar alternativas possíveis para incluir a música em nossa rotina escolar, como no momento da acolhida, antes do lanche, do almoço, do jantar, ou de uma contação de história, por exemplo.

Benefícios e estratégias da musicalização para crianças com deficiência na Educação Infantil

A musicalização apresenta diversos benefícios e estratégias para as crianças com deficiência na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem, da comunicação e da interação social. A música dialoga diretamente com os aspectos humanos de maneira ampla, como observa Gainza:

Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade, a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem. Na prática a música foi apreciadíssima pelo homem e teve uma importância social formidável. A aula de música na escola se transforma: há maior liberdade dos educandos e maior espontaneidade dos educadores aumenta a prática musical expressiva e criativa. Educar musicalmente é propiciar a criança uma compreensão maior de linguagem musical, através de experimentos e convivência orientada. (GAINZA, 1988, p.36).

Segundo (LOURO, 2010), a música pode ser uma ferramenta facilitadora para a aprendizagem na educação com crianças com Necessidades Educacionais Especiais, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico e social. A autora ressalta que a maneira que conduzimos uma atividade é o que muda, e não como tratamos o aluno, por consequência todos somos beneficiados e incluídos.

O ensino da música contém diversas vantagens para crianças não verbais ou com dificuldade de linguagem, favorecendo a compreensão de comandos simples através de canções. Alguns exemplos, são: quando utilizamos canções curtas e rítmicas, ajudamos no desenvolvimento da atenção e da concentração da criança. Outro ponto importante é trabalhar a música com brincadeiras de palmas, utilizando instrumentos musicais e pedagógicos, fortalecendo a coordenação motora e estimulando a motricidade. Podemos também, utilizar canções calmas para controle da ansiedade, regulação emocional e da agitação. De acordo com Weigsding e Barbosa (2014, p.48):

Mais do que qualquer outra arte, tem uma representação neuropsicológica extensa, com acesso direto à afetividade, controle de impulsos, emoções e motivação. Ela pode estimular a memória não verbal por meio das áreas associativas secundárias as quais permitem acesso direto ao sistema de percepções integradas ligadas às áreas associativas de confluência cerebral que unificam as várias sensações. Exemplo pode ser dado referindo-se à sensação gustativa, olfatória, visual e proprioceptiva as quais dependem da integração de várias impressões sensoriais num mesmo instante, como a lembrança de um cheiro ou de imagens após ouvir determinado som ou determinada música. O conjunto dessas atividades motoras e cognitivas envolvidas no processamento da

música é chamado de função cerebral. (WEIGSDING; BARBOSA. 2014. p.48).

Desse modo, refletimos o grande valor do estímulo musical na sala de aula para todas as crianças e de modo especial, para o favorecimento da inclusão, não somente das pessoas com deficiências, mas de todos os alunos como um todo. Por isso, nós como educadores devemos pensar em práticas metodológicas que abordam a música, não só como instrumento, mas como ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Estevão (2002, p. 33) expõe que:

A música no cotidiano escolar pode não somente ajudar as crianças no aprendizado, mas também nos casos de crianças que tenham problemas de relacionamento ou inibição, para isso é preciso aliar música e movimento, como exemplo, atividades de dança que podem contribuir para a adaptação dessas crianças em seu meio escolar.

Além disso, utilizar em sala de aula estratégias que fazem diferença no ensino e aprendizagem, tais como: adaptar instrumentos para facilitar a manipulação, repetir músicas, utilizar recursos visuais como cartões com imagens que representem a música, gestos e movimentos corporais, atividades mais curtas e diversificadas, integrar a música em algum momento do dia da criança, tornando uma rotina, deixar a criança participar da escolha da música ou do instrumento musical e ter como objetivo o expressar e a interação da criança.

Cabe ao professor, adaptar estratégias voltadas para as crianças, garantindo que todas sejam incluídas e participem das atividades. Contudo, o professor atua como mediador e facilitador do processo ensino e aprendizagem, trazendo a socialização, a criatividade e a comunicação através da música.

O papel do professor na mediação da musicalização: a música como recurso pedagógico na Educação Infantil

O papel do professor é ser mediador em sala de aula ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, organizando e estimulando experiências musicais significativas. Para se trabalhar musicalização na Educação Infantil, o professor não precisa ter formação na área da música. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Integrar a música à educação infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo (BRASIL, 1998, p. 67).

O importante é ser criativo e explorar os sons e ritmos junto às crianças, aprendendo, experimentando, fortalecendo vínculos afetivos, tornando algo mais rico e prazeroso. Contudo, o professor sendo criativo, faz com que o trabalho seja lúdico, cooperando para o desenvolvimento das crianças. Segundo Borges (2003):

“[...] é preciso insistir quando à necessidade de se recuperar sua verdadeira função. Isto só será possível na medida em que o professor for também sensível à expressão musical. Não que precise ser um especialista em música, ou saber tocar, necessariamente, algum instrumento. Porém, deverá estar consciente de que, em contato com a música, a criança poderá: manter em harmonia a relação entre o sentir e o pensar; proteger a sua audição, para que não se atrofie diante do aumento de ruídos e da desqualificação sonora do mundo moderno; habituar-se a isolar um ruído ou som para dar-lhe sentido, especificidade ou perceber a beleza que lhe é própria”.

Dessa forma, destaca-se que a música já tem um valor muito importante para o desenvolvimento da criança, despertando emoções, movimentos e expressões. Entretanto, é papel fundamental do professor transformar a música como um recurso pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades

afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, quando trabalhamos a música na Educação Infantil de forma diária e não isolada, é criado um vínculo afetivo entre o professor e a criança. No momento em que utilizamos diferentes recursos musicais, estamos estimulando o desenvolvimento da memória, atenção, linguagem e coordenação motora. Assim, trabalhar atividades interativas, que abordam a vivência socioafetiva na qual as crianças se envolvam e sejam protagonistas reforçam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Segundo Rosa (1990, p22-23):

A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento.

Outro ponto relevante a ser analisado, para o bom desenvolvimento da linguagem musical em sala de aula, é o planejamento da atividade pelo educador, pois ele é peça fundamental na busca do objetivo que queremos conquistar e desenvolver na criança. Seguindo o pensamento de Jeandot (1990) e Brito (2003) é de suma importância que o educador busque alternativas para estimular a criança e pesquisar novas possibilidades para ampliar seu repertório musical. Assim, caberá ao professor buscar maneiras diversificadas de trabalhar a música em sala de aula, de forma que traga conhecimentos e vivências culturais de diferentes povos, sejam eles próximos ou distantes. Segundo Becker:

A música auxilia no ensino e aprendizagem em algumas disciplinas, sendo que cabe ao educador determinar seu tempo de trabalho, bem como definir o seu interesse, procurando planejar e construir novas técnicas que auxiliarão no seu dia a dia, de acordo com a capacidade

dos estudantes, critérios didáticos, pedagógicos, currículo escolar de maneira a relacionar à sua realidade (BECKER, 2006. p.27).

Por fim, é possível observar que o professor tem o papel fundamental de inserir a música no cotidiano da sala de aula, buscando estar sempre inovando seus métodos de ensino, a fim de despertar o interesse das crianças.

Brincadeiras musicais: o resgate de cantigas e jogos tradicionais na Educação Infantil

O professor pode utilizar diversas estratégias para praticar a musicalização em sala de aula e uma delas é através da brincadeira e dos jogos. De acordo com Ilari:

Os jogos musicais, quando utilizados de forma lúdica, participativa e não-competitiva podem constituir uma fonte rica de aprendizado, motivação e neurodesenvolvimento. Em geral, os jogos acontecem em aulas coletivas o que obviamente visa a estimulação dos sistemas de orientação espacial e do pensamento social. Jogos de memória de timbres, notas e instrumentos, dominós de células rítmicas e brincadeiras de solfejo podem ativar os sistemas de controle de atenção, da memória, da linguagem, de ordenação sequencial e do pensamento superior. Já os jogos que utilizam o corpo, tais como mímica de sons imaginários, brincadeira de cadeira, cantigas de roda, encenações musicais e pequenas danças podem incentivar o sistema da memória, de orientação espacial, motor e do pensamento social, entre outras. Além de prazerosos, os jogos musicais de participação ativa podem constituir exemplos típicos do aprendizado divertido (ILARI 2003).

Os jogos e as brincadeiras musicais, trazem vivências significativas para as crianças, podendo despertar habilidades motoras e emocionais, principalmente quando trabalhamos de forma lúdica. Segundo Kishimoto (1994):

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e

a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade. (KISHIMOTO, 1994).

Outro fator importante que os educadores podem buscar para praticar a música é resgatar a cultura popular de diferentes povos e tradições, por meio das cantigas de roda, jogos e brincadeiras, que recordem e valorizem os aprendizados do passado, transmitido de geração em geração, reforçando o vínculo entre escola e família. De acordo com Brito (2003):

Por isso, tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical. Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro – próximo ou distante. (BRITO, 2003, p. 28).

Ademais, o educador pode buscar construir instrumentos com materiais recicláveis para ensinar as crianças os diferentes tipos de sons e ritmos que existem. Segundo Brito (2003):

Construir instrumentos musicais e/ou objetos sonoros é atividade que desperta a curiosidade e o interesse das crianças. Além de contribuir para o entendimento de questões elementares referentes à produção do som e às suas qualidades, à acústicas, ao mecanismo e o funcionamento dos instrumentos musicais, a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade, sendo, por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar e executar projetos.[...] As crianças se relacionam de modo mais íntimo e integrado com a música quanto também produzem os objetos sonoros que utilizam para fazer música, o que não significa que essas peças devam substituir o contato com instrumentos convencionais, industrializados ou confeccionados artesanalmente.(BRITO, 2003, p. 69).

Diante do exposto, observamos que as brincadeiras musicais contribuem para aprendizagem significativa e quando somamos a música nessa atividade tão importante, estamos contribuindo para uma formação lúdica e prazerosa que resultam no desenvolvimento de diversas habilidades da criança, tais como: a memória, a atenção, coordenação motora e a socialização. A autora Brito (2003) explica que:

A criança é ser —brincantell e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, —transforma-se em sonsll, num permanente exercício: receptivo e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, —descobre instrumentosll, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos. (BRITO 2003, p.35).

Por fim, constata-se que a música pode ser trabalhada em sala de aula de diversas formas, desde cantigas de roda, jogos e brincadeiras. Tudo isso, só reforça o significado da ludicidade para a aprendizagem na educação infantil. Logo, como educadores, devemos buscar metodologias que tragam juntamente com a música a cultura popular, costumes e valores que propiciem uma vivência com sentido para a aprendizagem da criança.

CONCLUSÃO

Nessa pesquisa, nota-se que a Educação Infantil é de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança, principalmente quando utilizada de forma lúdica. A música desempenha um papel muito importante para o desenvolvimento cognitivo, emocional, linguístico, social, motor, inclusivo e transforma a criatividade da criança, vivenciando de forma prazerosa e significativa. O professor tem um papel fundamental em transformar a música em recursos lúdicos, significativos e orientador das crianças em suas atividades. É possível observar que o professor é um mediador indispensável para transformar a música em uma ferramenta para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Cabe ao professor preservar a cultura da música, por meio de cantigas populares e brincadeiras tradicionais, trazendo a música na rotina diária da criança, fazendo com que ela participe e desperte o interesse em participar. Portanto, conclui-se que a musicalização deve ser vista como uma ferramenta de grande significado, que podemos utilizar em nossas práticas pedagógicas ajudando no desenvolvimento integral da criança. Precisamos garantir que a música esteja presente em nossas escolas, sendo

parte da formação das crianças, trazendo a diversidade, a inclusão e a ludicidade.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus; CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser.** Disponível em: <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm>. Acesso em: 19/10/20.

BECKER, V. E. **A música na escola: uma estratégia pedagógica.** Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC Curso de Pós-Graduação Especialização Em Metodologia e Didática do Ensino Superior. Criciúma, 2006. Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000037/00003796.pdf> Acesso em: 01 de setembro de 2025.

BORGES, T. M. M. **A criança em idade pré-escolar: desenvolvimento e educação.** 3ªed. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro, 2003.

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

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

BRITO, T. A. **Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança.** 2.ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1988.

ILARI, B. **A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical**. Revista da ABEM. Porto Alegre. V. 9. 7-16, set. 2003.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. 16 ed. São Paulo: Scipione, 1990.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.

LOURO, Viviane. et al. **Arte e Responsabilidade : inclusão pelo teatro e pela música**. Santo André: TDT artes, 2009, p. 02-26.

NOGUEIRA, M.A. **A música e o desenvolvimento da criança**. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em:. acesso em: 10 de Setembro 2025.

ROSA, N. S. S. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.

SOARES, M. A.; RUBIO, J. A. S. **A Utilização da Música no Processo de Alfabetização**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 3, nº 1, São

Roque, 2012. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Maura.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2025.

WEIGSDING, J. A.; BARBOSA, C. P. **A influência da música no comportamento humano**. Arquivos do MUDI, 2014, v 18, n 2, p 47-62. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/25137/pdf_59>
Acesso em: 23 de setembro de 2025.

- A importância das múltiplas linguagens da criança na Educação Infantil
(Maria Glauciane Lima de Sousa; Larissa Aparecida Garcia Oliveira
Galvan; Norma Sueli Peres Rocha)

A importância das múltiplas linguagens da criança na Educação Infantil

Maria Glauciane Lima de Sousa

Larissa Aparecida Garcia Oliveira Galvan

Norma Sueli Peres Rocha

DOI: 10.5281/zenodo.17065406

RESUMO

Neste trabalho abordaremos as múltiplas linguagens tomando como foco a linguagem oral, musical, visual, da contação de histórias e das brincadeiras. A Educação Infantil sofreu grandes transformações no decorrer do tempo, antes as crianças eram vistas como seres que não tinham nenhum tipo de saber a ser valorizado, nos quais o educador deveria depositar todos os conhecimentos que possuía, atualmente sabemos que educar é uma troca de saberes, no qual o professor irá auxiliar a criança durante o processo de aprendizagem, dando lhes condições de desenvolver seus conhecimentos, para Gobbi (2010) às práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na educação infantil devem reconhecer e promover a imersão das crianças em diferentes linguagens. Sendo assim, procuramos ao longo deste trabalho evidenciar, essas diversas linguagens da criança, nos embasando em fontes bibliográficas e na visita a um estabelecimento de educação infantil.

Palavras-chave: Linguagem Oral. Linguagem Musical. Linguagem Visual. Contação de Histórias. Brincadeiras.

1 INTRODUÇÃO

Necessitamos entender como as crianças se comunicam com o mundo para que possamos nos comunicar com elas de maneira plena. Dentre as várias linguagens utilizadas pela criança, ressaltaremos as linguagens visuais, linguagens das artes, brincadeiras, Contação de histórias e linguagem musical, veremos como estão sendo trabalhadas no dia a dia da Educação Infantil.

A criança é feita de cem /A criança tem cem mãos/ cem pensamentos/ cem modos de pensar/ de jogar e de falar/ Cem sempre

cem/ modos de escutar/as maravilhas de amar/Cem alegrias/ para cantar e compreender/ Cem mundos/ para descobrir/ Cem mundos/ para inventar/ Cem mundos/ para sonhar/ A criança tem/ cem linguagens/ (e depois cem cem)[...] (LORIS MALAGUZZI, 1991)

Ao analisarmos, na Educação Infantil as crianças estão em fase da construção de conhecimentos que lhes acompanharão durante toda a vida, durante essa fase é importante observar que a criança tem um jeito único de ver o mundo. Através de suas diferentes linguagens elas criam, imaginam, questionam e aprendem a BNCC (2017, p.36) nos fala que:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural e espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche, como na pré-escola. (grifo do autor)

As Instituições de Educação Infantil ou creches assim como em outros países, no Brasil surgiram com proposito prioritário de assistencialismo no início do século XX, com a introdução da mulher no mercado de trabalho houve a necessidade de aumento na quantidade de creches existentes no país, que passaram de 15 creches em 1921 para 47 creches em 1924 distribuídas nas capitais e em algumas cidades do interior do país. Um dos grandes desafios das autoridades atualmente é conseguir disponibilizar vagas para todas as crianças em idade de cursar a Educação Infantil, esta é uma realidade do nosso Estado e da nossa cidade, a falta de vagas nas creches para as crianças. São aproximadamente 149 mil crianças de 0 a 5 anos no estado de Mato Grosso que estão fora da sala de aula (55% da demanda) sendo 27 mil por faltas de vagas e 21 mil devido à distância ou ausência de unidades escolares nas localidades, segundo o PNAD.

No decorrer do tempo às creches deixaram seu aspecto assistencialista, segundo o RCNEI esses ambientes devem “(...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada.” Tornando-se em espaços que tem o intuito de proporcionar o desenvolvimento

motor, afetivo e cognitivo da criança, sendo assim essas características tornam-se um norteador para as instituições que atendem a infância.

2 DESENVOLVIMENTO

O brincar é essencial no desenvolvimento infantil é um fator indispensável e fundamental ao desenvolvimento de aspectos motor, intelectual, afetivo e social da criança. É fundamental o papel da família e das instituições de educação infantil no processo de inclusão do brincar na vida da criança, apresentando-lhes as brincadeiras, proporcionando assim, que o desenvolvimento ocorra de maneira adequada, para Piaget (apud FONTANA; CRUZ, 1997, p 120),

A brincadeira infantil é uma assimilação quase pura do real ao eu. É uma atividade utilizada pela criança para assimilar uma infinidade de acontecimentos, de objetos e relações que ela ainda não compreende [...] é na brincadeira que ela faz de conta, que ele chama de jogo simbólico, que as crianças revivem e repensam acontecimentos interessantes do seu dia a dia.

Pesquisas recentes têm mostrados que o jogo e as brincadeiras são ferramentas indispensáveis no desenvolvimento infantil, e o avanço de pesquisas acerca da imagem da criança em diferentes culturas, mostra como os historiadores estão ampliando seu objeto de estudo e atingindo a criança e seus brinquedos, pois para a criança não há atividade mais completa do que o brincar. Os estudos sobre o jogo e a brincadeira associados à linguagem e à construção do conhecimento indicam-nos os elementos centrais do projeto pedagógico para educação infantil, para Vygotsky (1998, p.48)

A brincadeira é uma necessidade da criança. Ela se desenvolve no contexto das práticas histórico-culturais e surge do interesse de dominar o mundo. Por isso ela age sobre os objetos como fazem os adultos. Durante o desenvolvimento das brincadeiras, são estabelecidas relações humanas e sociais.[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, exercendo uma enorme influência no seu desenvolvimento, ou seja a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, porque permite que, ao substituir um objeto por outro, ela opere com o significado das

coisas, dando um passo importante em direção ao pensamento conceitual, que se baseia nos significados não nos objetos.

É na brincadeira, com os objetos -brinquedos-, que as práticas cotidianas podem ser ressignificadas pelas crianças utilizando a linguagem como instrumento no processo de construção do conhecimento, de acordo com a BNCC (2017) “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.”

As brincadeiras ajudam as crianças a vivenciarem e aprenderem regras do convívio social, por exemplo ao esperar a sua vez de brincar, e a ganharem e perderem. Através das brincadeiras as crianças interagem entre si, e com isso desenvolvem amizades. Algumas brincadeiras proporcionam o compartilhamento. São várias as que compõem o repertório infantil. É importante que as crianças descubram diferentes formas de brincar interagindo com os colegas, pois o brincar deve estar presente em todas as fases do desenvolvimento da criança.

As artes visuais é uma linguagem na qual a criança expressa suas emoções, representando o que pensa e sente através da arte, de acordo com o Referencial Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.89):

Na infância as artes visuais estão presentes desde muito cedo. As crianças rabiscam, desenharam, mesmo que não tenham papéis e lápis. Utilizam-se do próprio corpo, usam gravetos, rabiscam na areia, mas já se expressam através dessa linguagem.[...] as artes visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem características e estruturas próprias, (e ocorre)por meio da articulação dos aspectos: (a) fazer artístico- centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de artes[...]; (b) apreciação – percepção do sentido que o objeto propõe[...] (c) reflexão – considerado tanto no fazer artístico quanto na apreciação, é pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico[...]

Na rotina da Educação Infantil, o desenvolvimento de atividades relacionadas a linguagem das artes visuais é o momento no qual as crianças liberam a imaginação, a criatividade e aprimoram a coordenação motora, o pintar e desenhar tem papel importantíssimo, proporcionando um desenvolvimento integrado á outros aspectos que lhes afirmam como

indivíduos únicos, convivendo coletivamente, segundo Pillotto (2007, p.21) “A criação baseada nas linguagens da arte contribui para as construções e vínculos afetivos da criança, e ao mesmo tempo em que lhe permite flexibilidade e interesse no engajamento em atividades sociais e culturais “[...]”

O desenho é arte na qual algo é representado através de pontos, linhas e para isso, pode ser utilizado diversos materiais como lapiseiras, canetas, lápis e sombreados. A pintura é arte de pigmentar uma superfície com cores para isso pode - se utilizar pincéis com tinta guache, tinta óleo e etc., ambas podem ser trabalhadas até mesmo com os bebês, utilizando de início pés e mãos dos pequenos, avançando conforme o desenvolvimento da motricidade para enfim fazer-se o uso de pinceis, giz de cera ou lápis. Através das pinturas e desenhos, as crianças criam seu próprio mundo através de traços e cores, por vezes, incompreendidos por nossa visão adulta, mas de muita importância para a construção dos seus conhecimentos, Gobbi (2010) trata das múltiplas linguagens no cotidiano da educação infantil e refere- se aos desenhos como fontes documentais que nos informam sobre as crianças e a infância nos diferentes contextos sociais.

Na infância o desenhar perpassa por várias fases, conforme as crianças se desenvolvem começando de traços desordenados passando para a fase em que ao desenhar elas começam a nomear e relacionar os rabiscos com ações do cotidiano, chegando até a fase em que são mais coerentes e realista ao desenhar.

Durante o acompanhamento da rotina na creche, podemos observar as crianças realizarem uma atividade pedagógica com o intuito de reconhecimento das formas geométricas, na qual os alunos do maternal II, executarem a pintura de um quadrado com o pincel, trabalhou-se também o reconhecimento das cores, já que cada um escolhia a cor que desejava usar, dessa maneira pode-se perceber a interdisciplinaridade sendo vivenciada no dia a dia da creche.

A linguagem oral é uma atividade que se inicia desde os primeiros meses de vida, quando o bebê emite sons. Aos poucos esses balbucios tornam-se palavras, frases e com tempo a criança se comunica,

definitivamente com o mundo ao seu redor. A comunicação oral é uma parte fundamental da vida social.

A aquisição da linguagem é um fator determinante para o desenvolvimento da escrita, pois já é possível associar casos de crianças com problemas fonoaudiólogos indicando que a desorganização fonológica pode persistir interferindo na linguagem escrita.

Embora a linguagem oral esteja presente no cotidiano das instituições de educação infantil, nem sempre é tratada como algo a ser intencionalmente trabalhado com as crianças. É muito comum que se pense que o desenvolvimento da fala é natural, portanto, não exige do professor uma atenção especial. Mas, não é isso o que ocorre. Embora, de fato, o desenvolvimento orgânico do aparelho fonador cumpra um papel importante na conquista da fala, isso não é tudo, pois as formas de comunicação são sempre culturais. Para compreender a dimensão do trabalho a ser feito com a linguagem oral na escola, é importante conhecer um pouco mais sobre como as crianças aprendem a falar e a se comunicar, o papel do outro tanto na aquisição de linguagem pela criança pequena, quanto na construção dos diferentes discursos e quais são as implicações pedagógicas decorrentes desse conhecimento.

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, é apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e avalia. (RINALDI, 2012, p.228)

Todo contato que a criança estabelece com o mundo é sempre mediado pela linguagem. A relação da criança com a linguagem supõe uma relação com o outro, no caso da creche ou da escola, é o professor que representa esse outro por meio da língua que apresenta às crianças. Então, faz-se necessário refletir sobre o modo, por meio do qual se efetiva essa interação. Diferente do que muitos pensam, a aprendizagem de uma língua não é apenas natural.

Embora haja, de fato, um desenvolvimento orgânico do aparelho fonador, isso não é tudo, para falar, é preciso compreender como funciona a linguagem e como se expressar nesse sistema. Isso só é possível para a criança pequena, pela mediação do adulto. É a interpretação do adulto que constitui significação à fala e, desse modo, sustenta a produção de discurso da criança, percebemos que todas as crianças nos primeiros estágios do desenvolvimento oral pronunciam mais ou menos as mesmas vocalizações, provenientes de movimentos dos músculos da boca e da projeção do som. Esses balbucios, desse modo como são pronunciados, não significam nada. Mas, quando a mãe escuta seu bebê e responde a ele amistosamente, institui com a sua atitude o sentido desse primeiro balbucio: mamãe. Ao expressar-se diretamente com a criança, o adulto empresta palavras à criança, atribui sentido aos seus balbucios e, com isso, explicita para ela como funciona o discurso em nossa língua com gestos e expressões, criando assim um lugar para a criança como sujeito falante no mundo.

A linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. A música no contexto da educação infantil vem ao longo de sua

história contribuindo com o desenvolvimento da criança em vários aspectos, já que promove o bem-estar, além de estimular corpo, mente e emoções.

O educador na educação infantil, pode utilizar o interesse nato das crianças por sons, pois elas desde muito pequenas adoram cantar e ouvir música, é fato que essa linguagem as acompanha, nas canções de ninar dos pais e às vezes no gosto musical que a própria família lhe impõe de maneira inocente. Quanto mais estimulada a ouvir cantar e a tocar diferentes ritmos musicais, maior será o desenvolvimento das crianças, ela será capaz de produzir sons com diferentes objetos ampliando seu repertório. E muito importante que ofertemos diferentes meios de apreciação e fazer musical para as crianças, tais como os sons da natureza e diversidade de ritmos musicais.

Cantar canções já conhecidas pelas crianças, ouvir e aprender novos ritmos, dançar, brincar de roda e confeccionar brinquedos rítmicos estão entre as atividades sugeridas para despertar, nos alunos, o gosto musical. (GUIA PRÁTICO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2018, p12)

A música tem que ser entendida como uma linguagem, ajudando-lhes a ampliar seus sentidos, como visão, tato e principalmente, a audição. “Educar musicalmente é propiciar à criança uma compreensão progressiva da linguagem musical. Através de experimentos e convivência orientada”, (MARTINS, 1985 p.47).

Na educação Infantil, a musicalização não tem o intuito de formar músicos profissionais, mas sim, de contribuir com o processo de desenvolvimento da criança, ela é um elemento fundamental nesta primeira etapa do sistema educativo. Escutar música é uma das atividades mais estimulantes para o intelecto das crianças além de tornar o aprendizado mais agradável e divertido.

Durante a nossa visita a creche, podemos observar as crianças com idade entre um ano e um ano e seis meses, tocando instrumentos musicais, nesta abordagem havia a intenção de que eles sozinhos tocassem os instrumentos e pudessem ouvir os diversos sons produzidos. Para estimular as crianças musicalmente é muito importante o

educador selecionar músicas de qualidades para cantar juntos com elas na sala de aula, desenhos que tenham músicas para que as crianças possam cantar. Quanto mais as crianças são estimuladas a ouvir músicas, mais capazes elas estarão de fazer seus próprios sons. Segundo Gainza (1986 p110)

Por princípio todo conceito deverá ser precedido e apoiado pela prática e manipulação ativa do som: a exploração do ambiente sonoro, a invenção e construção dos instrumentos, o uso sem preconceito dos instrumentos tradicionais, a descoberta e a valorização do objeto sonoro. Na pedagogia como na arte, a única constante é o movimento, a busca interna e a exploração da realidade circundante.

A Contação de histórias é uma das mais antigas artes, elas são fontes maravilhosas de experiência, são um meio de ampliar o horizonte da criança e

de aumentar seu conhecimento em relação o que o cerca, por meio de histórias bem contadas podemos levar as crianças a viajarem no tempo e desenvolver a imaginação reproduzindo e relatando as histórias, contribuindo assim para o seu desenvolvimento.

Na educação infantil a arte de contar histórias deve se fazer presente pois faz com que a criança desenvolva a fala ajudando na interação e socialização. Através das histórias o educador estimula as crianças e desperta nelas o gosto pela leitura, segundo Villardi 1997, não basta ensinar a ler, tem que ensinar a gostar de ler, através de uma

história bem contada isso é possível. Para contar uma história, podemos enriquecê-la utilizando fantoches, fantasias, sempre escolher uma boa história, deve-se escolher livros ricos em gravuras e quando possível solicitar a ajuda das crianças na escolha do livro de histórias a ser contada. Contar história é um excelente meio para instigar na criança atenção, raciocínio e linguagem.

3 CONCLUSÃO

As múltiplas Linguagens são um tema muito importante a ser estudado pois através da musicalização, das brincadeiras, da contação de histórias, da linguagem oral e das artes visuais como a pintura e o desenho, que as crianças demonstram sua maneira de ver e interpretar o mundo e que quando direcionado corretamente na infância elas adquirem o conhecimento de maneira prazerosa e eficiente. Esse direcionamento é recebido pela criança durante a etapa de Educação Infantil.

No entanto apesar de muito importante para a infância, infelizmente nem todas as crianças têm a oportunidade de cursar a Educação Infantil , mas no que percebemos através da observação, os que estão em sala de aula tem através do cuidado, das práticas pedagógicas, do respeito , do afeto tem um espaço propício para que a criança se desenvolva em todos os aspectos, uma visão muito obstante de tempos atrás, onde as creches eram somente um espaço onde as crianças ficavam enquanto as mães trabalhavam, sem

nenhuma proposta pedagógica. Na atualidade vemos a grande transformação que houve na Educação Infantil brasileira, mas sabemos também que há um caminho longo a ser percorrido para que alcancemos uma educação de excelente qualidade em que todas as crianças tenham a oportunidade de estudar, e desenvolverem nesse ambiente todas as suas “cem linguagens”.

O presente trabalho nos possibilitou nos aprofundar nas múltiplas linguagens, entender as mudanças que houveram nas creches desde o seu surgimento, até os dias atuais, e como a visão dos educadores modificaram com o passar do tempo, e atualmente as crianças são escutadas, são respeitadas, porque há o entendimento de que elas são a parte fundamental na apreensão do conhecimento para si e que suas diferentes linguagens são parte fundamental na construção desse conhecimento.

5 REFERÊNCIAS

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GAINZA, V.H.D. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo, Summus, 1988.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil**. 2010 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> acesso em 20 set. 2018

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular -BNCC** Brasília, DF, 2017.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1, 2, 3.

MALAGUZZI Loris: Invece il cento c'è. In: _____. Edwards, C., Gandin, L. i Forman,

G. I cento linguaggi dei bambini. Edizione Junior, Italia, 1995 e recentemente publicada em português pelas Artes Médicas como: As Cem Linguagens da Criança. Com ilustração de TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto. Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTINS, Raimundo. **Educação musical: conceitos e preconceitos**. Rio de Janeiro, FUNARTE, Instituto Nacional de Música, 1985.

Mato Grosso tem 149 mil crianças fora de creche ou escolas. Cuiabá ,Gazeta Digital, 2018 Disponível em<
[http://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/mato-grosso-tem-149-mil-criancas-fo ra-de-creches-ou-escolas](http://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/mato-grosso-tem-149-mil-criancas-fo-ra-de-creches-ou-escolas) > .Acesso em 20 out.2018.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. **As linguagens da arte no contexto da educação infantil**. In: PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte (Org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville, SC: Ed. da UNIVILLE, 2007.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender** – São Paulo: paz e Terra, 2012.

SILVEIRA,Tatiana dos Santos da. **Metodologia do Ensino da Arte**.Indaial: Uniasselvi, 2012.

GUIA PRÁTICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Música faz bem.Outubro 2018 . Edição 2018.

STEUCK,Cristina Danna; PIANEZZER Lúcia Cristiane Moratelli. **Pedagogia da Educação Infantil**. Indaial : Uniasselvi, 2013.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos e superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- As competições de tênis de mesa nos anos iniciais: desenvolvimento de habilidades e valores educacionais (Leandro de Oliveira dos Santos)

As competições de tênis de mesa nos anos iniciais: desenvolvimento de habilidades e valores educacionais

Leandro de Oliveira dos Santos

DOI: 10.5281/zenodo.17114193

RESUMO

As competições de Tênis de Mesa, quando aplicadas nos anos iniciais de forma pedagógica e inclusiva, constituem uma estratégia educativa que vai além da lógica da vitória. Adaptadas ao contexto escolar, elas favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, estimulando valores como cooperação, respeito às regras, disciplina e superação pessoal. Com propostas metodológicas lúdicas, que garantem a participação de todos, as competições tornam-se recursos pedagógicos relevantes, promovendo socialização, autoconfiança e aprendizagens significativas. Assim, o Tênis de Mesa competitivo contribui para a formação integral dos alunos e enriquece a prática da Educação Física escolar.

Palavras-chave: Tênis de Mesa. Competição Escolar. Educação Física. Inclusão. Valores Educativos. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

As competições esportivas têm sido tradicionalmente associadas à ideia de disputa e busca pela vitória. No entanto, quando bem planejadas e adaptadas ao contexto escolar, podem se transformar em ferramentas pedagógicas valiosas para o desenvolvimento integral dos alunos. No caso do Tênis de Mesa, modalidade dinâmica e acessível, as competições permitem que crianças dos anos iniciais experimentem situações de desafio, cooperação, respeito às regras e superação pessoal. Este artigo tem como objetivo refletir sobre os benefícios das competições de Tênis de Mesa nos anos iniciais, apresentando também um planejamento de aula

voltado para atividades competitivas saudáveis, que valorizem o aprendizado, a inclusão e a formação de valores educativos.

O PAPEL DAS COMPETIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

O conceito de competição, quando aplicado à escola, não deve ser confundido com a lógica do alto rendimento. Nos anos iniciais, a competição deve ser entendida como uma oportunidade de vivência pedagógica, na qual os alunos possam experimentar a superação de desafios, a cooperação com colegas e o respeito às regras estabelecidas. As competições de Tênis de Mesa podem ser organizadas de maneira lúdica, com regras simplificadas e formatos que garantam a participação de todos. Por exemplo, em vez de eliminar alunos que perdem partidas, pode-se adotar o sistema de rodízio, no qual cada participante joga diversas vezes, acumulando experiências e aprendizados. Dessa forma, a competição deixa de ser excludente e passa a ter um caráter formativo, favorecendo não apenas o desenvolvimento motor, mas também habilidades cognitivas e socioemocionais.

BENEFÍCIOS DAS COMPETIÇÕES DE TÊNIS DE MESA

A prática competitiva do Tênis de Mesa nos anos iniciais pode trazer uma série de benefícios para os alunos, desde que planejada de maneira pedagógica e inclusiva. Entre os principais, destacam-se: - Autoconfiança e autoestima: ao participar de competições, as crianças aprendem a reconhecer suas conquistas e valorizar seu desempenho. - Respeito e disciplina: o cumprimento das regras do jogo estimula a responsabilidade e o respeito mútuo. - Aprender a lidar com vitórias e derrotas: a experiência competitiva ajuda os alunos a compreenderem que ganhar ou perder faz parte do processo de aprendizado. - Desenvolvimento motor e cognitivo: a

prática exige atenção, concentração, raciocínio rápido e coordenação motora. - Socialização e cooperação: mesmo em ambiente competitivo, o Tênis de Mesa promove interações positivas, fortalecendo vínculos de amizade e respeito.

PLANEJAMENTO DE AULA COM ÊNFASE COMPETITIVA

Turma: 5º ano do Ensino Fundamental Duração: 60 minutos

- Promover o espírito esportivo por meio de competições de Tênis de Mesa.
- Estimular o respeito, a cooperação e a disciplina.

Objetivos Específicos: - Ensinar os fundamentos básicos necessários para jogos simples. - Organizar mini-torneios que incluam todos os alunos. - Incentivar atitudes de respeito diante de vitórias e derrotas.

Conteúdos: - Regras simplificadas do Tênis de Mesa. - Jogos em formato de torneio adaptado.

Metodologia: 1. Aquecimento: jogos de reação e coordenação motora (10 min). 2. Revisão dos fundamentos básicos (10 min). 3. Organização de mini-torneio em grupos ou duplas (30 min). 4. Encerramento: conversa coletiva sobre experiências da competição (10 min).

Recursos Didáticos: raquetes, bolas leves, mesas adaptadas ou escolares, placar simples.

Avaliação: - Participação e envolvimento no torneio. - Respeito às regras e aos colegas.

- Demonstração de espírito esportivo.

DISCUSSÃO

As competições de Tênis de Mesa, quando aplicadas de maneira adequada nos anos iniciais, demonstram grande potencial como recurso pedagógico. Mais do que estimular a busca pela vitória, elas permitem que os alunos desenvolvam competências sociais e emocionais que serão úteis para toda a vida escolar e pessoal. No entanto, é importante que o professor tenha clareza de que o objetivo não é formar atletas de alto rendimento, mas sim proporcionar experiências formativas. Para isso, é necessário criar regras adaptadas, incluir todos os participantes e valorizar atitudes de respeito e cooperação. Dessa forma, a competição escolar deixa de ser motivo de exclusão e se transforma em oportunidade de aprendizado coletivo.

CONCLUSÃO

Conclui-se que as competições de Tênis de Mesa nos anos iniciais podem ser extremamente benéficas para o processo de ensino-aprendizagem, desde que planejadas de maneira pedagógica e inclusiva. Elas contribuem para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, além de promoverem valores como respeito, disciplina, cooperação e superação. Portanto, inserir competições adaptadas nas aulas de Educação Física amplia as possibilidades pedagógicas do professor e enriquece a experiência escolar dos alunos, que aprendem a competir de forma saudável e a valorizar tanto a vitória quanto a participação.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. Educação Física e cultura corporal: crítica e alternativas. Campinas: Autores Associados, 1991.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.

TUBINO, Manoel José Gomes. Dimensões sociais do esporte. São Paulo: Cortez, 2002.

- Deficiências múltiplas no processo de desenvolvimento da reflexão do estudo (Silvana Toniazzo)

Deficiências múltiplas no processo de desenvolvimento da reflexão do estudo

Silvana Toniazzi²

DOI: 10.5281/zenodo.17081255

RESUMO

Este trabalho analisa a importância e as características das deficiências múltiplas, explorando sua complexidade e o impacto que exercem sobre o indivíduo e seu contexto social. Por meio de uma revisão bibliográfica, o estudo discute a diversidade de fatores que podem levar à ocorrência dessas deficiências, definidas como a coexistência de duas ou mais deficiências—sejam elas físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais—que podem restringir as capacidades do indivíduo de forma parcial ou total. Como está previsto na Lei Federal nº 13.146/2015, o texto conceitua a deficiência como um impedimento de longo prazo que, em conjunto com barreiras sociais, pode dificultar a plena participação da pessoa na sociedade. A pesquisa enfatiza a importância de pesquisas empíricas, em âmbito nacional e internacional, que investiguem os processos de ensino e aprendizagem desses indivíduos. O trabalho, finalmente, sublinha a relevância de intervenções especializadas e personalizadas para promover a qualidade de vida e a inclusão social, assegurando que as pessoas com deficiências múltiplas tenham seus direitos e suas singularidades reconhecidos.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência múltipla. Qualidade de vida. Intervenção.

INTRODUÇÃO

O estudo das deficiências múltiplas constitui um campo de extrema relevância no contexto da educação inclusiva, pois possibilita compreender de forma mais ampla as demandas e os desafios enfrentados por indivíduos que apresentam a combinação de duas ou mais deficiências, sejam elas de ordem física, intelectual, sensorial ou decorrentes de transtornos neurológicos. Trata-se de uma condição complexa, que influencia diretamente os processos de

² Silvanatonizzado@hotmail.com

desenvolvimento, aprendizagem e interação social, repercutindo na autonomia do sujeito e em sua inserção cultural.

Partindo dessa perspectiva, este trabalho tem como propósito analisar o fenômeno das deficiências múltiplas em suas diversas dimensões, refletindo tanto sobre suas reflexões no âmbito educacional quanto sobre os obstáculos que incidem na prática pedagógica e nas políticas públicas voltadas à inclusão. O objetivo principal é investigar de que maneira ocorre a inserção de estudantes com necessidades especiais específicas no espaço escolar visando as barreiras enfrentadas e as estratégias que garantir a busca da permanência e a aprendizagem.

Segundo a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), o atendimento a esse público requer recursos pedagógicos diversificados, metodologias adequadas e adaptações curriculares capazes de favorecer a comunicação, a interação social e a participação ativa nos processos educativos. Esse direcionamento evidencia a necessidade de uma prática docente fundamentada no reconhecimento das singularidades de cada aluno e amparada em referenciais teóricos consistentes.

Assim, o presente estudo propõe-se a problematizar a inclusão escolar de pessoas com deficiências múltiplas, buscando identificar desafios e possibilidades inerentes a esse processo. Ao mesmo tempo, pretende discutir metodologias e práticas pedagógicas que contribuam para a efetivação de uma educação mais justa, equitativa e comprometida com os princípios da diversidade e da qualidade social.

2. DESENVOLVIMENTO

Este trabalho evidencia a importância de avaliar as necessidades educacionais especiais a partir de uma perspectiva social ampla, em que a escola, a família e a comunidade atuem de forma articulada na promoção de práticas inclusivas. A deficiência múltipla, por envolver a combinação de duas ou mais limitações – físicas, sensoriais, intelectuais ou psíquicas – exige

atenção especial no planejamento pedagógico, com estratégias que considerem a complexidade do desenvolvimento infantil e a diversidade de ritmos de aprendizagem.

A construção de políticas públicas eficazes e de projetos pedagógicos consistentes é fundamental para que as ações voltadas à inclusão estejam alinhadas ao compromisso de garantir acesso, permanência e sucesso escolar aos estudantes com deficiência múltipla. Não basta apenas adaptar o currículo; é preciso repensar o processo de ensino-aprendizagem de forma crítica, garantindo metodologias diferenciadas e ambientes acessíveis que favoreçam a participação ativa do aluno.

Segundo Mantoan (2007), o desenvolvimento da autonomia em estudantes com deficiências motoras ou sensoriais está ligado à aquisição de habilidades alternativas, que permitam uma adaptação conveniente às tarefas essenciais do dia a dia. Já no caso da deficiência intelectual e múltipla, essa autonomia requer significações mais amplas, envolvendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos afetivos, sociais e culturais.

Para Vygotsky (1997), o desenvolvimento das crianças com deficiência ocorre por meio de processos compensatórios, em que o sistema nervoso central e as funções psíquicas assumem novas formas de organização para superar as limitações impostas pela lesão ou deficiência.

O autor afirma que “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (VYGOTSKY, 1997, p. 14), destacando que a aprendizagem, quando mediada de forma adequada, é capaz de potencializar as funções preservadas e promover avanços significativos.

Carvalho (2000) ressalta que, embora a deficiência múltipla tenha sido reconhecida oficialmente pelo Ministério da Educação nos anos 1980, muitas ações previstas nos documentos técnicos não foram efetivamente concretizadas. Persistia, na época, a crença equivocada de que essas pessoas não teriam condições de acessar o saber escolar devido às suas limitações severas, reduzindo o atendimento a uma perspectiva meramente assistencialista e médica.

As causas da deficiência múltipla são variadas, incluindo fatores genéticos, má-formação congênita, infecções virais durante a gestação, complicações no parto e acidentes que resultem em lesões adquiridas ao longo da vida. Independentemente da origem, essas condições podem comprometer diferentes áreas do desenvolvimento e demandam acompanhamento multiprofissional, envolvendo médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais para diagnóstico, intervenção precoce e suporte contínuo.

No ambiente escolar, os desafios tornam-se ainda mais evidentes. A heterogeneidade das turmas exige que o professor adote metodologias diversificadas, utilizando recursos visuais, auditivos, táteis e tecnológicos para atender aos diferentes estilos de aprendizagem. Para isso, é fundamental que os docentes tenham acesso à formação continuada em Educação Inclusiva, participando de cursos, oficinas e capacitações que lhes permitam compreender os distúrbios de aprendizagem e aplicar estratégias pedagógicas eficazes.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no inciso III do Artigo 208, estabelece que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Este dispositivo jurídico assegura não apenas o direito ao acesso, mas também a permanência na escola, criando as condições para que a inclusão aconteça de maneira efetiva.

Portanto, o desenvolvimento escolar de crianças com deficiência múltipla requer um conjunto de ações integradas que envolvam diagnóstico precoce, intervenção pedagógica mediada, adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas e fortalecimento do vínculo entre escola, família e comunidade. Somente assim será possível romper com barreiras históricas de exclusão e proporcionar oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Os principais distúrbios e as queixas

Entre as queixas mais frequentes observadas no contexto escolar, destacam-se os seguintes distúrbios e dificuldades de aprendizagem, que podem indicar hipóteses diagnósticas e orientar intervenções pedagógicas adequadas:

Gagueira ou tartamudez – distúrbio do fluxo e do ritmo da fala, caracterizado por bloqueios, hesitações, prolongamentos e repetições de sons, sílabas, palavras ou frases.

Hipercinesia (hiperatividade) – presença de atividade motora constante e excessiva, acompanhada frequentemente de agitação e inquietação.

Impulsividade – comportamento marcado por ações realizadas sem reflexão sobre as consequências, dificultando o planejamento e a autorregulação.

Agrafia – incapacidade de expressar pensamentos por meio da escrita.

Discalculia – dificuldade específica para realizar operações matemáticas, compreender conceitos numéricos e resolver problemas que envolvam cálculo.

Dislexia – transtorno de aprendizagem que compromete o reconhecimento preciso e fluente de palavras, a decodificação e a compreensão da leitura.

Disgrafia – dificuldade significativa na escrita manual, envolvendo traçado irregular das letras, organização espacial deficiente ou dificuldade na execução motora necessária para escrever.

Déficit de atenção e dificuldade de concentração – frequentemente associado à hiperatividade e caracterizado por comportamentos como:

- movimentar constantemente mãos ou pés;
- levantar-se da cadeira em momentos inadequados;
- correr ou movimentar-se de forma excessiva em situações impróprias;
- dificuldade para brincar ou participar de atividades lúdicas de forma tranquila;
- falar em excesso ou interromper conversas;
- apresentar inquietação constante.

Os especialistas da área destacam que compreender esses distúrbios exige uma postura ética e respeitosa diante das diferenças, reconhecendo as **potencialidades** dos alunos e não apenas suas limitações. O trabalho pedagógico deve envolver estratégias diferenciadas, recursos adaptativos e intervenções que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras, linguísticas e socioemocionais (MANTOAN, 2015).

No caso da **discalculia**, por exemplo, a dificuldade está relacionada à aprendizagem matemática, abrangendo desde o reconhecimento de números até a compreensão de conceitos mais abstratos. Já a **disgrafia** compromete o processo de escrita, enquanto a **dislexia** afeta a leitura, podendo ocorrer isoladamente ou em conjunto, agravando as dificuldades escolares.

As deficiências múltiplas, por sua vez, correspondem à associação de duas ou mais condições, como deficiência física, visual, auditiva, intelectual e/ou transtornos mentais, formando combinações que impactam diretamente o desenvolvimento infantil. Quando envolvem aspectos sensoriais e psíquicos, a criança pode apresentar limitações complexas que exigem acompanhamento especializado e metodologias inclusivas (GLATTER, 2019).

Apesar dos desafios, essas condições podem ter seus impactos minimizados por meio de **atenção pedagógica qualificada, ambiente lúdico, atividades funcionais** e práticas que incentivem a comunicação e as interações sociais.

3.1 Como entender a deficiência múltipla na escola?

De acordo com a psicopedagoga e especialista em Educação Inclusiva, Daniela Afonso, a orientação aos educadores deve ser feita **caso a caso**, levando em conta os tipos de deficiência e o grau de comprometimento do aluno. A inclusão escolar de estudantes com deficiência múltipla apresenta necessidades educacionais mais intensas. Muitas vezes, familiares e profissionais da educação percebem essa inclusão como difícil, principalmente quando desconhecem os benefícios do processo, concentrando-se apenas nas barreiras (SILVEIRA; NEVES, 2006).

Vygotsky (1989 apud SILVEIRA; NEVES, 2006, p. 69) destaca que a pessoa com necessidades educacionais especiais se beneficia das interações sociais e da cultura em que está inserida. Quando mediadas adequadamente, essas experiências favorecem o desenvolvimento integral do indivíduo e a construção de processos mentais superiores.

Mais do que a soma de deficiências, é necessário compreender que essas condições repercutem nos diversos aspectos do desenvolvimento infantil, influenciando diretamente sua forma de conhecer o mundo e desenvolver habilidades adaptativas. Assim, torna-se essencial explorar as competências já presentes no aluno, utilizando estratégias como estimulação sensorial, tecnologias assistivas e métodos de comunicação alternativos. Além disso, o envolvimento de uma **equipe multiprofissional** – composta por fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e educadores especializados – é fundamental para planejar intervenções que considerem não apenas os desafios, mas também as potencialidades de cada criança (MANTOAN, 2015; GLATTER, 2019).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que as deficiências múltiplas constituem um campo complexo e desafiador, especialmente quando se trata da efetivação de práticas inclusivas no ambiente escolar e na sociedade. A análise bibliográfica demonstrou que a coexistência de duas ou mais deficiências — físicas, intelectuais, sensoriais ou neurológicas — demanda não apenas intervenções pedagógicas diferenciadas, mas também políticas públicas capazes de assegurar direitos e condições de participação social equitativas.

Constatou-se que, apesar dos avanços proporcionados pela Lei Federal nº 13.146/2015, ainda persistem barreiras atitudinais, sociais e pedagógicas que limitam a autonomia e o desenvolvimento pleno desses indivíduos. Nesse cenário, reafirma-se a necessidade de pesquisas empíricas, tanto em âmbito

nacional quanto internacional, que investiguem os processos de ensino e aprendizagem, subsidiando práticas educativas mais eficazes.

Assim, conclui-se que a inclusão de pessoas com deficiências múltiplas só será possível mediante a articulação entre políticas públicas, formação docente, recursos pedagógicos adequados e intervenções personalizadas, voltadas à promoção da qualidade de vida e à valorização das singularidades de cada sujeito. Dessa forma, garante-se não apenas o cumprimento de direitos, mas também a construção de uma sociedade mais justa, diversa e democrática.

A compreensão da deficiência intelectual e múltipla e de suas implicações psicossociais exige interação entre a escola, a comunidade e os serviços especializados, sempre visando ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do indivíduo. Essa articulação também amplia as possibilidades de inclusão futura no mercado de trabalho, favorecendo maior autonomia e qualidade de vida.

A relação entre teoria e prática torna-se essencial nesse processo. A Psicopedagogia Clínica, ao possibilitar ao profissional um constante exercício de escuta, análise e ressignificação das experiências de aprendizagem, contribui para a construção de novas estratégias e caminhos pedagógicos. Concluir uma formação voltada para essa área reforça a convicção de que o aprendizado é contínuo e dinâmico, tanto para o educador quanto para o educando.

Destaca-se, ainda, a importância de instituições como a APAE no contexto de Aracaju. Além de oferecer atendimento especializado, assegura cuidados físicos, acompanhamento psicopedagógico, suporte pedagógico e atendimento multidisciplinar com profissionais como psicólogos, fisioterapeutas e fonoaudiólogos. Essa rede de apoio favorece o desenvolvimento integral da criança, permitindo que ela se desenvolva não apenas no meio familiar, mas também em um ambiente pedagógico que valoriza suas potencialidades.

Portanto, promover a inclusão de pessoas com deficiência múltipla requer investimentos contínuos em formação docente, práticas pedagógicas inovadoras, recursos de acessibilidade e articulação com profissionais de

diferentes áreas. Somente assim será possível transformar desafios em oportunidades, fortalecendo a educação inclusiva como caminho para uma sociedade mais justa e igualitária.

5.REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. O que é deficiência intelectual ou atraso cognitivo?2007. Disponível em: <http://inclusaobrasil.blogspot.com/2007/10/o-que-deficiencia-intelectual-ou-atraso.html>. Acesso em: 05 de outubro de 2011.

ADEFIB, Associação dos deficientes físicos de Betim. Deficiência múltipla. Disponível em <http://www.adefib.org.br/index.php/deficiencia-multipla>. Acessado em 28/12/2013.

BRASIL, Decreto nº. 5.296 de 2 de dezembro de 2004 – DOU de 3/12/2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm#art70. Acessado em 28/12/2013.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/Seesp, 1994.

BAQUERO. R. Vygostky e a aprendizagem escolar. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. 167 p.

CARVALHO, E.N.S. de. *Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: deficiência múltipla*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2000.

CAMPOS, Shirley de. Surdo Cegueira e Múltipla Deficiência Sensorial. Disponível em: <http://www.drashirleydecampos.com.br/noticias/13379>. Acessado em 29/12/2013.

CESUMAR – Centro Universitário de Maringá. Editora CESUMAR Maringá – Paraná, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. 2007. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=19516>. Acesso em: 05 de Outubro de 2011.

NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel Cader. Educação Infantil. Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldade de comunicação e sinalização: Surdocegueira/ múltipla deficiência sensorial. 4.ed. Brasília: MEC, Secretaria de educação Especial, 2006.

TECNEP, Programa. Curso de Especialização: “Educação Profissional Tecnológica”. Módulo III – As necessidades educacionais especiais. Disciplina VI – As necessidades Educacionais Especiais de Alunos com Deficiência Múltipla. Ministério da Educação. 2008.

- Educação e os desafios da docência: fatores que afetam o trabalho do professor (Adricele Sousa Alves Rezende dos Santos; Clediane Mota de Jesus)

Educação e os desafios da docência: fatores que afetam o trabalho do professor

Adricele Sousa Alves Rezende dos Santos

Clediane Mota de Jesus

DOI: 10.5281/zenodo.17202117

RESUMO

A educação constitui-se como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social, sendo o professor o agente central desse processo. Entretanto, diversos fatores influenciam diretamente o trabalho docente e refletem na qualidade do ensino. Este artigo tem como objetivo discutir os principais aspectos que afetam o exercício da profissão docente, considerando elementos como a valorização profissional, as condições de trabalho, as políticas públicas, as demandas sociais e os desafios enfrentados em sala de aula, como a indisciplina e a falta de recursos adequados. A análise busca evidenciar como tais fatores impactam o cotidiano escolar e a atuação do professor, apontando para a necessidade de reflexões e ações que contribuam para a melhoria das condições de ensino e para o fortalecimento do papel do educador na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Educação. Professor. Desvalorização.

INTRODUÇÃO

Educar é transmitir conhecimentos, valores, habilidades, comportamentos e atitudes. A educação é um processo contínuo do desenvolvimento humano e ocorre em diferentes momentos. Pode-se considerar que a educação é uma forma de intervenção no mundo. (Freire, 1996. Página 38)

A educação não se limita apenas a conteúdos acadêmicos. Ela promove crescimento emocional, social e ético preparando o indivíduo para viver, transformar e exercer conhecimentos adquiridos de forma consciente, crítica e responsável. Para Paulo Freire, a educação é instrumento, ferramenta de

tomada de consciência do ser indivíduo para tornar-se ser social, inserido numa coletividade. (BARRETO, 1998; FREIRE, 2002)

A escola surge a partir da necessidade de sistematizar saberes, preservar, organizar e transmitir conhecimentos. Apesar de se adequar de acordo com as necessidades e valores de cada época, a escola também ajuda seus alunos na inserção social de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente a família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra. (Canivez, 1991, página 33)

Em síntese, a educação acontece de forma contínua e complexa. Pode ser promovida de diversas maneiras, como em instituições de ensino com currículo definido, na troca de experiências entre família e amigos e na experimentação de diferentes culturas. Ela é tão importante que é direito garantido possuindo leis e diretrizes como consta no Estatuto da Criança e Adolescente–ECA (2009):

Art.53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania, e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Entre muitos agentes envolvidos na função de educar, destaca-se o professor. Sua função antigamente era apenas ensinar de forma mecanizada, preparando mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, sem se preocupar com assimilação de conteúdos. Atualmente, após passar por mudanças significativas atribui-se ao professor o dever de despertar pensamento crítico, incentivar a curiosidade e participar na construção de

valores que poderão influenciar e orientar a convivência em sociedade. Para Tardif (2004)

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida anterior e de sua cultura escolar anterior, ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia também em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2004, p.262-263)

A lei nº 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em resumo, a lei organiza o sistema educacional em níveis e modalidades, define responsabilidades dos entes federativos e traça os princípios da educação no país. Dessa forma, no artigo 13 da LDB trata-se sobre as funções do professor:

- I. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação dos alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade

Muito se espera do professor, frequentemente reconhecido como a essência da instituição de ensino. Diversos estudos, reformulações e diretrizes têm sido elaborados no intuito de definir com precisão suas atribuições e responsabilidades. Mas, antes de tudo, é preciso ouvi-lo. Cury (2003) enfatiza que:

... os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos.” (2003, p.65)

FATORES QUE AFETAM O TRABALHO DO PROFESSOR

O trabalho do professor é fundamental para a formação e desenvolvimento dos estudantes, mas ultrapassa a mera transmissão de conteúdos. É uma prática social, política e cultural que exige habilidades pedagógicas, socioemocionais e cognitivas. Contudo, este trabalho é atravessado por múltiplos fatores que condicionam sua qualidade. Segundo Tardif (2012), a docência deve ser compreendida a partir das interações entre professores, alunos, instituições e sociedade. Assim, analisar e compreender os fatores que afetam o trabalho do professor é fundamental para a valorização da profissão e para a melhoria da educação.

Fatores institucionais

A infraestrutura escolar e os recursos pedagógicos disponíveis afetam de maneira significativa o trabalho docente. Escolas com salas superlotadas, ausência de materiais didáticos e falta de apoio da gestão dificultam a prática pedagógica. A valorização do professor está basicamente ligada às condições de trabalho que a instituição oferece. Segundo Moran (2000), entende-se como infraestrutura as condições e meios disponíveis para desenvolver um trabalho menos desgastante, trazendo mais conforto para a produtividade e saúde do trabalhador.

Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, alerta, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; com tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas. Uma organização que congregue docentes bem-preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com alunos que facilite conhece-los acompanha-los, orienta-los. (Moran, 2000, p. 14)

Se considerarmos que a escola é um ambiente de formação e desenvolvimento, sua estrutura física deve ser atrativa para despertar vontade e pertencimento tornando-se cenário de múltiplos interesses tanto para o aluno, quanto para o professor.

O espaço escolar não é apenas um continente, um recipiente que abriga alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um conteúdo, ele mesmo educativo. Escola é mais do que quatro paredes, é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento, tem que despertar interesse em aprender, além de ser algo alegre, aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. O aluno aprende dele lições sobre a relação entre corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho que constroem conhecimento. (DAVIS, 1993, P.53)

Fatores relacionados ao aluno

O aluno é o centro do processo educativo, e suas características individuais influenciam diretamente o trabalho docente.

Durante processos de socialização, a criança tem oportunidade de desenvolver a sua identidade e autonomia. Interagindo com os amiguinhos se dá a ampliação de laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos. Isso poderá contribuir para o reconhecimento do outro e para a constatação das diferenças entre as pessoas; diferenças essas, que podem ser aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. As instituições de educação infantil se constituem em espaços de socialização, propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa. Desse modo, na escola, criam-se condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais. (SILVA, 2008).

Ritmos de aprendizagem distintos, dificuldades de leitura, escrita e interpretação, além de questões comportamentais, exigem estratégias

diversificadas. De acordo com Libâneo (2013), a heterogeneidade dos estudantes impõe ao professor a necessidade de adotar metodologias diferenciadas, capazes de atender às necessidades específicas de cada indivíduo. Além disso, propostas de trabalho diversificadas e treinamento para as avaliações externas fazem com que as cobranças aumentem exigindo do professor mais tempo de trabalho, pois cada vez mais introduzem um volume de novos requisitos que o professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impelido a obter mais formação e buscar privadamente alternativas para melhorar seu desempenho, como se isso não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino. (Hypolito, 2011, p.13)

Há décadas se discute sobre o problema de indisciplina. Essas discussões já ultrapassam os limites da escola já que cenas de agressão e desacato ao professor alcançaram a imprensa comum. A indisciplina escolar configura-se como um dos principais desafios enfrentados pelos educadores no contexto contemporâneo. Mais do que simples atos de desobediência, trata-se de um fenômeno multifatorial, relacionado a aspectos sociais, familiares e pedagógicos.

Boa parte dos professores está à beira de um ataque de nervos porque não consegue controlar a bagunça que come solta dentro das salas de aula. E o que é pior: não bastassem conversinhas, os risinhos, as guerrinhas de papel, o respeito pela figura do professor passou a ser tão raro como uma nota 10 em redação (Revista Veja, 1996, p. 54).

Fatores sociais

O trabalho do professor muitas vezes, é alvo de diferentes olhares e julgamentos por parte da sociedade. Se por um lado o professor é reconhecido como figura central na formação humana, por outro, muitas vezes é alvo de críticas, desvalorização e expectativas contraditórias. Esse julgamento social

adoece entre o ideal da função de professor – requerido pelo sistema, como pelos alunos (e seus familiares) e pelo próprio aspirante à função de educador – e as condições que o mercado de trabalho impõe, perdura um espaço de tensão que ocasiona um nível de estresse elevado, pressionando para baixo a eficiência da atividade docente (Esteve, 1999: 9).

Conforme Libâneo (2012), o processo educativo é condicionado por fatores sociais, culturais e econômicos que transcendem a ação individual do professor. No entanto, o imaginário social tende a atribuir-lhe a total responsabilidade, ignorando o papel da família, da gestão escolar e das políticas públicas. Lira (2013) complementa que é essencial que a questão da desvalorização da profissão docente possa ser encarada como um problema a ser enfrentado a partir de uma política pública de Estado. Para que a mesma possa modificar a situação do professor, e não como mecanismos paliativos que em vez de melhorar a situação desse profissional acaba por impor novas exigências, ocasionando arrocho salarial, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias. O desafio é articular o discurso político de valorização da profissão (ideia) com as possibilidades de sua materialização (efetivação) a fim de superar as questões[...] (LIRA, 2013, p. 09).

O prestígio social da profissão também se transformou ao longo do tempo. Paulo Freire (1996) lembra que ensinar é um ato político, que exige respeito e compromisso social, mas o cenário atual revela um enfraquecimento dessa autoridade docente. Muitos professores enfrentam desrespeito e até violência, o que evidencia a distância entre o reconhecimento idealizado e a realidade vivenciada no cotidiano escolar.

Fatores familiares

O contexto social e familiar dos alunos exerce influência direta sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, sobre o trabalho docente. É preciso reconhecer a importância da relação entre escola e família. De acordo com Dessen e Polonia (2005):

Quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas. Assim, pais e professores devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua (DESSEN e POLONIA, 2005, p. 304).

Pais que não participam da educação dos filhos caracterizam-se pela ausência de envolvimento ativo no processo formativo, o que se manifesta na não presença em reuniões escolares, no desinteresse pelo acompanhamento das tarefas, na falta de diálogo sobre o desempenho acadêmico e na omissão quanto ao estabelecimento de rotinas de estudo. Esse afastamento transfere de maneira exclusiva à escola a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança, enfraquecendo a relação de parceria necessária entre família e instituição de ensino. Conforme Oliveira e Marinho-Araújo. (2010, p. 105)

... na visão das famílias as interações estabelecidas com a escola ocorrem nos horários de saída, nas reuniões de pais convocadas pela escola ou em datas comemorativas, o que ilustra um relacionamento superficial e limitado a situações 'formais' (MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 105).

É indispensável à participação da família nos processos educativos para que a escola cumpra sua função social. Nesse sentido, quando os pais se omitem, não apenas o rendimento acadêmico é comprometido, mas também o desenvolvimento moral, social e emocional do estudante. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) ressaltam que o engajamento familiar constitui um dos fatores determinantes para o sucesso escolar, pois possibilita maior acompanhamento do percurso educativo e favorece a construção de valores e responsabilidades. Assim, a ausência desse apoio pode gerar lacunas significativas no processo de aprendizagem e na formação integral da criança, dificultando sua autonomia e inserção social.

Fatores pessoais do professor

A qualidade de vida dos professores pode ser analisada em diferentes dimensões. Do ponto de vista físico e de saúde, observa-se que a sobrecarga de trabalho, as longas jornadas e a necessidade de levar atividades para casa contribuem para o cansaço, sedentarismo e problemas relacionados à voz e postura. Para Rodriguez e Alves (2008):

A qualidade de vida no trabalho na maioria das vezes ocorre em função de um conjunto de fatores que independem do profissional. O que se observa é que a atribulação da vida diária, inclusive, precisando dar aulas em diversos lugares para garantir uma vida financeira mais estável, acabam [sic] por levar o profissional docente a não perceber o nível de qualidade de trabalho oferecido. Muitas vezes estão envolvidos em escolas que não oferecem as condições mínimas de exercer suas atividades com dignidade, com respeito e ética, além de receberem um salário muito aquém de sua capacidade, de seu esforço e, especialmente, de sua responsabilidade quanto à educação dos jovens e adolescentes sob sua responsabilidade (Rodriguez e Alves, 2008, p. 7).

No aspecto psicológico e emocional, a pressão por resultados, a indisciplina em sala de aula, a burocracia e a ausência de reconhecimento impactam diretamente o equilíbrio emocional do professor. Casos de estresse, ansiedade e síndrome de burnout têm se tornado cada vez mais frequentes. Em síntese, os sentimentos podem ser definidos como:

A dor de um profissional encalacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração; é a síndrome de um trabalho que voltou a ser trabalho mas que ainda não deixou de ser mercadoria (CODO, apud KUENZER, 2004, p. 115).

No campo social e familiar, a baixa remuneração e a necessidade de acumular vínculos empregatícios reduzem o tempo disponível para lazer, convívio familiar e autocuidado. Além disso, a precariedade das condições de trabalho como turmas superlotadas, infraestrutura deficiente e falta de recursos pedagógicos intensifica a insatisfação profissional. Gentili (2008, p. 45), discute a complexidade do tema, resumindo que:

... a precariedade salarial está associada, assim, à progressiva precariedade das condições de trabalho pedagógico nas escolas. O

baixo investimento em educação resulta em péssimas condições de infra-estrutura escolar, falta de material didático apropriado, ausência de bibliotecas e, como vimos, em salas de aula superlotadas. Os governos neoliberais tentaram atenuar essa situação mediante programas de modernização periférica que fizeram da chamada “transformação educacional” uma verdadeira caricatura do que deveria ser uma política pública democrática: compra de alguns poucos computadores, instalação de antenas parabólicas e aparelhos de vídeo, fax e data shows em escolas com goteiras permanentes, sem saneamento básico, com um único banheiro para meninos e meninas, muitas vezes sem giz e até mesmo sem energia elétrica.

Apesar disso, muitos professores encontram realização no impacto social de sua profissão. A possibilidade de transformar vidas por meio da educação, o reconhecimento de alunos e famílias e a construção de vínculos afetivos no ambiente escolar são fatores que contribuem para a manutenção da motivação e da identidade profissional, ainda que em meio a desafios.

CONCLUSÃO

O trabalho docente sofre a influência de múltiplos fatores, como condições estruturais precárias, excesso de demandas burocráticas, falta de recursos pedagógicos, desvalorização social e desafios relacionados à indisciplina escolar. Esses elementos, somados, comprometem não apenas a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, mas também a motivação e a saúde física e emocional do professor.

Nesse sentido, a busca por soluções deve contemplar políticas públicas que assegurem melhores condições de trabalho, formação continuada, valorização profissionais e apoio psicológico. Também se faz necessárias ações institucionais voltadas ao fortalecimento da parceria entre família e escola, bem como à promoção de ambientes democráticos e inclusivos, revelam-se essenciais.

Assim, enfrentar os desafios que permeiam a prática docente significa investir na valorização do professor e, conseqüentemente, na qualidade da educação, reconhecendo-o como agente central na transformação social.

Ainda existem professores que amam educar. Esses educadores encontram realização pessoal e profissional ao ver o progresso de seus alunos e perceber que seu trabalho gera impacto social. Valorizar esses profissionais não significa apenas reconhecer seu esforço diário, mas também oferecer condições adequadas de trabalho, apoio psicológico, formação continuada e respeito social. Afinal, investir na motivação e bem-estar do professor é investir na qualidade da educação e no futuro da sociedade.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Barreto, V. (1998). Paulo Freire para educadores. Arte & Ciência

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola. Brasília: MEC, SEB, 2004.

CANDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. Educação e sociedade. Rio de Janeiro: Nacional, 1978. p. 107-128.

CANIVEZ, Patrice. Educar o cidadão? Campinas: Papirus, 1991

DAVIS, Claudia. Oliveira. Psicologia na educação. São Paulo: Cortez, 1993.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Psicologia Escolar Educacional, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

ESTEVE, José Manuel. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

Freire, P. (2001). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Ed. Paz e Ter-ra. São Paulo.

Freire, P. (1997). Política e educação. Ed. Cortez. São Paulo

GENTILI, Pablo. Desencanto e Utopia: A educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis: Vozes, 2008.

HYPOLITO, A. M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. Educação: Teoria e Prática – Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel Masetto. Novas tecnologias e mediação pedagógicas. São Paulo: Papirus editora, 2000.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) Profissão professor. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-10, jan. /mar. 2010.

PARO, Vitor Henrique. Educação como exercício de poder. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Revista Veja. (1996, maio). Unidos na bagunça. 29(22), p.54.

RODRIGUEZ, Martius V. R. Y.; ALVES, Joemar B. Qualidade de vida dos professores: um bem para todos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 4., Niterói, 2008. p. 2-23. Disponível em: . Acesso em: 12 de setembro 2025.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Sônia das Graças Oliveira. NetSaber – Artigos: A escola na formação do cidadão. Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_27851/artigo_sobre_aescola-na-formacao-do-cidadao. Acesso em 12 de setembro de 2025.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

- Folclore e cultura popular (Ana Cristina dos Santos Januário)

Folclore e cultura popular

Ana Cristina dos Santos Januário

DOI: 10.5281/zenodo.17244089

RESUMO

Este trabalho vem proporcionar aos educadores uma análise crítica da prática pedagógica, provocando um repensar na postura do professor em sala de aula em relação ao folclore enquanto um recurso que auxilia a construção da aprendizagem durante todo o processo de desenvolvimento social e cognitivo. Por intermédio deste trabalho é possível relacionar o folclore na aprendizagem com o desenvolvimento psicológico dos alunos, proporcionando momentos de grande valia para o processo de ensino e aprendizagem. Os espaços construídos em salas de aula, muitas vezes provocam em alguns alunos um sentimento de cobrança, o que pode acarretar insegurança, desmotivação e por fim problemas no processo de ensino e aprendizagem. Por este motivo tenho observado a postura dos meus alunos quando realizam atividades envolvendo o folclore. Para estes alunos o que seria impossível em atividades tradicionais, é extremamente aceitável em atividades envolvendo esta forma de ensinar. Durante aplicação de avaliação interna do município de Araras, pude comprovar que as crianças nos dão a devolutiva daquilo que aprenderam, de forma natural, sem perceber que estão sendo avaliadas. As observações realizadas por mim, me fez crer na ideia de que o professor pode e deve interferir nos processos de avaliação para oportunizar ao aluno momentos enriquecedores na construção do conhecimento. É muito importante valorizar as brincadeiras, os brinquedos e os folclores infantis. Enfim, as atividades lúdicas que propiciam ensino-aprendizagem dos educandos, interagindo com várias áreas do conhecimento, de modo integrado e prazeroso.

Palavras-chave: Folclore. Brincadeira. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Ao falarmos de educação, sempre devemos levar em consideração que o mundo da criança difere do mundo do adulto, pois nele existe o encanto da fantasia, do faz de conta, do sonhar e do descobrir, as crianças brincam com o que têm nas mãos e com o que têm na cabeça.

Os brinquedos exercem um fascínio sobre a criança devido as suas cores, modelos e atribuições.

A entrada da criança no mundo do faz de conta possibilita sua nova capacidade de lidar com a realidade, pois seu pensamento evolui mediante suas ações, fazendo com que as atividades ganhem importância no desenvolvimento do seu pensamento infantil.

A arte dentro do processo educativo procura encaminhar a formação do gosto pelo folclore, estimular a inteligência, desenvolver criatividade e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo, a arte na Educação Infantil, infelizmente, tem sido encarada como uma atividade curricular sem significados, onde a criança apenas risca, rabisca, pinta, cola, ou seja, numa sucessão de atividades sem sentido.

A brincadeira dentro da educação infantil proporciona à criança, além do prazer de exercitar e expor seus sentimentos, a construção de um indivíduo crítico, obtendo experiências que o ajudarão a refletir, desenvolver valores, sentimentos, emoções.

Este tema foi escolhido pela necessidade de compreender e acompanhar a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem das crianças da educação infantil, em especial de 4 a 5 anos de idade.

A questão a ser abordada aqui é: de que forma as brincadeiras e os folclores podem colaborar na aprendizagem desses pequenos? Qual a melhor forma de levar a ludicidade e de que maneira o professor deve fazer as intervenções durante as realizações das brincadeiras propostas? Buscar sugestões de atividades para aplicarmos de forma prazerosa para ensinar as crianças os conteúdos de forma que aprendam de maneira agradável.

No meio educacional da criança, o discurso referente ao valor do brincar, na forma de folclore, fez-se e faz-se presente, ora direcionado como proposta de atividade pelo professor, ora como atividade livre, confiando na natureza. Mas, além disso, o que pretendo problematizar é a forma em que as brincadeiras influenciam na aprendizagem da criança, considerando que ela carrega marcas e/ou referências culturais passadas pela família, pela sociedade, pela mídia e pela tecnologia com a qual convive. Trazer a ideia de cotidiano no brincar é lançar um olhar diferenciado no dia-a-dia da criança na escola, é permitir a possibilidade de participação, de relação com o mundo.

Que possamos considerar aquilo que os sujeitos pensam sobre o brincar e, especialmente, suas práticas cotidianas e essa perspectiva teórica leva-nos a considerar os espaços que damos ao brincar, o que fazemos com ele enquanto escola e, sobretudo, a observar as marcas contemporâneas que se fazem presentes no brincar das crianças. Isso requer abertura às possibilidades de intervenção das crianças, como sujeitos ativos, os quais, a partir do mundo em que estão inseridos, têm necessidades, e por isso interagem e são capazes de burlar as regras dos adultos.

Meu principal objetivo com este trabalho de pesquisa é fundamentar a importância que tem o folclore, no processo de ensino-aprendizagem desde a Educação Infantil, assim como também caracterizar o folclore, diferenciar os folclores, brinquedos e brincadeiras e ainda propor sugestões de algumas atividades/brincadeiras que poderão ser usadas na educação infantil.

A pesquisa inserida, no decorrer deste trabalho, foi produzida, de forma descritiva e explicativa, por meio de levantamentos bibliográficos, procurando enfatizar que o ato de brincar pode ser um instrumento importante na socialização da criança na idade pré-escolar.

No primeiro capítulo, será abordada a importância do contato entre as pessoas, de que maneira a interação pode transformar os indivíduos, e como os seres humanos se desenvolvem?

No segundo capítulo, serão mostrados alguns folclores, brinquedos e brincadeiras, além de explicar a forma como deve-se organizar uma brinquedoteca.

No terceiro capítulo, serão apresentados os eixos de trabalho da Educação Infantil e como são divididos, além de algumas sugestões de atividades lúdicas para serem trabalhadas, de acordo com cada eixo apresentado.

CAPÍTULO I

1. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM HUMANA

De acordo com Oliveira (1993), Vygotsky busca compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana e da história individual, mas não chegou a formular uma concepção estruturada do desenvolvimento humano, para que pudéssemos interpretar o processo de construção psicológica do nascimento até a idade adulta. Mesmo que esse seja objeto privilegiado de Vygotsky, ele não nos oferece uma completa interpretação em suas descobertas, oferece reflexões e dados de pesquisa sobre vários aspectos do desenvolvimento humano.

Durante estudos sobre a questão do desenvolvimento humano, Vygotsky se preocupava com os processos de aprendizado, porque para ele, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento, desde o nascimento da criança.

Ainda segundo Oliveira (1993), existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente, não ocorreriam.

Nesse caso, se pensarmos em um indivíduo que cresce em um ambiente isolado em uma cultura, que não possui um sistema de escrita, de acordo com Vygotsky esse indivíduo jamais será alfabetizado, pois o interesse pela leitura e escrita não poderá ser despertado sozinho, já que este não terá contato com indivíduo que permita tal aquisição. Somente quando o mesmo for desligado do seu contexto social e da sua convivência e for inserido em um cotidiano que se tem acesso à escrita e à alfabetização. Vygotsky afirma, mediante seus estudos, que será despertada a aprendizagem deste indivíduo devido a mudança de ambiente e será iniciado o aprendizado.

É um processo pelo qual o indivíduo adquire informações habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente. Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no

processo. O termo que ele utiliza em russo (obuchenie) significa algo como “processo de ensino aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. (OLIVEIRA, 1993, p.57).

Em outro caso, supondo que uma criança normal, que cresce num ambiente somente de pessoas surdas-mudas, ela não desenvolverá sua linguagem oral, mesmo com todos os requisitos inatos necessários para isso. Isso porque as crianças que não possuem contato com outros seres humanos que falam, ficam impedidas de aprender a se comunicar verbalmente, passando a se comunicar de outras formas.

De acordo com Oliveira, Vygotsky dá importância ao papel do outro social no desenvolvimento do indivíduo, porque em sua concepção, é o aprendizado com o outro que possibilita o despertar de processos internos, ligando o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio cultural em que vive.

Continuando o estudo de aprendizado das crianças, Vygotsky buscou descobrir até onde ela chegou, com relação ao seu desenvolvimento. Foram feitos então alguns testes para que, através dos mesmos, fosse levantado o que se sabe ou não referente ao senso de maturidade que a mesma tem para o aprendizado. Quando se constata que a criança já sabe andar, amarrar um calçado sozinho sem a ajuda de um terceiro, fica explicitada a ideia de que a mesma já se tornou independente naquela atividade e que o seu conhecimento é suficiente para o desempenho da função.

Esta forma de avaliação do comportamento infantil busca demonstrar o que se considera como conquista adquirida pela criança, nas situações da vida diária, e que não será mais necessário trabalhar, para que haja um desenvolvimento referente àquela ação ou referente àquela área. A esta capacidade de realizar estas tarefas, Vygotsky chama de nível de desenvolvimento real, que já foram completados, consolidados.

Outro nível de desenvolvimento que Vygotsky chama a atenção, é o nível de desenvolvimento potencial, isto é, a capacidade da criança desempenhar uma atividade necessitando ainda do auxílio de um adulto ou de um companheiro mais capaz. No caso das tarefas em que a criança não

consegue realizar sozinha, mas conseguirá se receber os comandos, orientações dadas por outra pessoa.

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. Em primeiro lugar porque representa de fato, um momento do desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode a partir da ajuda de outro, realizar, qualquer tarefa. Isto é. A capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. (OLIVEIRA,1993, p.59).

O nível de desenvolvimento potencial do indivíduo ajuda a entender o momento em que as novas informações vão ser inseridas dentro da zona de conhecimento. A partir disso, onde existe o que já é conhecido pela criança (real) e o que o mesmo precisa aprender (ideal), aparece como complemento entre estas duas zonas um “local” referencial conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual o indivíduo que ensina precisa saber, para que a criança que está sendo submetida ao aprendizado, e, portanto, depende da ajuda de outras pessoas, seja brevemente, independente em relação ao novo conteúdo proposto.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. (OLIVEIRA, apud Vygotsky 1993, p.60).

A questão que intriga quem ensina e quem está envolvido neste processo de aprendizagem, é como atingir esta ZDP? A escola tem o papel de fazer com que a criança avance em sua compreensão de mundo, a partir daquilo que já conhece, tendo como meta etapas posteriores, que ainda não foram alcançadas.

Vygotsky salienta que o único bom ensino é aquele que provoca no aluno o adiantamento do seu conhecimento, mas isso não deve se dar através de uma forma autoritária de ensinar, e sim baseando em uma abordagem que estimule a curiosidade e o interesse da criança.

Vygotsky também fala sobre a importância que julga considerável na ação do meio cultural e das relações sociais que o indivíduo vive diariamente. Pois ele acredita que no relacionamento entre o sujeito e o ambiente, sendo ele cultural ou social, o indivíduo recebe uma carga de informações que o ajuda a reconstruir seus conceitos anteriores e leva a recriar seus novos conceitos e formando assim um aprendizado dialético, que promove individualmente constantes mudanças.

Estas mudanças geram a criação de uma nova cultura, por parte deste indivíduo que mediante este processo elabora uma formação sócio histórica que fundido a outras transformações individuais, constrói a sociedade humana como um todo.

Para Vygotsky, a escola é um interessante ambiente para se aplicar a imitação, como forma de aprendizagem entre os pequenos, e a utilização deste recurso não deve ser enfadonho, mas usada pensando na construção da capacidade da criança de aprender algo novo, através de alguém que pode ajudar a atingir à sua Zona de Desenvolvimento Proximal, proporcionando o conhecimento referente ao que se sabe e algo que se deve aprender.

Ainda segundo Vygotsky apud Oliveira, outra forma de se conseguir atingir a ZDP da criança dentro do ambiente escolar, é estimulando a imaginação da criança, propondo brincadeiras de faz de conta, usando brinquedos como ferramenta.

No mundo da imaginação, a criança constrói seu próprio pensamento, usando diferentes objetos para brincar, como um cabo de vassoura para simbolizar um cavalo, mas dentro de um ambiente visual real, a criança não consegue se desvincular daquilo que está vendo de forma concreta e real.

Quando a criança adquire a linguagem e passa a utilizar a representação simbólica, ela terá condições de libertar a sua imaginação, ligando os elementos concretos presentes no momento atual. Como por exemplo, se ela está visualizando uma pessoa sentada, e o seu relato será de que a pessoa está em pé, mesmo que você peça a ela para falar assim, ela mudará a frase afirmando que a pessoa está sentada.

E quando utiliza um brinquedo, a criança interage com ele através da sua própria imaginação, pois cada um tem um significado que vai além da realidade concreta. O brinquedo proporciona então, uma situação de transição entre o que é real e o que é imaginação, construindo um novo conhecimento que poderá utilizar no seu cotidiano.

Tanto pela criação da situação imaginada pela criança, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. Assim, ela se comporta de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, separando o objeto de seu significado, contribuindo assim com seu próprio desenvolvimento, aprendendo por meio de folclores e brincadeiras.

CAPÍTULO II

2. FOLCLORE, BRINQUEDO, BRINCADEIRA E ORGANIZAÇÃO DOS BRINQUEDOS

Conforme os estudos realizados para este trabalho, foi possível constatar a importância do folclore no desenvolvimento da criança e como podemos utilizar esse momento no processo de ensino e aprendizagem. O professor está sempre à procura de caminhos que ajudem nesse processo, tão natural para alguns alunos e tão desconfortável para outros.

O folclore não representa uma fórmula mágica, capaz de sanar os problemas de aprendizagem, emocionais e de mau comportamento na educação, mas representa um meio de auxiliar a aprendizagem. Desta forma, entendemos que o folclore não é um mero passatempo e que brincar é coisa séria!

O professor da educação infantil tem que assumir o papel de mediador nessas atividades, vislumbrando a formação de conceitos e o processo de desenvolvimento de forma geral. Há que se proporcionar momentos de atividades lúdicas livres – porém acompanhada do olhar e análise das

situações ou folclores de papéis sociais pelo professor – e as atividades lúdicas dirigidas, com objetivos e intencionalidades específicas.

Sob essa perspectiva, a atividade traz inúmeros benefícios, porque solicita a inteligência, possibilita uma maior e melhor compreensão do mundo, favorece a simulação de situações, antecipa soluções de problemas, sensibiliza, alivia tensões, estimula o imaginário e, conseqüentemente, a criatividade. Permite, também, o desenvolvimento do autoconhecimento, elevando a autoestima, propiciando o desenvolvimento físico-motor, bem como do raciocínio e da inteligência, sensibilizando, socializando e ensinando a respeitar as regras.

Enfim, o brincar diverte, traz alegria e faz sonhar. Podemos concluir que com o folclore a criança tem a oportunidade de organizar seu mundo seguindo seus próprios passos e utilizando melhor seus recursos. Ao utilizar o folclore como instrumento facilitador no ensino- aprendizagem, percebemos que esta é uma proposta criativa e recreativa de caráter físico ou mental, que permitirá ao educando criar, imaginar, fazer de conta, funcionar como laboratório de aprendizagem.

Para a incorporação do folclore faz-se necessário uma política educacional que garanta a formação do profissional. Que o educador reflita sobre sua postura em relação ao ensinar, aprender e ao avaliar seu educando dentro da metodologia lúdica.

O brincar e a aprendizagem social, segundo Kostelnik (2015), “mantêm uma relação complexa. Na brincadeira a criança aprende a se autocontrolar, divide papéis e opiniões, aprende a respeitar e valorizar o próximo, entre outros, com o fim de que a brincadeira prossiga sem problemas”. Desse modo, podemos afirmar que não há sequer um elemento da competência social para o qual a brincadeira não contribua.

A brincadeira amplia vários conceitos, possibilita as mais variadas experiências nas diversas áreas do conhecimento. Partindo disso, vejamos como o folclore, o brinquedo e a brincadeira possuem papel didático e não só podem como devem, ser explorados pelos professores.

2.1 O folclore

O folclore, as brincadeiras, os brinquedos, enfim, as atividades lúdicas, acompanham o desenvolvimento da civilização humana desde seus primórdios. Sommerhalder e Alves (2011) afirmam que em *Homo Ludens*, HUIZINGA (1980) argumenta que o folclore puro e simples é o princípio vital de toda a civilização, é uma função da vida.

Os indícios de folclores, brinquedos, brincadeiras, não são recentes, ao contrário, em todos os cantos do mundo, são antigos. Segundo Vasconcellos (2006), o Museu Britânico, em Londres, possui em seu acervo, brinquedos com mais de cinco mil anos, pertencentes à civilização egípcia. No Brasil, nas cavernas de São Raimundo Nonato no Piauí, ainda podemos encontrar figuras que estão gravadas as representações de brinquedos e possíveis brincadeiras que crianças e adultos, utilizavam há dez mil anos atrás, com datas da época. Com essas informações, podemos afirmar que o folclore está presente em toda a história da humanidade “(MELLES DE OLIVEIRA, 2005, p. 40).

A ideia que temos hoje, é que o folclore é um produto cultural, é produzido de acordo com a cultura, representando valores, signos, hábitos e costumes produzidos pela sociedade e indivíduos que dela fazem parte.

Se pudermos conversar com pessoas de mais idade, poderemos descobrir muitas brincadeiras que desconhecemos, como também iremos perceber que muitas das brincadeiras que conhecemos, foram reformuladas, recriadas, assim como poderemos descobrir novas brincadeiras e folclores interessantes. Outra forma de descobrir as brincadeiras atuais das crianças, seria observando-as no momento do recreio na escola, passeando pelo bairro onde as crianças brincam pelas ruas.

De acordo com Sommerhalder e Alves (2011), quando falamos em folclores e brincadeiras, nos vem a imagem de nossa infância ou de uma criança brincando, isso porque é difícil imaginar uma criança que não goste de brincar e/ou jogar, pois o prazer com que elas se entregam à estas atividades lúdicas é gratificante. Quem pensa que um dia deixaremos de brincar ou jogar, se engana, pois, nós adultos, não deixamos de brincar, apenas deixamos as

simples brincadeiras por outras mais complexas, como esportes, danças, teatros, lutas.

O folclore é nosso ponto de partida, a partir dele, começamos uma fantástica descoberta no mundo da cultura. Daí então, entramos em contato direto com o mundo que nos cerca.

É assim também que o bebê estabelece suas primeiras relações com sua mãe: um folclore de olhares, toques, expressões que permitem que bebê e mãe se relacionem, se conheçam, se reconheçam. Cria-se um espaço intermediário entre bebê e mãe onde as necessidades do bebê se encontram com o desejo da mãe de satisfazê-las, de acolhê-las, possibilitando ao primeiro segurança e suporte para enfrentar as fragilidades de um mundo que está além de si mesmo.

Ainda segundo Sommerhalder e Alves (2011), é através da brincadeira/folclore que a criança busca alternativas e respostas para suas dificuldades e/ou problemas, satisfaz seus desejos. Dessa forma, também aprende e constrói conhecimentos, explorando, experimentando, inventando e criando. Aprende o significado e o sentido da cooperação, da competição, explora e experimenta diversas habilidades motoras, reconhece valores e atitudes de respeito, etc.

Aos olhos da criança o mundo é um grande parque de diversões, é o elo dela com o mundo maior que a cerca, portanto, espaço potencialmente educativo e/ou formativo. Esse é um dos motivos, talvez o mais importante, que possibilita a inserção do folclore ao cenário escolar.

Kishimoto (2006, p.13) argumenta que:

Tentar definir o folclore não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra folclore cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de folclores políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar histórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros.

Há estudiosos que descrevem o folclore como elemento da cultura, relacionando-o aos aspectos sociais como o prazer de jogar, “não-seriedade”, por não ter ligação com o dia a dia, as regras existentes, a liberdade de jogar

etc. Entretanto, outros autores como Vygotsky apud Oliveira (2003) afirmam que nem sempre o folclore assume essas características, obtendo em alguns casos o prazer e o esforço para alcançar o objetivo da brincadeira. Em suas regras, todo o folclore possui sua característica marcante, seja ela explícita ou implícita.

Os folclores, brinquedos e brincadeiras são atividades fundamentais da infância. Do ponto de vista educacional, o folclore tem um sentido mais específico como: divertimento, brincadeira, passatempo e visa a estimular o crescimento e a aprendizagem das crianças. O folclore é composto de regras, e é considerado um grande aliado na educação. Quando utilizado de forma equilibrada, proporciona grandes desafios e novas experiências, ajudando no amadurecimento e a desenvolver a personalidade. (MACEDO, 2000).

De acordo com Piaget (1990), os folclores se classificam em:

- Folclores de exercícios: aqueles que acompanham quase todo o desenvolvimento da criança representam as primeiras experiências motoras, o simples ato de repetir a mesma ação inúmeras vezes.
- Folclores simbólicos ou faz de conta: a criança se propõe a realizar coisas, resolver problemas ainda não possíveis de soluções na vida real.
- Folclores de construção: Situam-se num período de transição entre folclores simbólicos e os de regras, meio caminho entre folclore e a organização do pensamento.
- Folclores de regras: Possível, após certo desenvolvimento da inteligência, característico do indivíduo socializado.

Segundo Kishimoto (2006, p.27), alguns autores apontaram pontos comuns que entrelaçam a família dos folclores:

1. liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), futilidade, o “não sério” ou o efeito positivo;
2. as regras (implícitas ou explícitas);
3. a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), a incerteza de seus resultados;
4. a não literalidade ou a representação da realidade, a imaginação e
5. contextualização no tempo e espaço.

Ainda de acordo com as ideias de KISHIMOTO, o uso do brinquedo/folclore educativo funciona como grande instrumento para as situações de ensino-aprendizagem e desenvolvimento infantil. Pois considera-se que a criança aprende de modo intuitivo, espontâneo em processos interativos sociais e afetivos.

2.2 O brinquedo

E na hora de escolhermos um brinquedo, muitas das vezes, o adulto cria uma ideia de que o brinquedo bom, é aquele sofisticado, que faz tudo sozinho, canta, chora, gira, faz xixi, dança, anda. Uma simples bola de meia, boneca de pano ou mesmo uma vassoura, talvez faça um efeito muito mais significativo em termos de aprendizagem e desenvolvimento da criança do que aqueles objetos mais sofisticados, com designer moderno, fashion e tecnologia de ponta.

De acordo com Sommerhalder e Alves (2011) (BENJAMIN (1984, p. 70) “[...] quanto mais atraentes forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como ‘instrumentos’ de brincar; quando ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva”. À criança só resta reproduzir. O exercício de criar, recriar, montar, desmontar, cede lugar à reprodução. Isso quer dizer que, quanto mais sofisticado for o brinquedo, mais a criança se tornará prisioneira. Quanto mais simples, mais a criança irá inventar possibilidades.

E para completar, Kishimoto (2006) diz ainda que o brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto folclore. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade.

Sommerhalder e Alves (2011) esclarecem que, na percepção da criança, qualquer objeto pode ser um brinquedo quando esse assume uma função lúdica. Ele é um estimulador da imaginação e da fantasia, por expressar, muitas vezes, imagens de representação de aspectos da realidade, oferece à

criança a oportunidade de lidar com substitutos de objetos reais. A criança pode ou não se apoiar neste objeto para brincar, sendo qualificado como um bom material, quando maior for a possibilidade do brincante imaginar e criar.

O brinquedo é o suporte usado para desenvolver a imaginação do aprendiz em uma ação lúdica. Trata-se de um elemento cultural que é utilizado pelas crianças independente de sua proposta inicial, sem determinar a brincadeira. Compreende-se que um dos objetivos do brinquedo é substituir os objetos reais para que as crianças os manipulem, os conheçam e interajam com estes e quanto mais este material permitir a expressão da imaginação e da fantasia maior será a sua qualificação educativa (KISHIMOTO, 2006).

Além dos sentidos que as crianças atribuíram ao brinquedo e os significados sociais e culturais que estes assumiram, o brinquedo é também em alguns momentos um objeto transicional, pois se encontravam no meio caminho entre a realidade concreta e a realidade psíquica da criança. Ao utilizar um brinquedo é fundamental que as crianças possam desmontá-lo, sujá-lo, enfim, conhecê-lo. Neste processo de brincar com o objeto folclore (brinquedo), elas experimentam a tarefa constante de construção e reconstrução da realidade interna e externa (ALVES e SOMMERHALDER, 2006).

Segundo Vygotsky (1998), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), se dá com o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente e também com o brinquedo. O autor define a ZPD, como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais capazes. (Vygotsky, 1998, p. 112)

O autor afirma, ainda, que a aquisição do conhecimento se dá, por intermédio das zonas de desenvolvimento: real e proximal. A zona de desenvolvimento real é a do conhecimento já adquirido, é o que a pessoa traz consigo, já a proximal, só é atingida, de início, com o auxílio de outras pessoas mais “capazes”, que já tenham adquirido esse conhecimento.

Segundo Kishimoto (2006), o brinquedo pode ter funcionalidades lúdicas ou educativas, de acordo com suas considerações, funciona como folclore, quando o brinquedo traz diversão, prazer e até desprazer, quando é escolhido pela própria criança. E é educativo, quando é colocado pelo professor ou um adulto para completar seu saber e sua apreensão do mundo.

Segundo Kishimoto (2006) o brinquedo é compreendido como um "objeto suporte da brincadeira", ou seja, brinquedo aqui estará representado por objetos como piões, bonecas, carrinhos etc. Os brinquedos podem ser considerados: estruturados e não estruturados. São denominados de brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos, é o caso dos exemplos acima, piões, bonecas, carrinhos e tantos outros.

O vocábulo "brinquedo" não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do folclore, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. (KISHIMOTO, 2006 p.21)

Os não estruturados são aqueles que, não sendo industrializados, são simples objetos como paus ou pedras, que nas mãos das crianças adquirem novo significado, passando assim a ser um brinquedo. A pedra se transforma em comidinha e o pau se transforma em cavalinho. Portanto, vimos que os brinquedos podem ser estruturados ou não estruturados, dependendo de sua origem ou da transformação criativa da criança em cima do objeto.

O brinquedo pode favorecer a imaginação, a confiança e a curiosidade, proporcionar a socialização, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da criatividade, da concentração.

O brinquedo deve sempre estar colocado ao alcance da criança, ele será seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e a representação, a agir e a imaginar. As situações imaginárias e de faz-de-conta que as crianças vivenciam tem-se manifestado, pode-se dizer, com mais diversidade, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma criança pode ser um objeto ou animal, que o lugar "faz-de-conta" é outro daquele diferente em que está, e assim estará caminhando para a aprendizagem.

A educação lúdica é um grande suporte para o aprendizado das crianças, pois é de forma espontânea.

Acreditamos que o folclore auxilia positivamente no aprendizado das crianças, pois juntamente com as brincadeiras elas desenvolvem também a coordenação motora.

Cabe no folclore que podemos observar o desenvolvimento de cada uma. Além de se expressar de maneira corporal, assimila os conhecimentos transmitidos pelo educador ao professor selecionar os folclores que possuem algum significado positivo na aprendizagem dos seus alunos, passando a ser uma ótima influência para os pequenos aprenderem.

2.3 A brincadeira

Quem nunca brincou quando criança? Difícil encontrar alguém que diga que nunca fez isso. Muitas brincadeiras como: pega-pega, esconde-esconde, pular corda, brincar de casinha, queimada, futebol, entre outras, fizeram parte da infância de muita criança. Quem não se lembra dessas práticas culturais que alegravam os dias de brincadeiras na escola, com as amiguinhas de infância?

Segundo Kishimoto (2006), a criança quando brinca toma uma certa distância da vida cotidiana, entrando no mundo imaginário. Portanto, assim como o brinquedo que desperta a imaginação e a fantasia, o folclore tem na ação voluntária uma característica marcante. Ao brincar, a criança mostra toda a sua sensibilidade ao duvidar daquilo que vê, que pega. Assim, ao brincar, a criança não está somente ancorada ao presente, mas também tenta resolver problemas do passado ao mesmo tempo em que projeta para o futuro. A menina que brinca com a boneca antecipa sua possível maternidade e tenta enfrentar as pressões emocionais do presente. Brincar de boneca permite-lhe representar sentimentos ambivalentes, como o amor pela mãe e os ciúmes do irmãozinho que recebe os cuidados maternos. Kishimoto (2006) classifica as brincadeiras em: tradicionais, de faz-de-conta e de construção e enfatiza como cada uma delas pode contribuir para a aprendizagem das crianças de

Educação Infantil. Para ela, a brincadeira tradicional infantil, filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade. A importância de se trabalhar com essas brincadeiras explica-se pelo poder da expressão oral.

Na visão de Kishimoto (2006) sobre as brincadeiras tradicionais, ela abre espaço para que os brinquedos e brincadeiras sejam resgatados e até mesmo introduzidos nas Escolas. Há que se lutar para que se torne uma realidade presente na proposta pedagógica da escola. Na brincadeira com folclores de construção, o importante é enriquecer, estimular e desenvolver as habilidades, construindo casas e prédios com tijolinhos que estimulam a imaginação.

Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de dificuldades de adaptação, bem como a educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. Dessa forma, quando está construindo, a criança está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos. (KISHIMOTO, 2006, p.40).

A criança, quando brinca, aprende a se expressar no mundo, criando ou recriando novos brinquedos e participando com eles de novas experiências e aquisições. Assim, consegue o “passaporte” para a realidade.

É através da brincadeira que a criança tem mais espaço para a vida afetiva e mais possibilidades de desenvolver sua capacidade de concentrar sua atenção. Ela explora seus sentimentos, tenta compreender o desconhecido, por isso precisa brincar para se sentir segura.

Para Macedo (2000), a brincadeira é uma aprendizagem social: ela não é inata, aprende-se a brincar. Cabe aos educadores proporcionar e criar um ambiente que estimule a brincadeira, pois a criança se desenvolve pela experiência social e nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência dos adultos e do mundo que por eles foi criado. A brincadeira é uma atividade social privilegiada de interação específica e fundamental, que garante a interação e construção do conhecimento da realidade, vivenciada pelas crianças e de constituição do sujeito-criança como sujeito produtor da história, principalmente na educação infantil.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

A brincadeira é uma linguagem expressa, intensa e preferida pelas crianças, ocorre de forma imaginária, sendo assim oposta à realidade. Vem carregada de emoções e afetos, o que a caracteriza como uma atividade séria e intensa, especialmente na infância.

Brincar representa a capacidade de mobilizar fantasias que ajudam a criança a compartilhá-las com outras pessoas, de modo que permita a produção de saberes significativos e singulares (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Por desenvolver-se na dimensão imaginária, é carregada de fantasia e simbolismo, dando a oportunidade de a criança compreender o outro em suas relações humanas e com os objetos da cultura, promovendo inúmeras aprendizagens.

Para PIAGET (1971), quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, e sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui. Ao que ele chama de folclore simbólico, em que a criança atribui novos significados à vários objetos.

2.4 Organização dos brinquedos

De acordo com Michelet (1992), a organização dos brinquedos e outros materiais folclores é fundamental. Por isso é muito importante ser discutido com os educandos, que deverão compreender que para facilitar o encontro de tudo o que há de legal a ser usado, precisarão manter a brinquedoteca em

ordem, pois o espaço será explorado por todas as outras crianças da escola e todos precisam se comprometer e fazer a sua parte.

Para facilitar a visualização e manter os brinquedos organizados em uma brinquedoteca, até mesmo na hora de guardar os mesmos nas estantes e armários, é importante relacionar cores, idade média de utilização, baseando-se na função e no desenvolvimento da criança. Pode-se fazer faixas pintadas ou de fitas nos armários e marcar nomes correspondentes aos brinquedos:

- a. Brinquedos para a primeira idade e brinquedos para atividades sensório-motoras (como: chocalhos; mordedores; móveis; animais e objetos em borracha; pelúcias de 20 a 50 cm; brinquedos para empurrar rolar e puxar; veículos sem pedais; cubos; formas para empilhar; caixas de encaixe de formas e cores; esferas; caixas de música etc.): cor vermelha.
- b. Brinquedos para atividades físicas (como: veículos com pedais, patinetes, triciclos, patins, bolas, cordas, pingue-pongue, pipas, boliches, folclores de argolas, pernas de pau, bambolês, piões etc): cor azul escuro.
- c. Brinquedos para atividades intelectuais (como: quebra-cabeças, caixas científicas e de experiências, brinquedos e folclores de perguntas e respostas, brinquedos didáticos, folclores matemáticos e lógicos, blocos de construção etc): cor amarela.
- d. Brinquedos que reproduzem o mundo técnico (como: fogões, aparelhos eletrônicos reduzidos com a função de imitar o real, robôs, aparelhos audiovisuais com função real, veículos com miniatura, pistas para carros, trens, acessórios – como autoramas – etc.): cor verde.
- e. Brinquedos para desenvolvimento afetivo (como: bonecos, personagens imagináveis, bonecas para vestir, acessórios e móveis de boneca e de casinha, acessórios de beleza, brinquedos de profissões, bebês, casa de bonecas, tapete de folclore, cidades, fazendas, zoológicos, cabanas, tendas, fortes e ranchos, miniatura de figuras de animais, soldadinhos de chumbo etc.): cor rosa;
- f. Brinquedos para atividades criativas: (como: mosaicos; materiais de colagens; origami; caixas de pintura; folclore de desenho; modelagem; adesivos; trabalhos de furar, amarrar, enfiar, traçar e recortar; quadro-negro; brinquedos musicais; marionetes; fantoches; teatrinho etc.): cor azul claro.
- g. Brinquedos para relações sociais (como: folclores de numerais e de letras, folclores de mágica, coleções de folclores, folclore de simulação e de interpretação, folclores de sorte – como dados, bingo – etc.): cor laranja. Sommerhalder e Alves (2011), p. 97.

E para facilitar ainda mais, os mesmos autores sugerem que sejam feitos catalogação/registro de todos os brinquedos com número de identificação, data da aquisição ou doação, letra do armário ou cor da estante em que é guardado o brinquedo.

Aflalo (1992) sugere que façam uma ficha para cada brinquedo, colocando desde a foto do brinquedo, recorte ou fotocópia da embalagem e cópia das regras do folclore em anexo. Ele também cita a importância da catalogação de brinquedos, usando ficha contendo código, nome, ano de fabricação, fabricante, local, tipo, descrição detalhada de seus componentes, quantidade do mesmo, doador, preço, local da compra, localização na brinquedoteca, acondicionamento, até mesmo maneiras de guardar o brinquedo, disponibilidade de empréstimo e outras observações. O importante é que o brinquedo tem que estar catalogado dentro da brinquedoteca e que tenha um computador ou um caderno que mostre todos os dados necessários para o usuário.

Seja no computador ou no livro, o registro deve facilitar informações sobre cada brinquedo catalogado, sua localização, quantidade de peças, se está ou não disponível para retirada, fabricante, data de aquisição, última limpeza, saída para limpeza ou conserto ou limpeza, data de retorno, desligamento efetivo, mesmo quando tratarmos de brinquedo de sucata.

Esse trabalho de classificar e catalogar os brinquedos, será uma forma de organizar a brinquedoteca para facilitar a localização, substituição no caso de um deles estiver quebrado e outras informações importantes, assim, não verão a brinquedoteca como um ambiente com amontoado de brinquedos, sem organização e cuidados.

Garon também defende a classificação simplificada de brinquedos e nos apresenta a seguinte proposta:

- a. brinquedos para berço, encaixes de formas e cores, brinquedos para apertar, bater, puxar, empurrar, brinquedos para areia e água e outros brinquedos de estimulação e coordenação motora, para ação e descoberta;
- b. bonecas, bonecos, bichos e acessórios destes;
- c. móveis, louças, telefones e outros utensílios de casinha;
- d. veículos e acessórios;
- e. bolas, cordas de pular, boliches, petecas, pingue-pongue, boias, pipas, balanço, escorregadores, bicicletas, patins, taco, redes e outros brinquedos para exercícios físicos e habilidades;
- f. fantoches, marionetes, teatrinho, fantasias, maquiagem, mágica, acessórios que imitam profissões, mini cenários como fazendinhas, forte apaches e outros brinquedos para dramatização;

- g. carimbos, quadro-negro, tintas, massinhas, materiais para tapeçaria, tecelagem, bordado e outros materiais para atividades artísticas e trabalhos manuais;
- h. instrumentos e brinquedos musicais;
- i. brinquedos de construção e montagem;
- j. lotos, dominós, folclores de tabuleiro, pebolim, futebol de botão, cartas, folclores de ação, folclores de estratégia e outros folclores de sociedade;
- l. quebra-cabeças;
- m. folclores e brinquedos de vídeo, informáticos e eletrônicos;
- n. lupa, binóculos, lunetas, caleidoscópios, microscópios, 'Kits' de química, biologia, física, brinquedos de letras, números, palavras, línguas, noções de geografia, história e outros objetos para aprendizagem e descoberta;
- o. aparelhos de foto, vídeo, som e outros equipamentos;
- p. livros, revistas. Sommerhalder e Alves (2011), p. 100.

Outra possibilidade de organizar brinquedos seria através de carteirinha com número de inscrição ou matrícula. Há várias formas de se organizar uma brinquedoteca, mas devemos nos atentar para que esta ação não dificulte o uso destes, pois a ação do brincar deve ser privilegiada pelas crianças.

CAPÍTULO III - OS EIXOS DE TRABALHO E SUGESTÕES PARA TRABALHAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É importante o professor conhecer os eixos de trabalho ou áreas de conhecimento para trabalhar na educação infantil, tanto para seu conhecimento, quanto para a formação social da criança.

3.1 Movimento

Segundo BRASIL (2002) movimento é um eixo muito importante para o desenvolvimento do ser humano, este não pode ser deixado de lado. Desde o nascimento, a criança vai ganhando experiência, confiança, através do contato com o mundo. Cabe ao professor e ou monitor, enriquecer o ambiente para que fique mais acolhedor, interativo, seguro e prazeroso.

A atividade de movimento envolve uma pluralidade de manifestações do ato motor que promovem o desenvolvimento de vários aspectos específicos da

motricidade, estes são fundamentais para as crianças conseguirem agir sobre o meio físico. Devemos respeitar as capacidades, diferenças, limites e a faixa etária.

Os conteúdos do eixo movimento estão organizados em dois blocos. No primeiro, são destacadas as questões de reconhecimento do próprio corpo e as expressões de sensações e ritmos gestuais com crianças de zero a três anos. Já o segundo, trata dos aspectos progressivos das crianças de quatro a seis anos de idade, aprofundando e ampliando o trabalho, considerando a expressão, estruturas rítmicas através de danças e brincadeiras, além dos limites e potencialidades dos movimentos.

Brincadeiras de roda, danças circulares, são recursos folclores para propor às crianças, de modo a favorecer o ritmo corporal individual e coletivo. Durante a comunicação e expressão corporal, cultural, estarão interagindo e se reconhecendo, além de explorar seu próprio corpo, melhorando o equilíbrio corporal (BRASIL, 2002).

No segundo bloco, são destacados os assuntos tratando a importância na participação de brincadeiras e folclores de correr, escorregar, descer e subir, de forma a ampliar o conhecimento e controle de seu próprio corpo (BRASIL, 2002)

3.1.1Atividade 1

Arremesso

Objetivos:

- Exercitar os músculos e a coordenação motora.
- Perceber a noção de espaço e distância das crianças.
- Estimular a organização de dados.
- Promover a interação das crianças no desenvolvimento da atividade.

Materiais:

Fita crepe, garrafas plásticas cheias de areia e uma fita métrica.

Organização:

As crianças farão o arremesso das garrafas uma por vez.

Procedimentos:

O professor irá traçar uma linha reta no chão utilizando fita crepe. As crianças deverão arremessar as garrafas cheias de areia, para frente. Assim o professor irá medir a distância dos arremessos utilizando uma fita métrica. Ao final da atividade pode-se elaborar um gráfico explicativo com as crianças em relação à distância dos arremessos e pesos das garrafas.

3.1.2 Atividade 2

Cabra-cega

Objetivos:

- Estimular a percepção auditiva e tátil das crianças.
- Promover o exercício de movimento.
- Perceber a capacidade de locomoção e socialização das crianças

Material:

Um lenço.

Procedimentos:

As crianças elegem um coleguinha para ser a cabra-cega. Usando o lenço vendamos os olhos da criança escolhida. Enquanto a cabra-cega roda em torno de si mesma, ela e as outras crianças podem recitar a seguinte parlenda.

Crianças: Cabra-cega de onde vieste?

Cabra-cega: *Do moinho.*

Crianças: *O que trouxeste?*

Cabra-cega: *Pão e vinho.*

Crianças: *Me dá um pouquinho?*

Cabra-cega: *Não dou, não.*

Uma das crianças toca a cabra-cega e fala:

- *Então vai procurar quem te bateu.*

Após o recital, a cabra-cega sai tentando pegar uma criança. Quando conseguir, deve acertar o nome do amigo que pegou. A criança pega será então a cabra-cega, e o folclore recomeça. Se a cabra-cega errar o nome do amigo, o folclore continua sem mudanças.

3.2 Música

A música representa a linguagem, com ela podemos nos comunicar, expressar, sentir. Ela está presente em quase todas as culturas e diversas situações de nossa vida, além de ser uma ótima ferramenta para o desenvolvimento da expressão corporal e interação social.

O trabalho com a música está dividido em dois blocos de conteúdos. O primeiro bloco trata-se da exploração, reconhecimento, expressão e produção de silêncio e som. Além de tratar de brincadeiras envolvendo dança, folclores com fazeres musicais, diferentes repertórios de canções, variando velocidades e produções (BRASIL, 2002).

Seguindo o referencial citado, o segundo bloco diz sobre os conteúdos de escuta de obras musicais de diferentes gêneros, com participações de canções, musicais e movimentos corporais, além de elementos musicais com informações sobre obras ouvidas e seus compositores.

3.2.1 Atividade 1

Música e coreografia caranguejo não é peixe

Objetivos:

- Perceber as variações rítmicas.
- Identificar segmentos do corpo.

- Promover o contato físico entre as crianças e o contato com a música.

Organização:

As crianças deverão estar dispostas em uma grande roda de mãos dadas.

Procedimentos:

Os alunos de mãos dadas giram em roda cantando a primeira parte da música.

Caranguejo não é peixe

Caranguejo peixe é

Caranguejo só é peixe

Na enchente da maré

Ao terminarem a primeira parte, param de girar e soltam as mãos do colega. Inicia-se então a segunda parte da música, acompanhando-se a letra com os seguintes movimentos:

Palma, palma, palma – batem palmas três vezes.

Pé, pé, pé – batem três vezes com o pé no chão.

Roda, roda, roda – giram com o corpo uma volta completa sem sair do lugar.

Caranguejo peixe é.

A seguir voltam a formar a roda de mãos dadas para cantar a última parte da música.

Caranguejo não é peixe

Caranguejo peixe é

Caranguejo só é peixe

Na vazante da maré

3.2.2 Atividade 2

Escravos de jó

Objetivos:

- Trabalhar a atenção e os reflexos.
- Exercitar a coordenação motora grossa.
- Cantar a música em diferentes entonações.
- Aprimorar a destreza nos movimentos.

Materiais:

Uma garrafa pet de 250 ml, grãos de feijões ou milho, cola colorida ou adesivos para decorar.

Como fazer:

Colocar os grãos de feijão ou milho dentro da garrafinha, em seguida encher a garrafa com os grãos e fechar, pode-se decorar a garrafa com cola colorida, adesivos.

Organização:

Dispor as crianças em um grande círculo.

Procedimentos:

Assim que os alunos começarem a cantar vão passando o chocalho para o aluno da direita, de acordo com o ritmo (lento, devagar). Na palavra “tira” os alunos seguram o chocalho, em seguida na palavra “põe” colocam o chocalho a sua frente a parte “zigue-zigue-za” os alunos levam o chocalho até o aluno da direita, e sem larga-lo trazem-no de volta para sua frente, só largando o chocalho na sílaba “za”. Na primeira vez a música é cantada pela letra. Na segunda vez, é cantada com Lá, lá, lá...Lá, lá, lá... Na terceira vez é “cantada” com a boca fechada: Hum, hum, hum... Hum, hum, hum... Na quarta

vez, é assobiada de acordo com o ritmo; e, na quinta vez, joga-se em silêncio, marcando o ritmo pela passagem do chocalho.

Escravos de Jó

Jogavam o caxangá.

Tira, põe, deixa ficar.

Guerreiros com guerreiros

Fazem zigue-zigue-za. (Bis)

3.3 Artes visuais

Segundo o RCNEI (BRASIL, 2002), na primeira parte, o conteúdo das artes visuais está relacionado ao fazer artístico e a apreciação. Exige que se tenha uma atenção às peculiaridades e esquemas de conhecimentos próprios a cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Tal conteúdo busca a exploração e a manipulação de materiais, diferentes movimentos gestuais e o cuidado com os materiais e trabalhos produzidos sejam individuais ou coletivamente.

Um dos principais modos de trabalho, seria deixar que a criança desenhe livremente, usando diferentes materiais como areia, cartolinas, lixas e papeis. Além disso, dá-se ênfase para que a criança faça desenhos, pinturas e colagens a partir de seu próprio repertório, explorando e experimentando diferentes suportes.

E na segunda parte, tratam-se da apreciação, observação e identificação de imagens diversas, apreciação da própria produção e das dos outros. Além disso, trabalha-se com diferentes leituras de obras de artes, partindo da observação dos elementos da linguagem visual (ponto, linha, forma, textura, etc.). (BRASIL, 2002).

3.3.1 Atividade 1

Criando figuras

Objetivos:

- Expressar a criatividade.
- Utilizar a atividade como forma de representação de seus desejos, sentimentos, sonhos.
- Falar sobre a criação.

Materiais:

Folhas de revista, jornais, folhas de papel sulfite, cola e tesoura.

Organização:

Em um espaço ao ar livre ou outro espaço de preferência do professor, todas as crianças receberão os materiais para realizar atividade individualmente.

Procedimentos:

Propor para as crianças recortarem partes isoladas de diferentes figuras e, como um quebra-cabeça, pedir que cole as partes em uma folha de sulfite, descobrindo a nova figura criada. Em seguida orientar a cada criança expor oralmente sua criação.

3.3.2 Atividade 2

Desenho mágico

Objetivos:

- Manusear diferentes materiais, como o palito de dente.
- Realizar diferentes técnicas de pintura.
- Estimular a expressão por meio da arte.
- Incentivar a criatividade.

Materiais:

Folhas de sulfite, giz de cera, tinta guache preta e palitos de dente.

Organização:

A atividade será realizada individualmente pelas crianças

Procedimentos:

Propor as crianças para colorir a superfície de um lado da folha com giz de cera. Oferecer em seguida tinta guache preta para colorir a pintura a giz. Depois de seco, podemos contar uma história para as crianças e propor que desenhem o personagem principal ou a parte que acharam mais interessante da história, utilizando o arame. Para finalizar a atividade é possível organizar uma exposição dos desenhos.

3.4 Linguagem oral e escrita

A linguagem oral e a escrita representa um elemento importante de formação do ser humano, pois é através desses elementos que acontece a interação entre as pessoas e a inserção no mundo social. É por meio da comunicação e da expressão de ideias com acesso ao mundo letrado. E a educação infantil é a etapa essencial para se promover experiências significativas de aprendizagem da língua.

Considerando que a criança constrói seu conhecimento dentro de um contexto, podemos dizer que é por meio do diálogo que a comunicação acontece, e quanto mais puderem se falar, mais rápido irão desenvolver suas capacidades comunicativas. Além disso, quanto mais contato com o mundo letrado, mais eficientes se tornarão para elaborar hipóteses sobre a escrita. (BRASIL, 2002).

Os conteúdos abordados nessa área, se referem ao uso da linguagem oral para conversar, relatar vivências e expressar desejos, vontades, sentimentos. Além disso há a participação do aluno ouvindo diferentes gêneros textuais feito pelo professor ou outro adulto para as crianças de zero a três anos.

Já para as crianças da faixa etária de quatro a seis anos de idade, os conteúdos são divididos em três partes: Falar e escutar, práticas de leitura e práticas de escrita.

No primeiro bloco, amplia-se o uso da linguagem oral nas diversas situações de interação. Há o trabalho de perguntas e respostas em diferentes contextos, com necessidades de argumentação e explicações. Também há o relato de experiências vividas e a narração de fatos em sequência temporal e o reconto de histórias conhecidas. Além do conhecimento e reprodução oral de folclores verbais (BRASIL, 2002).

No segundo bloco, trabalha-se da participação da criança em situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, com o reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo, observando e manuseando materiais impressos. Além da participação em situações em que as crianças leiam ainda que não de forma convencional (BRASIL, 2002).

No terceiro bloco, de acordo com o referencial citado, os conteúdos abordados são os seguintes: participação em situações cotidianas de uso da escrita, escrita do próprio nome quando necessário, produção de textos individuais e ou coletivos ditados oralmente ao professor, prática de escrita de próprio punho, respeito pela produção própria e alheia (BRASIL, 2002).

De acordo com o mesmo referencial, ainda neste bloco a criança aprende a habilidade da escrita, fazendo texto da forma que sabe, de próprio punho, trocando comunicações de grandes valores sociais e comunicativos. Recomenda-se que faça grupos escolhendo crianças com a heterogeneidade dos conhecimentos, para que as situações de interação aconteçam de forma mais significativa. Porém, é interessante em algumas ocasiões, deixar que possam montar seus grupos de preferências.

3.4.1 Atividade 1

Sequência de cenas

Objetivos:

- Desenvolver a oralidade e criatividade das crianças.
- Perceber a capacidade de narração das crianças utilizando a
- Sequência lógica.
- Estimular o faz-de-conta.

Materiais:

Cartolina branca, régua, tesoura, cola e figuras de uma história com cenas em sequência.

Como fazer:

Risque na cartolina quadrados com tamanho de 10 cm por 10 cm. Em seguida cole as cenas da história nos quadrados e recorte.

Organização:

Um aluno por vez realiza a contação da história.

Procedimentos:

Apresentaremos uma sequência de cenas incentivando os alunos a inventarem uma história a partir das imagens e contá-la para os amigos.

3.4.2 Atividade 2

Folclore da memória com fotos

Objetivos:

- Estimular a memória visual.
- Conhecer e reconhecer os amigos da sala.
- Promover a interação entre as crianças.
- Perceber a correspondência que as crianças estabelecem entre imagem e o amiguinho, professora.

Materiais:

Cartolina branca cola régua, tesoura, lápis e pares de fotos 3x4 das crianças.

Como fazer:

Risque na cartolina retângulos de 5 cm por 4 cm, recorte e cole as fotos nos retângulos.

Organização:

As crianças estão organizadas em um grande grupo para jogar a ordem de quem dos jogadores pode ser de acordo com o número da chamada.

Procedimentos:

Misturamos todas as peças sobre uma mesa, viradas com a foto para baixo, as crianças cada uma na sua vez, devem virar duas peças, sem tirá-las do lugar, guardando na memória sua localização. As crianças devem encontrar duas fotos de um mesmo amiguinho. Vence quem ao final conseguir mais par.

3.5 Natureza e sociedade

É importante que se trabalhe na educação infantil os conhecimentos sobre a natureza e sociedade para que se explore a curiosidade para buscar respostas para tantas perguntas sobre diversos fenômenos e acontecimentos.

O trabalho com as crianças menores está relacionado aos conceitos sobre a participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, folclores e canções que digam respeito às tradições culturais. Além do mais, a exploração de diferentes objetos, o contato com pequenos animais e plantas e, o reconhecimento do próprio corpo por meio da exploração de suas habilidades (BRASIL, 2002).

Os conteúdos são divididos em cinco blocos.

O primeiro, “Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar”), trata-se do conhecimento de modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado. Além da identificação de

papeis sociais existentes em grupos de convívio, valorização do patrimônio cultural e interesse por diferentes formas de expressão cultural, dentre outros.

Outra orientação é que o trabalho pedagógico busque tanto o conhecimento de hábitos e costumes socioculturais diversos quantas correlações com aqueles em que as crianças conhecem, como por exemplo, os valores e os hábitos de várias famílias e grupos (BRASIL, 2002).

No segundo bloco (“Os lugares e suas paisagens”), são evidenciadas a observação da paisagem local e a valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.

No terceiro bloco (“Objetos e processos de transformação”) trata-se da questão da participação em atividades que envolvam processos de confecção e objetos e dos cuidados no uso dos objetos do cotidiano (BRASIL, 2002).

No quarto (“Seres vivos”), aborda-se o conhecimento dos cuidados básicos de pequenos animais, percepção de cuidados necessários à preservação da espécie e do meio ambiente.

No quinto e último bloco, (“Os fenômenos da natureza”) trata-se da questão da relação entre os fenômenos da natureza de diferentes regiões e das formas de vida dos grupos sociais, participação de diferentes atividades de observação, pesquisa sobre a ação da luz, som, força e movimento.

3.5.1 Atividade 1

Meios de comunicação – dramatizando o uso do telefone

Objetivos:

- Conhecer este meio de comunicação e sua utilidade
- Desenvolver a oralidade
- Criar situações de diálogo
- Dramatizar o uso do telefone

Materiais:

Papel firme (papel cartão ou um pedaço de caixa de sapato), fita adesiva, um pedaço de barbante ou lã e uma caixa de creme dental.

Como fazer:

Desenhe o teclado do telefone em um pedaço de papel firme, dobre para dar mais firmeza. Com fita adesiva prenda um pedaço de barbante ou lã ao “telefone”, na outra ponta do fio amarre o “fone”, que pode ser uma caixa de creme dental.

Organização:

A atividade pode desenvolver-se livremente, onde cada criança poderá confeccionar seu aparelho de telefone.

Procedimentos:

As situações de diálogo podem ser apresentadas às crianças, porém deixe que elas criem os diálogos. A partir das propostas de atividades apresentadas, levantamos possibilidades e sugestões de trabalho para enriquecer e auxiliar o fazer pedagógico na educação infantil. É preciso, então, que os professores se coloquem como participantes, acompanhando todo o processo da atividade, mediando os conhecimentos por meio da brincadeira e do folclore, afim de que estes possam ser reelaborados de forma rica e prazerosa.

3.6 Matemática

O mundo em que vivemos é constituído de fenômenos naturais e sociais. E os conhecimentos matemáticos fazem parte dele em vários momentos de nossas vidas, nos levando a participar de situações que envolvem números, medidas, noções espaciais, de quantidade. E para as crianças não é diferente.

Diante de nossas necessidades, utilizamos a contagem, marcamos pontos em situações de folclore, distribuímos objetos, brinquedos,

guloseimas... e nem paramos para pensar, mas estamos usando a matemática quase sempre.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 2012), a abordagem matemática para as crianças da educação infantil, auxilia na organização de informações, desenvolvem o raciocínio lógico e assim, elas adquirem novos conceitos matemáticos para compreender melhor o mundo à sua volta.

Com a faixa etária de zero a três anos, o professor pode explorar a contagem oral, noções de quantidade, de tempo e espaço, utilizando músicas, folclores e brincadeiras.

O educador também poderá oferecer diferentes materiais para manipulação e exploração dos folclores, brinquedos, próprios para que descubram as características e propriedades de cada um (empilhar, rolar, encaixar etc.) (BRASIL, 2012).

Com as crianças maiores, há um aprofundamento maior dos indicados anteriormente, enfatizando a construção específica dos conceitos matemáticos.

O primeiro bloco (“Número e sistemas de numeração”) envolve a utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações diversas, da noção de cálculo mental para resolver problemas, a comunicação de quantidade por meio da linguagem oral e da notação numérica, a identificação da posição de objetos ou números numa série, além da identificação de números em diferentes contextos e da comparação de escritas numéricas (BRASIL, 2012).

O segundo bloco de conteúdo (“Grandezas e medidas”), as noções de comprimento, peso, volume e tempo são introduzidas aos educandos. Além disso, há o trabalho de experiências com o dinheiro em brincadeiras, o registro do tempo, etc.

O terceiro bloco (“Espaço e forma”), estão presentes as noções de representação de pessoas por meio de pontos, a exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e de figuras. Há também representações de pequenos percursos e trajetos, solicitando a identificação de pontos de referências.

É importante ressaltar que, as abordagens para noções de matemática na educação infantil devem ser realizadas utilizando recursos folclores, folclores de construção e de regras, ou a utilização de folclores cooperativos, tornando as aulas mais divertidas e cooperativa, em que os erros e desafios não sejam vistos como fracasso ou dificuldade, mas como oportunidade de crescimento em conjunto com o outro.

3.6.1 Atividade 1

Trilha Geométrica

Objetivos:

- Identificar as figuras geométricas de forma prazerosa.
- Exercitar a coordenação motora grossa juntamente com agilidade.
- Perceber a capacidade de associação das crianças em relação a números e quantidades.

Materiais:

Fita crepe, fita durex de várias cores, azul, amarela e vermelha. Um dado enumerado de 1 a 6. Para confeccionar o dado, usaremos cartolina colorida, régua e cola.

Como Fazer:

Iremos desenhar um tabuleiro no chão com fita crepe, contendo dentro figuras geométricas. O tabuleiro deverá possuir 12 quadrados, com diâmetro de 50 cm por 50 cm cada quadrado. Dentro dos quadrados podemos desenhar as figuras geométricas com durex colorido de modo que as crianças consigam perceber as figuras pela forma e cor.

Confeção do dado:

Riscar na cartolina uma cruz medindo 20 cm na vertical e 15 cm na horizontal. Dividir a cruz em quadrados de 5 cm cada. Em seguida deixar um

espaço de 1 cm nas diagonais dos quadrados para colar as laterais do dado. Ao final dobre os quadrados e cole as laterais.

Organização:

Em fila. As crianças jogam o dado uma por vez para realizar o percurso da trilha.

Procedimentos:

Para iniciar a brincadeira, lançamos o dado, assim cada criança deverá percorrer dentro da trilha o número de casas que o dado indicar. Em seguida deverá dizer o nome da figura geométrica onde parou. Caso não consiga dizer o nome da figura a criança pagará um mico. Vence quem chegar ao final primeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esta pesquisa bibliográfica, vimos que a criança aprende enquanto brinca. De alguma forma, a brincadeira se faz presente e acrescenta ingredientes indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas. Por meio da brincadeira, a criança envolve-se no folclore e partilha com o outro, ou seja, se conhece e conhece o outro. Além da interação, que a brincadeira e o folclore proporcionam, são de fundamental importância como mecanismo para desenvolver a memória: a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e a habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem.

Vimos que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, na qual ela deve ser vivenciada, não apenas como diversão, mas com objetivo de desenvolver as potencialidades da criança, visto que o conhecimento é construído pelas relações interpessoais e trocas recíprocas que se estabelecem, durante toda a formação do sujeito.

Por meio das brincadeiras, os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de

cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. A valorização do professor, pelo caráter folclórico e educativo dos folclore e brincadeiras na educação infantil, tornará o espaço de sala de aula um espaço adequado ao desenvolvimento da criança, assim como o aprendizado dos conhecimentos escolares.

Conclui-se, então, que o desenvolvimento do aspecto folclórico, facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, intelectual, social e cultural, facilitando os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento, é preciso que o professor se conscientize que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre os mais diversos aspectos do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. Educação Infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

AFLALO, C. Dicas para criar e manter uma brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritaa/ABRINQ, 1992. P. 185-228.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional. MEC: Brasil, 1998.

_____. Referencial Curricular Nacional. Mec: Brasil, 2012.

GARON, D. Classificação e análise de materiais folclore. In: FRIEDMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritaa/ABRINQ, 1992. P. 171-181

HUIZINGA, J. HOMO LUDENS: O folclore como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KHISHIMOTO, T. M. Folclore, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Folclores Tradicionais Infantis: o folclore, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1992)

MACEDO, L. de. Aprender com Folclores e Situações Problema. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MELLES DE OLIVEIRA, G. G. Brincando com sucata: a espontaneidade em folclore. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –Universidade estadual Paulista, Assis, 2005.

MICHELET, A. Classificação de folclores e brinquedos – a classificação I. C. C. P. In: FRIEDMANN, A. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta/ABRINQ, 1992. P.157-168.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

_____. O raciocínio na criança. Rio de Janeiro, Record, 1971.

SOMMERHALDER, A., ALVES, F. D. Folclore e a educação da infância muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.

VASCONCELOS, M. S. Ousar brincar. In: ARANTES, V. A. (Org.) Humor e alegria na educação. São Paulo: Summus, 2006. P.57-74.

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

- Folclore e educação: perspectivas de diálogo cultural (Demetrius Viveiro Leiva; Kelly Cristina Viveiro Leiva; Natália Andréa Amaral Rios do Nascimento; Bruna Correia; Fabiana Leveghin Grossklauss)

Folclore e educação: perspectivas de diálogo cultural

Demetrius Viveiro Leiva

Kelly Cristina Viveiro Leiva

Natália Andréa Amaral Rios do Nascimento

Bruna Correia

Fabiana Leveghin Grossklauss

DOI: 10.5281/zenodo.17230133

RESUMO

Este trabalho aborda o folclore, propondo um diálogo cultural que enriquece a formação dos estudantes. O folclore, como patrimônio imaterial, é uma rica fonte de expressões artísticas que refletem a identidade e as tradições de um povo. Ao integrar elementos folclóricos nas aulas de arte, os educadores podem proporcionar uma experiência educativa mais significativa, promovendo não apenas o aprendizado das técnicas artísticas, mas também a valorização da cultura local. O estudo analisa diferentes manifestações folclóricas, como danças, músicas, contos e artesanato, e como essas expressões podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas no ensino de arte. A pesquisa destaca a importância de contextualizar o aprendizado artístico dentro da realidade cultural dos alunos, estimulando a criatividade e a reflexão crítica. Além disso, o trabalho discute os desafios enfrentados pelos educadores na implementação desse diálogo cultural em sala de aula, incluindo a necessidade de formação continuada e recursos didáticos adequados. Por fim, conclui-se que a integração do folclore no ensino de arte não apenas enriquece o currículo escolar, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos em relação à diversidade cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Folclore brasileiro. Patrimônio. Cultura.

1. INTRODUÇÃO

Segundo o IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, entende-se como Patrimônio Cultural Intangível, também conhecido como patrimônio cultural imaterial, a diversidade cultural como locus de interesse e ação de reconhecimento oficial. Isso significa que os pesquisadores precisam relativizar seu próprio ponto de vista, pois o que é ou não é

patrimonializável para ele e sua comunidade pode não ser para outro alguém em outro lugar. Nesse sentido é crucial o exercício de estranhamento da própria cultura como recurso metodológico que possibilita o entendimento das referências culturais *do outro* em seu contexto.

Nessas condições, usa-se, também, o termo para designar as referências simbólicas dos processos e dinâmicas socioculturais de invenção, transmissão e prática contínua de tradições fundamentais para as identidades de grupos, segmentos sociais, comunidades, povos e nações.

Assim, Patrimônio Cultural, refere-se à práticas, expressões, saberes e celebrações que são transmitidos de geração em geração e que possuem um significado cultural e social para as comunidades. Diferentemente do patrimônio material, que inclui construções, objetos e sítios arqueológicos, o patrimônio imaterial engloba elementos intangíveis da cultura.

Dessa forma, o folclore pode ser considerado um patrimônio imaterial, devido ao seu papel na transmissão de tradições, crenças e valores de geração em geração. Assim como o casamento une duas pessoas em um compromisso duradouro, o folclore une uma comunidade através de suas histórias, rituais, músicas e práticas culturais compartilhadas. Da mesma forma que o casamento é uma expressão de identidade e união para as famílias envolvidas, o folclore representa a identidade coletiva e a continuidade cultural de um grupo de pessoas.

Entende-se o folclore brasileiro como um tesouro cultural que reflete a diversidade e a riqueza das tradições do nosso país. Suas manifestações, enraizadas na história e nas crenças populares, desempenham um papel fundamental na preservação da identidade nacional e na promoção da interculturalidade. Com suas danças, músicas, mitos e festividades, o folclore brasileiro é uma expressão viva da criatividade e da espiritualidade do povo, transmitida de geração em geração. É essencial que continuemos a valorizar, preservar e promover essas manifestações, reconhecendo seu significado como parte integrante da herança cultural do Brasil.

Quando nos referimos a cultural, temos o conjunto de valores, crenças, comportamentos, tradições e expressões. Ela se manifesta em diversas

formas, tais como na língua que falamos, nas festas que celebramos, nas comidas que preparamos, na música e dança que apreciamos, e até mesmo nas normas sociais que seguimos.

A cultura, por sua vez, é transmitida de geração para geração e pode evoluir ao longo do tempo, incorporando novas influências e mudando conforme as necessidades e experiências das pessoas. É uma parte fundamental da identidade de um povo e desempenha um papel importante na forma como percebemos o mundo ao nosso redor.

Everardo Rocha, em sua obra *O que é o Etnocentrismo* traz a seguinte reflexão:

Quando compreendemos o "outro" nos seus próprios valores e não nos nossos: estamos relativizando. Enfim, relativizar é ver as coisas do mundo como uma relação capaz de ter tido um nascimento, capaz de ter um fim ou uma transformação. Ver as coisas do mundo como a relação entre elas. Ver que a verdade está mais no olhar que naquilo que é olhado. Relativizar é não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença.

Trazendo a reflexão para prática, pode-se dizer que a relativização é usada para entender que os costumes e as práticas de uma cultura devem ser analisados dentro do seu próprio contexto, sem julgamentos baseados em valores externos. Ou seja, relativizar significa considerar diferentes perspectivas e reconhecer que o que pode ser certo ou aceitável para uma cultura pode não ser em outra, respeitando a beleza que há sem ser e ter algo diferente.

2. DESENVOLVIMENTO

Do patrimônio a realidade

No contexto brasileiro, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é responsável pela salvaguarda do patrimônio cultural

imaterial do país, reconhecendo e valorizando as expressões culturais das diferentes regiões brasileiras.

A valorização e salvaguarda do patrimônio imaterial são fundamentais para a manutenção da diversidade cultural e para a promoção do diálogo intercultural. Muitos países têm adotado medidas de proteção e promoção do patrimônio cultural imaterial por meio de políticas públicas e iniciativas de registro e documentação.

Exemplos de patrimônio imaterial incluem tradições orais, rituais religiosos, festas populares, músicas tradicionais, danças folclóricas, técnicas artesanais, culinária típica, entre outros. Esses elementos refletem a identidade cultural das comunidades, contribuindo para a diversidade cultural e para a preservação de conhecimentos ancestrais.

O folclore brasileiro é uma rica e diversificada manifestação das tradições, crenças, costumes e expressões artísticas que surgiram da mistura de diferentes culturas que compõem o Brasil. Ele abrange uma ampla gama de elementos, incluindo lendas, mitos, danças, músicas, festas populares, artesanato, culinária e rituais religiosos. Tal manifestação reflete a influência das tradições indígenas, africanas e europeias que se mesclaram ao longo da história do país.

Algumas das manifestações mais conhecidas do folclore brasileiro incluem o Bumba-Meu-Boi, o frevo, o maracatu, as festas juninas, as lendas do Saci-Pererê e do Curupira, além de práticas religiosas como a Festa de Iemanjá e o Círio de Nazaré. Essas expressões folclóricas são valorizadas como parte essencial da identidade cultural brasileira e continuam a ser celebradas e preservadas em todo o país, mesmo que em algumas regiões nem sempre são tão evidenciadas ou comentadas.

Assim, o folclore é visto como um conjunto rico e diversificado de tradições, crenças, mitos, lendas e práticas culturais que são transmitidos de geração em geração. Ele reflete a identidade de um povo e suas vivências ao longo do tempo. No Brasil, o folclore é especialmente vibrante, com influências indígenas, africanas e europeias, resultando em uma mistura única que se manifesta em danças, músicas, festas e contos.

Um dos elementos mais conhecidos do folclore brasileiro é o Saci Pererê, um menino travesso com uma perna só que usa um gorro vermelho e tem a habilidade de aparecer e desaparecer. Outro personagem famoso é a lara, a sereia das águas doces que encanta os homens com sua beleza e canto.

Já em relação as festas populares, como o Carnaval e as festas juninas, também são expressões do folclore, trazendo à tona danças típicas, comidas tradicionais e muitas histórias que envolvem os costumes locais. O folclore não só preserva a história cultural de um povo como também ensina valores e sabedoria através das suas narrativas.

A Constituição Federal e as manifestações artística – o amparo legal.

*art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais;

*art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I- as formas de expressão;

II- os modos de criar, fazer e viver;

III- as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Dessa forma, pode-se dizer que crenças, lendas, tradições, costumes e tradições, são bens imateriais, que compõem o patrimônio cultural, nos quais estão protegidos juridicamente pelo texto constitucional citado. Tratando assim de bens imateriais difusos de uso comum do povo e que podem ser protegidos pela a ação civil pública (Lei 4.3 / 85).

Em suma, pertencem ao folclore a mitologia, crendices, lendas, folguedos, danças regionais, canções populares, costumes populares, histórias populares ou religiosas, a linguagem típica de uma região, a medicina popular

e o artesanato. Que vem sendo trazido e passado em gerações por meio de vivências, memórias, relatos, debates, reuniões, fotografias, entre outros.

Manifestações folclóricas significativas que refletem a diversidade do Brasil

1. Bumba-Meu-Boi: Originária do Maranhão, festa popular que combina elementos indígenas, africanos e europeus em danças, músicas e representações teatrais que celebram a morte e ressurreição de um boi.

2. Festas Juninas: Celebradas em todo o país, as festas juninas homenageiam Santo Antônio, São João e São Pedro. Elas incluem danças de quadrilha, comidas típicas, fogueiras e rituais religiosos.

3. Maracatu: Originário de Pernambuco, o maracatu é uma expressão cultural afro-brasileira que envolve música percussiva, dança e performances rituais durante o Carnaval e outras festividades.

4. Frevo: Originário de Recife, o frevo é uma dança frenética e contagiante, acompanhada por músicas animadas que fazem parte do Carnaval de Pernambuco.

5. Lendas e Mitos Regionais: O folclore brasileiro é rico em lendas e mitos regionais, como o Saci-Pererê, o Curupira, a Iara e o Boitatá, que são transmitidos oralmente e enriquecem as tradições locais.

6. Samba de Roda: Uma tradição afro-brasileira originária do Recôncavo Baiano, o samba de roda combina música, dança e poesia. É uma forma de expressão cultural que celebra a herança africana no Brasil.

7. Círio de Nazaré: Uma das maiores manifestações religiosas do Brasil, realizada em Belém do Pará. É uma romaria que atrai milhões de fiéis que acompanham a procissão em homenagem à Nossa Senhora de Nazaré.

8. Fandango: Uma dança tradicional que é especialmente popular no estado do Paraná, o fandango é caracterizado por um ritmo animado e a participação de dançarinos que se movimentam em pares. A dança é acompanhada por instrumentos como violão, sanfona e pandeiro.

9. Folclore dos Açores: Em Santa Catarina, a influência da colonização açoriana trouxe diversas tradições folclóricas, como as danças de roda e as festas religiosas em homenagem aos santos. A cultura açoriana é celebrada em festivais que incluem música, dança e gastronomia.

10. Boi de Mamão: Uma manifestação popular típica de Santa Catarina, o Boi de Mamão mistura teatro, música e dança. É uma brincadeira que narra a história do boi e tem forte ligação com as festas juninas.

11. Cultura dos Imigrantes: A região Sul também é marcada pela influência de imigrantes europeus, como italianos e alemães. As tradições folclóricas desses grupos incluem danças típicas (como a Polka) e festas tradicionais (como a Oktoberfest em Blumenau).

12. Dança dos Ventos: Uma manifestação cultural que ocorre nas comunidades indígenas do Sul, onde danças são realizadas para homenagear a natureza e os espíritos.

13. Festa do Pinhão: Celebrada em várias cidades do Sul, especialmente em Campos do Jordão (SP) e na Serra Catarinense, essa festa valoriza o pinhão como um alimento típico da região, com comidas, músicas e danças folclóricas.

A festa Junina e sua importância

A festa junina tem suas origens em tradições europeias, especificamente nas festividades pagãs em homenagem ao solstício de verão, que eram realizadas no mês de junho. Com a chegada do cristianismo, essas celebrações foram adaptadas para incorporar elementos das festas católicas em honra a São João, Santo Antônio e São Pedro, que têm suas datas comemorativas próximas.

No Brasil, a festa junina foi trazida pelos colonizadores portugueses e se mesclou com as tradições indígenas e africanas, resultando em uma celebração única e colorida. Ela se tornou especialmente popular nas regiões

Nordeste e Sudeste do país, onde é vivenciada com grande entusiasmo até os dias atuais.

Durante a festa junina, as comunidades se reúnem para celebrar com danças de quadrilha, músicas típicas, comidas tradicionais (como o milho cozido, a canjica e o quentão), além de brincadeiras e rituais religiosos em homenagem aos santos juninos. A atmosfera é marcada pela alegria, pelas cores vibrantes e pela valorização das tradições populares.

A festa junina se tornou uma das principais manifestações culturais do Brasil, sendo celebrada em escolas, igrejas, clubes e espaços públicos em todo o país. Sua importância vai além do aspecto festivo, pois representa a preservação da identidade cultural brasileira e a manutenção de tradições ancestrais.

O Patrimônio e sua importância

No Brasil, o governo tem promovido diversas iniciativas para preservar e promover o folclore, reconhecendo a importância dessas manifestações culturais para a identidade nacional. Algumas das principais iniciativas governamentais incluem:

1. Instituição de Políticas Culturais: Através do Ministério da Cultura (hoje integrado ao Ministério do Turismo), o governo desenvolve políticas culturais que visam preservar e difundir as expressões folclóricas, proporcionando apoio financeiro e logístico para festivais, encontros e projetos relacionados ao folclore.

2. Registro e Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial: O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) tem trabalhado ativamente na identificação, registro e salvaguarda de bens culturais imateriais, incluindo manifestações folclóricas. Isso inclui a concessão do título de Patrimônio Cultural do Brasil a expressões folclóricas de destaque.

3. Incentivo à Pesquisa e Documentação: Através de programas de fomento à pesquisa e à documentação das tradições folclóricas, o governo

busca garantir que esses conhecimentos sejam preservados para as futuras gerações, contribuindo para a valorização e compreensão do folclore brasileiro.

4. Promoção do Turismo Cultural: O turismo cultural tem sido incentivado como uma forma de valorizar as manifestações folclóricas, com a criação de rotas turísticas que destacam festas populares, artesanato regional, culinária típica e outras expressões ligadas ao folclore

Folclore e a identidade

O folclore desempenha um papel fundamental na cultura brasileira, pois representa a expressão autêntica das tradições, crenças e costumes do povo. Sua importância pode ser destacada em diversos aspectos, como a preservação da identidade cultural, que o folclore brasileiro preserva, com as raízes culturais do país, transmitindo de geração em geração as práticas, crenças e narrativas que definem a identidade do povo brasileiro.

Outro papel é a promoção da Diversidade que as manifestações folclóricas refletem, pois trazem diversidade étnica, regional e social do Brasil, contribuindo para a valorização e celebração da pluralidade cultural do país. Além do fortalecimento da coesão social, uma vez que as festividades folclóricas promovem a integração comunitária, unindo as pessoas em torno de tradições compartilhadas e fortalecendo os laços sociais.

Podemos citar ainda, o estímulo à criatividade e expressão artística, que o folclore inspira a produção artística e cultural, influenciando a música, dança, literatura, artesanato e outras formas de expressão contemporâneas. E ainda, atração turística e desenvolvimento econômico, na qual as festas populares e manifestações folclóricas constituem importantes atrativos turísticos, promovendo o desenvolvimento econômico de diversas regiões do Brasil.

A relevância do folclore na contemporaneidade

O folclore serve como um repositório de histórias, costumes e tradições que definem a identidade de um povo. Em um mundo cada vez mais globalizado, onde culturas podem se mesclar ou desaparecer, o folclore é uma forma de manter viva a herança cultural e as raízes de uma comunidade. As histórias e lendas folclóricas, por exemplo, podem ser ferramentas poderosas na educação. Elas ensinam valores, ética e moral de uma maneira que ressoa com as pessoas, especialmente crianças. Além disso, promovem o respeito pela diversidade cultural ao apresentar diferentes modos de vida e sistemas de crenças.

O folclore continua a inspirar artistas contemporâneos em diversas áreas, como música, literatura, cinema e artes visuais. Muitas obras modernas incorporam elementos folclóricos, criando um diálogo entre o passado e o presente, o que enriquece a produção cultural atual. Em tempos de crise de identidade ou descontentamento social, muitos buscam no folclore uma conexão com suas raízes. Isso pode fortalecer o senso de pertencimento e comunidade, ajudando as pessoas a se reconectarem com suas origens.

Vale lembrar ainda, que por meio das manifestações artísticas há um papel importante no turismo cultural. Festivais, danças e tradições locais atraem visitantes que buscam experiências autênticas. Isso não apenas gera renda para as comunidades, mas também promove uma maior apreciação pelo patrimônio cultural, que vem evoluindo com o tempo. Muitas tradições são reinterpretadas para se adequar aos novos contextos sociais e tecnológicos, mostrando a adaptabilidade da cultura popular em face das mudanças contemporâneas.

Em suma, o folclore na contemporaneidade não é apenas um vestígio do passado; é uma parte dinâmica da vida social que continua a moldar identidades e enriquecer a cultura global.

O ensino de Arte e o folclore

O ensino de arte no Brasil, pautado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), busca garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma formação integral que valorize a expressão artística como parte fundamental do desenvolvimento humano. A BNCC estabelece diretrizes que orientam os currículos das escolas, promovendo uma educação que estimule a criatividade, o pensamento crítico e a sensibilidade estética.

Um dos principais objetivos do documento é integrar as diferentes linguagens artísticas — como artes visuais, música, dança e teatro — de forma que os alunos possam explorar suas potencialidades e se expressar de maneira autêntica. Essa abordagem multidisciplinar permite que as crianças e jovens desenvolvam habilidades variadas, desde a capacidade de criar e interpretar obras artísticas até o entendimento da cultura e da história por meio da arte.

Uma abordagem interessante é explorar as diferentes manifestações artísticas do folclore, como danças, músicas, artesanato e pintura. Por exemplo, os alunos podem aprender sobre as danças folclóricas de várias regiões e criar suas próprias coreografias inspiradas nessas tradições. Além da produção de artesanato que pode ser uma atividade prática onde os estudantes recriam objetos típicos de suas culturas locais.

Através do estudo das lendas e personagens folclóricos, como Curupira ou Iara, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades narrativas e visuais. Eles podem ilustrar essas histórias ou criar quadrinhos que representem o enredo e os ensinamentos dessas narrativas. Outro ponto importante é o aspecto criativo, que com o ensino do folclore nas artes também promove a valorização da diversidade cultural. Os alunos aprendem a respeitar e apreciar as diferenças entre as várias tradições que existem no Brasil e no mundo, estimulando um ambiente inclusivo e colaborativo.

Ademais, o ensino de arte deve estar alinhado com as competências gerais propostas pela BNCC, que incluem o desenvolvimento da empatia, do trabalho colaborativo e da autonomia. Ao trabalhar em projetos artísticos em grupo, os alunos aprendem a se comunicar melhor, a respeitar opiniões diferentes e a colaborar para alcançar objetivos comuns.

Além do aspecto criativo, o ensino do folclore nas artes também promove a valorização da diversidade cultural. Os alunos aprendem a respeitar e apreciar as diferenças entre as várias tradições que existem no Brasil e no mundo, estimulando um ambiente inclusivo e colaborativo.

3. CONCLUSÃO

O folclore é um exemplo claro de patrimônio imaterial, que abrange as práticas, representações, expressões e conhecimentos transmitidos de geração para geração. Ao reconhecer o folclore como patrimônio, valorizamos não apenas as tradições em si, mas também os modos de vida e as narrativas que elas carregam. Ele reflete a história, os valores e as crenças de um povo, permitindo que as novas gerações compreendam suas origens e se conectem com sua herança cultural.

Ao considerar o folclore como patrimônio, promovemos a diversidade cultural e o respeito pelas diferentes expressões artísticas e culturais. Isso é especialmente importante em sociedades multiculturais, onde a convivência entre diferentes tradições pode enriquecer o tecido social.

Embora o folclore seja um importante patrimônio cultural, ele enfrenta desafios na era moderna, como a globalização e a homogeneização cultural. No entanto, esses desafios também trazem oportunidades para reinventar e revitalizar tradições, garantindo sua relevância para as novas gerações. Por fim, a preservação do folclore como patrimônio requer um compromisso coletivo entre comunidades, governos e instituições culturais. Iniciativas para apoiar práticas folclóricas, documentar histórias e promover festivais podem assegurar que essas ricas tradições continuem a prosperar.

Em suma, o folclore é um tesouro cultural que deve ser reconhecido, valorizado e protegido. Ao fazê-lo, não apenas honramos nossas raízes, mas também garantimos que futuras gerações possam desfrutar e aprender com esse legado inestimável, sendo uma fonte inesgotável de conhecimento, inspiração e orgulho para a cultura do país. Sua preservação e promoção são

essenciais para a valorização da identidade nacional e para o enriquecimento da experiência cultural brasileira.

Por fim, ao incorporar o folclore no ensino de arte, estamos não apenas preservando essas tradições, mas também incentivando uma nova geração a se interessar por sua cultura e herança. Isso cria um ciclo positivo de aprendizado e valorização que pode impactar profundamente a formação dos jovens artistas.

REFERÊNCIAS

Bishop, Robert. Patrimônio Cultural e Desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

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

BRASIL, Constituição da República Federativa: promulgada em 5 de outubro de 1988/ obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antônio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. 35. ed atual. São Paulo: Saraiva, 2005.

Cascudo, Luís da Câmara. Geografia dos Mitos Brasileiros. São Paulo: Editora Itatiaia, 1975.

Cascudo, Luís da Câmara. Antologia do Folclore Brasileiro. São Paulo: Global, 2000.

Mello, Ana Maria. Folclore: Mitos e Lendas do Brasil. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

Nunes, Luiz A. A Literatura Oral no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

Oliveira, Ana Paula S. M. de. Folclore e Cultura Popular: Entre o Saber e o Fazer. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

Ribeiro, Maria de Fátima. Políticas Públicas para o Patrimônio Cultural. São Paulo: Editora Senac, 2010.

Rocha, Everardo. O que é etnocentrismo. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Schmidt, Ana Lúcia. O Patrimônio Cultural Imaterial e Suas Implicações. Brasília: Iphan, 2007.

Silva, João Carlos. Patrimônio Cultural: Teoria e Prática. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

- Integração de práticas de ABA no contexto escolar para alunos com TEA em Sinop-MT: um estudo sobre a colaboração entre educadores e profissionais de saúde (Luzilene Ramos)

Integração de práticas de ABA no contexto escolar para alunos com TEA em Sinop-MT: um estudo sobre a colaboração entre educadores e profissionais de saúde

Luzilene Ramos

DOI: 10.5281/zenodo.17155829

Justificativa

Muitas escolas enfrentam dificuldades em adaptar o ambiente e as práticas pedagógicas às necessidades de alunos com TEA, e em Sinop-MT possui essas dificuldades no Ensino da Educação Básica. A ABA tem demonstrado resultados positivos em contextos clínicos, mas a transposição dessas práticas para o ambiente escolar ainda é um desafio, especialmente em relação à formação de professores e à adaptação das técnicas para o dia a dia da sala de aula.

Objetivo Geral

O objetivo desta investigação é compreender como a aplicação de práticas da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) pode ser integrada ao ambiente escolar de maneira eficaz para promover o aprendizado e o desenvolvimento social de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa se concentrará em identificar estratégias baseadas em ABA que possam ser aplicadas tanto por professores quanto por profissionais de apoio escolar, como terapeutas comportamentais, visando uma abordagem colaborativa e interdisciplinar.

Essa investigação buscará compreender como os princípios da ABA podem ser adaptados ao contexto escolar para facilitar o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais dos alunos com TEA. Para os professores, o foco estará na utilização de técnicas que incluam reforço positivo, instruções claras e sequenciais, discriminação de comportamentos, estabelecimento de rotinas estruturadas e o uso de recursos visuais para promover o engajamento e a compreensão. Além disso, serão exploradas formas de adaptar essas estratégias às necessidades individuais de cada aluno, promovendo uma inclusão mais personalizada e efetiva.

No caso dos profissionais de apoio escolar, como terapeutas comportamentais, a aplicação de ABA poderá envolver intervenções específicas para o ensino de habilidades sociais, gerenciamento de comportamentos desafiadores e fortalecimento de interações positivas em sala de aula. Esses profissionais desempenham um papel essencial ao orientar e apoiar os professores na implementação de práticas de ABA, promovendo uma intervenção coordenada que beneficia tanto o ambiente de aprendizado quanto o desenvolvimento integral dos alunos com TEA.

A integração dessas práticas exige capacitação contínua e uma visão compartilhada entre todos os envolvidos, permitindo que as estratégias de ABA sejam aplicadas de maneira coesa e sustentável. Com isso, espera-se que o estudo contribua para a construção de um modelo de práticas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com TEA, fortalecendo as escolas como ambientes de aprendizado acessíveis e acolhedores para todos.

Objetivos específicos

Mapeamento das Práticas de ABA nas Escolas Municipais de Sinop-MT: Realizar um levantamento detalhado das escolas municipais em Sinop, identificando aquelas que já aplicam a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e aquelas que ainda não utilizam essa abordagem. Esse mapeamento

permitirá uma visão geral da adoção de ABA no município, bem como das escolas que estão abertas a implementar apoio clínico para atender alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA);

Análise das Dificuldades dos Profissionais do AEE e Professores Regentes na Aplicação de ABA: Investigar os principais desafios enfrentados pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pelos professores regentes na aplicação das práticas de ABA. Essa análise incluirá entrevistas e questionários para captar as percepções, limitações e necessidades desses profissionais, identificando aspectos práticos, recursos pedagógicos e apoio institucional necessário para uma implementação mais eficaz.

Propostas de Capacitação e Formação com Profissionais de Saúde para Instituições Necessitadas: Desenvolver propostas de formação continuada e cursos voltados para a capacitação em ABA, voltados às escolas que não aplicam essa prática e carecem de conhecimento especializado em Sinop-MT. Essas formações, realizadas em parceria com profissionais da saúde especializados em ABA, terão como objetivo fornecer ferramentas teóricas e práticas aos educadores, visando ampliar o atendimento inclusivo e promover o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com TEA.

Procedimentos Metodológicos

O projeto iniciará com uma Revisão de Literatura abrangente, visando aprofundar o conhecimento teórico sobre a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no contexto educacional e seus impactos no atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse primeiro momento permitirá uma base sólida para o estudo, examinando pesquisas que exploram os desafios e benefícios da integração de práticas clínicas em escolas.

Na segunda fase, será conduzido um estudo de caso em escolas da rede municipal, considerando aquelas que já aplicam práticas de ABA, as que estão abertas a receber apoio clínico e também aquelas que ainda não

adotaram essa abordagem. Esse levantamento permitirá mapear a diversidade de práticas e a receptividade institucional em relação ao uso de ABA no ambiente escolar.

A terceira fase envolve a coleta de dados qualitativos por meio de entrevistas e questionários com professores, terapeutas e familiares, visando identificar as principais dificuldades e facilidades encontradas na adaptação das práticas de ABA ao contexto escolar. Essa etapa fornecerá uma visão ampla das percepções e experiências dos envolvidos, revelando obstáculos e possíveis soluções para a implementação efetiva de práticas clínicas nas escolas.

Em seguida, será realizada a observação direta e o registro das práticas de ABA em sala de aula, buscando compreender o impacto dessa abordagem nas habilidades acadêmicas e sociais dos alunos com TEA. Essa etapa permitirá uma análise prática e detalhada da aplicação das técnicas de ABA, possibilitando ajustes e melhorias conforme necessário.

Por fim, com base nos resultados obtidos, serão elaboradas propostas específicas para a implementação das práticas de ABA nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para o trabalho conjunto com professores regentes. Essas diretrizes servirão como um guia para promover uma integração mais eficaz entre a prática clínica e o ambiente educacional, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos com TEA.

Referencial Teórico

No Brasil, a educação especial foi oficialmente reconhecida como uma modalidade da educação escolar no ensino regular com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996. Esse marco legal trouxe à tona uma série de questionamentos sobre como promover efetivamente a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas.

A inclusão escolar visa garantir a presença de todos os indivíduos no ambiente educacional, independentemente de seu nível de comprometimento cognitivo ou social, buscando atenuar a discriminação e promover a socialização em um espaço compartilhado. Nesse contexto, Farias (2006) argumenta que o educador tem a responsabilidade de desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas desses alunos, adotando metodologias que se adequem a cada caso.

No entanto, ao se depararem com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que frequentemente apresentam um conjunto de habilidades e desafios singulares, surge a questão: estão os educadores devidamente preparados para atender de forma plena às necessidades desses estudantes? Para que a inclusão seja realmente efetiva, é necessário que o corpo docente esteja capacitado e apoiado com estratégias baseadas em evidências, que permitam não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento social e emocional desses alunos.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição crônica e permanente que afeta o desenvolvimento em diversas áreas, exigindo uma abordagem multidisciplinar para que o indivíduo alcance seu potencial de desenvolvimento. Devido à ampla variabilidade no espectro autista, muitos casos demandam um atendimento especializado e adaptado às necessidades individuais, variando conforme o nível de comprometimento.

A intervenção precoce, bem estruturada e baseada em evidências, tem um papel fundamental nesse contexto. Quando iniciada nos primeiros anos de vida e conduzida de maneira eficaz, essa intervenção pode minimizar comportamentos inadequados e promover o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e comunicativas. O sucesso de uma abordagem individualizada e precoce reside na capacidade de maximizar o potencial de aprendizagem e adaptação do aluno, favorecendo uma inclusão escolar mais efetiva e uma melhor qualidade de vida, neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo identificar as instituições de ensino na cidade de Sinop-MT que adotam a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) como metodologia para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa buscará

avaliar a presença e a qualidade da aplicação de ABA, identificando as práticas utilizadas e os resultados alcançados para o desenvolvimento desses alunos.

Nos casos em que a ABA ainda não seja adotada, o trabalho visa desenvolver propostas de formação e sensibilização para os profissionais da educação, apresentando os princípios e técnicas dessa abordagem. A intenção é capacitar os educadores e outros agentes escolares para aplicarem a ABA de forma prática e eficaz, demonstrando como essa metodologia pode favorecer a inclusão, potencializar o aprendizado e promover o desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentais nos alunos com TEA.

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é, fundamentalmente, um sistema teórico baseado em evidências empíricas, utilizado para explicar e modificar o comportamento humano (HEFLIN; ALAIMO, 2007). Contudo, uma definição mais abrangente da ABA exige compreender essa disciplina como uma abordagem científica, tecnológica e profissional. Como ciência, a ABA aplica os princípios do condicionamento operante, introduzidos por B.F. Skinner (1953), para avaliar, explicar e alterar comportamentos.

O condicionamento operante, base da ABA, propõe que os comportamentos são adquiridos e mantidos através da interação constante entre o indivíduo e o seu ambiente físico e social (SKINNER, 1953). Nessa perspectiva, o comportamento é influenciado por estímulos ambientais antecedentes, conhecidos como antecedentes, e pelos estímulos que o sucedem, chamados de consequências. O processo é caracterizado por uma sequência em que, se o comportamento for seguido por uma consequência agradável (como atenção ou uma recompensa), a tendência é que ele seja repetido. Por outro lado, se a consequência for desagradável (como uma reprimenda), a probabilidade de repetição do comportamento diminui (ALBERTO; TROUTMAN, 2009).

A ABA, ao investigar essas variáveis ambientais, busca identificar as causas e funções dos comportamentos humanos, considerando-os como previsíveis e analisáveis a partir dos estímulos que os antecedem e das consequências que os sucedem. Assim, a ABA se propõe a modificar comportamentos ao alterar esses elementos críticos do ambiente, ajustando os

antecedentes (potenciais gatilhos) e as consequências para aumentar ou diminuir a probabilidade de que o comportamento ocorra novamente (SUGAI; LEWIS-PALMER; HAGANBURKE, 2000). Essa modificação é apoiada por técnicas baseadas em evidências que visam promover comportamentos desejáveis e reduzir aqueles que não são adaptativos, possibilitando, assim, intervenções eficazes e duradouras.

No Brasil, há uma lacuna significativa de estudos que explorem a aplicação dos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) em contextos educacionais para promover comportamentos socialmente relevantes, especialmente no atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora a eficácia da ABA seja amplamente documentada em estudos internacionais, esses contextos diferem substancialmente das realidades e desafios enfrentados nas escolas brasileiras, evidenciando a necessidade de uma adaptação cultural e metodológica.

Essa escassez de pesquisas reflete, em parte, o número reduzido de profissionais qualificados e familiarizados com a abordagem ABA no Brasil, além da falta de investimentos em estudos que comprovem sua aplicabilidade em ambientes escolares locais (CAMARGO; RISPOLI, 2013). Adicionalmente, há uma demanda por pesquisas focadas em intervenções comportamentais que possam facilitar a adaptação de crianças com TEA na educação infantil. Esse período é especialmente sensível para essas crianças, pois o processo de inserção escolar apresenta desafios adicionais, tornando ainda mais relevante a implementação de práticas eficazes e contextualizadas.

É nesse contexto que o município de Sinop se insere, destacando-se a necessidade urgente de aprimorar o ensino para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio da aplicação dos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) nas instituições escolares. Esse aprimoramento envolve não apenas a implementação de práticas de ABA, mas também o fortalecimento da formação de professores regentes e dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Investir na capacitação desses profissionais permitirá que as práticas de ABA sejam incorporadas de forma eficaz e sensível às necessidades dos alunos com TEA, criando um ambiente educacional mais inclusivo e responsivo. A integração de ABA, aliada a um suporte contínuo aos educadores, tem o potencial de elevar o nível de ensino e de adaptação escolar, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, além de fortalecer o papel das escolas como espaços de inclusão e desenvolvimento para todas as crianças.

Recurso Educacional

Materiais Didáticos;
Recursos Digitais e Tecnológicos;
Planos de Aula e Atividades Práticas;
Estudos de Caso e Projetos;
Recursos Adaptativos e Inclusivos.

Referências bibliográficas

ALBERTO, P. A.; TROUTMAN, A. C. *Applied behavior analysis for teachers*. 8. ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2009.

BRASIL. Lei n. 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.

HEFLIN, L. J.; ALAIMO, D. F. *Teaching children with autism: strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall, 2007.

SKINNER, B. F. *Science and human behavior*. New York: Macmillan, 1953.

**- O papel da educação infantil no desenvolvimento da personalidade da
criança (Camila Francatto de Castro)**

O papel da educação infantil no desenvolvimento da personalidade da criança

Camila Francatto de Castro³

DOI: 10.5281/zenodo.17155808

RESUMO

Este artigo constitui-se como um estudo de caráter teórico-bibliográfico, cujo objetivo é discutir a relação entre a prática pedagógica desenvolvida na educação infantil e a formação da personalidade da criança. Fundamenta-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, ressaltando a relevância do ambiente social e cultural no processo de aprendizagem e desenvolvimento, e defendendo que a educação, para ser eficaz, deve assumir caráter contextualizado e interativo. Nesse sentido, busca-se refletir sobre princípios que favorecem a criação de um ambiente educativo que, além de preparar as crianças para os desafios futuros, contribua para que se tornem indivíduos íntegros, críticos, colaborativos e capazes de se adaptar a diferentes situações. Parte-se do entendimento de que a consolidação de práticas pedagógicas, ao mediar as relações entre as crianças e a cultura, não apenas promove o desenvolvimento integral, mas também colabora para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e engajados com a diversidade cultural.

Palavras-chave: Educação Infantil. Personalidade da criança. Desenvolvimento.

ABSTRACT

This article is a theoretical and bibliographic study that aims to discuss the relationship between pedagogical practices developed in early childhood education and the formation of children's personality. It is based on the assumptions of Historical-Cultural Theory, emphasizing the relevance of the social and cultural environment in the learning and development process, and arguing that education, in order to be effective, must be contextualized and interactive. In this sense, it seeks to reflect on principles that foster the creation of an educational environment that, in addition to preparing children for future challenges, also contributes to their becoming whole individuals, critical thinkers, collaborative, and capable of adapting to different situations. It is understood that the consolidation of pedagogical practices, by mediating the relationships between children and culture, not only promotes integral development but also supports the formation of citizens who are more conscious, respectful, and engaged with cultural diversity.

³ Prof. Educação Básica I - Prefeitura Municipal de Araras -camilafrancato@gmail.com

Keywords: Early Childhood Education. Child personality. Development

INTRODUÇÃO

Para compreender a importância da educação no processo de desenvolvimento da personalidade, inicia-se pela discussão do que significa, para a Teoria Histórico-Cultural, teoria desenvolvida por Vygotsky, refere-se a uma abordagem psicológica e pedagógica que enfatiza a importância das influências sociais e culturais no desenvolvimento humano.

Para essa teoria, o conceito de desenvolvimento não é apenas biológico ou individual, mas é profundamente moldado pelo contexto histórico e social em que o desenvolvimento não é visto como um processo linear ou exclusivamente individual, mas como uma preocupação profundamente marcada pela história, pela sociedade e pela cultura.

O Papel do Professor na Formação da Personalidade Infantil dentro da perspectiva histórico-cultural*, o desenvolvimento da criança é um processo dinâmico e relacional, mediado por outros e pela cultura.

Reconhece-se, entretanto, que, devido à complexidade do tema, não é possível esgotá-lo em um único artigo. Dessa forma, busca-se apresentar alguns princípios considerados essenciais para a compreensão do desenvolvimento da personalidade das crianças pequenas, tomando como referência os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Compreende-se que ao focar na importância da interação social e do contexto cultural para o desenvolvimento cognitivo, abre caminho para práticas pedagógicas mais colaborativas e centradas no aluno.

De acordo com Davídov (1988) esse trabalho pode se expandir para outras metodologias de ensino, como a aprendizagem cooperativa, a educação inclusiva e o uso de tecnologias no ensino, mesmo que muitas vezes os educadores não percebam, suas práticas pedagógicas, suas interações e a forma como organizar o ambiente escolar têm um efeito direto no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

A compreensão desses processos pode transformar a atuação docente, tornando-a mais desenvolvida e sensível às necessidades das crianças, uma discussão sobre o desenvolvimento da personalidade e a influência do processo educativo é fundamental na formação de professores e professoras, especialmente para aqueles que trabalham em creches e pré-escolas. Nesta fase inicial da vida, as crianças estão em um período de grandes transformações cognitivas, emocionais e sociais, o que torna o papel do educador ainda mais relevante.

Na educação infantil não se deve apenas limitar-se ao ensino de conteúdos acadêmicos, mas trabalhar a formação do caráter, a construção da autoestima, a socialização e o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais. As interações que a criança tem com os educadores e com os colegas desempenham um papel fundamental nesse processo, influenciando diretamente a maneira como ela se vê e se relaciona com o mundo ao seu redor.

Fundamentando-se em Carvalho, 2011 entende-se ser fundamental, o aprofundamento das leituras, dos estudos e debates protagonizados pelos professores e professoras, esses profissionais estão envolvidos diretamente na criação de práticas pedagógicas que atendem às necessidades e características das crianças, considerando suas dimensões cognitivas, emocionais, o que lhes permite contribuir para a ampliação e a qualificação positiva da forma como meninos e meninas se relacionam com o mundo ao seu redor e com as pessoas, construindo, nesse processo, uma compreensão progressiva de si mesmos.

Para Vigotski (1931), os “chamados” planos de desenvolvimento, tanto o natural quanto o cultural, coincidem e se entrelaçam um ao outro, esses dois planos não são processos isolados, mas se influenciam mutuamente. Por exemplo, uma criança pode ter um desenvolvimento biológico que lhe permita aprender rapidamente, mas esse desenvolvimento será moldado, orientado e expandido por experiências culturais e sociais. As transformações que ocorrem em ambos os planos se inter-relacionam e configuram, na verdade, um processo único de formação biológico-social da personalidade infantil.

Percebe-se, portanto, que à medida em que o desenvolvimento orgânico acontece em um meio cultural, este passa a considerado um processo biológico condicionado historicamente, destacando que o desenvolvimento da criança não é apenas um reflexo de suas características biológicas inatas, mas também de um contexto cultural e histórico no qual ela está inserida. Em outras palavras, o ambiente cultural, com suas normas, valores, práticas e interações sociais, influencia diretamente o desenvolvimento biológico e cognitivo da criança (VIGOTSKI, 1931).

Sendo assim, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar que não pode comparar-se com nenhum outro tipo de desenvolvimento, ou seja, enquanto uma criança cresce e se desenvolve biologicamente, ela também passa por um processo contínuo de aprendizagem e socialização que é condicionado, a criança não se desenvolve apenas de acordo com seu genoma ou suas capacidades biológicas inatas, mas também com base nas interações que ela tem com seu ambiente social e cultural.

Quando se aplica ao desenvolvimento cultural a capacidade de interferir na formação das "capacidades específicas humanas", está-se falando da ideia de que o ambiente social e cultural tem um impacto profundo e transformador nas habilidades, aptidões e cognitivas, emocionais, que Vigotski (1931) denomina funções psíquicas superiores, referindo às capacidades cognitivas e psicológicas que são exclusivas dos seres humanos, como a memória, a atenção, o pensamento abstrato, a linguagem, a percepção complexa, e a resolução de problemas têm implicações diretas no modo de vislumbrar o trabalho pedagógico.

De acordo com Carvalho (2011) e Duarte (1993), entende-se que, como professores e professoras, proporcionando diferentes ambientes, como áreas de leitura, atividades manuais, espaços para brincadeiras simbólicas, ambientes ao ar livre, entre outros. Cada um desses espaços permite que a criança explore diferentes dimensões do conhecimento e da experiência cultural.

À medida que a atividade se torna mais complexa, desenvolvem-se as capacidades intelectuais e a personalidade, visto que ambas se constituem na e pela própria atividade. (BISSOLI, 2005).

Este conceito de atividade possibilita perceber que cognição e afetividade são indissociáveis no processo de desenvolvimento da personalidade, que, para Leontiev (2010, refere-se ao processo de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, sugerindo que uma pessoa, ao se tornar consciente das razões que orientam suas ações, pode gradualmente aprimorar suas habilidades e essa tomada de consciência é essencial para o crescimento, permitindo que o indivíduo compreenda seus próprios comportamentos e motivações.

De acordo com Leontiev (2010) uma pessoa pode desenvolver seu potencial de maneira completa para se tornar mais consciente de seus próprios comportamentos, ações e dos motivos que os guiam. Esse processo de conscientização é gradual e contínuo, e permite uma maior compreensão de si mesma, favorecendo o aprimoramento pessoal e a tomada de decisões mais conscientes.

Ao permitir que a criança participe das decisões sobre como expressar o que aprendeu em uma experiência, como uma visita ao zoológico, o adulto promove não apenas a construção de conhecimento, mas também a autonomia e o desenvolvimento emocional da criança. Quando uma criança tem a liberdade de escolher a forma como deseja representar o aprendizado (seja por meio de um painel, dramatização ou ficha), ela se torna mais envolvida, o que torna a experiência mais significativa. O envolvimento emocional nesse processo ajuda a consolidar o que foi aprendido e a promover o desenvolvimento de diversas capacidades (LEONTIEV, 2010).

Sendo assim, a memória, a atenção, a linguagem — seja oral, escrita ou plástica — e o autocontrole constituem algumas das funções psíquicas superiores que se fortalecem, exercendo influência direta sobre o desenvolvimento da personalidade.

Cada uma dessas funções contribui de maneira específica para o crescimento e a maturação das crianças, e sua interação influencia diretamente na construção do caráter, das habilidades sociais, cognitivas e emocionais.

Baseando-se nos estudos de Vigotski, Duarte (2013), destaca que a personalidade dos indivíduos está condicionado pelo desenvolvimento já alcançado pela sociedade da qual ele faz parte, uma vez que o psiquismo humano é histórico e social, alinhada com teorias psicológicas e sociológicas que enfatizam a interdependência entre o ser humano e o ambiente em que ele vive.

A apropriação ativa da cultura pelo sujeito, mediada pelo processo educativo, não só amplia seu capital cultural, como também transforma sua consciência, possibilitando uma evolução qualitativa na maneira como ele compreende a sociedade e a si mesmo. Esse processo, que começa no ambiente escolar, tem impactos profundos no desenvolvimento das capacidades psíquicas e na formação da personalidade (DUARTE, 2013).

O papel fundamental da educação intencional e sistematizada no desenvolvimento da criança, especialmente dentro da escola, vale destacar a mediação pedagógica feita pelos educadores, aliada a um aprimoramento teórico contínuo, respeitando a formação integral da criança, suas singularidades e promovendo o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais.

Aspectos do desenvolvimento da personalidade na infância

Desde o nascimento, o bebê depende inteiramente dos adultos para suas necessidades básicas, como alimentação, conforto e segurança. Esse momento de interação intensa é fundamental para o estabelecimento de relações sociais que influenciam o desenvolvimento emocional e psicológico da criança. O carinho, a atenção e a fala constante com a criança desempenham um papel crucial no seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Esses

estímulos são essenciais para criar uma base segura e saudável para a criança explorar o mundo ao seu redor. (BOZHOVICH, 1981).

De acordo com Bozhovich, 1981, é importante lembrar que, no bebê, os aparatos visuais e auditivos não estão ainda completamente desenvolvidos, é essencial que o ambiente ao redor do bebê seja enriquecido, proporcionando-lhe experiências variadas e consistentes, para que o desenvolvimento sensorial e, conseqüentemente, o desenvolvimento global da criança, aconteçam de forma saudável.

Por isso, quanto mais ricas forem as vivências da criança com o adulto, cada interação entre o adulto e o bebê — seja por meio da fala, do toque, da expressão facial ou dos estímulos visuais e auditivos — fornece ao bebê informações essenciais para o seu desenvolvimento neurológico e afetivo.

De acordo com Elkopnin (1987), no primeiro período do desenvolvimento psíquico, a comunicação emocional é fundamental. Essa interação com as pessoas ao redor não apenas ajuda o bebê a se conectar emocionalmente, mas também é crucial para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e práticas, além de moldar sua personalidade. É um momento mágico em que as relações e as emoções desempenham um papel central no crescimento da criança.

Fundamentando-se em Elkopnin (1987), nos primeiros meses de vida, embora o bebê não consiga se expressar por meio da fala convencional, ele se comunica de outras maneiras. Isso pode incluir expressões faciais, choros, gestos e até mesmo o contato visual. Essas formas de comunicação são essenciais para que o bebê estabeleça vínculos com as pessoas ao seu redor e comece a entender o mundo. Essa interação é fundamental para o seu desenvolvimento emocional e social.

Os comportamentos do bebê são profundamente influenciados por suas experiências emocionais, essas emoções não apenas motivam o bebê a buscar novas experiências, mas também são essenciais para o seu desenvolvimento emocional e social. Essa troca afetiva é fundamental para que o bebê construa vínculos e compreenda melhor o mundo ao seu redor (ELKOPNIN, 1987).

Fundamentando-se em Elkopnin (1987), o fato de conversar, mostrar objetos e pessoas, bem como proporcionar toques carinhosos não apenas enriquecem as experiências sensoriais do bebê, mas também ajudam a construir uma base sólida para a percepção e compreensão do mundo ao seu redor. Essas experiências são essenciais para que o bebê comece a fazer suas primeiras generalizações sensoriais, que são importantes para o aprendizado e a formação de conexões cognitivas. Esse tipo de comunicação afetuosa é um pilar no desenvolvimento emocional e intelectual da criança.

Segundo Bozhovich, 1987, à medida que a memória da criança se desenvolve, ela começa a mostrar preferências mais específicas e a agir de maneira mais intencional. Em vez de se contentar com qualquer objeto, ela busca aquele que realmente a atrai e que tem um significado para ela. Isso é um sinal claro de que sua personalidade está começando a se formar, refletindo suas experiências e emoções. Essa capacidade de lembrar e escolher objetos com base em suas preferências é um passo importante no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

Fundamentando-se em Bozhovich (1987), têm-se então as representações motivadoras, essas representações mentais são também essenciais para a linguagem e o pensamento simbólico, permitindo que a criança desenvolva uma compreensão mais complexa da realidade e possa utilizar a linguagem de maneira mais sofisticada à medida que cresce. Assim, quanto mais o professor conversar com os bebês sobre os objetos que manipula e reconhece – que devem ser variados e atrativos –, mais estará contribuindo para incrementar o seu pensamento. Quando se diz que a percepção da criança se torna "semântica", isso significa que ela começa a atribuir significados mais profundos e compreensíveis aos estímulos e ações ao seu redor, passa a perceber não apenas o que está acontecendo, mas também o *porquê* e *como* aquilo se relaciona com ela mesma e com o mundo. Isso indica que a percepção deixa de ser meramente sensorial (baseada nos sentidos imediatos) e se torna mais abstrata e simbólica, o que é um passo importante para a construção do pensamento mais avançado.

No início do desenvolvimento infantil, o adulto tem um papel muito ativo e central na motivação e orientação do comportamento da criança, especialmente nos primeiros anos, quando a criança depende do adulto para a exploração e compreensão do mundo.

Entretanto, à medida que a criança começa a perceber-se como sujeito das próprias ações e a formar representações mais complexas do mundo ao seu redor, o papel do adulto começa a mudar. O adulto não deixa de ser um motivador, mas sua posição se transforma. Ele passa a ser mais um companheiro nas ações empreendidas pela criança, especialmente nas interações com objetos sociais (como outros indivíduos, brinquedos ou atividades de aprendizado).

Se, à primeira vista, a atividade realizada parece ser apenas um faz-de-conta, na realidade a criança não cria uma situação fictícia — pressuposto fundamental do jogo de papéis —, pois ainda não possui a capacidade de representar simbolicamente um papel, embora a criança esteja em uma fase de exploração e representação, ela ainda não tem a habilidade completa de fazer uso de símbolos de maneira flexível e abstrata, como será possível em estágios posteriores do desenvolvimento.

Quando a criança nina a boneca, ela está imitando um comportamento que observou nos adultos, mas a boneca ainda é vista como uma boneca, e não como um "filho" ou "filha" dentro de uma situação imaginária. A criança pode fazer os movimentos de "ninar" de forma mecânica e externa, sem realmente se colocar no lugar de quem está cuidando ou criando uma relação simbólica com o objeto. Isso reflete a ideia de que a criança ainda não internalizou completamente o conceito de que a boneca pode representar uma outra figura ou papel. Ela imita a ação, mas sem realmente adotar o papel ou a perspectiva do adulto.

Ainda antes dos três anos consolida-se uma primeira forma de autoconsciência na criança: a afetiva, essa fase representa um marco na formação da identidade e da autonomia emocional da criança. A criança começa a desenvolver a capacidade de expressar suas próprias necessidades

e sentimentos, o que é um pré-requisito para o desenvolvimento de uma personalidade independente.

Essa transformação da personalidade está ligada ao amadurecimento do sistema emocional e cognitivo, que vai permitir à criança entender que ela é um ser único, com suas próprias emoções, preferências e intenções, embora ainda não tenha uma concepção totalmente desenvolvida de si mesma como pessoa.

A ideia central, segundo Vygotski (1934/2001), é que à medida que a criança interage fisicamente com o mundo ao seu redor, ela começa a desenvolver uma capacidade cognitiva essencial, que é a linguagem. A manipulação de objetos não só auxilia na exploração e aprendizado sobre o mundo físico, mas também se conecta com o processo de aquisição de palavras. Nesse momento, a criança começa a perceber que, além de manipular fisicamente os objetos, ela pode nomeá-los e comunicar suas descobertas.

A criança começa a pensar não apenas sobre o que está diretamente à sua volta, mas também sobre conceitos mais amplos e ideias abstratas, facilitadas pela linguagem (VYGOTSKI, 1934/2001).

Com a linguagem, a criança passa a ser capaz de pensar além do imediato, ou seja, ela já não precisa mais estar em contato direto com um objeto ou situação para refletir sobre ele. Por exemplo, uma criança pode aprender o conceito de "cachorro" e depois ser capaz de generalizar essa palavra para todos os cachorros, mesmo aqueles que ela nunca tenha visto antes. Isso ocorre porque ela já internalizou a ideia de que a palavra "cachorro" se refere a uma categoria de animais com determinadas características, e não a um único exemplar específico.

Assim, Vygotski (1931/2013a), frequentemente associado a essas ideias, enfatizou que a linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também uma ferramenta essencial para o pensamento. Quando a linguagem e o pensamento se unem, formam um único processo cognitivo, no qual as palavras não apenas nomeiam as coisas ou situações, mas também organizam e estruturam o modo como percebemos o mundo. Em

outras palavras, as palavras se tornam significados que ajudam a construir nossa visão do mundo e da realidade.

Isso tem implicações profundas para a formação da personalidade. À medida que a criança começa a usar a linguagem para expressar seus pensamentos e para compreender o que acontece ao seu redor, ela também está construindo sua identidade.

Por volta dos três anos de idade inicia-se um novo momento no desenvolvimento da personalidade infantil, esse é um período em que a criança passa a vivenciar uma nova fase de desenvolvimento da sua personalidade, marcada pelo início de um momento de jogos e atividades lúdicas. Essa etapa vai até cerca dos seis anos, e nela, a criança começa a explorar uma nova forma de interação com o mundo e com os outros, o que contribui significativamente para a formação de sua identidade e de suas habilidades sociais e cognitivas (BISSOLI, 2005).

A atividade lúdica, mencionada anteriormente, desempenha um papel fundamental nesse processo, pois as brincadeiras e jogos de faz-de-conta oferecem à criança a oportunidade de explorar papéis, testar comportamentos e experimentar diferentes aspectos de sua própria identidade, ou, nas palavras de Bozhovich (1987, p. 261), do “sistema eu”.

Assim, a autonomia que a criança desenvolve entre os três e seis anos — como sujeito ativo, com suas próprias vontades e identidade — é um reflexo das experiências que ela acumulou ao longo de seu desenvolvimento. Primeiramente, ao mencionar a fala, o andar, a memória, as percepções em geral e a percepção de si mesma, o texto aponta para os marcos cognitivos e motores que são fundamentais para o crescimento da criança. Cada uma dessas habilidades contribui para a construção de sua autonomia e identidade de forma complementar.

De acordo com Leontiev (2010), a capacidade de compreender os fatos e a si mesma de maneira inteiramente nova significa que a criança não apenas entende o mundo de maneira mais abstrata e complexa, mas também começa a ver-se como um agente ativo dentro desse mundo. Ela começa a perceber que suas ações têm consequências, e que ela pode influenciar o que acontece

ao seu redor. Esse é um momento crucial no desenvolvimento da sua identidade e autonomia.

Vale ressaltar a importância fundamental do adulto no processo de enriquecimento das experiências infantis, especialmente no que diz respeito à ampliação do potencial de desenvolvimento da criança. A interação do adulto com a criança, tanto no contexto cotidiano quanto em atividades mais estruturadas, desempenha um papel essencial na expansão das experiências da criança e no estímulo à sua autonomia, criatividade e pensamento simbólico.

Segundo Zaporóshetz (1987), isso decorre da necessidade de que a criança esteja envolvida em atividades, quando o adulto oferece à criança experiências diversificadas e estimulantes, a criança tem a oportunidade de expandir seus horizontes cognitivos, emocionais e sociais. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades mentais mais complexas, como o pensamento abstrato, a memória, a atenção, a linguagem e a capacidade de resolução de problemas.

Ainda para Zaporóshetz (1987), o papel do professor no desenvolvimento da personalidade infantil, destacando a sua função não apenas como transmissor de conhecimento, mas também como alguém que cria condições para que a criança possa expandir suas necessidades de conhecer e se expressar. O trabalho do professor vai além de simplesmente ensinar conteúdos; ele envolve o planejamento de experiências e situações que permitam à criança explorar, interagir e refletir, o que é fundamental para o crescimento de sua identidade, autonomia e pensamento crítico.

Os jogos e atividades lúdicas preparam o terreno para um novo estágio no desenvolvimento da personalidade da criança: o momento da escolarização. Durante as brincadeiras e interações sociais, a criança começa a imitar os papéis sociais dos adultos, o que é uma forma importante de aprender sobre o mundo e entender seu lugar nele. Ao mesmo tempo, esse processo de imitação também abre caminho para o reconhecimento de que ela ainda não domina todos os conhecimentos que os adultos possuem, o que gera curiosidade e desejo de aprender.

O papel dos professores no processo de desenvolvimento infantil é, sem dúvida, imprescindível e desempenha uma função social fundamental e inalienável. Eles são mais do que apenas mediadores de conteúdo acadêmico; são facilitadores do crescimento cognitivo, emocional, social e até mesmo ético das crianças. Ao longo de sua jornada escolar, as crianças interagem com os professores de maneiras que moldam seu pensamento, comportamento e até identidade.

Considerações finais

A educação é essencial para o desenvolvimento integral da criança, não apenas no aspecto intelectual, mas também emocional, social e cultural. Educar é, de fato, um processo de humanização, pois vai além da transmissão de conhecimentos. Ela ajuda a formar cidadãos conscientes, críticos e responsáveis, capazes de compreender o mundo ao seu redor e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, depositando em cada homem toda a obra humana que o antecede, tornando-o efetivamente humano.

A atividade educativa é um processo compartilhado entre vários agentes e espaços, e não está restrita apenas ao ambiente escolar. A família e a sociedade têm um papel fundamental nesse processo, ajudando a formar a base para o desenvolvimento.

Ao promover a aprendizagem dos conteúdos da cultura construída ao longo da História, a escola permite que os alunos se conectem com as diversas contribuições e legados das gerações passadas. Isso fornece uma base sólida para a compreensão do mundo e para a construção de uma identidade cultural. O aprendizado desses conteúdos não se dá de forma isolada, mas é contextualizado dentro de uma visão crítica e reflexiva sobre a sociedade.

Para isso, uma prática pedagógica eficaz deve ser fundamentada não apenas no conhecimento dos conteúdos curriculares, mas também em uma compreensão profunda do desenvolvimento humano, o que possibilita uma atuação mais empática, contextualizada e centrada no aluno. Cabe ao

professor compreender que não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um facilitador desse processo de apropriação cultural, a tarefa da escola, portanto, é ser um espaço que propicie esse tipo de experiência enriquecedora, criando pontes.

Esses momentos de aprendizagem efetiva e ativa constituem a base para que a criança se sinta motivada e engajada em dar continuidade ao processo de aprender. Quando a criança vivencia experiências significativas, desperta nela o desejo de explorar, descobrir e compreender o mundo que a cerca, criando condições para o fortalecimento de sua curiosidade e autonomia intelectual. Nesse sentido, a pré-escola e a creche assumem um papel fundamental, pois não se limitam a ser espaços de cuidado, mas também de socialização, de construção de vínculos e de acesso ao patrimônio cultural da humanidade. Nesses ambientes, as crianças estabelecem relações não apenas entre si, mas também com as objetivações genéricas — como a arte, as ciências, a moral, a política e a filosofia —, ainda que de forma mediada e adaptada às características da pequena infância. Dessa forma, respeitando-se as especificidades que marcam a aprendizagem e o desenvolvimento nesse período da vida, a educação infantil torna-se um campo privilegiado para a formação integral da criança, proporcionando experiências que a ajudam a construir uma base sólida para etapas futuras de escolarização e para a vida em sociedade.

O papel do professor, fundamental nesse processo, é o artifício da construção de uma nova humanidade. Isso reflete a magnitude do seu trabalho, como formador de cidadãos, intencionalidade e reflexão pedagógica.

REFERÊNCIAS

Bissoli, M. F. (2005). Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

Bozhovich, L. I. (1981). La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

_____ (1987). Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In V. Davidov, & M. Shuare, (Orgs.), La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (pp. 250-273). Moscou: Editorial Progreso.

Carvalho, R. N. S. (2011). A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

Davídov, V. (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscou: Editorial Progreso.

Duarte, N. (1993). A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados.

_____ (2013). Vigotski e a Pedagogia Histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. Nuances: estudos sobre educação, 25(1), 19-29.

Leontiev, A. (2010). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem (12a. ed.) (pp. 59-83). São Paulo: Ícone.

Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. Educação e Sociedade, 21(71), 21-44. (Original publicado em 1929).

_____ (2007). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 8 (abr.), 23-36.

_____ (2010). Quarta aula: o problema do meio na pedologia. Psicologia USP, 21(4), 681-701. (Original publicado em 1935).

_____(2001). Obras Escogidas II. Madrid: Visor. (Original publicado em 1934).

_____(2013a). Obras Escogidas III. Madrid: Visor. (Original publicado em 1931).

_____(2013b). Obras Escogidas IV. Madrid: Visor. (Original publicado em 1932).

Zaporóshetz, A. (1987). Importancia de los períodos iniciales de la vida em la formación de la personalidad infantil. In V. Davídov, & M. Shuare. (Orgs.), La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS (pp. 228-248). Moscou: Editorial Progreso.

- O papel da gestão escolar na educação inclusiva (Joyce Cristina dos Santos; Angelane Beck Soares dos Santos; Luana Aparecida Gomes Modanez; Bruna Xavier da Silva; Luana Raquel da Silva)

O papel da gestão escolar na educação inclusiva

Joyce Cristina dos Santos

Angelane Beck Soares dos Santos

Luana Aparecida Gomes Modanez

Bruna Xavier da Silva

Luana Raquel da Silva

DOI: 10.5281/zenodo.17058242

RESUMO

O objetivo do texto será abordar informações e reflexões sobre a inserção das crianças com necessidades especiais no sistema regular de ensino e a gestão escolar como intermediadora desse processo. Faz-se cada vez mais necessário a organização e o planejamento do ensino para uma melhor adaptação da criança especial. O espaço físico sem acessibilidade, sem recursos, é outro entrave para o gestor escolar. O ponto central na educação inclusiva é o empenho do educador em buscar meios, alternativas para trazer o melhor para seus alunos. A equipe gestora dentro da legislação presente na lei de diretrizes e bases deve proporcionar um ambiente acolhedor para o aluno, e formação adequada para os educadores e funcionários que receberão esses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article aims to inform and meditate on the inclusion of children with special needs in the regular education system and the school management as an intermediary of this process. It becomes increasingly necessary to organize and use teaching planning to better accommodate the special child. The physical space without accessibility, without resources, is another obstacle for the school manager. The focus of inclusive education is the commitment of educators to seek means, alternatives to bring the best for their students. The management team within the present legislation should provide an inviting environment for the student, and appropriate training for the educators and staff who will receive these students.

Keywords: School management. Inclusive education.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva deve ser garantida a todos, independentemente das diferenças individuais.

O valor principal da educação inclusiva está alicerçado no princípio da igualdade de direitos. A LDB 9394/96, define princípios democráticos que tratam da educação inclusiva, e fala da necessidade de oferecer oportunidades iguais para todos e a percepção de que a escola deve atender as diferentes potencialidades.

Diante das diferenças e das necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno, o gestor deve nortear os envolvidos no processo educativo.

Para LUCK (2004) a gestão pedagógica tem o princípio básico para criar uma gestão participativa, que venha a desenvolver no espaço escolar mudanças significativas para possibilitar aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) uma educação igualitária, priorizando a efetivação da educação inclusiva nas escolas regulares, e não apenas nos centros especializados.

A gestão escolar democrática e participativa é responsável pelo envolvimento de todos que, direta ou indiretamente, fazem parte da comunidade escolar.

O estabelecimento de objetivos, metas para a solução de problemas, planos de ação, sua execução, o acompanhamento e a avaliação são responsabilidades de todos.

A gestão escolar bem estrutura, proporciona à escola um ambiente adequado e uma equipe comprometida com a inclusão.

Por isso, é necessário ouvir pais, comunidade e órgãos de representação. Buscando um diálogo onde todos possam estabelecer parâmetros de comunicação, pois o essencial será a construção da educação inclusiva.

Por fim, um gestor deve ter uma prática educativa voltada à ética, autonomia, dinamismo.

Capítulo 1: O papel da gestão escolar na construção da escola inclusiva

O gestor deve ser o principal intermediador entre o professor, funcionários e comunidade que estão a serviço da inclusão. Encontra-se professores presos a paradigmas e que temem assumir riscos; a inclusão é encarada como difícil e complicada.

O papel do diretor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível – o setor escolar central, a escola e cada turma – é essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão. (SAGE, 1999, p. 135)

Outra dificuldade encontrada é no espaço físico da escola, ou seja, a falta de sala de recursos, e acessibilidade. Tudo cabe ao gestor, constatar e analisar. E a partir daí, levar a secretaria da educação suas necessidades, suas prioridades, para que seja promovida a inclusão do aluno especial de forma tranquila e com qualidade.

O gestor deve ter também como meta possibilitar a construção de uma comunidade inclusiva que abranja o planejamento escolar e o desenvolvimento curricular, refletindo na preparação da equipe, trabalhando de forma cooperativa e compartilhando saberes, a fim de, desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo criando dispositivos de comunicação entre comunidade e a escola. Aprimorando a criação de tempo para reflexão sobre a prática desenvolvida.

A gestão escolar demanda maior participação de todos os interessados no processo decisório da escola, envolvendo-os também na realização das múltiplas tarefas de gestão.

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade

de compreender, decidir, e agir em torno de questões que lhe são afetas (LUCK, 1996, p. 18 e 19).

O gestor escolar é o grande responsável para que a inclusão ocorra na escola. Toda escola (regular ou especial) deve organizar-se para oferecer educação de qualidade para todos.

Assim, ao matricular uma criança com NEE, a primeira providência que a direção deverá tomar será comunicar-se com a secretaria de educação e solicitar a capacitação de seus professores e demais elementos da comunidade escolar.

A forma como a escola vai desenvolver o currículo com as crianças com NEE vai depender de sua proposta pedagógica e do número de crianças com NEE matriculadas.

É importante ter a clareza de que o que faz a diferença na educação do aluno com NEE não é se a escola é especial ou se a escola comum, mas sim a excelência de seu trabalho. Portanto, o mais importante é que a escola tenha um programa pedagógico que atenda às necessidades do aluno especial, que ofereça capacitação para a comunidade escolar, que busque parcerias e que tenha em seu quadro de profissionais todos os elementos necessários para o desenvolvimento do trabalho de forma a educar um indivíduo socialmente ajustado, pessoalmente completo, autônomo e competente, ou seja, um cidadão.

O não-acesso a saber historicamente construído faz do diferente um sujeito com reduzidas chances do exercício do pensamento, fator crucial para o estabelecimento de suas relações com o mundo. Essa prática decreta a “paralisia mental” desse indivíduo e “se suas asas pareciam curtas para voar, nessa perspectiva parecem se encurtar ainda mais” (TOMASINI, 1994, p.93).

Estudos e experiências realizados no Brasil e no mundo demonstram que a Educação Inclusiva é benéfica para todos os envolvidos.

A Educação Inclusiva envolve a participação das famílias e da comunidade que podem contribuir para fortalecer e multiplicar as ações inclusivas.

A escola também deve buscar parcerias com outros setores da sociedade para que as pessoas com deficiência possam ser inseridas nesses espaços e para que a própria comunidade se desfaça de resistências e preconceitos.

Capítulo 2: Desafios da Gestão Escolar na Prática Inclusiva

A construção de uma escola inclusiva envolve enfrentar diversos obstáculos no cotidiano escolar. Apesar dos avanços legislativos e do reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, muitos gestores ainda lidam com realidades desafiadoras, como a carência de recursos, formação inadequada e resistência da comunidade escolar.

Um dos principais entraves identificados é a ausência de formação continuada voltada para a inclusão. Muitos profissionais da educação não se sentem preparados para atender adequadamente alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), o que compromete a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao gestor escolar identificar essas lacunas e buscar alternativas para a capacitação da equipe, por meio de parcerias com universidades, secretarias de educação ou ONGs especializadas.

Além da formação, a infraestrutura das escolas é, frequentemente, um fator limitante. Faltam rampas de acesso, banheiros adaptados, sinalização adequada e materiais pedagógicos inclusivos. A gestão escolar precisa atuar de forma estratégica, realizando diagnósticos da realidade institucional e encaminhando as demandas aos órgãos competentes, sempre com o respaldo de dados e justificativas pedagógicas.

Outro desafio significativo é a mudança de cultura dentro do ambiente escolar. Muitas vezes, a inclusão é vista como uma obrigação legal e não como um direito fundamental. Nesse cenário, o papel do gestor é sensibilizar e mobilizar a equipe para que todos compreendam que a inclusão é responsabilidade de todos. Criar momentos de reflexão coletiva, encontros

pedagógicos e rodas de conversa pode contribuir para que os profissionais da escola se envolvam com a causa.

Portanto, a superação desses desafios exige uma gestão comprometida, participativa e inovadora, que busque constantemente soluções para tornar a escola um espaço de pertencimento para todos.

Um ponto crítico frequentemente relatado por gestores é o acúmulo de funções. Muitas vezes, o diretor escolar se vê sobrecarregado com questões administrativas e burocráticas, o que limita o tempo e a energia disponíveis para atuar diretamente nas demandas da inclusão. Essa sobrecarga pode comprometer ações importantes como o acompanhamento pedagógico dos docentes e o estabelecimento de redes de apoio.

Além disso, a rotatividade constante de professores também interfere na continuidade das ações inclusivas. A cada nova mudança, há uma necessidade de reiniciar processos formativos, o que impacta diretamente a adaptação dos alunos com NEE.

2.1 Desafios Emocionais e Atitudinais na Prática Inclusiva

A inclusão não enfrenta apenas obstáculos estruturais ou legais — ela esbarra, muitas vezes, em barreiras **emocionais e culturais**, profundamente enraizadas no cotidiano escolar. A prática inclusiva exige não apenas conhecimento técnico, mas também uma mudança de postura, de valores e de atitudes por parte de todos os envolvidos no processo educativo.

Entre os principais desafios enfrentados pelos gestores está o **despreparo emocional** de parte da equipe docente para lidar com a diversidade. Muitos professores, mesmo com uma formação sólida, sentem-se inseguros diante de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Essa insegurança pode gerar sentimentos de inadequação, receio de errar, frustração e até resistência à adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Além disso, ainda é comum encontrar nas escolas uma **cultura escolar excludente**, onde a diferença é vista como problema e não como riqueza. Essa

visão limitada pode se manifestar em discursos e atitudes sutis, como a relutância em adaptar atividades, a exclusão do aluno com deficiência de tarefas coletivas ou a simples ausência de expectativa quanto ao seu potencial de aprendizagem.

A gestão escolar, nesse cenário, precisa atuar como **agente mobilizador**, promovendo espaços de escuta, acolhimento e formação continuada. Campanhas internas de sensibilização, rodas de conversa, grupos de estudo e momentos de reflexão coletiva podem auxiliar na desconstrução de preconceitos e no fortalecimento de uma cultura mais empática e inclusiva.

É fundamental que o gestor reconheça que a resistência dos profissionais, em muitos casos, está ligada ao **medo do novo, da exposição e da responsabilidade aumentada**. Por isso, em vez de impor mudanças de forma autoritária, é mais eficaz adotar uma postura dialógica, valorizando as experiências dos professores e construindo alternativas de forma conjunta.

Também é papel da gestão atuar na **valorização e no apoio emocional dos docentes**. O trabalho inclusivo pode ser emocionalmente exigente, e muitos profissionais se sentem sozinhos diante dos desafios. Criar uma rede de suporte, estimular o trabalho colaborativo entre professores e promover o reconhecimento dos avanços — mesmo que pequenos — são ações que fortalecem o engajamento da equipe.

Outro ponto importante é a **formação da comunidade escolar como um todo**. A inclusão só se consolida quando há envolvimento de todos: professores, coordenadores, funcionários, pais e alunos. É necessário promover uma mudança cultural que ultrapasse os muros da sala de aula e alcance toda a instituição. Atividades como palestras, campanhas de conscientização e projetos integradores podem ampliar a compreensão da importância da inclusão como um direito humano e um valor social.

Por fim, é preciso reforçar que a **transformação atitudinal é um processo contínuo**. Ela exige paciência, empatia e comprometimento. A gestão escolar, quando exercida com sensibilidade e liderança participativa, pode ser a grande propulsora dessa mudança, ajudando a construir uma

escola onde a diferença não seja apenas tolerada, mas verdadeiramente respeitada e valorizada.

Capítulo 3: A Importância da Formação Docente e do Trabalho Colaborativo

Para que a inclusão aconteça de fato, é essencial investir na formação dos professores e demais profissionais da escola. O conhecimento técnico-pedagógico precisa ser aliado à sensibilidade humana. A formação continuada deve oferecer não apenas subsídios teóricos sobre as deficiências, mas também práticas pedagógicas efetivas que respeitem as especificidades de cada aluno.

Nesse processo, o gestor escolar atua como articulador. Ele deve promover espaços de troca entre os professores, estimular o planejamento coletivo e valorizar o trabalho em equipe. A inclusão não se sustenta na prática isolada de um único profissional; ela requer cooperação, diálogo e corresponsabilidade.

A colaboração entre o professor regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um exemplo concreto da importância do trabalho em conjunto. Quando há parceria, a construção de estratégias adaptadas se torna mais eficaz e o aluno com NEE passa a ter mais oportunidades de participação e aprendizagem.

Outro aspecto essencial é a escuta ativa às famílias. A parceria com os pais ou responsáveis dos alunos com deficiência é fundamental para o sucesso do processo inclusivo. A gestão deve garantir canais de comunicação eficientes e abertos, onde a família seja ouvida, respeitada e envolvida nas decisões pedagógicas e administrativas que envolvem seus filhos.

Por fim, é importante destacar que o investimento em formação e no fortalecimento dos vínculos profissionais contribui para uma escola mais empática, reflexiva e preparada para os desafios contemporâneos da educação.

Capítulo 4: Parcerias e a Participação da Comunidade na Educação Inclusiva

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva não depende apenas do trabalho interno realizado por gestores e professores. A participação ativa da comunidade e a articulação de parcerias externas são elementos fundamentais para fortalecer as práticas pedagógicas inclusivas e ampliar os recursos disponíveis.

Nesse sentido, a gestão escolar deve assumir o papel de mediadora entre a escola e outros segmentos da sociedade, como instituições de ensino superior, centros de atendimento especializado, secretarias municipais e estaduais de educação, organizações não governamentais e serviços de saúde e assistência social. Essas parcerias podem oferecer formações, atendimentos especializados, apoio psicológico e outras ações que contribuam diretamente para o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE).

Além disso, a valorização da participação das famílias no cotidiano escolar é indispensável. Os pais e responsáveis precisam ser ouvidos e acolhidos como parceiros no processo educacional. A escuta ativa e o diálogo constante com as famílias fortalecem a confiança mútua e permitem que as decisões pedagógicas e administrativas considerem as especificidades de cada aluno.

A comunidade local também pode contribuir significativamente para a inclusão. A abertura da escola para ações culturais, sociais e esportivas, bem como a integração com lideranças comunitárias, permite que a inclusão se estenda além dos muros escolares, promovendo uma conscientização social mais ampla sobre o direito à diferença e à igualdade de oportunidades.

Assim, cabe ao gestor escolar atuar como elo entre os diversos agentes sociais, criando uma rede de apoio ao processo inclusivo. A escola deixa de ser um espaço isolado e passa a se constituir como um polo de transformação

social, comprometido com a equidade e com a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Capítulo 5: Legislação e Políticas Públicas de Apoio à Inclusão Escolar

A legislação educacional brasileira tem avançado no reconhecimento e promoção da educação inclusiva como um direito fundamental. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015) representa um marco ao assegurar que a educação seja oferecida em igualdade de condições a todos os estudantes, independentemente de suas particularidades.

Em seu artigo 28, a referida lei determina que o poder público deve garantir:

- Acesso à educação inclusiva, preferencialmente na rede regular de ensino;
- Formação de professores para o atendimento das necessidades específicas dos alunos com deficiência;
- Recursos e serviços de apoio especializados, conforme necessidade individual.

Outro documento de grande relevância é a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**. Esta política propõe uma reestruturação da cultura escolar, de modo a garantir que a diversidade seja não apenas respeitada, mas valorizada como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, promulgada no Brasil com equivalência constitucional, reforça o compromisso do país com a construção de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, promovendo a participação plena e efetiva dessas pessoas na sociedade.

Apesar dos avanços legais, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta desafios. Muitas escolas não possuem infraestrutura adequada,

os recursos especializados são limitados e a formação docente ainda está distante das demandas da prática.

Portanto, cabe à gestão escolar conhecer profundamente essas legislações e atuar como agente de cobrança e implementação. Um gestor bem informado sobre os direitos assegurados aos alunos com NEE tem mais embasamento para exigir investimentos, buscar apoio técnico e orientar sua equipe pedagógica para práticas realmente inclusivas.

Capítulo 6: Práticas e Ferramentas para a Gestão Escolar Inclusiva

6.1 Planejamento Estratégico para a Inclusão

A inclusão na escola não acontece por acaso. É preciso que o gestor conduza um **planejamento estratégico** que considere as necessidades específicas dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e as condições da escola. Para isso, o planejamento deve contemplar:

- **Diagnóstico Institucional:** levantamento da infraestrutura, recursos humanos, materiais pedagógicos e dificuldades presentes.
- **Definição de metas claras:** estabelecer objetivos de curto, médio e longo prazo relacionados à acessibilidade, capacitação, adaptação curricular, entre outros.
- **Elaboração de um plano de ação:** ações concretas, responsáveis, prazos e formas de avaliação.
- **Monitoramento e avaliação contínuos:** criar indicadores para medir o avanço das ações inclusivas e realizar ajustes sempre que necessário.

Esse planejamento deve ser construído coletivamente, envolvendo professores, equipe técnica, famílias e, quando possível, os próprios alunos. A participação garante maior comprometimento e eficácia das ações.

6.2 Ferramentas para Avaliação e Acompanhamento do Aluno com NEE

Para que o processo inclusivo seja eficaz, é fundamental acompanhar o desenvolvimento dos alunos com NEE, adaptando estratégias conforme suas necessidades. Algumas ferramentas importantes são:

- **Plano de Atendimento Individualizado (PAI):** documento que descreve as necessidades, estratégias pedagógicas, recursos e formas de avaliação específicas para cada aluno com NEE. O gestor deve garantir que todos os profissionais envolvidos conheçam e utilizem o PAI.

- **Relatórios e registros pedagógicos:** acompanhamento sistemático por meio de registros escritos, que ajudam a identificar avanços e dificuldades, permitindo intervenções rápidas.

- **Reuniões periódicas de equipe:** encontros entre professores, coordenadores e especialistas para avaliar o progresso dos alunos e ajustar as práticas pedagógicas.

- **Ferramentas digitais:** softwares e aplicativos que auxiliam no monitoramento do aprendizado e na comunicação entre escola, família e equipe pedagógica.

6.3 Comunicação Efetiva com Famílias e Comunidade

A gestão escolar inclusiva depende da construção de uma **parceria sólida com as famílias** dos alunos com NEE, bem como da sensibilização da comunidade em geral. Algumas práticas recomendadas são:

- **Canais abertos de comunicação:** criar espaços e meios (reuniões, grupos de WhatsApp, e-mails, encontros presenciais) para que os pais possam dialogar, tirar dúvidas e participar ativamente do processo educacional.

- **Escuta ativa:** ouvir atentamente as demandas e sugestões das famílias, respeitando suas experiências e saberes.

- **Encontros de formação e sensibilização:** promover palestras, oficinas e rodas de conversa para informar e envolver as famílias na temática da inclusão.

- **Articulação com a comunidade:** realizar campanhas de conscientização e projetos sociais que envolvam instituições locais, associações e organizações de apoio às pessoas com deficiência.

6.4 Formação Continuada e Trabalho Colaborativo

A capacitação dos profissionais da escola é pilar para o sucesso da inclusão. O gestor deve organizar e incentivar:

- **Cursos, oficinas e seminários regulares:** com temas específicos sobre inclusão, estratégias pedagógicas, uso de tecnologias assistivas e manejo de diferentes deficiências.

- **Grupos de estudo e prática pedagógica:** espaços onde os professores possam trocar experiências, planejar juntos e refletir sobre suas práticas.

- **Acompanhamento e supervisão pedagógica:** visitas e orientações para apoiar o desenvolvimento das competências necessárias para trabalhar com alunos com NEE.

- **Valorização do trabalho em equipe:** promover a cooperação entre professores regentes, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais.

6.5 Organização da Equipe Multidisciplinar

Uma gestão escolar inclusiva deve garantir a presença e o trabalho articulado de profissionais especializados para atender às diferentes demandas dos alunos. O gestor pode:

- **Formar uma equipe multidisciplinar interna:** composta por professores especializados, coordenadores, psicólogos, assistentes sociais, entre outros.

- **Estabelecer parcerias externas:** com clínicas, universidades e instituições que ofereçam suporte técnico e profissional.

- **Promover reuniões periódicas da equipe:** para o planejamento integrado e o alinhamento das estratégias educacionais e sociais.

- **Garantir o respeito e valorização do trabalho coletivo:** estimulando a troca constante de informações e o apoio mútuo.

6.6 Recursos Pedagógicos e Tecnológicos

Outro aspecto fundamental da gestão inclusiva é a disponibilização de recursos adequados:

- **Materiais adaptados:** livros em braile, recursos visuais, materiais táteis, jogos pedagógicos adaptados.

- **Tecnologias assistivas:** softwares de leitura, ampliadores de tela, teclados adaptados, dispositivos de comunicação alternativa, entre outros.

- **Ambiente acessível:** adequações físicas que favoreçam a mobilidade e o conforto de todos os alunos.

- **Capacitação para uso dessas tecnologias:** garantindo que a equipe esteja apta a utilizar os recursos da melhor forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o panorama da educação inclusiva, nos deparamos com inúmeros recursos e instrumentos legais, pedagógicos e sociais que podem contribuir para a construção de uma escola verdadeiramente acessível a todos. Entretanto, a verdadeira inclusão somente acontecerá quando toda a comunidade escolar — gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias — se debruçar sobre a realidade, reconhecendo suas limitações e assumindo, de forma ética e colaborativa, os compromissos que lhe cabem.

A escola é um espaço de formação integral do sujeito e, nesse sentido, deve garantir não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Isso exige muito mais do que boa vontade: requer

planejamento, capacitação, escuta, sensibilidade e, sobretudo, compromisso com a equidade.

Dessa forma, todo o conjunto de fatores que incidem sobre o desenvolvimento, a personalidade, a aprendizagem e o desempenho de tarefas cotidianas precisa ser considerado de forma integrada e estratégica pela gestão escolar. O gestor, nesse contexto, não é apenas um administrador, mas um articulador de processos, um mediador de conflitos, um mobilizador de pessoas e um defensor dos direitos de todos os alunos.

Suas habilidades de liderança, sua sensibilidade frente à diversidade e sua capacidade de engajamento serão, sem dúvida, o diferencial dentro da escola. É por meio de sua atuação que se estabelece o clima organizacional necessário para que os profissionais se sintam motivados a buscar formação contínua, a adaptar suas práticas e a construir, juntos, uma cultura escolar mais inclusiva.

Além disso, as parcerias com instituições externas e a participação ativa das famílias e da comunidade ampliam as possibilidades de sucesso da educação inclusiva. Uma gestão escolar comprometida busca apoio, integra saberes e constrói redes de colaboração que fortalecem o trabalho pedagógico e favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes.

Portanto, cabe à gestão escolar não apenas cumprir um papel burocrático, mas assumir uma postura ética e transformadora, capaz de liderar um projeto educativo inclusivo, democrático e de qualidade. A inclusão não é um favor, é um direito. E garantir esse direito é responsabilidade de todos — mas, principalmente, de quem ocupa posições de liderança dentro do espaço escolar.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação – Imprensa Oficial, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

LUCK, H. A escola participativa: o trabalho do gestor. 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1996.

LUCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 127

TOMASINI, Shirley. *Educação especial: inclusão e integração*. São Paulo: Papyrus, 1994.

- O papel da tecnologia na educação: desafios e oportunidades para a aprendizagem no século XXI (Luiz Fernando Pereira de Almeida; Regiane Sales Ribeiro)

O papel da tecnologia na educação: desafios e oportunidades para a aprendizagem no século XXI

Luiz Fernando Pereira de Almeida

Regiane Sales Ribeiro

DOI: 10.5281/zenodo.17087930

RESUMO

A tecnologia tem se consolidado como elemento central na educação contemporânea, oferecendo oportunidades significativas para personalizar a aprendizagem, ampliar a inclusão e preparar os alunos para um futuro digital. Entretanto, sua implementação enfrenta desafios como a desigualdade de acesso, a necessidade de formação contínua dos professores e o risco de distrações no ambiente escolar. Nesse contexto, é fundamental que escolas, sociedade e poder público promovam estratégias que assegurem o uso equitativo e eficaz das ferramentas digitais, de modo a potencializar seus benefícios e minimizar seus limites.

Palavras-chave: Tecnologia. Educação. Inclusão digital. Formação docente. Aprendizagem.

Introdução

A tecnologia tem sido uma das forças motrizes mais poderosas da sociedade contemporânea, e sua influência na educação não poderia ser mais evidente. No século XXI, a integração de ferramentas tecnológicas no cotidiano escolar tem se tornado não apenas uma tendência, mas uma necessidade para que a educação acompanhe os avanços globais e prepare os alunos para um futuro cada vez mais digital e interconectado. As ferramentas digitais estão reformulando a forma como os alunos aprendem, os professores ensinam e até mesmo como a sociedade percebe o processo educativo. Entretanto, enquanto a tecnologia oferece enormes oportunidades para enriquecer e transformar a

educação, ela também apresenta uma série de desafios que precisam ser cuidadosamente considerados para que seus potenciais sejam plenamente realizados.

Desafios da Tecnologia na Educação

Embora as vantagens da tecnologia na educação sejam amplamente reconhecidas e celebradas, especialmente no que diz respeito à personalização da aprendizagem, ao acesso a conteúdos diversos e à possibilidade de interatividade, é crucial entender que sua implementação eficaz enfrenta uma série de desafios complexos. Estes obstáculos, muitas vezes estruturais e sociais, podem comprometer o pleno potencial das ferramentas tecnológicas, exigindo abordagens mais cuidadosas e planejamento estratégico.

Um dos maiores desafios no uso da tecnologia educacional é a inclusão digital, que se apresenta de forma mais aguda em muitas regiões do Brasil e do mundo. O acesso desigual a dispositivos, como computadores, tablets e smartphones, e a uma conexão de internet estável, cria uma lacuna de oportunidades educacionais. Alunos em áreas periféricas, rurais ou de baixa renda muitas vezes ficam à margem do processo de digitalização da educação, o que os coloca em uma desvantagem significativa em relação aos seus pares em regiões mais privilegiadas. Essa disparidade digital gera um ciclo vicioso em que a falta de acesso à tecnologia não apenas limita as oportunidades de aprendizado, mas também reforça a desigualdade educacional existente.

Além disso, essa desigualdade de acesso à tecnologia não se restringe apenas ao equipamento físico, mas também ao acesso ao conteúdo digital. Muitas vezes, as escolas e os professores não têm os recursos necessários para garantir que todos os alunos tenham as mesmas condições de aprender com tecnologias avançadas, o que agrava ainda mais a exclusão social e digital. Moran (2013) observa que, embora as ferramentas digitais tenham um enorme potencial de democratizar a educação, as desigualdades estruturais

ainda prevalecem, tornando esse acesso um direito desigual e uma responsabilidade do poder público, das escolas e da sociedade.

Outro obstáculo significativo é a capacitação dos professores. A formação dos educadores é um aspecto fundamental para garantir o sucesso na implementação da tecnologia na educação. Embora muitos professores possuam conhecimentos básicos sobre o uso de tecnologias digitais, muitos não têm o treinamento adequado para integrar essas ferramentas de forma eficaz em suas práticas pedagógicas. O simples uso de recursos tecnológicos não garante, por si só, uma melhoria na qualidade do ensino. A integração bem-sucedida da tecnologia exige que os professores possuam habilidades específicas, não apenas no uso de ferramentas digitais, mas na adaptação das estratégias de ensino para tirar proveito das vantagens da educação digital.

Além disso, formação contínua é uma necessidade urgente. Os avanços tecnológicos acontecem em um ritmo acelerado, o que significa que os professores precisam de atualização constante para acompanhar as novas ferramentas, metodologias e recursos. Bates (2015) argumenta que uma formação pedagógica digital que capacite os educadores para o uso criativo e estratégico das tecnologias é vital. A formação contínua deve ser vista como um processo essencial e permanente, não apenas um evento pontual, para que os professores possam refletir sobre a integração tecnológica em sala de aula e adaptar suas abordagens conforme as necessidades dos alunos e os avanços do mundo digital.

Além disso, o uso excessivo de tecnologias pode apresentar desafios para a concentração e a gestão do tempo. Em um mundo onde as tecnologias digitais são onipresentes e oferecem constantes distrações, os alunos, especialmente os mais jovens, podem enfrentar dificuldades em manter o foco em tarefas escolares. Estudos indicam que o uso desmedido de dispositivos móveis, redes sociais e jogos digitais pode reduzir a capacidade de atenção, prejudicando a produtividade e o desempenho acadêmico. Prensky (2001) sugere que, embora a tecnologia seja uma ferramenta poderosa, ela também pode promover a distração se não for gerida adequadamente. Os professores precisam ser capazes de equilibrar o uso da tecnologia, garantindo que as

ferramentas digitais sejam empregadas de forma eficaz no processo de aprendizagem, sem desviar a atenção dos alunos de seus objetivos educacionais.

O desafio da gestão do tempo no ambiente digital também se reflete no comportamento dos estudantes em relação às suas tarefas. Sem o monitoramento adequado, pode-se criar um ambiente em que os alunos priorizam atividades online que não são relacionadas ao aprendizado, em detrimento de tarefas pedagógicas essenciais. A criação de um ambiente de aprendizagem equilibrado, que combine tecnologia e métodos tradicionais, é crucial. Nesse sentido, o uso inteligente de ferramentas de gestão e a definição clara de metas pedagógicas são fundamentais para orientar o processo de aprendizagem e minimizar as distrações.

Por fim, é necessário destacar que, embora a tecnologia seja uma aliada poderosa na transformação da educação, sua implementação deve ser cuidadosamente planejada e monitorada para garantir que ela beneficie todos os alunos igualmente e que os desafios mencionados sejam enfrentados de forma eficaz. Isso implica em uma visão holística que vai além da simples adoção de dispositivos digitais, incorporando a formação de educadores, o acesso equitativo às tecnologias e a gestão eficaz do uso digital no ambiente escolar.

Oportunidades Criadas pela Tecnologia na Educação

Apesar das dificuldades, as possibilidades que a tecnologia traz para a educação são amplas e capazes de promover transformações significativas. Uma das principais vantagens é a capacidade de personalizar o aprendizado. Com o auxílio da tecnologia, os professores conseguem oferecer conteúdos ajustados às necessidades individuais de cada aluno, acompanhando seu ritmo de aprendizagem. Ferramentas como plataformas de ensino online, aplicativos de monitoramento de progresso e recursos multimídia possibilitam que os alunos aprendam de forma mais autônoma e engajada.

Além disso, as plataformas digitais podem expandir a colaboração e comunicação entre alunos e professores, possibilitando interações instantâneas, troca de ideias e trabalho em equipe, mesmo à distância. Isso torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e acessível, principalmente em contextos de ensino remoto ou híbrido.

A acessibilidade também é uma grande vantagem da tecnologia na educação. Recursos como legendas, audiobooks, e software de leitura assistida ajudam alunos com deficiência a ter um acesso mais equitativo ao conteúdo educacional. As tecnologias assistivas têm o potencial de eliminar barreiras, proporcionando uma educação mais inclusiva (Castells, 2003).

Outro ponto importante é a preparação para o futuro. O uso de tecnologias na educação prepara os alunos para um mundo em que o domínio das ferramentas digitais será fundamental em praticamente todas as áreas profissionais. Ensinar os estudantes desde cedo sobre a importância da tecnologia e como usá-la de maneira eficiente pode ser um grande diferencial no desenvolvimento das habilidades deles para o futuro profissional.

Conclusão

O papel da tecnologia na educação é indiscutível, sendo um catalisador de transformação na maneira como aprendemos e ensinamos. No entanto, para que as suas vantagens sejam plenamente aproveitadas, é preciso superar os desafios de acesso, formação e adaptação. Os educadores, gestores escolares e políticas públicas precisam trabalhar de forma integrada para garantir que a tecnologia seja utilizada de maneira ética, inclusiva e eficiente, não é saber acessar redes sociais, é saber usar aplicativos que permitam a livre criação e domínio das mesmas.

Se aplicada de forma responsável, a tecnologia tem o potencial de proporcionar um aprendizado mais dinâmico, personalizado e acessível a todos os alunos, preparando-os para os desafios e as oportunidades de um mundo cada vez mais digital.

Referências

Moran, J. (2013). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Papirus Editora.

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon, 9(5), 1-6.

Castells, M. (2003). *A sociedade em rede*. Paz e Terra.

**- O processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita
(Rebeca Aparecida dos Santos Lima)**

O processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita

Rebeca Aparecida dos Santos Lima

DOI: 10.5281/zenodo.17167088

RESUMO

O presente artigo retrata o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita desde os primeiros anos de vida, perpassando pela educação infantil até as séries iniciais do ensino fundamental, considerando os diversos aspectos inerentes a essas etapas, bem como analisar as influências da literatura infantil. Entretanto visa compreender os aspectos cognitivos, as expectativas e dificuldades de aprendizagem, bem como fazer uma análise das hipóteses de escrita.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Literatura Infantil.

INTRODUÇÃO

O processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança começa desde os primeiros anos de vida com a associação das palavras ao item que esta representa, podendo ser um objeto, pessoa, lugar, animal, dentre tantas outras possibilidades. Assim neste processo a criança faz uso direto da linguagem não verbal para associar imagens ou mesmo letras a lugares específicos sem o conhecimento prévio da leitura e da escrita.

As vivências que as crianças têm refletem diretamente no seu processo de aquisição da leitura e da escrita, sendo que elas demonstram características distintas de uma criança para outra. Assim as relações estabelecidas com o meio interferem significativamente em seu processo de aprendizagem.

Todavia a criança adentra ao ambiente escolar, iniciando a vida escolar na educação infantil, onde permeia os primeiros contatos com a aprendizagem da língua materna, possibilitando a formação do ser em diversos aspectos.

Entretanto é no ensino fundamental que vemos de forma mais pontuada e destacada o processo de leitura e escrita, onde a criança está mais amadurecida e com uma bagagem de conhecimento maior, podendo estabelecer relações e conexões entre linguagem oral e a escrita.

Outrora a abordagem da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento é de extrema importância ressignificando e ampliando o conhecimento através das mais diferentes abordagens no processo de ensino e aprendizagem.

Vemos que há uma certa dificuldade por parte dos alunos em compreender o processo de alfabetização e letramento, no que diz respeito à escrita propriamente dita, segundo Saussure, a “Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro;” (SAUSSURE, 2006, p.34)

Nesta perspectiva, o artigo pretende analisar o processo envolvido na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. De modo específico, este artigo pretende compreender os processos envolvidos e analisar os aspectos necessários para sua aprendizagem bem como estabelecer uma relação intrínseca da importância da literatura infantil no processo de leitura e escrita.

Tomando como base os objetivos estabelecidos, o artigo será fundamentado em pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo.

O PROCESSO COGNITIVO DA CRIANÇA NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA ATÉ ENSINO FUNDAMENTAL

Nos primeiros anos de vida a criança desenvolve as percepções acerca do mundo a seu redor estabelecendo relações, segundo Piaget:

Conhecimento se produz a partir da ação do sujeito sobre o meio em que vive, só se constitui com a estruturação da experiência que lhe

permite atribuir significação. A significação é o resultado da possibilidade de assimilação. Conhecer significa, pois, inserir o objeto num sistema de relações, a partir de ações executadas sobre esse objeto. (CAVICCHIA, 2010, p. 1)

Entretanto em prosseguimento da relação da criança com o meio, vemos que há o processo de comunicação, onde a princípio usa a linguagem não verbal, ou seja, “A intenção de comunicar-se pode ser demonstrada de forma não-verbal através da expressão facial, sinais, e também quando a criança começa a responder, esperar pela vez, questionar e argumentar” (Schirme, Fontoura e Nunes, 2004, p. 97).

Ao analisarmos sob a ótica da perspectiva infantil vemos que a criança apropria-se da escrita em diversificados contextos presentes em seu cotidiano, segundo Ferreiro:

...iniciam seu aprendizado do sistema da escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da leitura. As crianças urbanas de 5 anos geralmente já sabem distinguir entre escrever e desenhar; expostas ao complexo conjunto de representações gráficas presentes no seu meio, são capazes de distinguir o que é desenho e o que é “outra coisa”. Que chamem de “letras” ou “números” a esse conjunto de formas gráficas que possuem em comum o fato de não serem desenho, não é crucial nessa idade. (FERREIRO, 2011, p.95)

Nesta perspectiva vemos que a criança se apropria deste conhecimento que é inato ao ser em seu desenvolvimento da leitura e da escrita segundo Saussure “a imagem gráfica das palavras nos impressiona como um objeto permanente e sólido, mais adequado do que o som para constituir a unidade da língua através dos tempos.” (SAUSSURE, 2006, p.35).

Desta forma a complementar a abordagem de Saussure vemos que Ferreiro observa o processo da escrita como:

As primeiras escritas infantis aparecem, do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (zigue-zague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais, ou de bolinhas). A aparência gráfica não é garantia de escrita, a menos que se conheçam as condições de produção. (FERREIRO, 2011, p. 21)

A criança perpassa por diversos estágios de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget, o primeiro estágio: Estádio da inteligência sensório-motora (0 – 2 anos), onde “estabelecem-se as bases para a construção das principais categorias do conhecimento que possibilitam ao ser humano organizar a sua experiência na construção do mundo: objeto, espaço, causalidade e tempo”. (CAVICCHIA, 2010, p. 4).

No estágio pré-operatório ou simbólico (2 a 6-7) vemos que para a criança “a palavra não tem ainda, para ela, o valor de um conceito; ela evoca uma realidade particular ou seu correspondente imagístico.” (CAVICCHIA, 2010, p. 11)

Todavia a criança chega a etapa da vida escolar, segundo a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 em seu “Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.” (BRASIL, 2013). A criança adentra ao ambiente escolar obrigatoriamente aos quatro anos de idade sendo facultativo seu ingresso em idade anterior.

Nessa etapa da educação infantil há uma expectativa para alcançar de acordo com LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Seção II – Da Educação Infantil, art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Perpassando esta etapa da educação infantil a criança prossegue ao ensino fundamental onde pela faixa etária de acordo com Piaget adentra ao estágio operatório concreto (7 a 11-12) onde “a atividade cognitiva da criança torna-se operatória, com a aquisição da reversibilidade lógica. A reversibilidade aparece como uma propriedade das ações da criança, suscetíveis de se exercerem em pensamento ou interiormente.” (CAVICCHIA, 2010, p. 12).

Assim vemos que a dimensão cognitiva abrange mais do que simplesmente a aprendizagem, mas também a concepção de Piaget:

A dimensão cognitiva ao superar a concepção da aprendizagem como processo linear e fragmentado de acumulação de saberes (as letras, as sílabas, as palavras, a ortografia), que separa o momento de aprender do momento de fazer uso do conhecimento, somos obrigados a lidar com o sujeito cognitivo que Piaget nos ensinou a reconhecer.” (FERREIRO, 2001 citado por COLELLO, 2010, p. 64)

Na sala de aula o professor tem um papel fundamental de agente questionador, a fim de estabelecer os conhecimentos do educando, segundo Sanches:

Há algumas perguntas que formulo para saber e existem aqueles conhecimentos que já detenho. Nós nunca saímos da estaca zero, sempre partimos de algumas referências. Nesse caminho metodológico, o professor exerce um papel fundamental. Como investigar com mais profundidade aquilo que já se sabe? Como enveredar por caminhos nunca antes percorridos?” (SANCHES, 2019, p. 64)

O ENSINO FUNDAMENTAL E A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

No Ensino Fundamental vemos mais pontuado o desenvolvimento da leitura e da escrita, de acordo com a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Seção III – Da Ensino Fundamental, art. 32, “I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;” (BRASIL, 1996).

Nesta etapa a criança começa a compreender e a associar o processo de leitura e escrita, as hipóteses de escrita, no nível pré-silábico, o aluno escreve através de diversificados símbolos, rabiscos, desenhos, letras, sinais gráficos, acreditando que a palavra que escreveu condiz com o que se refere. Entretanto ainda segundo as autoras no nível silábico o aluno percebe que a palavra que escreve condiz com a palavra falada, imaginando que deve apenas grafar uma das letras para representar a palavra dita de forma oral. Já no nível alfabético, o aluno observa a palavra com suas vogais e consoantes, e percebem que devem representar a palavra dita de forma oral com o que está escrito, com correspondência eximia de sons e letras. (MENDONÇA e MENDONÇA, 2011)

Mendonça e Mendonça (2011) explicam que a criança integra o processo de alfabetização antes mesmo de iniciar na vida escolar, e prossegue seus efeitos até o âmbito escolar, onde no aprendizado da escrita, faz necessário o uso de atividades de produção e interpretação escrita, tendo o docente o objetivo de inserir o aluno a esse objeto social, sendo o intermediador do processo entre a criança e a escrita, para que consiga pensar e interferir sobre ele.

Nota-se que o entrelaçamento entre alfabetização e letramento é um dos pontos mais importante no aprendizado da língua materna. De acordo com Rios e Libânio, engloba três eixos de conhecimento:

Conceituais – capacidades para operar com símbolos, imagens, ideias ou representações;
 Procedimentais – desempenhos que indicam nível de saber fazer, ou seja, apropriação de técnicas relacionadas à aquisição de leitura e escrita; Atitudinais – comportamentos que expressam apreciações e incorporações de valores, normas hábitos ou atitudes relacionadas ao trabalho escolar e a socialização. (RIOS; LIBÂNIO, 2009, p. 65)

Neste processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita é primordial compreender que a criança passa por diferentes níveis até constituir a escrita propriamente dita. Assim é muito importante que o professor compreenda o processo de alfabetização e letramento:

Mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – , e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p. 14)

Soares (2004) aponta que devemos primeiro reconhecer as particularidades da alfabetização, como um processo de aquisição e apropriação da escrita, no âmbito alfabético e ortográfico, em segundo ter como foco o desenvolvimento do letramento, onde não meramente aprenda a ler e escrever, mas a usar essas habilidades nas práticas sociais, e em terceiro é compreender as diferenças e as especificidades de ambos os processos, alfabetização e letramento.

Ainda na perspectiva da alfabetização vemos que na escrita a criança se apropria de contextos fora do ambiente escolar, segundo Ferreiro, “ A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade.” (FERREIRO, 2011, p. 44).

Neste sentido devemos considerar que a criança esta inserida em um mundo letrado, com estímulos em todos os lugares, como por exemplo outdoors:



Fonte: <https://ifan.com.br/2021/06/02/acao-olhares-eco-protetores-lanca-campanhas-pelos-direitos-das-criancas-em-fortaleza-ce/>

Deste modo vemos que a criança está segundo Ferreiro:

Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais. Para tanto, não exercita uma técnica específica de aprendizagem. Como já fez antes, com outros tipos de objeto, vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos por meio de um prolongado processo construtivo. (FERREIRO, 2011, p. 44).

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO.

A literatura infantil é um campo literário riquíssimo, que contempla extrema significância no desenvolvimento infantil, seja psicológico, afetivo,

social, cognitivo e intelectual, é através da literatura infantil, que a criança é apresentada a uma vasta gama de histórias e contos que trazem abordagens significativas e amplamente reflexivas para seu “mundo”.

No livro “Alice no país das maravilhas”, vemos um trecho da história que reflete a percepção que as crianças pequenas têm sobre livros:

Alice estava começando a sentir cansada de ficar sentada ao lado de sua irmã e não ter nada para fazer: vez ou outra ela dava uma olhadinha no livro que a irmã lia, mas não havia figuras ou diálogos nele e *para que serve um livro, pensou Alice, sem figuras nem diálogos?*. (CARROLL, 2014, p. 7)



Fonte: <https://www.tumblr.com/hajapipoca/85621261221/alice-in-wonderland-1951-alice-no-pa%C3%ADs-das-maravilhas>

Em reflexão ao trecho descrito acima percebe-se que as histórias devem ser atrativas para a criança, sendo abordada de uma forma que traga significado para seu repertório. Segundo Bettelheim:

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações, reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para problemas que o perturbam. Resumindo, deve relacionar-se simultaneamente com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezara seriedade de suas dificuldades, mas, ao contrário, dando-lhe crédito e, a um só tempo, promovendo confiança da criança em si mesma e em seu futuro.” (BETTELHEIM, 2021, p. 11)

O processo de alfabetização e letramento através da literatura infantil, inicia-se através da perspectiva dos objetivos educacionais a serem alcançados com a obra proposta, Libâneo, define objetivos educacionais como “... propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade” (LIBÂNEO, 2013, p. 132). Assim na perspectiva da sala de aula segundo Cardoso e Moraes:

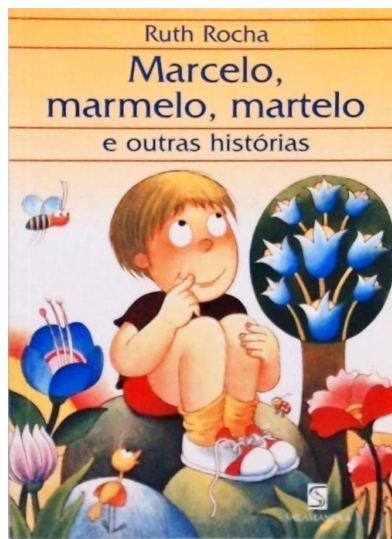
Cabe ao professor, enfim, prezar por promover em sala de aula suas práticas de alfabetização e letramento a partir dos mais diversos gêneros do discurso, favorecendo assim o aluno a leitura do mundo, a leitura de si, a leitura da vida, a leitura da sociedade, a leitura literária. (SANTOS e MORAES, 2013, p.29)

Nesta perspectiva uma obra que aborda o processo construtivo das palavras é Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias, onde o menino inventava o nome das coisas:

E Marcelo continuou pensando: "Pois é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda. Mas bolo nem sempre é redondo. E por que será que a bola não é a mulher do bolo? E bule? E belo? E bala? Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! Também, agora, eu só vou falar assim. (ROCHA, 1976, p. 13)

Em outro ponto do livro vemos um diálogo de Marcelo e seu pai, onde o pai conversa com ele a respeito da importância das coisas terem o mesmo nome:

“O pai de Marcelo resolveu conversar com ele: Marcelo, todas as coisas têm um nome. E todo mundo tem que chamar pelo mesmo nome porque, senão, ninguém se entende... Não acho, papai. Por que é que eu não posso inventar o nome das coisas?” (ROCHA, 1976, p. 15)



Fonte: <https://revistaquem.globo.com/Series-e-filmes/noticia/2022/07/marcelo-marmelo-martelo-livro-de-ruth-rocha-vai-virar-serie-infantil-no-paramount.html>

Em relação a literatura infantil, observa-se uma gama diversificada de abordagens que aproximam os conteúdos ao repertório infantil, trazendo significado a temas complexos, e deste modo auxiliando na compreensão e entendimento a eles, assim segundo Cardoso e Moraes:

Consideramos a literatura infantil, em sua potencialidade, sua inventividade e sua recriação, unindo o universo onírico ao lúdico por meio de abordagem ética, política, coletiva e estética, seja um instrumento fundamental nesse processo no sentido de favorecer o trabalho de saberes científicos para o senso comum, para que a população em geral e as crianças que herdarão o legado da civilização tenham acesso não apenas a questões que provocam nossa perplexidade, mas as discussões e possibilidades de alternativas lançadas por grandes pesquisadores e pensadores que têm se empenhado na abertura de espaço para o diálogo entre saberes. (SANTOS e MORAES, 2013, p. 95)

Outro ponto que devemos atentar-se é em relação as práticas educativas, que devem pautar-se em aproximar a realidade em que o aluno esteja inserido, trazendo sentido e possibilitando a transformação de sua realidade, Libâneo ressalta que:

... através de transmissão e assimilação ativa de conhecimentos e habilidades, deve ter em vista a preparação de crianças e jovens para a compreensão mais ampla da realidade social, para que as crianças

se tornem agentes ativos de transformação dessa realidade (LIBÂNEO, 2013, p. 167)

Neste sentido ao analisarmos um gênero literário que faz parte do imaginário infantil, os contos de fadas, vemos que eles agregam a criança o desenvolvimento de diversos aspectos relacionados a compreender sobre si mesma “Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si própria e favorece o desenvolvimento de sua personalidade.” (BETTELHEIM, 2021, p.23)

Um conto de fada extremamente conhecido que faz parte do imaginário infantil é “Chapeuzinho Vermelho”, que em sua moral traz a importância da obediência e de não se falar com estranhos, como vemos no trecho abaixo:

Chapeuzinho, leve esta cesta com bolo e doces à casa da vovó, que está doente. Mas tenha cuidado! Não vá pela floresta nem converse com desconhecidos! — Chapeuzinho, leve esta cesta com bolo e doces à casa da vovó, que está doente. Mas tenha cuidado! Não vá pela floresta nem converse com desconhecidos! (BRASIL, 2020, p.3)



Fonte: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/livros/versao_digital/chapeuzinho_vermelho_versao_digital.pdf

Entretanto em outro momento da história Chapeuzinho encontra-se com o lobo e acaba desobedecendo sua mãe:

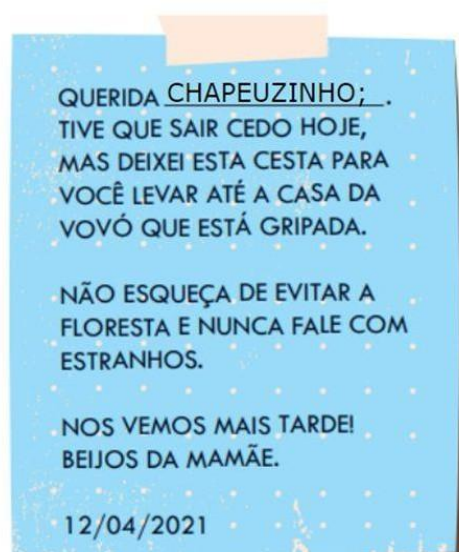
Foi então que apareceu o lobo:
Está perdida, menina?

Não, não... Estou indo para a casa da vovó, que está doente. Vou levar bolo e doces para ela.
Ora, vá pelo caminho das flores, menina! É mais curto! — disse o lobo. Chapeuzinho concordou:
Isso mesmo! Assim também poderei colher flores para ela!”
(BRASIL, 2020, p.5)



Fonte: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/livros/versao_digital/chapeuzinho_vermelho_versao_digital.pdf

Sob a ótica do livro “Chapeuzinho vermelho”, podemos trabalhar o gênero bilhete:



Fonte: https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/lingua-portuguesa-um-bilhete-pode-mudar-tudo/

Deste modo, no âmbito escolar, o processo de ensino e aprendizagem deve considerar os mais diversificados gêneros do discurso, e sua significativa influência nas obras literárias, uma vez que este “favorece o desenvolvimento das capacidades interpretativas inerentes ao letramento literário, considerando-se tais gêneros presentes nas obras literárias (conversações, bilhetes, cartazes, diários, cartas, etc.)” (SANTOS e MORAES, 2013, p.27).

Um projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), o Conta para mim, promove a literacia familiar, segundo o MEC:

Por meio de simples interações com as crianças em forma de conversa, muitas vezes de maneira lúdica, os pais podem construir relacionamentos positivos com seus filhos, ajudá-los a desenvolver o vocabulário e as habilidades necessárias para a leitura e o aprendizado posteriores na escola. Essas conversações podem ocorrer por meio de atividades diárias, como vestir, comer e brincar. Nessas conversações diárias, os pais podem também expressar a sua consideração positiva por seus filhos. Esses diálogos diários são como blocos que se integram na construção para ajudar as crianças a obter habilidades importantes para leitura e escrita. (BRASIL, 2019, p.9)



Fonte: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>

Todavia o professor deve pautar-se de diferentes formas de abordagem que amplie e ressignifique o processo de ensino e aprendizagem da literatura infantil, um método a ser utilizado é a tarefa para casa, que além de possibilitar a observação de alguns aspectos importantes também aproxima os pais da escola, segundo Libâneo:

A tarefa para casa é um importante complemento didático para a consolidação, estreitamente ligada ao desenvolvimento das aulas. A tarefa para casa consiste de tarefas de aprendizagem realizadas fora do período escolar. Tanto quanto os exercícios de classe e as verificações parciais de aproveitamento, elas indicam ao professor as dificuldades dos alunos e as deficiências da estruturação didática do seu trabalho. Exercem também a uma função social, pois por meio delas os pais tomam contato com o trabalho realizado na escola, na classe dos seus filhos, sendo um importante meio de interação dos pais com os professores e destes com aqueles. (LIBÂNEO, 2013, p. 212)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foi possível compreender os processos inerentes a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita nas diferentes etapas desde os primeiros anos de vida até as séries iniciais do ensino fundamental, perpassando também pela literatura infantil. Neste sentido diverso são os aspectos pertinentes a cada etapa que colaboram significativamente para a aprendizagem da criança e seu desenvolvimento incidindo consequentemente na compreensão de si mesma e de seu papel em sociedade.

Contudo vemos que cada etapa tem sua particularidade e suas expectativas de aprendizagem em relação a esse processo, que os aspectos cognitivos sob a ótica de Piaget são um ponto significativo a ser analisado para se estabelecer um paralelo entre criança e o meio em que vive.

No processo de aquisição da leitura e da escrita vemos diversificados níveis de hipótese de escrita. Todavia, a disparidade entre a criança alfabetizada e letrada propõe um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo e incentive o aluno ao aprendizado, para que ele não apenas

domine a leitura e a escrita, mas desfrute de um conhecimento que possibilite estabelecer vivências sociais.

Entretanto vemos que o universo literário é uma fonte riquíssima de aprendizado, que além de proporcionar o desenvolvimento da leitura e da escrita também desenvolve outros aspectos importante para a criança como a imaginação, o raciocínio e resolução de problemas.

Além de que vemos que é uma excelente abordagem para aproximação com o âmbito familiar, uma vez que em uma abordagem diferente através da literacia familiar e das tarefas para casa.

Neste contexto diferentes abordagens podem ser utilizadas de forma que a criança desenvolva cognitivamente sua capacidade de leitura e escrita ampliando seu repertório e agregando ao universo cultural.

As crianças absorvem aquilo que lhe é ensinado, não apenas por palavras, mas também pelo que ela vivência em todos os seus dias. Não lhe basta apenas lhe dar asas, precisamos ensiná-las a voarem sozinhas. A leitura e escrita são apenas uma pequena parte dessa grande jornada.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. Psicanálise dos contos de fadas. Tradução: Arlene Caetano. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 17.ago.2019

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 17.ago.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar. - Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Chapeuzinho Vermelho [recurso eletrônico]. Brasília, DF : MEC/Sealf, 2020. 16 p. : il. ; PDF ; 15,2 MB. – (Coleção Conta pra Mim) Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/livros/versao_digital/chapeuzinho_vermelho_versao_digital.pdf. Acesso em: 14.set.2025.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida. UNESP, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>. Acesso em: 17.ago.2019

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Dimensões do Ler e Escrever na Revisão dos Paradigmas Escolares. CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, Notandum: 2010. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B1brTUvg_HH-VVVkOV8zNE84c2M/preview. Acesso em: 17.ago.2019.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 26.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática

dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em:

<<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>>. Acesso em:

17.ago.2019

RIOS, Zóe; LIBÂNIO, Márcia. Da escola para casa: alfabetização. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

ROCHA, Ruth. Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias. Rio de Janeiro: Editora Salamandra, 1976.

SANCHES, Emília Cipriano. Saberes e afetos do ser professor. São Paulo: Cortez, 2019.

SANTOS, Fábio C. dos; MORAES, Fabiano. Alfabetizar letrando com a literatura infantil. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de linguística geral / Ferdinand de Saussure; organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicoiau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. --27. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHIRMER, Carolina R.; FONTOURA, Denise R.; NUNES, Magda L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. J. Pediatr. (Rio J.), Porto Alegre, v. 80, n. 2, supl. p. 95-103, Apr. 2004. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S002175572004000300012&lng=en&nrm=iso>. Access on 17 Aug. 2019.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572004000300012>

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

- O tênis de mesa como ferramenta pedagógica nos anos iniciais: uma proposta metodológica (Leandro de Oliveira dos Santos)

O tênis de mesa como ferramenta pedagógica nos anos iniciais: uma proposta metodológica

Leandro de Oliveira dos Santos

DOI: 10.5281/zenodo.17114100

RESUMO

O Tênis de Mesa, embora pouco explorado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, revela-se uma prática pedagógica de grande potencial para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional dos alunos. Por ser acessível e adaptável, pode ser trabalhado mesmo em contextos escolares com infraestrutura limitada, favorecendo a inclusão e a participação de todos. A adoção de metodologias lúdicas e criativas permite que a modalidade ultrapasse a lógica competitiva, estimulando valores como cooperação, respeito e disciplina. Assim, o Tênis de Mesa assume relevância educacional ao promover aprendizagens significativas que contribuem para a formação integral das crianças.

Palavras-chave: Tênis de Mesa. Educação Física. Ensino Fundamental. Metodologia. Inclusão. Desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

A prática do Tênis de Mesa no contexto escolar ainda é pouco explorada, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, sua inserção pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento integral dos estudantes. Trata-se de uma modalidade esportiva que exige atenção, concentração, raciocínio rápido, além de habilidades motoras refinadas. Ao mesmo tempo, por ser um esporte que pode ser praticado em diferentes espaços e com materiais alternativos, o Tênis de Mesa se mostra acessível e adaptável à realidade das escolas brasileiras. O presente artigo tem como objetivo analisar a relevância pedagógica do Tênis de Mesa nos anos iniciais e apresentar uma proposta

metodológica de ensino, incluindo um planejamento de aula detalhado que possa servir de apoio a professores de Educação Física. A escolha pelo tema se justifica pela necessidade de ampliar o repertório das práticas escolares, oferecendo aos alunos novas experiências corporais, sociais e cognitivas que ultrapassem a lógica da competição e valorizem o aprendizado coletivo.

O TÊNIS DE MESA NO CONTEXTO ESCOLAR

O Tênis de Mesa surgiu na Inglaterra no final do século XIX como uma adaptação do tênis tradicional. Inicialmente, era visto como um passatempo recreativo, mas rapidamente ganhou espaço como modalidade esportiva organizada e competitiva. Ao longo dos anos, tornou-se popular em diferentes países, sendo hoje uma das práticas mais difundidas em nível mundial. No contexto escolar, o Tênis de Mesa pode ser trabalhado de forma adaptada, sem a necessidade de equipamentos profissionais. É possível utilizar mesas comuns, raquetes improvisadas ou até mesmo materiais confeccionados pelos alunos em atividades interdisciplinares. Esse caráter acessível o transforma em um recurso pedagógico valioso para professores que buscam diversificar suas aulas de Educação Física. Entre os principais benefícios da prática nos anos iniciais, destacam-se: o desenvolvimento da coordenação motora fina, o estímulo à lateralidade, a melhora da capacidade de atenção e o fortalecimento das habilidades sociais. Além disso, por ser um esporte de regras simples, favorece o entendimento da importância do respeito às normas e da convivência coletiva.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para que o ensino do Tênis de Mesa nos anos iniciais seja efetivo, é fundamental que o professor adote uma abordagem metodológica pautada no lúdico, no respeito ao ritmo de aprendizagem de cada criança e na valorização da participação de todos os alunos. A utilização de jogos adaptados e dinâmicas coletivas contribui para que a atividade seja atrativa e significativa. O professor pode, por exemplo, propor desafios simples como manter a bola quicando na raquete pelo maior tempo possível, ou realizar passes em duplas sem deixar a bola cair. Essas atividades desenvolvem habilidades motoras básicas que servirão de base para a prática formal do esporte em etapas mais avançadas. Outro aspecto relevante é a adaptação dos materiais. Nem sempre é necessário ter mesas oficiais de Tênis de Mesa; podem-se usar mesas escolares, bancos ou até mesmo delimitar espaços no chão. O importante é possibilitar a vivência da prática esportiva de maneira criativa, inclusiva e acessível.

PROPOSTA DE PLANEJAMENTO DE AULA

Turma: 4º ano do Ensino Fundamental Duração:
50 minutos

Objetivos Gerais: - Introduzir o Tênis de Mesa como prática esportiva e pedagógica. - Estimular a coordenação motora, atenção e socialização.

Objetivos Específicos: - Ensinar fundamentos básicos como empunhadura e controle da bola. - Incentivar o trabalho em dupla e a cooperação. - Desenvolver o respeito às regras e à participação de todos.

Conteúdos: - Fundamentos iniciais: empunhadura, controle de bola e saque. - Jogos adaptados e dinâmicas coletivas.

Metodologia: 1. Aquecimento lúdico: jogos de corrida e coordenação com bolas leves (10 min). 2. Atividade dirigida: exercícios de controle individual e em duplas (15 min). 3. Jogo adaptado: partidas em mesas improvisadas, priorizando a participação (15 min). 4. Encerramento: roda de conversa sobre cooperação e aprendizado (10 min).

Recursos Didáticos: raquetes, bolas leves, mesas escolares ou adaptadas, cones.

Avaliação: - Participação ativa e cooperação. - Capacidade de realizar os fundamentos básicos. - Respeito às regras e ao colega durante a prática.

DISCUSSÃO

A experiência de ensinar Tênis de Mesa nos anos iniciais apresenta diversas potencialidades. Primeiramente, o esporte se mostra eficiente no desenvolvimento da atenção e da concentração, aspectos essenciais para a aprendizagem escolar em geral. Em segundo lugar, a prática favorece a inclusão, uma vez que pode ser facilmente adaptada para alunos com diferentes níveis de habilidade. No entanto, alguns desafios também se apresentam. A falta de infraestrutura adequada em muitas escolas pode dificultar a implementação da modalidade. Nesse sentido, cabe ao professor buscar estratégias criativas para adaptar o espaço e os materiais disponíveis. Outro desafio é a formação docente: nem todos os professores têm experiência com o Tênis de Mesa, o que reforça a necessidade de capacitação continuada. Apesar desses obstáculos, a proposta metodológica apresentada neste artigo demonstra que é possível trabalhar o Tênis de Mesa de forma pedagógica, promovendo benefícios que vão além da prática esportiva e contribuindo para a formação integral dos estudantes.

CONCLUSÃO

Conclui-se que o Tênis de Mesa representa uma ferramenta pedagógica relevante para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua prática possibilita o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional das crianças, ao mesmo tempo em que promove valores como respeito, cooperação e disciplina. A proposta metodológica apresentada neste artigo mostra-se viável e adaptável às diferentes realidades escolares, servindo de inspiração para professores que desejam inovar em suas práticas. O ensino do Tênis de Mesa deve ser entendido não apenas como a transmissão de técnicas esportivas, mas como um recurso para a construção de aprendizagens significativas e duradouras, que contribuem para a formação integral do aluno. Dessa forma, o esporte deixa de ser apenas uma atividade recreativa e se transforma em uma poderosa ferramenta educacional nos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. Educação Física e cultura corporal: crítica e alternativas. Campinas: Autores Associados, 1991.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara

Koogan, 2003. KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.

TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Eduardo. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

- Prática esportiva: tênis de mesa em escola de tempo integral (Leandro de Oliveira dos Santos)

Prática esportiva: tênis de mesa em escola de tempo integral

Leandro de Oliveira dos Santos

DOI: 10.5281/zenodo.17114132

RESUMO

O tênis de mesa, ao ser incorporado no contexto escolar, especialmente em escolas de tempo integral, demonstra grande potencial pedagógico por sua acessibilidade, simplicidade de infraestrutura e múltiplos benefícios. A modalidade contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, socioemocional e cultural dos estudantes, além de promover inclusão, cooperação e respeito às regras. Estudos de caso apontam para impactos positivos no clima escolar, na autoestima e na participação dos alunos, reforçando seu papel como ferramenta de transformação social. Apesar dos desafios relacionados à infraestrutura, formação docente e políticas públicas, o tênis de mesa se apresenta como prática promissora para enriquecer o currículo e consolidar uma cultura esportiva escolar.

Palavras-chave: Tênis de Mesa. Educação Física. Escola de Tempo Integral. Inclusão. Desenvolvimento Integral. Cultura Esportiva.

Introdução

A Educação Física escolar no Brasil tem passado, nas últimas décadas, por um processo de ressignificação. Se antes era vista apenas como espaço de movimento e recreação, hoje assume papel pedagógico, social e cultural. O esporte escolar deve ser compreendido como um direito do estudante, um meio de promover inclusão, saúde e cidadania. Nesse cenário, a modalidade tênis de mesa apresenta grande potencial, pois alia simplicidade de infraestrutura a benefícios que dialogam diretamente com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao ser implementado em escolas de tempo integral, o tênis de mesa transcende a

ideia de atividade complementar e se torna um recurso pedagógico capaz de mobilizar diferentes dimensões da aprendizagem.

Revisão de Literatura

A literatura científica aponta para o esporte escolar como ferramenta fundamental no desenvolvimento integral do estudante. Segundo Paes e Balbino (2020), o esporte educacional deve privilegiar inclusão, respeito e participação. Souza (2021) ressalta que a prática esportiva, quando tratada como instrumento pedagógico, amplia não apenas as habilidades motoras, mas também aspectos cognitivos e sociais. A BNCC (Brasil, 2018) reforça a necessidade de diversidade de práticas corporais, permitindo que modalidades como o tênis de mesa encontrem espaço no cotidiano escolar. Essa diversidade garante que estudantes com diferentes perfis e interesses sejam contemplados.

História e Cultura do Tênis de Mesa

O tênis de mesa surgiu no século XIX, na Inglaterra, como adaptação de jogos de salão. Com rápida difusão, tornou-se esporte oficial em 1926, com a criação da Federação Internacional de Tênis de Mesa (ITTF). No Brasil, ganhou notoriedade nas décadas de 1950 e 1960 e se consolidou a partir do sucesso de atletas como Cláudio Kano e Hugo Hoyama. Entretanto, mais do que resultados esportivos, o tênis de mesa também se destaca como prática cultural, presente em clubes comunitários, centros educacionais e programas sociais. Essa inserção em diferentes contextos o torna acessível e promissor como atividade escolar.

Benefícios do Tênis de Mesa para os Estudantes

A prática do tênis de mesa proporciona benefícios que se estendem além do físico, alcançando aspectos cognitivos, socioemocionais e culturais. Do ponto de vista motor, desenvolve a coordenação óculo-manual, reflexo e agilidade. No campo cognitivo, exige tomada de decisão rápida, raciocínio lógico e concentração. Já nos aspectos socioemocionais, favorece a convivência, o respeito às regras e a resiliência diante de vitórias e derrotas. Por fim, no âmbito cultural, possibilita discutir sua trajetória histórica e compreender como práticas corporais se transformam no tempo. Metodologias Inovadoras para o Ensino do Tênis de Mesa.

Para além da prática tradicional, o ensino do tênis de mesa pode ser enriquecido com metodologias ativas. A gamificação, por exemplo, cria desafios progressivos que mantêm os estudantes engajados. O uso de tecnologias digitais, como aplicativos de análise de movimento ou placares eletrônicos, aproxima o esporte da realidade tecnológica dos jovens. Projetos interdisciplinares também podem integrar o tênis de mesa a disciplinas como Matemática e História, promovendo uma abordagem mais ampla.

Experiências e Estudos de Caso

Relatos de escolas brasileiras mostram que o tênis de mesa tem potencial de atrair alunos que antes se mostravam desmotivados nas aulas de Educação Física. Um estudo em São Paulo (2022) revelou que a prática regular da modalidade contribuiu para a melhoria do clima escolar, aumento da autoestima dos estudantes e maior participação em atividades coletivas. Esses resultados indicam que, quando inserido em contextos educacionais, o esporte pode atuar como ferramenta de transformação social.

Desafios e Perspectivas Futuras

Apesar de sua acessibilidade, a implementação do tênis de mesa enfrenta desafios como a falta de recursos financeiros, escassez de professores capacitados e ausência de políticas públicas específicas. Ainda assim, observa-se avanço em programas de incentivo promovidos por federações e secretarias de educação. As perspectivas futuras indicam que, com investimentos contínuos, o tênis de mesa poderá se consolidar como modalidade de destaque nas escolas de tempo integral.

Discussão Crítica

Ao analisar o papel do tênis de mesa no contexto escolar, é preciso refletir sobre desigualdades estruturais. Escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social muitas vezes carecem de infraestrutura mínima, o que pode limitar a implementação de projetos esportivos. Além disso, a formação docente precisa incluir conteúdos específicos de modalidades alternativas, permitindo que professores se sintam preparados para conduzir práticas inovadoras.

Considerações Finais

O tênis de mesa, por seu caráter inclusivo e pedagógico, apresenta-se como excelente alternativa para enriquecer o currículo escolar. Ao ser trabalhado de maneira planejada, favorece o desenvolvimento integral dos alunos e fortalece a construção de uma cultura esportiva na escola. Sugere-se que gestores e professores ampliem iniciativas nesse sentido, consolidando a modalidade como parte integrante das políticas educacionais.

Referências Bibliográficas

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

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Educação Física Escolar: fundamentos de uma prática pedagógica. São Paulo: Cortez, 2019.

PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira. Pedagogia do Esporte. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2020.

SOUZA, João Carlos de. O esporte como ferramenta pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, Mariana de Oliveira. Esporte educacional e inclusão social. Campinas: Papirus, 2022.

RODRIGUES, Carlos Alberto. Educação integral e práticas corporais. Porto Alegre: Penso, 2023.

**- Projeto pedagógico: “Releituras: a arte de expressar e brincar”: a importância do processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil
(Aline Andrade)**

Projeto pedagógico: “Releituras: a arte de expressar e brincar”: a importância do processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil

Aline Andrade⁴

DOI: 10.5281/zenodo.17230084

RESUMO

O presente artigo visa apresentar, de maneira detalhada e fundamentada, elementos qualitativos acerca da importância de projetos pedagógicos na Educação Infantil, uma vez que reconhece-se o processo ensino-aprendizagem como base estruturante e indispensável para uma formação integral, crítica e humanizada do educando. Para atingir tal propósito, tornou-se necessário considerar de forma rigorosa e sistemática os principais documentos legais e normativos que regulamentam a Educação Infantil no Brasil, destacando a centralidade dos direitos da criança, das concepções de infâncias e das práticas curriculares, em consonância com a experiência pedagógica aqui relatada, intitulada “Releituras: a arte de expressar e brincar”. Este projeto foi aplicado em uma turma de crianças entre quatro e cinco anos de idade, oportunizando vivências que aliam ludicidade, arte e natureza ao processo de construção do conhecimento, valorizando a participação ativa, criativa e autônoma das crianças. Assim, esse texto busca contribuir, assim, com reflexões, questionamentos e desdobramentos acerca de uma prática pedagógica significativa, contextualizada, referenciada e de qualidade, oferecendo uma possibilidade metodológica entre tantas que podem ser elaboradas para se construir sequências didáticas lúdicas e transdisciplinares na Educação Infantil. A intenção foi promover uma apropriação consciente e ativa dos objetivos educacionais na vida escolar e social das crianças, em consonância com as diretrizes legais, mas também em sintonia com as necessidades afetivas, cognitivas, motoras e expressivas da infância.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Pedagógico. Educação Infantil. Processo Ensino-Aprendizagem. Infâncias. Educação Integral.

⁴ Pedagoga formada na Universidade Estadual de Campinas, Professora de Educação Básica I na rede municipal de Araras/SP desde 2020, Pós-graduada Lato-Sensu em: Educação Especial e Educação Inclusiva pela Faculdade Única, Educação Integral pela Faculdade IMES, Gestão Educacional: Direção, Coordenação e Supervisão pela Faculdade Iguaçu, Fundamentos e Práticas Educativas na Educação Infantil pela Faculdade Iguaçu e Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-Sociais ou Raciais pela Faculdade Iguaçu.

ABSTRACT

This article aims to present, in a detailed and theoretically grounded way, qualitative elements regarding the importance of pedagogical projects in Early Childhood Education, recognizing the teaching-learning process as the fundamental basis for comprehensive, critical, and humanized student development. To this end, it was necessary to rigorously consider the main legal and normative documents of Early Childhood Education in Brazil, highlighting the centrality of children's rights, conceptions of childhood, and curricular practices, in line with the pedagogical project "Rereadings: The Art of Expression and Play." This project was implemented in a class of four- to five-year-old children, providing experiences that combined playfulness, art, and nature in the process of knowledge construction, valuing children's active, creative, and autonomous participation. Thus, this text seeks to contribute with reflections, questions, and developments on meaningful, contextualized, referenced, and high-quality pedagogical practice, presenting one possible methodological approach among many for constructing playful and interdisciplinary didactic sequences in Early Childhood Education. The aim was to promote the conscious and active appropriation of educational objectives in children's school and social lives, aligned with legal guidelines and in harmony with the affective, cognitive, motor, and expressive needs of childhood.

KEYWORDS: Pedagogical Project. Early Childhood Education. Teaching-Learning Process. Childhoods. Comprehensive Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui um espaço fundamental para a formação integral da criança. De acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a criança é sujeito de direitos e deve ser compreendida em sua totalidade, considerando aspectos físicos, emocionais, cognitivos, sociais e culturais.

Nesse sentido, os projetos pedagógicos assumem papel de destaque ao se configurarem como instrumentos de articulação das práticas escolares, orientando o trabalho pedagógico de forma a promover aprendizagens significativas e assegurar o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2018). O artigo aqui apresentado baseia-se em uma experiência empírica de pesquisa-ação realizada a partir da aplicação do projeto pedagógico "Releituras: a arte de expressar e brincar", cujo objetivo principal consistiu em

proporcionar vivências às crianças em diferentes espaços educativos – tanto em sala de aula quanto em ambientes ao ar livre, em contato direto com a natureza – de modo a valorizar a ludicidade, a imaginação, a expressão artística e a interação social como eixos norteadores do processo ensino-aprendizagem.

Vale destacar que o projeto pedagógico “Releituras: a arte de expressar e de brincar” fundamenta-se em diferentes perspectivas teóricas.

Segundo Vygotsky (1991), o processo de aprendizagem é sempre socialmente mediado, e as interações entre criança, professor e colegas funcionam como motores essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Já Piaget (1976) destaca que o brincar é uma atividade central no processo de construção do conhecimento, uma vez que a criança aprende de forma ativa ao interagir com o mundo físico e social, reelaborando constantemente seus esquemas mentais. Dessa forma, projetos pedagógicos que integram arte, ludicidade e natureza se configuram como espaços privilegiados de expressão, significação e reelaboração das experiências infantis.

Assim, busca-se analisar como o projeto contribuiu para o processo ensino-aprendizagem das crianças, relacionando teoria e prática e destacando a relevância da Educação Infantil na promoção de experiências integradoras, lúdicas e significativas.

Para tanto, é fundamental compreender a infância como categoria social, histórica e cultural, que não pode ser reduzida a uma fase de transição ou a uma preparação para a vida adulta. De acordo com Ariès (1981), a concepção de infância é uma construção social e cultural que varia de acordo com os contextos históricos. No campo da Educação, Kramer (2003) reforça que a criança deve ser considerada produtora de cultura e de significados, e não apenas como um “vir a ser”, mas reconhecer a criança como sujeito pleno de direitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) apontam que a criança deve ser entendida em sua integralidade, respeitando sua identidade, diversidade, seus ritmos próprios e suas formas

singulares de expressão. A BNCC (2018) reafirma essa perspectiva ao enfatizar que a aprendizagem na Educação Infantil deve ocorrer prioritariamente por meio de experiências lúdicas, artísticas, culturais e sociais, vivenciadas em interações significativas com outras crianças, com adultos e com o ambiente.

Em relação ao processo ensino-aprendizagem atrelado à ludicidade, destaca-se que para Vygotsky (1991), a aprendizagem é um processo mediado que ocorre nas interações sociais. O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” demonstra que, com apoio do professor e dos pares, a criança é capaz de realizar atividades que ainda não faria sozinha, avançando em seu desenvolvimento.

Na perspectiva piagetiana, por outro lado, a aprendizagem se dá a partir da ação concreta da criança sobre o mundo, por meio da assimilação e acomodação de esquemas cognitivos (PIAGET, 1976). Nesse contexto, o brincar é concebido como uma forma privilegiada de aprendizagem, pois permite à criança explorar, experimentar, transformar e reelaborar suas experiências.

A ludicidade, portanto, não deve ser vista como um elemento acessório ou secundário no processo pedagógico, mas sim como um princípio essencial e estruturante da prática educativa. Kishimoto (2011) reforça que o brincar é uma atividade que favorece de maneira ímpar a construção de conhecimentos, valores e atitudes, além de promover autonomia, criatividade, imaginação, socialização e expressão.

METODOLOGIA

O projeto pedagógico intitulado “Releituras: a arte de expressar e brincar” foi idealizado e colocado em prática junto a uma turma de Educação Infantil composta por crianças de quatro e cinco anos de idade, matriculadas em uma escola pública pertencente à rede municipal de ensino. A iniciativa surgiu a partir da necessidade de promover atividades que estimulassem a

criatividade, a imaginação e a construção de novos sentidos por meio da arte, da linguagem e do brincar, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral nessa etapa da vida escolar.

A escolha dessa proposta para essa faixa etária justifica-se pelo fato de que, entre os quatro e cinco anos, as crianças apresentam um significativo avanço em suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. É um período em que a linguagem oral se encontra em pleno processo de ampliação e sofisticação, permitindo maior clareza na comunicação e nas interações coletivas. Além disso, o pensamento simbólico começa a se consolidar, favorecendo a criação de narrativas próprias, a elaboração de enredos imaginativos e a representação de papéis em situações lúdicas, como as dramatizações.

Nesse contexto, o projeto não se restringiu apenas à execução de atividades isoladas, mas se constituiu como uma oportunidade de fortalecer a sociabilidade, pois as crianças, ao partilharem momentos de releitura e de produção artística, aprendem a respeitar o ponto de vista do colega, a esperar sua vez de falar e a cooperar em trabalhos coletivos. Do mesmo modo, buscou-se incentivar a autonomia, oferecendo às crianças liberdade para escolher materiais, explorar diferentes formas de expressão e assumir responsabilidades no processo criativo.

Dessa forma, o projeto representou um momento privilegiado para a vivência de experiências diversificadas, envolvendo releituras narrativas de histórias já conhecidas, dramatizações que permitiram dar vida a personagens e situações do cotidiano ou da imaginação, bem como produções artísticas em diferentes linguagens, como o desenho, a pintura, a colagem e a modelagem. Todas essas práticas pedagógicas foram planejadas com o intuito de enriquecer o repertório cultural e expressivo dos alunos, consolidando o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil e reforçando a ideia de que a arte é uma poderosa ferramenta de aprendizagem e de desenvolvimento humano. A metodologia adotada foi estruturada em etapas que dialogaram entre si de forma sequencial e cumulativa, respeitando os princípios da BNCC (2018) e das DCNEI (2010):

1. Apresentação da história: a narrativa de autoria da professora, Aline Andrade, foi contada em sala de aula, utilizando recursos visuais, como imagens, ilustrações e materiais concretos, de modo a envolver as crianças sensorial e emocionalmente.

2. Interpretação e releituras: as crianças foram convidadas a expressar, por meio de desenhos, pinturas, falas espontâneas, podendo mostrar suas percepções sobre a história.

3. Atividades ao ar livre: as cenas da história foram experienciadas em contato direto com a natureza, desde permitir as crianças brincarem com as folhas secas caídas ao chão do jardim da escola; sentirem o vento em dias oportunos para tal e reproduzirem balões que puder observar a ação do vento no brinquedo; brincarem com a água da chuva, ao ter sido simulado a chuva com a água da mangueira em um dia de sol; assim como momentos que proporcionaram perceber a intensidade do calor e da luz solar.

4. Dramatização e jogos simbólicos: as crianças dramatizaram trechos da narrativa, explorando a linguagem corporal, oral e gestual, construindo coletivamente novas versões e interpretações da história.

5. Socialização e registro: as produções e interpretações foram compartilhadas em grupo, fortalecendo a oralidade, a escuta e o respeito às diferentes expressões. O projeto pedagógico “Releituras: a arte de expressar e brincar” teve como objetos finais o livro feito pela criança de modo individual em sala de aula e também o livro desenvolvido ao ar livre feito coletivamente, com todas as crianças da turma, proporcionando interpretações próprias acerca da história.

A metodologia adotada no projeto foi cuidadosamente pensada de forma a integrar diferentes linguagens — verbal, corporal, artística e simbólica — com a utilização de múltiplos espaços educativos, como a sala de aula, o pátio e áreas externas da escola. Essa escolha teve como propósito ampliar as oportunidades de aprendizagem e proporcionar às crianças vivências diversificadas, que favorecessem tanto o desenvolvimento individual quanto

coletivo. Ao variar os ambientes e as formas de expressão, buscou-se evitar a monotonia e estimular a curiosidade, a imaginação e a criatividade dos alunos, garantindo que cada criança tivesse a possibilidade de manifestar-se segundo suas preferências e potencialidades.

Essa metodologia foi orientada pelos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a qual estabelece seis dimensões fundamentais para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. No que se refere à dimensão conviver, o projeto promoveu situações de interação em grupo, nas quais as crianças puderam aprender a lidar com as diferenças, a respeitar regras de convivência e a valorizar a colaboração mútua. Ao mesmo tempo, o brincar foi colocado como eixo central, reconhecido como atividade primordial na infância, permitindo que as crianças vivenciassem experiências significativas de socialização, imaginação e simbolização.

A dimensão participar esteve presente na valorização do protagonismo infantil, incentivando os alunos a se engajarem ativamente nas propostas, a opinarem sobre as atividades e a tomarem decisões de forma coletiva. Já a dimensão explorar foi contemplada através do contato com diferentes materiais, texturas, sons, movimentos e ambientes, despertando a curiosidade natural das crianças e favorecendo a construção do conhecimento por meio da investigação e da experimentação. No âmbito da dimensão expressar, as atividades possibilitaram que os alunos externalizassem sentimentos, ideias e percepções em múltiplas linguagens, fosse pela fala, pelo gesto, pelo desenho ou pela dramatização. Por fim, a dimensão conhecer-se se materializou no estímulo à construção da identidade e da autonomia, permitindo que cada criança pudesse reconhecer suas próprias características, limitações e potencialidades.

Assim, ao articular de maneira intencional e planejada tanto as linguagens quanto os espaços educativos, a metodologia assegurou a integração das seis dimensões propostas pela BNCC, reafirmando a importância de uma prática pedagógica que valorize a criança em sua

totalidade, respeitando sua singularidade e estimulando o desenvolvimento pleno em todas as áreas do saber e do convívio social.

O PROJETO PEDAGÓGICO “RELEITURAS: A ARTE DE EXPRESSAR E BRINCAR”

A história desenvolvida narra a amizade de três crianças, Laura, Carlinhos e Niara, que se relacionam de diferentes formas com a natureza: o vento, a chuva e o sol. Pode-se observar que Laura, por exemplo, pode ser a mais introspectiva, encantada pelo mistério do vento que não se vê, mas se sente; Carlinhos, o explorador, vivencia a alegria transformadora da água e da chuva; e Niara, a solar, irradia energia e prefere o calor e a luz intensa. Essa correlação entre personagens e forças naturais não é aleatória, uma vez que serve para personificar as emoções e as diferentes formas de interagir com o ambiente, estabelecendo um ponto de partida concreto para a exploração sensorial e afetiva.

Apesar de suas preferências distintas, o fio condutor da história é a descoberta de que a amizade os une e transcende as individualidades. Este aspecto é crucial, pois reforça o valor da convivência e da aceitação da diversidade, pilares essenciais da Educação Infantil. Ao final, a narrativa oferece um rico substrato para a compreensão de que a totalidade da experiência humana e natural (o ciclo sol-vento-chuva) é mais rica e completa quando compartilhada. Essa base narrativa multifacetada permitiu o desenvolvimento de atividades diversas que potencializaram os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças de quatro e cinco anos.

A partir dessa narrativa, foram desenvolvidas atividades que possibilitaram às crianças:

- Expressar sentimentos e interpretações por meio da arte do desenho;
- Vivenciar experiências sensoriais com a natureza;
- Recontar a história com suas próprias palavras;

- Dramatizar personagens e cenas;
- Construir vínculos afetivos com os colegas.

O projeto encontra profundo respaldo em Vygotsky (1991), que estabelece a interação social como motor do desenvolvimento. O processo de releitura e dramatização, realizado coletivamente, permitiu que as crianças apoiassem umas às outras nos desafios, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal. Ao discutir a história, ao negociar o papel na dramatização ou ao compartilhar a interpretação de um desenho, a criança aprende com o outro e pelo outro. O professor, neste contexto, não apenas transmitia conteúdo, mas mediava as interações e as descobertas.

A arte, em suas diferentes instâncias, atuou como a linguagem privilegiada para a construção de conhecimento. Conforme Malaguzzi (1999) preconiza, a pedagogia que valoriza a arte reconhece a potência criadora da infância. O forte engajamento e o entusiasmo observados, traduzidos em interpretações ricas e atentas, confirmaram a eficácia de oferecer múltiplos canais de expressão para além da linguagem verbal. A arte mostrou-se, portanto, um caminho de expressão e comunicação necessário e potente durante toda a feitura do projeto pedagógico “Releituras: a arte de expressar e brincar”.

As crianças demonstraram entusiasmo e forte engajamento, revelando compreensões diversas sobre a narrativa. Os desenhos evidenciaram interpretações atentas ao solicitado para cada cena (página), e as dramatizações fortaleceram a oralidade e a cooperação.

A arte mostrou-se fundamental em suas diferentes instâncias, desde produções desenvolvidas em sala de aula até nas interpretações das crianças ao ar livre, construindo cenas e personagens, observou-se ser um caminho de expressão e comunicação às crianças.

Para Malaguzzi (1999), criador da abordagem de Reggio Emilia, a criança possui “cem linguagens”, ou seja, múltiplas formas de se expressar, como o desenho, a música, a dança e o teatro. A pedagogia que valoriza a arte reconhece a potência criadora da infância, ressaltando o quão significativa foi a

experiência de reproduzir as cenas da história ao ar livre, em contato com a natureza.

Segundo Louv (2005), o contato com ambientes naturais amplia a curiosidade, estimula a criatividade e promove o bem-estar infantil. Assim, unir práticas pedagógicas em sala de aula e na natureza fortalece uma educação integral, permitindo que a criança explore diferentes espaços e linguagens.

Por fim, a integração da natureza como ambiente pedagógico, apoiada por Louv (2005), permitiu que a teoria fosse vivenciada com os cinco sentidos. A experiência de reproduzir as cenas da história ao ar livre não apenas estimulou a criatividade e a curiosidade, mas também a saúde e o bem-estar infantil. Unir as práticas pedagógicas da sala de aula (onde se construiu conceitos) e da natureza (onde se experienciou conceitos) fortaleceu a proposta de uma educação integral, onde o corpo, a mente e a afetividade estão em sintonia, permitindo que a criança explore e se aproprie das diferentes linguagens e espaços de forma conectada e significativa. A natureza, assim, forneceu o contexto, o espaço e a matéria-prima para a imaginação e as aprendizagens, solidificando os objetivos do projeto de forma lúdica durante a sequência didática estabelecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto pedagógico “Releituras: a arte de expressar e brincar” evidenciou que práticas fundamentadas na arte, na ludicidade e no contato com a natureza contribuem significativamente para o processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Observou-se que a aprendizagem se tornou mais significativa quando as crianças perceberam-se como protagonistas de toda a ação desenvolvida ao longo do projeto, ao expressar-se em diferentes linguagens e vivenciar experiências dentro e fora da sala de aula.

As crianças puderam se reconhecer como sujeitos ativos de sua aprendizagem ao participarem de atividades que estimularam a imaginação, a

criatividade, a expressão artística e a convivência social. O brincar foi compreendido como direito e como meio essencial de aprendizagem, confirmando sua potência transformadora.

Assim, conclui-se que o projeto pedagógico “Releituras: a arte de expressar e brincar” favoreceu o desenvolvimento integral da criança, atendendo às diretrizes da BNCC (2018) e das DCNEI (2010). Além de reforçar a importância da criatividade, da imaginação e da ludicidade nas práticas pedagógicas, contribuindo para o fortalecimento das competências socioemocionais, da linguagem oral e da expressão artística.

Em vista disso, esse artigo sugere e discute a importância de sequências didáticas em que a criança seja protagonista de ações pedagógicas, evidenciando-a como capaz de realizar desafios ao ter oportunidades de se ver inserida nas atividades. Também destaca a necessidade de ampliar o contato com a natureza como espaço pedagógico e de fomentar novas pesquisas que investiguem os impactos de projetos transdisciplinares na Educação Infantil, dando oportunidades aqueles que articulem arte, cultura e meio ambiente.

Dessa forma, objetiva-se que o projeto pedagógico “Releituras: a arte de expressar e de brincar” possa servir como inspiração para outras práticas educativas que, ao integrarem narrativas, arte e natureza, reconheçam a criança como sujeito de direitos, potente, criativo e capaz de transformar o mundo em que vive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc132.htm#art
4. Acesso em: 24 fev. 2025.

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

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 de Agosto de 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. São Paulo: Papirus, 2003.

LOUV, Richard. Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder. Chapel Hill: Algonquin Books, 2005.

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

MARANHÃO, Carolina Saraiva; VILELA, José Ricardo de Paula Xavier. A iminência entre a teoria crítica e a pesquisa empírica: contribuições para os estudos organizacionais. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/d3y5v9MH8mdCbKHpVMMHZsN/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2025.

NEVES, Clarissa E. B.; CORRÊA, Maíra B. (Org.). Pesquisa social empírica: métodos e técnicas. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

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

- Proposta para promover a aquisição da leitura: reflexões sobre a parceria entre pais e professores (Eliel Azambuja de Souza)

Proposta para promover a aquisição da leitura: reflexões sobre a parceria entre pais e professores

Eliel Azambuja de Souza

DOI: 10.5281/zenodo.17193736

RESUMO

A aquisição da leitura é um elemento crucial na formação educacional das crianças, e a parceria entre pais e professores desempenha um papel fundamental nesse processo. Este estudo propõe uma reflexão sobre estratégias para promover a aquisição da leitura, reconhecendo as limitações de tempo e recursos que muitos pais e escolas enfrentam. O objetivo geral consiste em desenvolver uma campanha de conscientização sobre leitura que envolva pais e professores, buscando melhorar o desempenho de leitura das crianças. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, que forneceu uma base sólida para a construção da campanha. Os resultados esperados incluem um aumento na participação dos pais nas atividades de leitura com seus filhos, melhorias no desempenho de leitura das crianças e um fortalecimento da parceria entre a escola e a família. Este estudo destaca a importância da colaboração entre pais e professores para promover a aquisição da leitura e enfatiza que, mesmo diante de limitações, a campanha de conscientização pode ser uma solução eficaz nesse contexto.

Palavras-chave: Aquisição da leitura. Parceria entre pais e professores. Campanha de conscientização.

ABSTRACT

Acquiring reading is a crucial element in children's educational development, and the partnership between parents and teachers plays a fundamental role in this process. This study proposes a reflection on strategies to promote reading acquisition, recognizing the time and resource limitations that many parents and schools face. The general objective is to develop a reading awareness campaign that involves parents and teachers, seeking to improve children's reading performance. The methodology adopted was bibliographical research, which provided a solid basis for building the campaign. Expected results include an increase in parental participation in reading activities with their children, improvements in children's reading performance and a strengthening of the partnership between school and family. This study highlights the importance of collaboration between parents and teachers to promote reading acquisition and emphasizes that, even in the face of limitations, the awareness campaign can be an effective solution in this context.

Keywords: Reading acquisition. Partnership between parents and teachers. Awareness campaign.

INTRODUÇÃO

A aquisição da leitura é uma etapa crucial na formação educacional das crianças e desempenha um papel determinante em seu sucesso futuro no ambiente escolar. Uma sólida base de leitura não apenas influencia diretamente o desempenho acadêmico, mas também estimula o desenvolvimento cognitivo, a compreensão do mundo e a habilidade de se comunicar eficazmente. Nesse contexto, a parceria entre pais e professores se apresenta como um fator-chave para o estímulo à leitura e o desenvolvimento das habilidades de leitura nas crianças. A colaboração entre esses dois atores pode potencializar o processo de aprendizado, proporcionando um ambiente mais rico em estímulos e apoio à criança.

No entanto, apesar da importância evidente da parceria entre pais e professores no contexto da aquisição da leitura, a implementação eficaz dessa colaboração muitas vezes enfrenta obstáculos significativos. Questões como a falta de tempo dos pais, as restrições de recursos nas escolas e a falta de conhecimento sobre como apoiar o desenvolvimento da leitura são apenas alguns dos desafios que podem comprometer essa colaboração. Portanto, esta pesquisa se propõe a explorar estratégias que possam superar essas barreiras, promovendo uma parceria efetiva entre pais e professores para impulsionar a aquisição da leitura nas crianças. Diante dessa realidade, esta pesquisa busca responder à seguinte pergunta: Como promover efetivamente a aquisição da leitura por meio da parceria entre pais e professores? O objetivo geral deste estudo é desenvolver estratégias e diretrizes que facilitem a promoção da aquisição da leitura, considerando as restrições de tempo e recursos que muitos pais e escolas enfrentam.

Para atingir esse objetivo, os objetivos específicos incluem: revisar a literatura acadêmica relevante sobre a aquisição da leitura e a parceria entre

pais e professores; identificar os principais desafios enfrentados por pais e professores na promoção da aquisição da leitura; desenvolver uma campanha de conscientização que envolva pais e professores na promoção da leitura; e avaliar a eficácia dessa campanha por meio de indicadores de desempenho de leitura das crianças.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi a pesquisa bibliográfica, que permitiu a coleta e análise de informações de estudos e obras relevantes sobre o tema. A partir dessa revisão, foram elaboradas estratégias práticas para promover a parceria entre pais e professores na promoção da aquisição da leitura. Esta pesquisa tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de estratégias eficazes que aproximem pais e professores na importante missão de promover a aquisição da leitura nas crianças, reconhecendo as limitações do contexto educacional contemporâneo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 APRENDIZAGEM E PROCESSAMENTO DA LEITURA

Os processos envolvidos no desenvolvimento da leitura acionam capacidades sensoriais e cognitivas de maneira complexa. Uma das formas de compreender a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura é considerar que podemos aprender a processar palavras com base em nosso conhecimento prévio. Nesse sentido, construímos gradualmente uma memória a partir de nossas experiências com palavras desde o momento do nascimento, quando a criança começa a ter acesso a uma variedade de estímulos. Como explicado por Lent (2018, p. 13), a aprendizagem envolve um processo no qual o indivíduo capta informações do ambiente, as guarda por algum tempo e, eventualmente, as utiliza para orientar seu comportamento futuro. Cada experiência, estímulo sensorial e interação com os outros contribui para a formação das memórias e representações da criança, fundamentais para seu desenvolvimento linguístico e habilidades cognitivas.

Cosenza e Guerra (2011, p. 104) argumentam que os aprendizes de leitura utilizam o sistema fonológico para decodificar palavras novas ou irregulares, e à medida que a habilidade aumenta, o cérebro se torna capaz de reconhecer os padrões ortográficos de maneira rápida e automática. Isso está alinhado com o modelo de dupla via ou modelo de dupla rota (Coltheart, 2005). Conforme o autor, a diferença entre a leitura de palavras conhecidas e palavras novas reside no fato de que as palavras novas são lidas por meio da rota fonológica, convertendo grafemas em fonemas (rota não-lexical), enquanto as palavras conhecidas são lidas por um processo de identificação direta, permitindo uma decodificação semântica mais rápida (rota lexical).

A evolução no processamento da leitura segue o fluxo das experiências do leitor. À medida que o léxico mental recebe mais entrada de informações, o leitor tem mais recursos para acessar palavras de forma automática e integral. Coltheart (2005) também argumenta que essa teoria pode explicar algumas dificuldades na aprendizagem da leitura, como as diferentes formas de dislexia, onde tanto a rota fonológica quanto a rota lexical podem ser observadas, com padrões diferentes dos leitores proficientes (rota fonológica para palavras desconhecidas ou pseudopalavras e rota lexical para palavras cuja leitura está automatizada).

É fundamental destacar que, ao contrário da aquisição da fala, que pode ocorrer naturalmente com a exposição e o desenvolvimento adequado das capacidades cognitivas e físicas, a habilidade de leitura requer ensino consciente. É necessária a participação ativa do aprendiz, independentemente da idade de aquisição, e a mediação de um professor ou tutor. No entanto, existem casos em que limitações individuais relacionadas a processos neurológicos, psicológicos e sociais podem dificultar a aprendizagem da leitura, e essas dificuldades são frequentemente identificadas durante o período de aprendizado da leitura na escola. A próxima seção abordará alguns exemplos de dificuldades e transtornos da leitura.

3. O ENVOLVIMENTO DE PAIS NA VIDA ESCOLAR DO ALUNO

O engajamento dos pais na vida escolar de seus filhos foi amplamente investigado na década de noventa, visando demonstrar a produtividade da parceria entre a escola e a família. Inicialmente, esses estudos procuraram definir o que constitui esse envolvimento dos pais. Alguns pesquisadores o descreveram como o grau de participação dos pais em atividades relacionadas à educação de seus filhos, tais como acompanhar tarefas e trabalhos escolares, verificar os cadernos com as lições da escola, garantir a conclusão das tarefas, estabelecer horários de estudo e se informar sobre matérias e provas, entre outras (Freitas, Maimoni & Siqueira, 1994, e Maimoni & Miranda, 1999). Outros pesquisadores o definiram como as interações dos pais direcionadas ao desenvolvimento de seus filhos, encorajando esse desenvolvimento através do apoio aos esforços das crianças e proporcionando experiências de enriquecimento cultural (Bradley, Caldwell & Rock, 1998). Além disso, alguns consideram que um pai envolvido é aquele que auxilia nas tarefas domésticas quando solicitado, participa das atividades escolares e esportivas extracurriculares de seus filhos, auxilia os adolescentes na escolha de cursos e acompanha o desempenho escolar deles (Steinberg, Dornbush e Darling, 1992). Alguns estudos propuseram um modelo tridimensional, destacando que o envolvimento dos pais pode ser demonstrado através de seu comportamento em relação à escola, de sua disponibilidade afetiva e pessoal relacionada à vida escolar dos filhos, e da oportunidade de experiência intelectual/cognitiva que eles proporcionam a seus filhos (Grolnick & Slowiaczeck, 1994).

A pesquisa de Grolnick e Slowiaczeck (1994) descobriu que quando os professores percebem que os pais estão envolvidos, eles tendem a prestar um melhor atendimento aos alunos na escola. Da mesma forma, se os filhos percebem que seus pais estão envolvidos, eles podem ser influenciados pelo comportamento dos pais em relação à importância dada à escola. Por outro lado, filhos que obtêm boas notas podem incentivar as mães a se envolverem mais, e a presença de uma mãe envolvida influencia o envolvimento do pai.

Por outro lado, a pesquisa brasileira de Freitas, Maimoni e Siqueira (1994) revelou um resultado inesperado, pois, das nove variáveis analisadas

nesse estudo como possíveis determinantes do envolvimento dos pais na vida escolar dos alunos, apenas duas mostraram uma forte relação com o envolvimento: a série cursada pelo filho e o horário de trabalho do pai, quando se esperava que fosse o horário de trabalho da mãe a ter esse resultado. Isso indica que o grau de envolvimento dos pais com os estudos de seus filhos parece ser influenciado por duas grandes dimensões: as necessidades do filho e a disponibilidade do pai, não necessariamente da mãe. Isso sugere a necessidade de reavaliar o papel do pai, quando presente na família, em relação à educação das crianças e dos jovens, uma vez que a mãe geralmente assume a responsabilidade pelo acompanhamento escolar dos filhos, na medida do possível.

Outro dado importante que surgiu tanto das pesquisas nacionais quanto das estrangeiras diz respeito à relação entre o nível socioeconômico e cultural e o envolvimento dos pais. Esses estudos mostram que os pais podem se tornar envolvidos na vida escolar de seus filhos, independentemente de seu nível socioeconômico.

A principal preocupação dos pesquisadores na área da Educação talvez seja responder à pergunta: por que existem bons e maus alunos? As pesquisas estão constantemente buscando respostas a essa pergunta por meio de diversas abordagens.

A abordagem atualmente adotada é a pesquisa relacionada à família, uma vez que há uma abundância de indícios sugerindo que algumas das causas das dificuldades escolares têm raízes familiares. Além disso, a assistência dos pais nas atividades de aprendizado em casa pode ser um fator crucial para o sucesso escolar dos alunos. Isso é corroborado pelas descobertas da pesquisa, embora seja importante ressaltar que a família não é a única responsável por esse aspecto.

Autores com diferentes abordagens teóricas parecem concordar que nenhum efeito adverso seja irreversível quando se trata de aprendizado e educação escolar. Portanto, um aluno com dificuldades escolares tem a possibilidade de reverter essa situação em qualquer fase de sua trajetória educacional. Bettelheim e Zelan (1992), dentro de uma perspectiva

psicanalítica, enfatizam que uma criança que ingressa na escola com uma autoestima baixa pode reconstruir essa autoestima em um ambiente escolar que fortaleça seu ego por meio de experiências bem-sucedidas.

Essa capacidade de superar efeitos adversos é frequentemente descrita na literatura como resiliência. Marturano (1997: 132) define resiliência como a "capacidade de resistência ao estresse em crianças que crescem em condições desfavoráveis, desenvolvendo-se como adultos que desfrutam de um alto nível de bem-estar". A mesma autora, com base em outros estudos, identifica variáveis que atuam como fatores protetores, aumentando a resiliência. Esses fatores incluem características de personalidade (autonomia, autoestima, orientação social positiva), coesão e afeto familiar sem discordância, bem como supervisão comportamental ou firmeza e democracia nas interações com os filhos.

É relevante mencionar os resultados de uma pesquisa longitudinal conduzida por Bradley, Caldwell e Rock (1988), que acompanharam 42 alunos ao longo de dez anos, realizando avaliações aos dois e dez anos de idade. Essa pesquisa encontrou uma relação entre a estabilidade do envolvimento dos pais e a competência escolar dos alunos.

Diante dessas questões, muitos pesquisadores, preocupados com o bem-estar das crianças e com o objetivo de capacitar os pais a criarem filhos bem-sucedidos em sua jornada educacional, têm desenvolvido formas de envolver os pais desde cedo nas experiências de aprendizado essenciais para o desenvolvimento das crianças. Uma dessas abordagens foi concebida por Feuerstein (1980) e é conhecida como Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), que visa ampliar o potencial de aprendizado de crianças, jovens e adultos, incluindo aqueles com desafios cognitivos. Um programa com objetivos semelhantes é o MISC (Mediational Intervention Sensitizing) de Pnina Klein (1992), que se concentra na preparação de mães e cuidadores para atuarem como mediadores eficazes no processo de aprendizado das crianças e em seu desenvolvimento.

A base da presente pesquisa é a proposta de Keith Topping (1989), que tinha como objetivo primordial promover uma maior participação da família no

processo de aprendizagem do aluno. Reconhecendo a existência de resistência por parte do pessoal da escola, que teme a interferência dos pais, e a falta de clareza por parte dos pais sobre como e em que colaborar, Topping (1990, 1994) desenvolveu uma série de procedimentos, incluindo o conceito de "leitura conjunta". Nesse contexto, ações bem definidas são atribuídas aos pais, proporcionando uma compreensão mútua entre escola e família quanto ao que deve ser feito. Dessa forma, a escola não se sente ameaçada pela intervenção dos pais, enquanto estes têm a oportunidade de estar mais envolvidos na educação de seus filhos, contribuindo efetivamente para o aprimoramento de suas habilidades de leitura. Além disso, o compromisso de tempo dos pais é mínimo, simplificando a tarefa proposta, que consiste em dedicar pelo menos cinco minutos diários para ouvir o filho ler para o pai ou a mãe. Com base nos dados de suas pesquisas, Topping recomenda que, preferencialmente, essa atividade seja realizada pelo pai, caso ele esteja presente na família.

Um último ponto a ser considerado, abordado por Santos e Joly (1996), diz respeito aos benefícios que os próprios pais podem obter ao participar das atividades de leitura conjunta com seus filhos, melhorando suas próprias habilidades de leitura. Portanto, acredita-se que os pais podem ser mediados em suas atividades de leitura, tornando-se mais proficientes nessa habilidade e, posteriormente, aplicando os recursos aprendidos na mediação da aprendizagem de seus filhos em casa, em consonância com estudos anteriores de Bortone, Maimoni e Paiva (2000). A expectativa é que uma pesquisa baseada em propostas como essas possa oferecer suporte para uma colaboração mais eficaz entre a família e a escola.

3. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do presente estudo, foi utilizada uma metodologia que se baseia nos dados provenientes de uma dissertação de mestrado anterior. A pesquisa original foi realizada na Escola Municipal

Fernando de Barros no ano de 2009 e contou com a participação de 10 professores e 50 pais, com o objetivo de analisar a evolução do processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental.

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa é do tipo bibliográfica, o que significa que os dados utilizados não envolvem coleta de novos dados de campo, mas sim uma análise aprofundada de dados previamente coletados e documentados durante a dissertação de mestrado. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas, questionários e análise de documentos relacionados ao processo de alfabetização na escola. Durante a análise, foram identificados temas relevantes, como a falta de articulação entre famílias e professores para a promoção do processo de aquisição de leitura por parte das crianças.

Os resultados da dissertação anterior indicaram que essa falta de articulação era um desafio significativo dentro do contexto observado. Os pais e professores não estavam colaborando de maneira eficaz para apoiar o desenvolvimento da leitura das crianças. Esse problema destacado na dissertação anterior serve como base para a pesquisa atual, onde se busca aprofundar a compreensão desse desafio e suas implicações.

É importante reconhecer que a pesquisa anterior tinha suas limitações, incluindo o fato de ter sido realizada em 2009. No entanto, esses dados ainda são relevantes para a compreensão da problemática atual, e as conclusões da dissertação anterior servem como ponto de partida para a pesquisa em andamento. Além disso, todas as considerações éticas relacionadas à coleta e uso dos dados foram levadas em consideração em ambas as pesquisas. Nenhum dado foi utilizado sem o devido consentimento e respeito às diretrizes éticas.

Desta forma, esta pesquisa se baseia na metodologia da pesquisa bibliográfica, utilizando dados da dissertação de mestrado anterior como fonte principal. O foco está na falta de articulação entre famílias e professores no processo de aquisição de leitura por parte das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal Fernando de Barros em 2009, e como

essa problemática pode ser abordada de maneira mais aprofundada e atualizada.

4. PROPOSTA PARA PROMOVER A AQUISIÇÃO DA LEITURA: REFLEXÕES SOBRE A PARCERIA ENTRE PAIS E PROFESSORES

Este capítulo apresenta uma análise aprofundada dos dados utilizados neste estudo, que se originam da minha dissertação de mestrado conduzida na Escola Municipal Fernando de Barros no ano de 2009. A pesquisa buscou compreender a evolução do processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental, com um enfoque específico na interação entre pais e professores como fator influenciador desse processo. A escolha dessa instituição de ensino se deu devido à sua relevância no contexto educacional da época, bem como pela sua disposição em colaborar com o estudo.

Neste contexto, dez professores e cinquenta pais participaram ativamente da investigação, fornecendo informações que foram essenciais para a compreensão das dinâmicas envolvidas na alfabetização das crianças. Os dados coletados foram meticulosamente analisados e representam uma parte fundamental deste estudo.

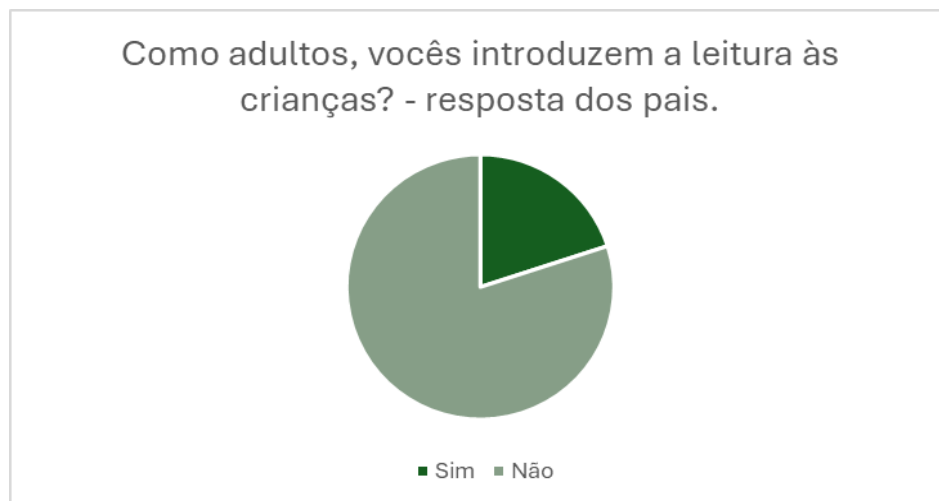
Durante a pesquisa, tornou-se evidente que uma das principais lacunas dentro do universo observado era a falta de articulação efetiva entre as famílias e os professores para promover um processo sólido de aquisição da leitura por parte das crianças. Essa descoberta levanta questões importantes sobre o papel das parcerias entre escola e família no desenvolvimento educacional das crianças e destaca a necessidade de explorar maneiras de melhorar essa colaboração.

Ao longo deste capítulo, os dados coletados e as percepções obtidas durante a pesquisa serão detalhadamente apresentados, fornecendo uma base sólida para as discussões e conclusões que se seguirão no decorrer deste estudo.

A primeira pergunta formulada e dirigida a ambos os grupos, pais e professores, buscou compreender a abordagem que os adultos utilizavam ao introduzir a leitura às crianças. A questão era direta e procurava avaliar as práticas e atitudes dos participantes em relação a esse importante aspecto do processo de alfabetização.

Os resultados revelaram uma diferença significativa nas respostas entre os dois grupos. Surpreendentemente, cerca de 80% dos pais relataram que não introduziam ativamente a leitura às crianças, indicando uma possível lacuna na promoção do hábito de leitura em casa.

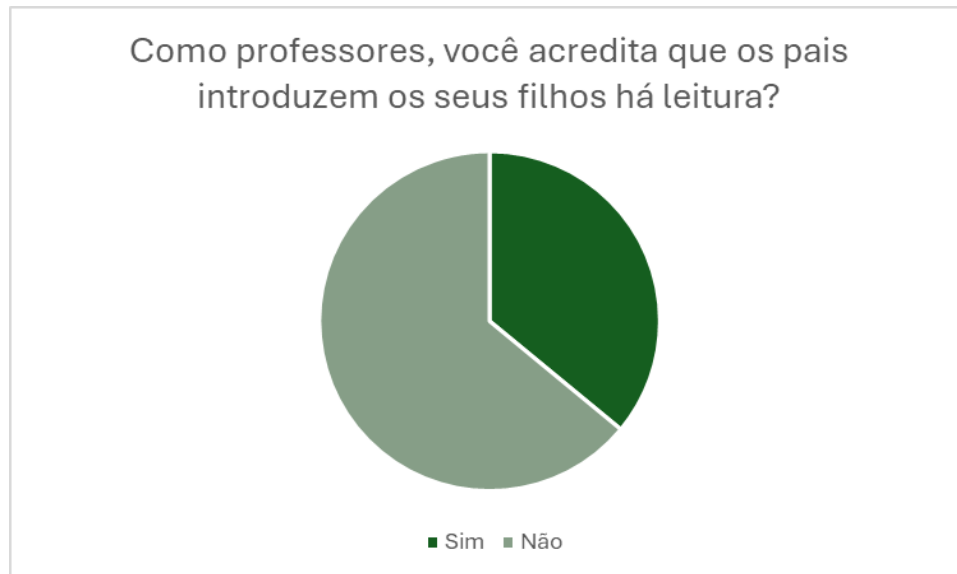
Gráfico 01 – Respostas dos Pais - Como adultos, vocês introduzem a leitura às crianças?



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Por outro lado, 64% dos professores afirmaram que sim, introduziam a leitura às crianças, sugerindo um nível mais elevado de envolvimento nessa prática dentro do ambiente escolar, mas que os pais são quem assumem essa responsabilidade.

Gráfico 01 – Respostas dos Pais - Como adultos, vocês introduzem a leitura às crianças?



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Essa discrepância nas respostas iniciais chamou a atenção para a importância de compreender como a colaboração entre pais e professores poderia ser aprimorada para garantir que as crianças recebessem um suporte consistente e eficaz no desenvolvimento de suas habilidades de leitura. Esses resultados iniciais foram fundamentais para orientar as análises subsequentes e as discussões sobre as dinâmicas de interação entre os dois grupos ao longo da pesquisa.

A divergência substancial entre as respostas dos pais e dos professores quanto à introdução da leitura às crianças levantou uma importante questão: a alfabetização e o estímulo à leitura deveriam ser encarados como uma ação conjunta entre ambos os grupos. Enquanto os professores desempenham um papel fundamental na escola, fornecendo as bases pedagógicas para a alfabetização, os pais desempenham um papel igualmente crucial em casa, criando um ambiente propício para a prática da leitura. A disparidade nas respostas ressalta a necessidade de uma comunicação mais eficaz e colaborativa entre esses dois atores-chave no processo educacional das crianças. A pesquisa buscou, assim, entender como essa lacuna poderia ser superada, promovendo uma parceria mais sólida e efetiva entre pais e professores na promoção da alfabetização e da paixão pela leitura nas séries iniciais do ensino fundamental.

Durante a pesquisa realizada, foi constatado que a relação entre a escola e a família é fundamental, uma vez que a família desempenha um papel crucial na orientação e na formação da identidade de um indivíduo. Portanto, é essencial que a família e a escola estabeleçam uma parceria a fim de contribuir para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente. Para comprovar a importância dessa interação entre as duas instituições, existem exemplos de sucesso nos quais a participação das famílias na vida escolar das crianças resultou em melhorias significativas na aprendizagem e no comportamento.

Como destacado em uma reportagem da revista *Veja*, datada de 24 de setembro de 2008, o desempenho dos alunos da Coreia do Sul foi notavelmente superior à média de países mais desenvolvidos. Esse sucesso foi atribuído ao envolvimento ativo das famílias no processo de aprendizagem. Os pais acompanhavam regularmente seus filhos nas tarefas de casa e, em alguns casos, até retomavam seus próprios estudos para auxiliá-los no aprendizado.

Outro exemplo de sucesso ocorre nas escolas de Reggio Emilia, na Itália, que alcançaram resultados positivos em suas abordagens pedagógicas através da colaboração entre família e instituição escolar. Nesse modelo, pais e professores trabalham de forma cooperativa, reconhecendo que todos têm algo a aprender uns com os outros. Essa abordagem beneficia amplamente as crianças, estabelecendo um forte vínculo entre a escola e a comunidade, formando, assim, uma grande família (Abuchaim, 2009, p. 39).

Observando esses exemplos, fica evidente que é possível estabelecer uma relação mais estreita entre a escola e a família, desde que ambos desempenhem seus papéis de forma adequada. No entanto, é importante ressaltar que, embora os interesses sejam compartilhados por ambas as partes, a escola desempenha um papel central na promoção de iniciativas que incentivem o envolvimento das famílias. Isso pode incluir a abertura das portas da escola, a promoção de atividades culturais, projetos educacionais e orientação das famílias sobre seus direitos e responsabilidades como parte da comunidade escolar.

Por sua vez, as famílias têm a responsabilidade de se envolver na educação de seus filhos, auxiliando nas tarefas de casa e participando das

reuniões de pais e mestres. No entanto, a educação é uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade, incluindo escola e família, que devem trabalhar juntas em busca de uma educação de qualidade para nossas crianças. O relato a seguir é um exemplo real, vivenciado pelo próprio pesquisador, de como é possível aproximar pais e educadores e desenvolver uma parceria eficaz entre família e escola.

Diante disso, a seguir, constrói-se uma proposta de solução para esta problemática: a construção de campanhas de conscientização direcionada aos pais. Reconhecemos que as campanhas de conscientização podem não parecer a melhor solução para o problema. No entanto, dada a falta de tempo dos pais devido a compromissos e jornadas de trabalho extensas, juntamente com as restrições de recursos nas escolas, outras abordagens que demandariam mais tempo, investimento ou infraestrutura não seriam viáveis.

Uma das principais limitações a serem abordadas é a falta de tempo dos pais. Muitos pais têm agendas lotadas, equilibrando responsabilidades profissionais, domésticas e pessoais. Isso pode tornar desafiador o engajamento em atividades de promoção da leitura. Propostas de intervenção precisam ser cuidadosamente projetadas para se encaixar nas rotinas agitadas dos pais, oferecendo soluções que sejam práticas e de curta duração.

Outro ponto crítico é a disponibilidade de recursos nas escolas. Especialmente em escolas públicas, os recursos financeiros e tecnológicos podem ser limitados. Isso implica que as soluções propostas devem ser realistas em termos de custos e disponibilidade de tecnologia. Investimentos significativos, como o desenvolvimento de aplicativos ou a criação de plataformas online, podem não ser viáveis para muitas instituições de ensino.

Além disso, é importante reconhecer a diversidade de famílias. As famílias variam em termos de estrutura, cultura, recursos e necessidades. O que funciona bem para uma família pode não ser adequado para outra. Portanto, as propostas precisam ser flexíveis e adaptáveis, de modo a atender às diferentes realidades e demandas das famílias envolvidas.

A motivação dos pais é outra consideração fundamental. Nem todos os pais podem estar igualmente motivados a se envolver ativamente na promoção

da leitura em casa. Algumas famílias podem não perceber completamente a importância da leitura ou podem enfrentar barreiras emocionais para o envolvimento. É essencial abordar essa falta de motivação e oferecer incentivos ou abordagens que sejam eficazes para estimular o interesse e a participação dos pais.

A acessibilidade tecnológica também é um fator importante a ser levado em consideração. Propostas que dependem de tecnologia, como aplicativos educacionais ou plataformas online, podem excluir famílias que não têm acesso a dispositivos ou à internet. Portanto, é necessário considerar alternativas que sejam acessíveis a todos, de modo a não agravar as disparidades existentes.

Por fim, é relevante mencionar a resistência à mudança por parte de alguns pais e educadores. Tanto pais quanto professores podem estar habituados a abordagens tradicionais de ensino e envolvimento dos pais. Qualquer proposta que busque introduzir mudanças deve estar preparada para enfrentar essa resistência. Programas de capacitação e conscientização podem ser úteis para promover uma compreensão mais ampla dos benefícios das novas abordagens. Ao considerar essas limitações, podemos desenvolver estratégias mais eficazes que levem em conta as realidades e os desafios enfrentados pelas famílias e escolas, criando soluções significativas para a promoção da leitura em casa.

Esta campanha será realizada ao longo de seis meses e terá como principal objetivo envolver os pais na prática da leitura em casa, fortalecendo a parceria entre a escola e a família, conforme o seguinte cronograma:

Tabela 01 – Cronograma.

Semana	Tema	Atividades Planejadas
1	Introdução à campanha	- Apresentação da campanha e objetivos.
		- Explicação da importância da participação dos pais.
		- Anúncio da programação semanal.
2	Leitura em casa	- Destaque para a relevância da leitura em

		casa.
		- Fornecimento de dicas práticas para os pais incorporarem a leitura à rotina diária.
3	Apoio dos pais nas atividades de leitura	- Exploração das formas pelas quais os pais podem auxiliar seus filhos na leitura de livros e textos. - Incentivo à comunicação aberta entre pais e professores sobre o progresso da leitura das crianças.
4	Desenvolvimento da compreensão de leitura	- Discussão sobre como os pais podem ajudar seus filhos a compreenderem melhor o que estão lendo. - Oferta de estratégias para melhorar a compreensão de leitura.
5	Estímulo à leitura crítica	- Abordagem sobre como os pais podem incentivar seus filhos a ler de forma crítica e questionadora. - Sugestão de atividades que promovam a análise de textos e a reflexão sobre o conteúdo lido.
6	Avaliação da leitura e próximos passos	- Explicação do processo de avaliação do progresso da leitura das crianças. - Compartilhamento de recursos e estratégias para continuar apoiando o desenvolvimento da leitura em casa.

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

O ciclo da campanha será composto por várias etapas coordenadas para promover a leitura e o desenvolvimento da alfabetização. Inicialmente, os professores serão responsáveis pela elaboração dos folhetins educativos, que conterão informações relevantes sobre o tema da campanha, dicas de atividades de leitura e estratégias para promover o interesse das crianças pela leitura. Esses folhetins serão projetados de forma a serem de fácil compreensão para os pais.

Em seguida, os folhetins serão enviados para os alunos, que desempenharão um papel fundamental na disseminação das informações para suas famílias. Os alunos levarão os folhetins para casa e compartilharão o conteúdo com seus pais e responsáveis. Os pais serão encorajados a praticar as atividades sugeridas nos folhetins com seus filhos, promovendo a leitura em casa de maneira interativa e estimulante. Os professores fornecerão orientações adicionais sobre como realizar essas atividades de forma eficaz.

Uma parte crucial dessa prática será a documentação das experiências pelos pais. Eles serão incentivados a registrar fotos e vídeos das atividades de leitura que realizarem com seus filhos. Esses registros servirão como evidência do envolvimento dos pais na promoção da leitura e no desenvolvimento da alfabetização de seus filhos. Os pais enviarão esses materiais aos professores, que farão uso deles para avaliar o progresso das atividades e o nível de envolvimento das famílias. Essa troca de informações será uma maneira de manter a comunicação entre escola e família, permitindo que os professores forneçam feedback e orientações adicionais, se necessário.

Dessa forma, o ciclo da campanha funcionará como um processo contínuo de criação de conscientização e envolvimento dos pais na promoção da leitura, com a participação ativa dos professores e dos próprios alunos como facilitadores dessa iniciativa. A equipe escolar estará disponível para oferecer suporte aos pais, responder a perguntas e fornecer orientações adicionais sobre como promover a leitura em casa de maneira eficaz. Os resultados da campanha serão avaliados através de indicadores específicos, como aumento na frequência de leitura em casa, melhoria no desempenho de leitura das crianças e feedback dos pais.

É importante ressaltar que essa campanha de conscientização reconhece as limitações dos pais em relação ao tempo e os recursos limitados da escola, buscando uma abordagem prática e realista para promover a leitura em casa. Acreditamos que, apesar das restrições, essa estratégia pode fazer a diferença no desenvolvimento das crianças e na promoção de uma cultura de leitura em família.

CONCLUSÕES E RESULTADOS ESPERADOS DA CAMPANHA

A campanha de conscientização sobre leitura proposta é uma resposta fundamental às limitações que enfrentamos, como a falta de tempo dos pais e recursos limitados das escolas. Reconhecemos que, idealmente, uma colaboração mais intensa entre pais e professores poderia ser alcançada por meio de cursos e plataformas educacionais sofisticadas. No entanto, dadas as circunstâncias, a campanha surge como a única solução viável e eficaz.

Esta iniciativa visa promover uma mudança positiva no envolvimento dos pais na educação de seus filhos, concentrando-se na promoção da leitura. Embora a campanha tenha limitações, como a falta de interação presencial devido às restrições de tempo, acreditamos que ela pode ter um impacto significativo. A abordagem de fornecer informações e atividades por meio de folhetos informativos, com o envolvimento ativo dos professores, é uma maneira eficaz de atingir os pais.

Os resultados esperados desta campanha são diversos. Primeiramente, esperamos ver um aumento na participação dos pais nas atividades de leitura com seus filhos. Isso deve levar a uma melhoria no desempenho de leitura das crianças e, por sua vez, impactar positivamente seu desempenho acadêmico geral. Além disso, esperamos que a campanha ajude a reduzir as disparidades de leitura entre os alunos, criando um ambiente de apoio que independe do nível socioeconômico ou cultural dos pais.

A parceria entre a escola e a família deve ser fortalecida com a implementação dessa campanha, com os professores desempenhando um papel ativo na orientação dos pais. Acreditamos que, à medida que os pais se sintam mais confiantes em seu envolvimento na educação de seus filhos, essa colaboração será aprimorada.

Em termos de avaliação, pretendemos medir o sucesso da campanha por meio do acompanhamento do aumento na participação dos pais, do progresso na leitura das crianças e de suas avaliações escolares. Também

incentivaremos os pais a compartilharem seus próprios relatos de experiência e feedback, permitindo ajustes contínuos nas atividades propostas.

Assim, reconhecemos que esta campanha de conscientização sobre leitura pode ter limitações, mas a consideramos a melhor solução dadas as circunstâncias. Acreditamos que ela tem o potencial de trazer benefícios significativos às crianças, aos pais e à comunidade escolar como um todo, promovendo a importância da leitura e fortalecendo a parceria entre a escola e a família.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Patio - Educação infantil**. São Paulo: Artmed, 2009.

BETTELHEIM, B. & ZELAN, K. *Psicanálise da Alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1992

BORTONE, M. E., MAIMONI E. H. & PAIVA, T. O. Estudo preliminar sobre o envolvimento de pais no processo de construção da leitura da criança na escola. *Anais do V CONPE*, Itajaí (SC), 270. 2000

BRADLEY, R. H.; CALDWELL, B.M. & ROCK, S. L. *Home environment and school performance: a ten-year followup and examination of three models of environmental action*. *Child Development*, 59, 852-867. 1988

COLTHEART, Michael. Modeling Reading: The Dual-Route Approach. In: *The Science of Reading: A Handbook*. SNOWLING, Margaret J. and HULME, Charles (Ed.). Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2005. 661 p

COSENZA, Ramon M., GUERRA, Leonor B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011. 150 p

FEUERSTEIN, R. *An Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modificability*. Baltimore: University Park Press.1980

FREITAS, G. B., MAIMONI, E. H. & SIQUEIRA, M. M. M. Escala reduzida de envolvimento de pais na vida escolar do aluno (EEPVA). XXIV *Reunião Anual de Psicologia, da Sociedade Brasileira de Psicologia*, 437. 1994

GROLNICK, W. S. & SLOWIACZECK, M. L. Parent's involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252. 1994

KLEIN, P. More intelligent and sensitive child (MISC): a new look at an old question. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, 2 (2), 105-115. 1992

LENT, Roberto. O cérebro aprendiz: neuroplasticidade e educação. São Paulo: Atheneu, 2018. 148 p

MAIMONI, E. H. Envolvimento de pais na vida escolar do aluno - problemas de definição e medida. *Revista da SPTM*, 1 (1), 15-18. 1999

MARTURANO. E. M. A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade. *Estudos em Saúde Mental*. Ribeirão Preto: Comissão de pós-graduação em Saúde Mental da FMRP/USP, 132-149. 1997.

ROCHA, C.S MACEDO, C.R. **Relação Família & Escola**. Belem: Unama, 2002.

(www.nead.unama.br/site/bibdigital/.../escola_e_familia.pdf). Acesso em 05/04/2011.

SANTOS, A. A. A. & JOLY, M. R. C. Lendo histórias em família: influência sobre o vocabulário infantil e desempenho em leitura e escrita. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (1), 39-44. 1996.

STEINBERG, L.; LAMBORN, S. D.; DORNBUSH, S. M. & DARLING, N. Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281. 1992.

TOPPING, K. & WHITELEY, M. Participant evaluation of parent-tutored and peer tutored projects in reading. *Educational Research*, 32 (1), 14-32. 1990.

TOPPING, K. Lectura conjunta : una poderosa técnica al servicio delos padres. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 143-151. 1989.

TOPPING, K. *Paired reading, spelling and writting*: the handbook for parent and peer tutoring in literacy. Londres: Cassell. 1994.

**- Superando barreiras: estratégias pedagógicas para o aprimoramento da
leitura no Ensino Fundamental (Eliel Azambuja de Souza)**

Superando barreiras: estratégias pedagógicas para o aprimoramento da leitura no Ensino Fundamental

Eliel Azambuja de Souza

DOI: 10.5281/zenodo.17193835

RESUMO

O processo de aquisição e aprimoramento da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental é um componente essencial para o desenvolvimento educacional de uma criança. O ensino da leitura é complexo e desafiador, exigindo estratégias que considerem as diversas dificuldades encontradas pelos alunos. O objetivo geral deste estudo foi identificar e analisar as principais dificuldades de leitura dos alunos, conforme percebidas pelos seus professores, e propor estratégias pedagógicas para enfrentá-las. A metodologia empregada foi de natureza bibliográfica, com a análise de dados provenientes de entrevistas semi-estruturadas com professores do Ensino Fundamental I, complementada por uma revisão de literatura sobre as práticas de ensino de leitura. Os resultados apontam para a necessidade de uma abordagem pedagógica inovadora e adaptativa, enfatizando a importância da formação contínua para educadores e da implementação de políticas públicas que priorizem o desenvolvimento da leitura desde o início da escolarização. A conclusão enfatiza que, ao reconhecer e intervir nas dificuldades específicas de leitura dos alunos, é possível promover uma aprendizagem significativa e melhorar o desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Dificuldades de Leitura. Estratégias Pedagógicas. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The acquisition and enhancement of reading skills in the early grades of primary education are crucial for a child's educational development. Teaching reading is complex and challenging, requiring strategies that address the various difficulties faced by students. The general objective of this study was to identify and analyze the main reading difficulties of students as perceived by their teachers and to propose pedagogical strategies to address them. The methodology used was bibliographic in nature, involving the analysis of data from semi-structured interviews with elementary school teachers, complemented by a literature review on reading teaching practices. The results point to the need for an innovative and adaptive pedagogical approach, emphasizing the importance of continuous training for educators and the implementation of public policies that prioritize the development of reading from the beginning of schooling. The conclusion emphasizes that by recognizing and intervening in the specific reading difficulties of students, it is possible to promote meaningful learning and improve academic performance.

Keywords: Reading Difficulties. Pedagogical Strategies. Primary Education.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o desenvolvimento de habilidades de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental são aspectos fundamentais para o sucesso educacional e a formação integral dos estudantes. Esta pesquisa focaliza as dificuldades de leitura enfrentadas por alunos destas séries, uma área de estudo crucial para compreender e melhorar as práticas pedagógicas no ambiente escolar. O problema central investigado pode ser formulado pela seguinte pergunta: "Quais são as principais dificuldades de leitura dos alunos do Ensino Fundamental I, na visão dos seus professores, e como essas dificuldades podem ser efetivamente abordadas?"

O objetivo geral deste estudo é identificar e compreender as dificuldades de leitura dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, analisando as percepções dos professores sobre esses desafios e propondo estratégias pedagógicas para superá-las. Os objetivos específicos incluem: 1) Mapear as dificuldades mais comuns de leitura observadas pelos professores; 2) Investigar as práticas pedagógicas atuais adotadas para enfrentar essas dificuldades; 3) Propor melhorias nas estratégias de ensino de leitura com base nas descobertas da pesquisa.

A metodologia adotada foi a pesquisa de campo, que envolveu a realização de entrevistas semi-estruturadas com professores de uma escola estadual. Essa abordagem permitiu a coleta de dados ricos e detalhados sobre suas experiências e percepções. Adicionalmente, a análise dos dados foi complementada por uma revisão bibliográfica sobre ensino de leitura e estratégias pedagógicas eficazes, buscando correlacionar as experiências práticas com o conhecimento teórico existente na área. Este estudo oferece insights valiosos para educadores, formuladores de políticas e pesquisadores interessados em melhorar a qualidade do ensino de leitura nas escolas primárias.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 APRENDIZAGEM E PROCESSAMENTO DA LEITURA

Os processos envolvidos no desenvolvimento da leitura acionam capacidades sensoriais e cognitivas de maneira complexa. Uma das formas de compreender a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura é considerar que podemos aprender a processar palavras com base em nosso conhecimento prévio. Nesse sentido, construímos gradualmente uma memória a partir de nossas experiências com palavras desde o momento do nascimento, quando a criança começa a ter acesso a uma variedade de estímulos. Como explicado por Lent (2018, p. 13), a aprendizagem envolve um processo no qual o indivíduo capta informações do ambiente, as guarda por algum tempo e, eventualmente, as utiliza para orientar seu comportamento futuro. Cada experiência, estímulo sensorial e interação com os outros contribui para a formação das memórias e representações da criança, fundamentais para seu desenvolvimento linguístico e habilidades cognitivas.

Cosenza e Guerra (2011, p. 104) argumentam que os aprendizes de leitura utilizam o sistema fonológico para decodificar palavras novas ou irregulares, e à medida que a habilidade aumenta, o cérebro se torna capaz de reconhecer os padrões ortográficos de maneira rápida e automática. Isso está alinhado com o modelo de dupla via ou modelo de dupla rota (Coltheart, 2005). Conforme o autor, a diferença entre a leitura de palavras conhecidas e palavras novas reside no fato de que as palavras novas são lidas por meio da rota fonológica, convertendo grafemas em fonemas (rota não-lexical), enquanto as palavras conhecidas são lidas por um processo de identificação direta, permitindo uma decodificação semântica mais rápida (rota lexical).

A evolução no processamento da leitura segue o fluxo das experiências do leitor. À medida que o léxico mental recebe mais entrada de informações, o leitor tem mais recursos para acessar palavras de forma automática e integral.

Coltheart (2005) também argumenta que essa teoria pode explicar algumas dificuldades na aprendizagem da leitura, como as diferentes formas de dislexia, onde tanto a rota fonológica quanto a rota lexical podem ser observadas, com padrões diferentes dos leitores proficientes (rota fonológica para palavras desconhecidas ou pseudopalavras e rota lexical para palavras cuja leitura está automatizada).

É fundamental destacar que, ao contrário da aquisição da fala, que pode ocorrer naturalmente com a exposição e o desenvolvimento adequado das capacidades cognitivas e físicas, a habilidade de leitura requer ensino consciente. É necessária a participação ativa do aprendiz, independentemente da idade de aquisição, e a mediação de um professor ou tutor. No entanto, existem casos em que limitações individuais relacionadas a processos neurológicos, psicológicos e sociais podem dificultar a aprendizagem da leitura, e essas dificuldades são frequentemente identificadas durante o período de aprendizado da leitura na escola. A próxima seção abordará alguns exemplos de dificuldades e transtornos da leitura.

3. O ENVOLVIMENTO DE PAIS NA VIDA ESCOLAR DO ALUNO

O engajamento dos pais na vida escolar de seus filhos foi amplamente investigado na década de noventa, visando demonstrar a produtividade da parceria entre a escola e a família. Inicialmente, esses estudos procuraram definir o que constitui esse envolvimento dos pais. Alguns pesquisadores o descreveram como o grau de participação dos pais em atividades relacionadas à educação de seus filhos, tais como acompanhar tarefas e trabalhos escolares, verificar os cadernos com as lições da escola, garantir a conclusão das tarefas, estabelecer horários de estudo e se informar sobre matérias e provas, entre outras (Freitas, Maimoni & Siqueira, 1994, e Maimoni & Miranda, 1999). Outros pesquisadores o definiram como as interações dos pais direcionadas ao desenvolvimento de seus filhos, encorajando esse desenvolvimento através do apoio aos esforços das crianças e proporcionando

experiências de enriquecimento cultural (Bradley, Caldwell & Rock, 1998). Além disso, alguns consideram que um pai envolvido é aquele que auxilia nas tarefas domésticas quando solicitado, participa das atividades escolares e esportivas extracurriculares de seus filhos, auxilia os adolescentes na escolha de cursos e acompanha o desempenho escolar deles (Steinberg, Dornbush e Darling, 1992). Alguns estudos propuseram um modelo tridimensional, destacando que o envolvimento dos pais pode ser demonstrado através de seu comportamento em relação à escola, de sua disponibilidade afetiva e pessoal relacionada à vida escolar dos filhos, e da oportunidade de experiência intelectual/cognitiva que eles proporcionam a seus filhos (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

A pesquisa de Grolnick e Slowiaczek (1994) descobriu que quando os professores percebem que os pais estão envolvidos, eles tendem a prestar um melhor atendimento aos alunos na escola. Da mesma forma, se os filhos percebem que seus pais estão envolvidos, eles podem ser influenciados pelo comportamento dos pais em relação à importância dada à escola. Por outro lado, filhos que obtêm boas notas podem incentivar as mães a se envolverem mais, e a presença de uma mãe envolvida influencia o envolvimento do pai.

Por outro lado, a pesquisa brasileira de Freitas, Maimoni e Siqueira (1994) revelou um resultado inesperado, pois, das nove variáveis analisadas nesse estudo como possíveis determinantes do envolvimento dos pais na vida escolar dos alunos, apenas duas mostraram uma forte relação com o envolvimento: a série cursada pelo filho e o horário de trabalho do pai, quando se esperava que fosse o horário de trabalho da mãe a ter esse resultado. Isso indica que o grau de envolvimento dos pais com os estudos de seus filhos parece ser influenciado por duas grandes dimensões: as necessidades do filho e a disponibilidade do pai, não necessariamente da mãe. Isso sugere a necessidade de reavaliar o papel do pai, quando presente na família, em relação à educação das crianças e dos jovens, uma vez que a mãe geralmente assume a responsabilidade pelo acompanhamento escolar dos filhos, na medida do possível.

Outro dado importante que surgiu tanto das pesquisas nacionais quanto das estrangeiras diz respeito à relação entre o nível socioeconômico e cultural

e o envolvimento dos pais. Esses estudos mostram que os pais podem se tornar envolvidos na vida escolar de seus filhos, independentemente de seu nível socioeconômico.

A principal preocupação dos pesquisadores na área da Educação talvez seja responder à pergunta: por que existem bons e maus alunos? As pesquisas estão constantemente buscando respostas a essa pergunta por meio de diversas abordagens.

A abordagem atualmente adotada é a pesquisa relacionada à família, uma vez que há uma abundância de indícios sugerindo que algumas das causas das dificuldades escolares têm raízes familiares. Além disso, a assistência dos pais nas atividades de aprendizado em casa pode ser um fator crucial para o sucesso escolar dos alunos. Isso é corroborado pelas descobertas da pesquisa, embora seja importante ressaltar que a família não é a única responsável por esse aspecto.

Autores com diferentes abordagens teóricas parecem concordar que nenhum efeito adverso seja irreversível quando se trata de aprendizado e educação escolar. Portanto, um aluno com dificuldades escolares tem a possibilidade de reverter essa situação em qualquer fase de sua trajetória educacional. Bettelheim e Zelan (1992), dentro de uma perspectiva psicanalítica, enfatizam que uma criança que ingressa na escola com uma autoestima baixa pode reconstruir essa autoestima em um ambiente escolar que fortaleça seu ego por meio de experiências bem-sucedidas.

Essa capacidade de superar efeitos adversos é frequentemente descrita na literatura como resiliência. Marturano (1997: 132) define resiliência como a "capacidade de resistência ao estresse em crianças que crescem em condições desfavoráveis, desenvolvendo-se como adultos que desfrutam de um alto nível de bem-estar". A mesma autora, com base em outros estudos, identifica variáveis que atuam como fatores protetores, aumentando a resiliência. Esses fatores incluem características de personalidade (autonomia, autoestima, orientação social positiva), coesão e afeto familiar sem discordância, bem como supervisão comportamental ou firmeza e democracia nas interações com os filhos.

É relevante mencionar os resultados de uma pesquisa longitudinal conduzida por Bradley, Caldwell e Rock (1988), que acompanharam 42 alunos ao longo de dez anos, realizando avaliações aos dois e dez anos de idade. Essa pesquisa encontrou uma relação entre a estabilidade do envolvimento dos pais e a competência escolar dos alunos.

Diante dessas questões, muitos pesquisadores, preocupados com o bem-estar das crianças e com o objetivo de capacitar os pais a criarem filhos bem-sucedidos em sua jornada educacional, têm desenvolvido formas de envolver os pais desde cedo nas experiências de aprendizado essenciais para o desenvolvimento das crianças. Uma dessas abordagens foi concebida por Feuerstein (1980) e é conhecida como Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), que visa ampliar o potencial de aprendizado de crianças, jovens e adultos, incluindo aqueles com desafios cognitivos. Um programa com objetivos semelhantes é o MISC (Mediational Intervention Sensitizing) de Pnina Klein (1992), que se concentra na preparação de mães e cuidadores para atuarem como mediadores eficazes no processo de aprendizado das crianças e em seu desenvolvimento.

A base da presente pesquisa é a proposta de Keith Topping (1989), que tinha como objetivo primordial promover uma maior participação da família no processo de aprendizagem do aluno. Reconhecendo a existência de resistência por parte do pessoal da escola, que teme a interferência dos pais, e a falta de clareza por parte dos pais sobre como e em que colaborar, Topping (1990, 1994) desenvolveu uma série de procedimentos, incluindo o conceito de "leitura conjunta". Nesse contexto, ações bem definidas são atribuídas aos pais, proporcionando uma compreensão mútua entre escola e família quanto ao que deve ser feito. Dessa forma, a escola não se sente ameaçada pela intervenção dos pais, enquanto estes têm a oportunidade de estar mais envolvidos na educação de seus filhos, contribuindo efetivamente para o aprimoramento de suas habilidades de leitura. Além disso, o compromisso de tempo dos pais é mínimo, simplificando a tarefa proposta, que consiste em dedicar pelo menos cinco minutos diários para ouvir o filho ler para o pai ou a mãe. Com base nos dados de suas pesquisas, Topping recomenda que,

preferencialmente, essa atividade seja realizada pelo pai, caso ele esteja presente na família.

Um último ponto a ser considerado, abordado por Santos e Joly (1996), diz respeito aos benefícios que os próprios pais podem obter ao participar das atividades de leitura conjunta com seus filhos, melhorando suas próprias habilidades de leitura. Portanto, acredita-se que os pais podem ser mediados em suas atividades de leitura, tornando-se mais proficientes nessa habilidade e, posteriormente, aplicando os recursos aprendidos na mediação da aprendizagem de seus filhos em casa, em consonância com estudos anteriores de Bortone, Maimoni e Paiva (2000). A expectativa é que uma pesquisa baseada em propostas como essas possa oferecer suporte para uma colaboração mais eficaz entre a família e a escola.

3. METODOLOGIA

A metodologia empregada neste trabalho consistiu na realização de entrevistas semi-estruturadas com dez professores da Escola Estadual de Campo Luiza Soares Boabaid, situada no estado de Mato Grosso. O objetivo das entrevistas foi coletar informações detalhadas sobre as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores, bem como as dificuldades de leitura identificadas entre os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. A escolha por entrevistas semi-estruturadas justifica-se pela flexibilidade que este método oferece, permitindo que os entrevistados expressem suas perspectivas em profundidade enquanto segue um conjunto de questões predefinidas, garantindo a abordagem dos temas relevantes para a pesquisa.

Os participantes foram selecionados através de um critério de conveniência, dada a sua acessibilidade e disposição em participar do estudo. A coleta de dados foi realizada de forma a compor um perfil dos participantes, incluindo informações sobre gênero, idade, formação acadêmica, tempo de atuação na docência e especializações na forma de pós-graduações. Estes dados foram essenciais para compreender o contexto em que as percepções

sobre as dificuldades de leitura foram formadas e como as experiências profissionais podem influenciar as estratégias pedagógicas adotadas.

As entrevistas foram agendadas e realizadas individualmente, seguindo os protocolos de ética em pesquisa, que incluem o consentimento informado dos participantes e a garantia de anonimato e confidencialidade. As respostas foram analisadas qualitativamente, buscando-se identificar padrões e temas comuns que surgiram dos dados.

A abordagem metodológica adotada permitiu uma análise holística das práticas de ensino de leitura, possibilitando uma compreensão aprofundada das variáveis que influenciam a percepção e abordagem dos professores em relação às dificuldades de leitura dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

4. ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

A análise de dados é uma etapa crucial na pesquisa educacional, pois oferece insights detalhados sobre as questões em estudo e orienta na formulação de estratégias de intervenção. Este capítulo destina-se a explorar e interpretar os dados coletados sobre as dificuldades de leitura dos alunos do Ensino Fundamental I, conforme percebidas pelos seus professores. Através da aplicação de instrumentos de avaliação de leitura, como o teste Prolec, e do exame das concepções dos professores, foi possível identificar as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes no desenvolvimento da fluência e compreensão leitora.

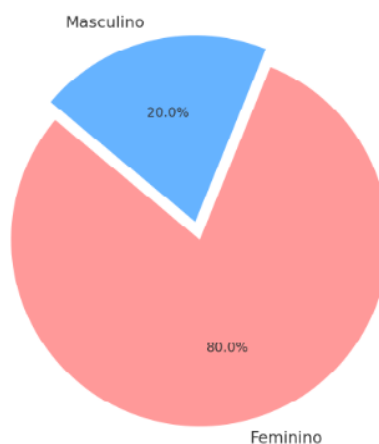
O perfil dos professores, incluindo seu gênero, idade, formação e tempo de atuação, foi analisado para entender como essas variáveis podem influenciar na percepção das dificuldades de leitura dos alunos. Dados quantitativos foram dispostos em gráficos e tabelas, proporcionando uma visão clara das tendências e padrões. Os gráficos reformulados ajudaram a elucidar as percepções dos educadores sobre as habilidades de leitura dos alunos, as

dificuldades específicas que eles enfrentam e a eficácia de diferentes estratégias pedagógicas empregadas para promover o desenvolvimento leitor.

Além disso, a pesquisa contemplou a dimensão qualitativa ao considerar as respostas descritivas dos professores, o que permitiu uma compreensão mais profunda das nuances das dificuldades de leitura e das abordagens didáticas adotadas em sala de aula. Ao integrar essas múltiplas facetas, este capítulo visa apresentar uma análise abrangente que possa servir como base para recomendações práticas destinadas a aprimorar as práticas de ensino de leitura e, conseqüentemente, aprimorar o desempenho acadêmico dos alunos.

O Gráfico 01, um gráfico de pizza, ilustra a distribuição por sexo dos professores na instituição analisada. Neste contexto, observamos uma predominância feminina significativa entre os professores. Especificamente, 80% dos professores são do sexo feminino, enquanto apenas 20% são do sexo masculino.

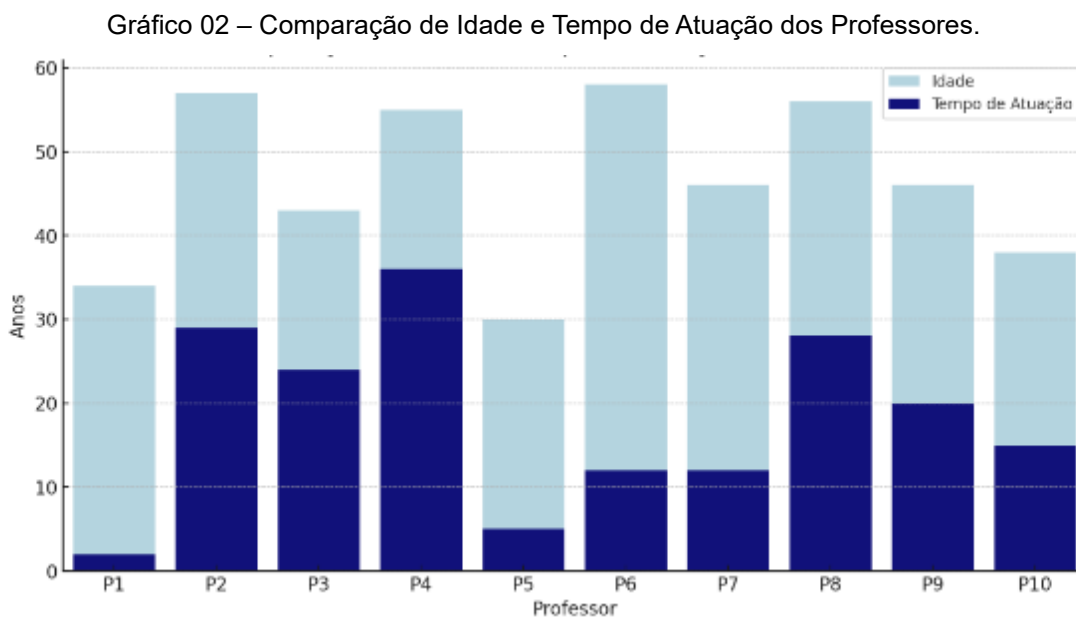
Gráfico 01 – Distribuição por Sexo dos Professores



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Esta distribuição sugere uma tendência de maior representação feminina no corpo docente, o que pode refletir características específicas do ambiente educacional ou da área de ensino abordada. É importante considerar como essa predominância de gênero pode influenciar as percepções e abordagens pedagógicas em relação às dificuldades de leitura dos alunos, especialmente em um contexto que envolve educação e leitura.

Agora, o Gráfico 2 apresenta uma comparação direta entre a idade e o tempo de atuação de cada professor. As barras azul claro representam a idade de cada professor, enquanto as barras azul escuro indicam o tempo de atuação na área de ensino. Este formato de gráfico permite uma visualização clara da relação entre a experiência profissional dos professores e suas idades.



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

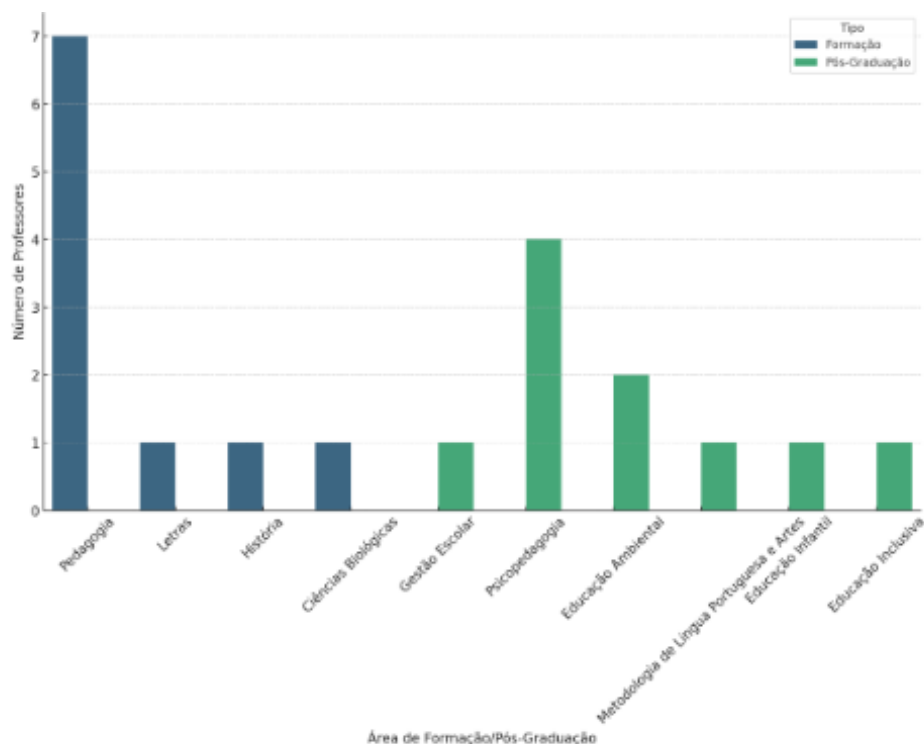
Por exemplo, é possível observar que alguns professores com mais idade têm também um tempo de atuação mais longo, o que é esperado. No entanto, há casos onde professores mais jovens apresentam um tempo de atuação considerável, indicando um início precoce na carreira. Este gráfico oferece uma perspectiva valiosa sobre a diversidade de experiências e idades no corpo docente, o que pode influenciar suas percepções e métodos ao lidar com as dificuldades de leitura dos alunos.

Esses dados, que ilustram a diversidade de idades e experiências de atuação dos professores, são fundamentais para entender as respostas dadas por eles mais adiante na pesquisa. A idade e o tempo de experiência profissional de um educador podem influenciar significativamente suas percepções e abordagens pedagógicas, especialmente em relação às dificuldades de leitura dos alunos. Por exemplo, professores mais experientes

podem ter desenvolvido estratégias mais diversificadas e adaptativas para lidar com essas dificuldades, enquanto professores mais jovens podem trazer abordagens mais recentes e inovadoras. Essa variedade no perfil dos professores sugere que as respostas sobre as dificuldades de leitura dos alunos serão multifacetadas, refletindo uma gama de experiências e perspectivas. Portanto, ao analisar as respostas dos professores mais adiante na pesquisa, é crucial considerar como a idade e o tempo de atuação podem ter moldado suas opiniões e métodos de ensino.

A análise das formações e pós-graduações dos professores, no Gráfico 3, revela informações importantes sobre a diversidade de conhecimentos e especializações dentro do corpo docente. A maior parte dos professores possui formação em Pedagogia, seguida por áreas como Letras, História e Ciências Biológicas. Esta variedade de formações sugere uma abordagem interdisciplinar e rica em perspectivas diferentes, o que pode influenciar diretamente na maneira como os professores percebem e abordam as dificuldades de leitura dos alunos.

Gráfico 03 – Comparação entre Graduação e Pós-Graduação.



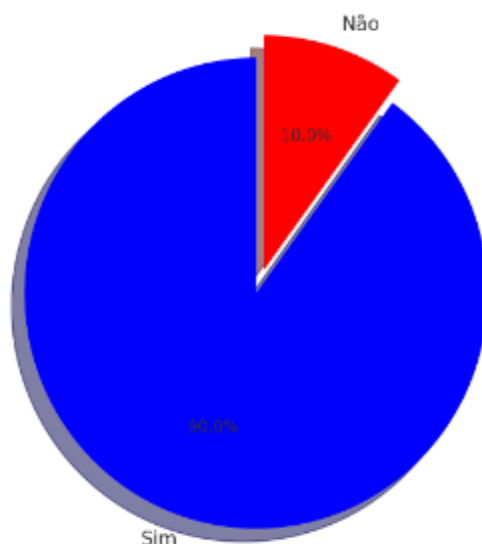
Fonte: elaborado pelo autor (2023).

No que diz respeito às pós-graduações, há uma predominância de especializações em Psicopedagogia, o que indica um foco significativo na compreensão e no suporte aos processos de aprendizagem e leitura. Outras especializações como Educação Ambiental, Gestão Escolar, Metodologia de Língua Portuguesa e Artes, e Educação Inclusiva, mostram a amplitude de conhecimentos que estes professores trazem para suas práticas educativas.

Esses dados são fundamentais para entender as respostas dos professores mais adiante na pesquisa. Professores com diferentes formações e especializações podem ter abordagens distintas para as dificuldades de leitura, refletindo em suas estratégias de ensino e na sua percepção das necessidades dos alunos. Ao analisar as respostas dos professores, será essencial considerar como sua formação e pós-graduação influenciam suas opiniões e métodos no contexto educacional.

O Gráfico 04 indica que, na visão dos professores, a grande maioria, representando 90%, percebe a existência de dificuldades de leitura entre os alunos.

Gráfico 04 – Existência de dificuldade de leitura pelos alunos, na visão dos professores.



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Apenas uma minoria de 10% não percebe tais dificuldades. Este dado é significativo, pois sugere que a questão da dificuldade de leitura é amplamente reconhecida pelo corpo docente. A alta porcentagem de professores que identificam problemas de leitura pode refletir uma preocupação com as habilidades de alfabetização e compreensão textual dos alunos, o que é um aspecto central para o sucesso acadêmico. Além disso, essa percepção quase unânime pode influenciar a maneira como os professores abordam o ensino, destacando a necessidade de métodos de instrução que sejam mais eficazes na assistência aos alunos com esses desafios.

As afirmações anteriores evidenciam que 90% dos professores têm uma compreensão das dificuldades de leitura enfrentadas pelos alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Luiza Soares Boabaid. Na qualidade de facilitadores da transmissão de informações e conhecimento, e como intermediários no processo de aprendizado, eles reconhecem as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Esse reconhecimento é considerado um resultado positivo, uma vez que a identificação precoce das dificuldades de leitura dos alunos é essencial para fornecer um suporte de aprendizado eficaz.

De acordo com Silva (1995), o papel do professor como mediador no processo de construção do conhecimento, durante a interação com os alunos em atividades de leitura na sala de aula, requer um diálogo ativo entre o professor e o aluno. Isso vai além da simples identificação, localização e repetição das estruturas gramaticais, envolvendo a busca por compreensão dos enunciados e a interação com o significado dos textos, como mencionado por Silva em suas pesquisas.

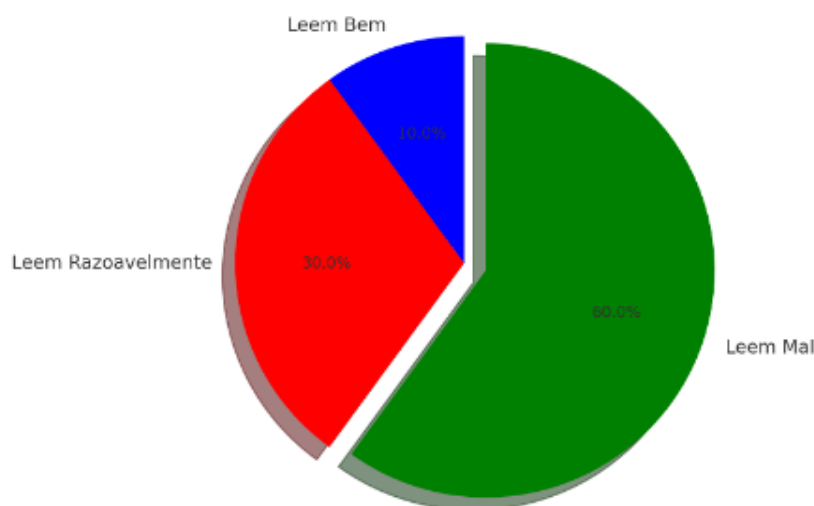
É importante destacar que, ao trabalhar com atividades de leitura na Educação Infantil, ou seja, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, deve-se ter em mente que um dos principais objetivos da leitura é promover o desenvolvimento cognitivo das crianças. Isso inclui o desenvolvimento da linguagem, a compreensão de textos, a imaginação, o pensamento crítico, a memória, a concentração, o conhecimento, a empatia e muitas outras habilidades.

Conforme observado por Silva em seus estudos (2011), a cognição está intimamente ligada aos processos e produtos da inteligência, incluindo entidades psicológicas como conhecimento, consciência, inteligência, pensamento, imaginação, criatividade, geração de planos e estratégias, raciocínio, inferências, resolução de problemas, conceitualização, classificação, formação de relações, simbolização e, talvez, fantasia e sonhos das crianças.

Nesse contexto, a leitura, como uma ferramenta pedagógica, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, afetando a percepção e a memória do aluno (criança) de maneira positiva, como sugerido por Silva em suas pesquisas. Ela se apresenta como um meio ideal para promover a prática pedagógica de leitura em sala de aula, contribuindo para melhorar a fluência de leitura dos alunos.

O Gráfico 5 destaca a percepção dos professores quanto ao desempenho de leitura dos alunos. Observa-se que a maior parte dos professores, 60%, considera que os alunos lêem mal. Outros 30% avaliam o desempenho de leitura dos alunos como razoável, e apenas uma pequena fração, 10%, acredita que os alunos lêem bem.

Gráfico 05 – Percepção dos professores quanto ao desempenho de leitura dos alunos.



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Esta distribuição indica uma preocupação significativa com as habilidades de leitura dos alunos, sugerindo que a maioria dos professores

pode estar enfrentando desafios ao ensinar alunos com dificuldades significativas de leitura. O fato de uma pequena proporção dos professores considerar que seus alunos lêem bem pode apontar para uma discrepância nas experiências de ensino ou para a presença de uma minoria de alunos com desempenho destacado. A predominância da percepção de um desempenho de leitura insatisfatório reforça a necessidade de estratégias pedagógicas direcionadas para melhorar a alfabetização e a compreensão leitora.

A avaliação da fluência em leitura, ou seja, a classificação do desempenho do aluno como ruim, razoável ou bom na leitura, é uma tarefa complexa, ampla e multidimensional. Envolve a utilização de atividades e estratégias que permitem compreender os diversos tipos de dificuldades de leitura apresentados pelos alunos. É importante considerar que as dificuldades de aprendizagem na leitura podem variar de um aluno para outro.

De acordo com Siqueira & Zimmer (2006), ao avaliar o desempenho do aluno na leitura, é necessário observar vários aspectos, como velocidade, precisão, prosódia, pausas, decodificação, vocabulário, prática, contexto e motivação. Cada um desses componentes é avaliado com base em critérios específicos.

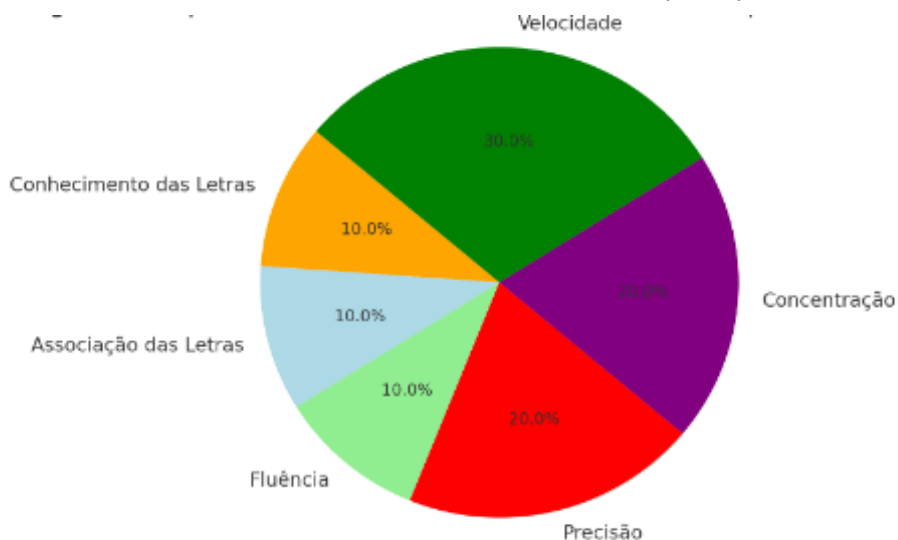
A avaliação da habilidade de leitura não deve se limitar a apenas um elemento, mas sim considerar a interação entre todos esses elementos que influenciam o desempenho do aluno. Portanto, os professores devem realizar uma avaliação detalhada das dificuldades para poder propor intervenções mais adequadas e auxiliar os alunos a superá-las, como destacado por Nunes (2001).

Um dos testes alternativos amplamente utilizados na área educacional para avaliar a fluência de leitura é o Prolec. Esse teste é direcionado principalmente para alunos entre 6 e 12 anos de idade e é geralmente aplicado individualmente por profissionais qualificados. No entanto, não se deve subestimar o conhecimento dos professores, que podem identificar as dificuldades de leitura de seus alunos por meio de sua prática pedagógica e experiência profissional, contribuindo para um diagnóstico preciso das dificuldades e seus tipos.

Conforme apontado por Strauss et al. (2006), os testes de leitura geralmente não fornecem uma avaliação aprofundada das habilidades, mas servem como um instrumento de triagem para determinar se o aluno necessita de intervenção especial. Eles auxiliam na identificação das dificuldades dos alunos, direcionando o foco do professor para a intervenção adequada.

O Gráfico 06 representa as dificuldades de leitura observadas pelos professores em seus alunos. De acordo com os dados, a maior dificuldade identificada está na velocidade de leitura, com 30% dos professores apontando isso como um problema. A precisão na leitura e a concentração são vistas como barreiras por 20% dos professores, respectivamente. Menos frequentes, mas ainda relevantes, estão as dificuldades relacionadas à fluência e à associação das letras, cada uma mencionada por 10% dos professores. O mesmo percentual é observado para o conhecimento das letras.

Gráfico 6 - Dificuldades de leitura observadas pelos professores.



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Esta distribuição mostra que os professores observam uma gama de desafios que os alunos enfrentam ao ler, indo além da simples capacidade de reconhecer palavras. A velocidade e precisão na leitura são cruciais para a compreensão eficaz, o que indica que os professores podem estar preocupados com a habilidade dos alunos de lerem de maneira fluida e entenderem o que estão lendo. A concentração é outro fator significativo, o que

pode sugerir questões de atenção ou motivação durante a leitura. Essas informações são vitais para a criação de intervenções pedagógicas direcionadas que possam ajudar os alunos a superar essas dificuldades específicas e melhorar sua leitura globalmente.

Gonçalves e Crenitte (2014) destacam a importância de os educadores estarem atentos às barreiras enfrentadas pelos estudantes na aprendizagem e na maneira de intervir eficazmente para superá-las, enfatizando a necessidade de adotar técnicas de ensino inovadoras que realcem as capacidades individuais de cada estudante dentro dos seus próprios limites. Eles ressaltam que falhar em adotar essa abordagem nas fases iniciais da educação pode levar a problemas acadêmicos mais graves no futuro.

Além disso, é vital que os professores possuam um embasamento teórico robusto e uma crença na eficácia de instrumentos pedagógicos, como a literatura, no processo de alfabetização. Tais recursos promovem a assimilação do conhecimento de maneira divertida e agradável, o que é fundamental na abordagem metodológica do ensino e aprendizagem da leitura (COUTINHO; ALBUQUERQUE, 2008).

A leitura, quando inserida adequadamente no processo educativo, pode se tornar um elemento central na jornada de aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor precisa desenvolver estratégias que despertem a curiosidade e o interesse dos alunos, incentivando o hábito da leitura. É essencial entender que o estímulo à leitura não se restringe somente às disciplinas de literatura e língua, mas se estende a todas as áreas do conhecimento, onde cada uma pode oferecer inúmeros tópicos interessantes para atividades educativas.

Para mitigar as dificuldades de leitura dos alunos, os professores podem se valer de uma série de estratégias pedagógicas inovadoras que foram sugeridas por pesquisadores na área da educação. Segundo Silva e Santos (2019), uma abordagem multidisciplinar que integre diferentes áreas do conhecimento pode estimular o interesse dos alunos pela leitura. Dessa forma, o educador pode, por exemplo, explorar textos que estejam relacionados ao

conteúdo de ciências ou matemática, proporcionando uma aplicação prática que reforce a importância da leitura no contexto de outras disciplinas.

Machado e Almeida (2020) enfatizam a importância de se criar um ambiente de leitura acolhedor na sala de aula, onde os alunos sintam-se seguros para explorar novos textos e expressar suas dificuldades. Isso pode ser alcançado por meio de uma biblioteca de classe diversificada e atraente, bem como pelo estabelecimento de um momento diário dedicado à leitura livre ou guiada.

Para os alunos que apresentam desafios específicos de leitura, como dificuldades de fluência ou compreensão, Pereira e Oliveira (2021) sugerem a utilização de ferramentas tecnológicas que incluem softwares de leitura assistida e aplicativos educacionais. Essas tecnologias podem fornecer feedback imediato e ajustar o nível de dificuldade dos textos de acordo com as necessidades individuais do aluno.

Ademais, conforme apontado por Costa e Freitas (2018), a implementação de atividades de leitura em grupo pode ser uma maneira eficaz de incentivar a interação entre os alunos e promover o aprendizado colaborativo. Nestas sessões, os alunos podem discutir as obras lidas, compartilhar interpretações e desenvolver a capacidade de análise crítica.

É fundamental que os professores recebam formação contínua, como destacado por Lima e Carvalho (2017), para que estejam sempre atualizados com as melhores práticas no ensino da leitura. Além disso, a formação continuada proporciona aos professores um aprofundamento teórico que é crucial para a compreensão e a intervenção nas dificuldades de leitura dos alunos.

Em suma, a adoção de estratégias diversificadas e a atualização constante dos professores são essenciais para superar os obstáculos ao desenvolvimento da leitura. Assim, os educadores estarão melhor equipados para auxiliar os alunos a alcançarem o sucesso acadêmico e a desenvolverem uma relação duradoura e prazerosa com a leitura.

CONCLUSÕES

As conclusões deste trabalho refletem um estudo aprofundado sobre as dificuldades de leitura enfrentadas por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, como percebidas por professores da Escola Estadual de Campo Luiza Soares Boabaid. A análise dos dados coletados através das entrevistas semi-estruturadas revelou que a maioria dos professores identifica uma lacuna significativa nas habilidades de leitura dos alunos, com desafios específicos em áreas como fluência, precisão, velocidade e compreensão. A predominância de professores com formação em Pedagogia e pós-graduações em áreas como Psicopedagogia sugere que, apesar de estarem teoricamente bem equipados para enfrentar essas dificuldades, há uma necessidade de práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras no ambiente de sala de aula.

Os resultados indicam que estratégias diferenciadas, como a integração de tecnologia, o uso de literatura e a criação de um ambiente acolhedor para leitura, podem ser fundamentais para melhorar a competência leitora dos alunos. Observou-se também que a formação contínua dos professores é um fator crucial para manter as práticas de ensino atualizadas e eficazes. A pesquisa sublinha a importância de abordagens de ensino que valorizem as habilidades individuais dos alunos e que sejam capazes de adaptar-se aos diversos perfis de aprendizagem.

Ademais, reconhece-se que os desafios encontrados não são isolados a um único contexto, mas refletem uma questão mais ampla no sistema educacional. Assim, sugere-se que políticas públicas e iniciativas educacionais foquem no desenvolvimento de competências de leitura desde as séries iniciais, para evitar que dificuldades momentâneas se transformem em barreiras educacionais persistentes. As conclusões deste estudo não apenas fornecem uma visão clara das dificuldades de leitura enfrentadas pelos alunos, mas também oferecem uma base sólida para o desenvolvimento de futuras pesquisas e intervenções pedagógicas que possam contribuir para a melhoria da educação fundamental no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Patio - Educação infantil**. São Paulo: Artmed, 2009.

BETTELHEIM, B. & ZELAN, K. Psicanálise da Alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler. Porto Alegre: Artes Médicas. 1992

BORTONE, M. E., MAIMONI E. H. & PAIVA, T. O. Estudo preliminar sobre o envolvimento de pais no processo de construção da leitura da criança na escola. Anais do V CONPE, Itajaí (SC), 270. 2000

BRADLEY, R. H.; CALDWELL, B.M. & ROCK, S. L. *Home environment and school performance: a ten-year followup and examination of three models of environmental action*. *Child Development*, 59, 852-867. 1988

COLTHEART, Michael. Modeling Reading: The Dual-Route Approach. In: The Science of Reading: A Handbook. SNOWLING, Margaret J. and HULME, Charles (Ed.). Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2005. 661 p

COSENZA, Ramon M., GUERRA, Leonor B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. 150 p

COUTINHO, S. M. P.; ALBUQUERQUE, R. L. T. Leitura e Escrita: um desafio na resolução de problemas matemáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Rio Grande do Norte-RN, 2008.

FEUERSTEIN, R. *An Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modificability*. Baltimore: University Park Press.1980

FREITAS, G. B., MAIMONI, E. H. & SIQUEIRA, M. M. M. Escala reduzida de envolvimento de pais na vida escolar do aluno (EEPVA). *XXIV Reunião Anual de Psicologia, da Sociedade Brasileira de Psicologia*, 437. 1994

GONÇALVES, T. dos S, CRENITTE, P. A. P. Concepções de professoras de Ensino Fundamental sobre os transtornos de aprendizagem. *Rev. Cefac*, v.16, nº 3, 2014.

GROLNICK, W. S. & SLOWIACZECK, M. L. Parent's involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252. 1994

KLEIN, P. More intelligent and sensitive child (MISC): a new look at an old question. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, 2 (2), 105-115. 1992

LENT, Roberto. O cérebro aprendiz: neuroplasticidade e educação. São Paulo: Atheneu, 2018. 148 p

MAIMONI, E. H. Envolvimento de pais na vida escolar do aluno - problemas de definição e medida. *Revista da SPTM*, 1 (1), 15-18. 1999

MARTURANO. E. M. A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade. *Estudos em Saúde Mental*. Ribeirão Preto: Comissão de pós-graduação em Saúde Mental da FMRP/USP, 132-149. 1997

NUNES, T., BUARQUE, L., & BRYANT, P. Dificuldades na Aprendizagem da Leitura: Teoria e Prática. São Paulo: Cortez. 2001

ROCHA, C.S MACEDO, C.R. **Relação Família & Escola**. Belem: Unama, 2002.

(www.nead.unama.br/site/bibdigital/.../escola_e_familia.pdf). Acesso em 05/04/2011.

SANTOS, A. A. A. & JOLY, M. R. C. Lendo histórias em família: influência sobre o vocabulário infantil e desempenho em leitura e escrita. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (1), 39-44. 1996

SILVA, A. L. Literatura infantil: Qual a sua contribuição para o desenvolvimento da leitura nas séries iniciais? 2011. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/54366103/literatura-infantil-qual-a-sua-contribuicao-para-odesenvolvimento>. Acessado em: 28 de junho de 2021.

SILVA, E. T. Elementos de pedagogia da leitura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

STEINBERG, L.; LAMBORN, S. D.; DORNBUSH, S. M. & DARLING, N. Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281. 1992

STRAUSS, E., SHERMAN, E. M. S. & SPREEN, O. A compendium of neuropsychological tests: administration, norms and commentary (3ª ed.). Nova Iorque: Oxford University Press. 2006.

TOPPING, K. & WHITELEY, M. Participant evaluation of parent-tutored and peer tutored projects in reading. *Educational Research*, 32 (1), 14-32. 1990.

TOPPING, K. Lectura conjunta : una poderosa técnica al servicio de los padres. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 143-151. 1989.

TOPPING, K. *Paired reading, spelling and writing: the handbook for parent and peer tutoring in literacy*. Londres: Cassell. 1994.

- Tênis de mesa nos anos iniciais (Leandro de Oliveira dos Santos)

Tênis de mesa nos anos iniciais

Leandro de Oliveira dos Santos

DOI: 10.5281/zenodo.17114162

RESUMO

O ensino do Tênis de Mesa nos anos iniciais da Educação Básica mostra-se uma prática pedagógica acessível e eficiente para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos motores, cognitivos e socioafetivos. Sua fácil adaptação permite a utilização em escolas com recursos limitados, estimulando a coordenação motora, a atenção, a concentração e a socialização. Com foco no caráter lúdico e cooperativo, e não apenas na técnica ou na competição, a modalidade favorece valores como respeito, disciplina e solidariedade, além de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem por meio de atividades criativas e motivadoras.

Palavras-chave: Tênis de Mesa. Educação Básica. Desenvolvimento Integral. Ludicidade. Inclusão. Valores Educativos.

INTRODUÇÃO

O ensino do Tênis de Mesa nos anos iniciais da Educação Básica representa uma oportunidade de trabalhar aspectos motores, cognitivos e socioafetivos de maneira integrada. Ao inserir esta modalidade no planejamento pedagógico, o professor de Educação Física contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina, da atenção, da concentração e da socialização, proporcionando aos estudantes vivências que ultrapassam os limites da prática esportiva. Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a importância do Tênis de Mesa nos anos iniciais e propor um planejamento de aula detalhado para sua aplicação escolar.

DESENVOLVIMENTO

O Tênis de Mesa, também conhecido popularmente como pingue-pongue, é uma modalidade esportiva que envolve não apenas habilidade física, mas também atenção, concentração e coordenação motora. A prática do esporte exige dos participantes rapidez de reação, precisão nos movimentos e capacidade de elaborar estratégias em tempo reduzido, o que contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da agilidade mental. Trata-se de uma atividade dinâmica e acessível, que pode ser praticada em diferentes contextos, seja em espaços formais de ensino, como escolas e clubes, ou em ambientes informais, como centros comunitários e até mesmo em casa, com adaptações simples.

Por ser um esporte que demanda poucos recursos materiais, o Tênis de Mesa se destaca como uma prática viável em escolas que enfrentam limitações de infraestrutura. Com criatividade, é possível utilizar mesas adaptadas ou superfícies semelhantes, possibilitando que os alunos tenham contato com o jogo sem necessidade de equipamentos sofisticados. Essa característica de fácil adaptação amplia o alcance da modalidade e favorece sua inclusão no currículo escolar como alternativa pedagógica que alia movimento, socialização e aprendizado. Além disso, o fato de utilizar raquetes leves e bolas pequenas ajuda na coordenação motora fina, aspecto importante especialmente nas fases iniciais de desenvolvimento das crianças.

Nos anos iniciais da educação básica, o professor deve considerar principalmente o caráter lúdico da prática, explorando jogos e atividades que despertem a curiosidade e o engajamento dos alunos. É essencial que a abordagem não esteja centrada apenas na técnica, mas que valorize experiências divertidas, criativas e motivadoras. Jogos adaptados, dinâmicas em grupo e atividades cooperativas podem ser utilizados para tornar as aulas mais atrativas, estimulando a participação ativa das crianças. Nessa etapa, o ensino do Tênis de Mesa não deve priorizar a competição, mas sim a cooperação, o respeito às regras estabelecidas e a valorização do aprendizado coletivo. Essa perspectiva favorece o desenvolvimento de valores importantes,

como solidariedade, paciência, disciplina e a capacidade de lidar com desafios de forma saudável.

PLANEJAMENTO DE AULA

Turma: Anos Iniciais (3º ao 5º ano do Ensino Fundamental) Duração: 50 minutos
Objetivos: - Desenvolver coordenação motora ampla e fina. - Estimular atenção, concentração e tomada de decisão. - Incentivar o respeito às regras e o trabalho em equipe. - Proporcionar vivência lúdica do Tênis de Mesa.

Conteúdos: - Fundamentos básicos: empunhadura da raquete, controle da bola, saque e recepção. - Jogos adaptados com raquete e bola.

Metodologia: 1. Aquecimento lúdico: atividades de coordenação motora com bolas leves (10 min). 2. Apresentação das regras básicas e demonstração dos movimentos (10 min). 3. Prática dirigida: exercícios em duplas para controle de bola e saque (15 min). 4. Jogo adaptado: partidas em mesas improvisadas, respeitando o tempo e a participação de todos (10 min). 5. Encerramento: roda de conversa para reflexão sobre respeito, cooperação e aprendizagem (5 min).

Recursos Didáticos: raquetes, bolas de tênis de mesa (ou alternativas), mesas adaptadas, cones e quadros explicativos.

Avaliação: - Observação da participação e do envolvimento dos alunos. - Capacidade de trabalhar em equipe. - Desenvolvimento da coordenação motora e atenção durante as atividades.

CONCLUSÃO

O Tênis de Mesa, quando inserido de forma planejada e pedagógica nos anos iniciais, contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. A prática proporciona experiências que estimulam o corpo e a mente, ao mesmo tempo em que favorecem valores como respeito, disciplina e cooperação. Dessa forma, o planejamento de aula apresentado pode servir como referência para professores de Educação Física que desejam diversificar suas práticas pedagógicas e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. Educação Física e cultura corporal: crítica e alternativas. Campinas: Autores Associados, 1991.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.

TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Eduardo. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

EMPRESARIAL

- A importância do programa de recompensa para funcionários pontuais e frequentes (Moisés Felipe Duarte Tillvitz)

A importância do programa de recompensa para funcionários pontuais e frequentes

Moisés Felipe Duarte Tillvitz

DOI: 10.5281/zenodo.17058685

RESUMO

A gestão de pessoas nas organizações modernas reconhece que a motivação e o engajamento dos colaboradores são determinantes para a produtividade e a qualidade dos resultados. Nesse contexto, programas de recompensa voltados à valorização da pontualidade e da assiduidade emergem como estratégias eficazes para estimular comportamentos desejáveis no ambiente corporativo. Este artigo discute a importância dos programas de recompensa para funcionários pontuais e frequentes, destacando seus impactos na motivação, no clima organizacional, na redução da rotatividade e no fortalecimento da cultura organizacional.

Palavras-chave: Recursos humanos. Recompensa. Pontualidade. Assiduidade. Gestão de pessoas.

Introdução

O capital humano é considerado o principal diferencial competitivo das organizações no cenário contemporâneo. Entre os fatores que influenciam o desempenho dos colaboradores, a pontualidade e a assiduidade são aspectos frequentemente associados à disciplina, ao comprometimento e à produtividade. Para incentivar esses comportamentos, diversas empresas implementam programas de recompensa que valorizam a presença frequente e o cumprimento rigoroso dos horários.

A proposta destes programas vai além de premiar individualmente os funcionários, pois também promove uma cultura de responsabilidade coletiva e de valorização do tempo de trabalho. O presente artigo tem como objetivo

analisar a relevância dos programas de recompensa direcionados aos colaboradores pontuais e assíduos, discutindo seus benefícios para a gestão de pessoas e seus reflexos nos resultados organizacionais.

Desenvolvimento

Pontualidade e assiduidade como indicadores de comprometimento

Pontualidade e assiduidade representam dois pilares básicos do comportamento organizacional. Funcionários pontuais demonstram respeito às normas da empresa e colaboram para o andamento das atividades coletivas. Já a assiduidade garante a continuidade dos processos e evita sobrecarga em outros membros da equipe. Segundo Marras (2016), esses fatores constituem elementos essenciais na avaliação do desempenho individual e coletivo dentro das empresas.

Programas de recompensa como ferramenta motivacional

Programas de recompensa consistem em práticas de reconhecimento que podem incluir benefícios financeiros, prêmios, bônus, folgas, certificados ou mesmo elogios formais. Segundo Chiavenato (2014), a motivação dos colaboradores é impulsionada pelo reconhecimento, o que gera maior comprometimento com os objetivos organizacionais. Dessa forma, ao valorizar a pontualidade e a frequência, a empresa sinaliza aos colaboradores que tais comportamentos são apreciados e recompensados.

Impactos organizacionais positivos

A implementação de programas de recompensa voltados à pontualidade e à assiduidade pode gerar benefícios significativos, tais como:

Aumento da motivação e satisfação dos colaboradores;

Melhoria no clima organizacional, pela valorização dos esforços individuais e coletivos;

Redução de faltas injustificadas e atrasos, otimizando a produtividade;

Fortalecimento da cultura organizacional, com estímulo à disciplina e ao comprometimento;

Redução da rotatividade (turnover), ao aumentar a satisfação e o engajamento da equipe.

Desafios na implementação

Apesar dos benefícios, a implantação de programas de recompensa exige planejamento. É necessário estabelecer critérios claros, objetivos e transparentes para evitar percepções de injustiça ou favoritismo. Além disso, as recompensas devem ser equilibradas, de modo a não gerar competição negativa ou pressão excessiva entre os funcionários.

Conclusão

Os programas de recompensa para funcionários pontuais e frequentes constituem uma estratégia eficaz na gestão de pessoas, promovendo engajamento, disciplina e comprometimento organizacional. Ao reconhecer a importância da pontualidade e da assiduidade, as empresas fortalecem sua cultura interna e criam um ambiente mais produtivo e motivador. Dessa forma, investir em políticas de valorização desses comportamentos não apenas beneficia os colaboradores individualmente, mas também contribui para a sustentabilidade e a competitividade da organização no mercado.

Referências

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

LACOMBE, Francisco José Masset. Recursos humanos: princípios e tendências. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

MARRAS, Jean Pierre. Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

- As relações trabalhistas no Brasil: evolução, desafios e perspectivas contemporâneas (Moisés Felipe Duarte Tillvitz)

As relações trabalhistas no Brasil: evolução, desafios e perspectivas contemporâneas

Moisés Felipe Duarte Tillvitz

DOI: 10.5281/zenodo.17058448

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar a evolução histórica e o atual cenário das relações trabalhistas no Brasil, com ênfase nas transformações ocorridas após a Reforma Trabalhista de 2017. A partir de uma abordagem qualitativa e de revisão bibliográfica, examina-se o papel da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a flexibilização das normas laborais, a atuação dos sindicatos e o impacto das novas formas de trabalho, como o teletrabalho e o trabalho por plataformas digitais. Os resultados apontam avanços em termos de dinamismo contratual, porém também evidenciam a fragilização de direitos e a precarização de vínculos. Conclui-se que o equilíbrio entre flexibilidade e proteção social é um dos principais desafios das relações trabalhistas no século XXI.

Palavras-chave: Relações de trabalho. Reforma trabalhista. Direitos trabalhistas. Flexibilização CLT.

1. Introdução

As relações trabalhistas representam o conjunto de vínculos jurídicos e sociais estabelecidos entre empregadores e empregados, regidas por normas legais, acordos coletivos e práticas culturais. No Brasil, essas relações foram institucionalizadas com a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, sob forte influência do modelo corporativista e intervencionista do Estado.

Nas últimas décadas, no entanto, profundas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas têm desafiado os marcos tradicionais da legislação trabalhista. A chamada Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) marcou uma

inflexão nesse processo, ao introduzir alterações substanciais em mais de cem dispositivos da CLT, com o objetivo de modernizar a legislação, reduzir a judicialização e estimular a geração de empregos formais.

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre a evolução das relações trabalhistas no Brasil, abordando seus fundamentos legais, os impactos das recentes reformas e as novas formas de vínculo empregatício que surgem em um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico e digital.

2. Desenvolvimento

2.1 Histórico das Relações Trabalhistas no Brasil

A origem das leis trabalhistas brasileiras remonta ao início do século XX, mas ganha estrutura normativa com a CLT (1943), que consolidou direitos como jornada de trabalho, férias, 13º salário, FGTS e normas de segurança. Esse modelo, embora eficiente para a época, passou a ser questionado com a globalização e as transformações econômicas a partir dos anos 1990.

2.2 Reforma Trabalhista de 2017

A Lei nº 13.467/2017, conhecida como Reforma Trabalhista, alterou diversos pontos da CLT, com destaque para:

- Prevalência do negociado sobre o legislado;
- Criação do contrato de trabalho intermitente;
- Regulamentação do teletrabalho;
- Fim da obrigatoriedade da contribuição sindical;
- Novas regras para rescisão contratual e jornada de trabalho.

Segundo dados do Ministério do Trabalho (2023), houve aumento de 28% nos contratos intermitentes desde a reforma, mas também se observou maior rotatividade e insegurança jurídica em determinadas categorias.

2.3 Novos Modelos de Trabalho e Precarização

A ascensão das plataformas digitais, como aplicativos de entrega e transporte, trouxe novas formas de contratação, muitas vezes fora do regime formal. Os chamados “trabalhadores por conta própria”, especialmente os vinculados a aplicativos, enfrentam desafios quanto à proteção previdenciária, jornada exaustiva e ausência de vínculo empregatício reconhecido.

Estudo realizado pelo IPEA (2024) mostra que mais de 1,6 milhão de brasileiros atuam em plataformas digitais sem garantias trabalhistas, o que acende o debate sobre a necessidade de atualização legal para essa nova realidade.

2.4 Papel dos Sindicatos e da Negociação Coletiva

A reforma também afetou a atuação dos sindicatos, que perderam parte de sua receita com o fim da contribuição obrigatória. Por outro lado, a negociação coletiva ganhou protagonismo, exigindo maior capacitação técnica das entidades sindicais para garantir a proteção efetiva dos trabalhadores.

Segundo Antunes (2021), a fragmentação das categorias profissionais e o enfraquecimento das representações sindicais dificultam a construção de consensos, tornando os trabalhadores mais vulneráveis.

3. Conclusão

As relações trabalhistas no Brasil estão em constante processo de transformação. Se por um lado a flexibilização buscou dinamizar o mercado de trabalho e reduzir custos para os empregadores, por outro trouxe preocupações legítimas quanto à precarização dos vínculos, perda de direitos e enfraquecimento das proteções sociais.

Diante de um cenário de mudanças rápidas e profundas — como o crescimento do trabalho remoto, da informalidade e da economia de

plataformas —, torna-se urgente a construção de um novo pacto trabalhista, baseado no equilíbrio entre a competitividade empresarial e a dignidade do trabalho. A atuação articulada entre Estado, empregadores, trabalhadores e sindicatos será fundamental para enfrentar os desafios do mundo do trabalho contemporâneo.

Referências

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Diário Oficial da União, Brasília, 1943.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Trabalho por plataformas digitais no Brasil: tendências e desafios. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Relatório Anual da Inspeção do Trabalho – 2023. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/>. Acesso em: 30 ago. 2025.

**- Compensação e benefícios: estratégias para atração, retenção e
motivação de talentos nas organizações (Moisés Felipe Duarte Tillvitz)**

Compensação e benefícios: estratégias para atração, retenção e motivação de talentos nas organizações

Moisés Felipe Duarte Tillvitz

DOI: 10.5281/zenodo.17058476

RESUMO

A gestão de compensação e benefícios representa uma das principais estratégias das organizações para atrair, reter e motivar talentos em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Este artigo tem como objetivo analisar os principais conceitos, práticas e impactos dos sistemas de remuneração e benefícios no desempenho organizacional. Por meio de revisão bibliográfica, discute-se a evolução do conceito de remuneração, os tipos de recompensas (financeiras e não financeiras), o papel dos benefícios indiretos e a importância da equidade interna e externa. Conclui-se que políticas bem estruturadas de compensação e benefícios são fundamentais para o engajamento dos colaboradores, fortalecendo a cultura organizacional e contribuindo para os resultados da empresa.

Palavras-chave: Remuneração. Benefícios. Gestão de pessoas. Motivação. Retenção de talentos.

1. Introdução

Em um ambiente organizacional dinâmico e competitivo, a capacidade de atrair e manter profissionais qualificados é um dos principais diferenciais estratégicos das empresas. Nesse contexto, o sistema de compensação e benefícios desempenha papel central, não apenas como instrumento de retribuição pelo trabalho prestado, mas também como fator de motivação, satisfação e engajamento dos colaboradores.

A remuneração vai além do salário base: envolve gratificações, bonificações, participação nos lucros, benefícios legais e voluntários, além de práticas não financeiras, como reconhecimento e oportunidades de

desenvolvimento. Quando bem estruturadas, essas políticas contribuem diretamente para o alinhamento entre os objetivos individuais e os organizacionais.

Este artigo propõe uma análise conceitual e prática das estratégias de compensação e benefícios, discutindo suas implicações para a gestão de pessoas e para a performance organizacional.

2. Desenvolvimento

2.1 Conceito e Evolução da Compensação

Compensação é a soma de todas as formas de retorno que os colaboradores recebem como pagamento pelos serviços prestados à organização (CHIAVENATO, 2014). Esse retorno pode ser direto, como salário e bônus, ou indireto, como benefícios, reconhecimento, ambiente de trabalho positivo, entre outros.

Ao longo das décadas, o modelo tradicional, focado apenas em remuneração fixa, deu lugar a sistemas mais flexíveis e estratégicos, capazes de integrar a gestão de desempenho e a valorização do capital humano.

2.2 Tipos de Compensação

Segundo Milkovich e Newman (2016), os componentes da compensação total são:

Remuneração fixa: salário base;

Remuneração variável: bônus, comissões, participação nos lucros;

Benefícios: assistência médica, vale-alimentação, previdência privada;

Reconhecimento e recompensas não financeiras: promoções, feedback positivo, clima organizacional favorável.

A eficácia do sistema de recompensas depende da coerência interna (equidade entre os cargos) e da competitividade externa (compatibilidade com o mercado).

2.3 Benefícios como Diferencial Competitivo

Benefícios representam uma parte significativa da remuneração indireta e exercem forte influência sobre a qualidade de vida no trabalho. Segundo pesquisa da Great Place to Work Brasil (2023), mais de 70% dos colaboradores valorizam benefícios como plano de saúde, flexibilidade de horário e home office como fatores determinantes para permanecer na empresa.

A oferta de benefícios também deve considerar as necessidades do perfil dos colaboradores. Por exemplo, jovens profissionais tendem a valorizar bolsas de estudo e horários flexíveis, enquanto profissionais mais experientes priorizam previdência e estabilidade.

2.4 Compensação Estratégica e Retenção de Talentos

Organizações que alinham suas políticas de compensação à estratégia de negócios conseguem não apenas reter talentos, mas também estimular a alta performance. A compensação estratégica inclui mecanismos como:

- Remuneração por competências;
- Planos de carreira e sucessão;
- Programas de incentivo por metas;
- Equidade salarial baseada em desempenho e resultados.

Tais práticas reforçam a percepção de justiça e valorização, aspectos essenciais para o engajamento dos profissionais (DUTRA, 2016).

3. Conclusão

A compensação e os benefícios exercem papel fundamental na gestão estratégica de pessoas. Mais do que apenas retribuição financeira, representam um conjunto de práticas que promovem motivação, comprometimento e satisfação no ambiente de trabalho. As organizações que investem em sistemas justos, atrativos e alinhados aos valores dos colaboradores aumentam significativamente suas chances de atrair e reter

talentos, além de impulsionar seus resultados. Dessa forma, compreender e aplicar os princípios da remuneração estratégica é essencial para a competitividade e sustentabilidade organizacional.

Referências

CHIAVENATO, Idalberto. *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

DUTRA, Joel Souza. *Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2016.

GREAT PLACE TO WORK. *Pesquisa: os benefícios mais valorizados pelos colaboradores no Brasil*. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.greatplacetowork.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MILKOVICH, George T.; NEWMAN, Jerry M. *Compensação*. 11. ed. São Paulo: AMGH, 2016.

- Diversidade e inclusão no Brasil: realidade, desafios e caminhos (Moisés Felipe Duarte Tillvitz)

Diversidade e inclusão no Brasil: realidade, desafios e caminhos

Moisés Felipe Duarte Tillvitz

DOI: 10.5281/zenodo.17058541

RESUMO

O artigo aborda o avanço das políticas de diversidade e inclusão (D&I) no Brasil, com foco em dados atualizados sobre práticas empresariais, investimentos e desafios estruturais. Destaca-se a crescente institucionalização de estratégias de D&I, o aumento de orçamento destinado ao tema e a necessidade de ações mais eficazes para garantir representatividade em cargos de liderança, especialmente de pessoas trans e com deficiência. Além disso, são apresentados exemplos de boas práticas no setor corporativo e social, acompanhados de citações relevantes. Conclui-se que diversidade e inclusão são fundamentais para inovação, equidade e sustentabilidade organizacional, exigindo compromisso estratégico e mensuração de resultados.

Palavras-chave: Diversidade. Inclusão. Equidade. Representatividade. Cultura organizacional. Sustentabilidade corporativa.

Introdução

A diversidade e a inclusão (D&I) emergem como pilares estratégicos indispensáveis para organizações comprometidas com justiça, equidade e desempenho sustentável. Esse texto apresenta um panorama formal da situação atual no Brasil, com dados atualizados, citações inspiradoras e exemplos concretos de iniciativas que se destacam no campo.

Panorama Atual no Brasil

Estrutura e Investimento

- Em 2024, 72 % das empresas brasileiras possuíam uma área dedicada à gestão de D&I — evolução em relação a 71 % em 2022 e 64 % em 2020 [VEJA](#).

- No mesmo período, 46 % aumentaram seus orçamentos para D&I, com destaque para empresas que investiram mais nessa área do que em outros departamentos sjt.cnt.br/LinkedIn.
- Em 2025, a pesquisa “Panorama da diversidade 2025” da to.gather revelou que 70,2 % das empresas possuem uma estratégia formal de DEI, mas somente 44,5 % vinculam essas metas a bônus ou avaliações de desempenho [ESG Inside](#).
- Também em 2025, 63 % das organizações aumentaram seu apoio à agenda de inclusão, com apenas 4 % reportando recuo, sinalizando um cenário otimista para os próximos anos sjt.cnt.br/LinkedIn.

Representatividade e Medição de Resultados

- Embora 93,1 % das empresas realizem ações como sensibilização e treinamentos, apenas 35 % mensuram indicadores ligados à retenção ou engajamento de grupos diversos [ESG Inside](#).
- A representatividade de pessoas trans em cargos de liderança é extremamente baixa — apenas 0,6 %, mesmo em organizações com estrutura formal de D&I [ESG Inside](#).

Impacto e Exemplos Reais

Iniciativa no Setor de Tecnologia

No setor de tecnologia, a empresa brasileira Zup Innovation promoveu um hackathon afirmativo totalmente remoto, voltado para desenvolvedores com deficiência. Com 50 participantes, resultou em 10 contratações diretas e 146 perfis adicionados ao banco de talentos, reforçando a importância de ações concretas para inclusão de pessoas com deficiência [arXiv](#).

Projeto Social: Comunicação Inclusiva

O PerifaLions é um projeto que promove inclusão no mercado publicitário ao conectar jovens da periferia com oportunidades de formação, mentoria e experiência profissional. Desde 2019, a iniciativa democratiza o

setor, com reconhecimento, por exemplo, no Festival de Cannes e no Festival de Publicidade de Gramado Wikipédia.

Acessibilidade e Educação

A Escola de Gente, fundada por Tatá Werneck e colegas em 2003, promove teatro inclusivo sobre crianças com deficiência. Seu projeto “Os Inclusos e os Sisos” já foi reconhecido internacionalmente pela Essl Foundation e mobiliza discussões sobre acessibilidade e direitos humanos Wikipédia.

Conclusão e Recomendações

O Brasil vive um momento de fortalecimento da agenda de D&I. Dados indicam maior estruturação, investimento e otimismo em torno da pauta. No entanto, desafios persistem. A representatividade ainda é baixa, sobretudo em cargos de liderança, e a mensuração de resultados permanece incipiente.

REFERÊNCIAS

AFFMU. *50 citações inspiradoras sobre diversidade e inclusão*. Disponível em: <https://www.affmu.com/pt/diversity-and-inclusion-quotes.html>. Acesso em: 30 ago. 2025.

ESG INSIDE. *Diversidade nas empresas: pesquisa inédita revela avanços e os próximos desafios de inclusão no Brasil corporativo*. 2 jul. 2025. Disponível em: <https://esginside.com.br/2025/07/02/diversidade-nas-empresas-pesquisa-inedita-revela-avancos-e-os-proximos-desafios-de-inclusao-no-brasil-corporativo/>. Acesso em: 30 ago. 2025.

LINKEDIN. *O que esperar da agenda de DEI em 2025: avanços ou retrocessos?* Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/o-que-esperar-da->

[agenda-de-dei-em-2025-avan%C3%A7os-ou-gelenske--u0udf](#). Acesso em: 30 ago. 2025.

PERIFALIONS. *PerifaLions* – *Wikipédia*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/PerifaLions>. Acesso em: 30 ago. 2025.

- Gestão e desempenho nas organizações: estratégias para melhoria contínua e alcance de resultados (Moisés Felipe Duarte Tillvitz)

Gestão e desempenho nas organizações: estratégias para melhoria contínua e alcance de resultados

Moisés Felipe Duarte Tillvitz

DOI: 10.5281/zenodo.17058579

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre gestão organizacional e desempenho, abordando práticas e estratégias que contribuem para a eficácia e eficiência nos resultados empresariais. Por meio de uma revisão bibliográfica, são discutidos os principais conceitos de gestão estratégica, indicadores de desempenho e modelos de avaliação utilizados pelas organizações. Destaca-se a importância da gestão por resultados, do alinhamento entre metas individuais e organizacionais, e do uso de ferramentas como o Balanced Scorecard (BSC). Conclui-se que uma gestão orientada por dados, metas claras e feedback contínuo é essencial para a sustentabilidade e competitividade das empresas no cenário atual.

Palavras-chave: Gestão organizacional. Desempenho. Indicadores. Metas. Estratégia.

1. Introdução

A busca por eficiência, qualidade e inovação tornou a **gestão organizacional** um fator-chave para o sucesso das empresas, especialmente em ambientes de alta competitividade. Ao longo do tempo, os modelos de gestão evoluíram, incorporando novas práticas voltadas à mensuração do desempenho e ao alcance de resultados sustentáveis.

A **gestão por desempenho** surge como um instrumento que permite às organizações avaliar a eficácia de suas ações e corrigir rotas com base em dados e metas previamente estabelecidas. Para tanto, o uso de indicadores e ferramentas de monitoramento tornou-se essencial.

Este artigo tem como objetivo discutir o papel da gestão no alcance do desempenho organizacional, explorando conceitos, metodologias e práticas utilizadas por empresas que buscam excelência e vantagem competitiva.

2. Desenvolvimento

2.1 Conceito de Gestão e Desempenho

Gestão pode ser entendida como o conjunto de práticas voltadas ao planejamento, organização, direção e controle dos recursos organizacionais (CHIAVENATO, 2014). Já o **desempenho organizacional** refere-se à capacidade da empresa de alcançar seus objetivos estratégicos de forma eficiente e eficaz.

Para Kaplan e Norton (2004), o desempenho deve ser avaliado de forma equilibrada, considerando não apenas indicadores financeiros, mas também aspectos como satisfação do cliente, processos internos e aprendizado organizacional.

2.2 Indicadores de Desempenho

Indicadores são métricas que servem para monitorar o progresso das atividades em direção aos objetivos. Podem ser **quantitativos** (como receita, produtividade, lucratividade) ou **qualitativos** (como clima organizacional, satisfação do cliente ou do colaborador).

Segundo Parisi (2020), os indicadores devem seguir os critérios SMART: específicos, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e com prazo definido. A definição adequada de indicadores permite à gestão tomar decisões fundamentadas e promover a melhoria contínua.

2.3 Ferramentas de Gestão e Avaliação

Entre as ferramentas mais utilizadas na gestão do desempenho organizacional, destacam-se:

- **Balanced Scorecard (BSC):** traduz a estratégia em objetivos mensuráveis nas dimensões financeira, clientes, processos internos e aprendizado e crescimento;
- **Gestão por Competências:** avalia o desempenho individual com base em comportamentos esperados e metas específicas;
- **OKRs (Objectives and Key Results):** metodologia ágil que define objetivos e resultados-chave em ciclos curtos.

Essas ferramentas permitem o alinhamento entre o desempenho individual e os objetivos estratégicos da organização, promovendo engajamento e foco.

2.4 Gestão de Pessoas e Desempenho

A performance organizacional está diretamente relacionada à **gestão de pessoas**. O desempenho dos colaboradores deve ser constantemente acompanhado, por meio de avaliações de desempenho, feedbacks regulares e reconhecimento.

Segundo Dutra (2016), o alinhamento entre competências, metas e valores organizacionais é essencial para garantir a consistência nos resultados. A gestão eficiente do capital humano impacta diretamente em indicadores como produtividade, inovação e retenção de talentos.

3. Conclusão

A gestão orientada por desempenho é uma prática indispensável para organizações que buscam crescimento sustentável, inovação e competitividade. O uso de indicadores e ferramentas adequadas, aliado a um modelo de gestão transparente e participativo, permite a constante adaptação aos desafios do mercado.

Para que a gestão seja eficaz, é fundamental integrar planejamento estratégico, avaliação de desempenho e desenvolvimento contínuo das pessoas. Dessa forma, o desempenho organizacional não é apenas resultado de ações isoladas, mas de um processo estruturado e sistêmico de gestão.

Referências (ABNT NBR 6023:2018)

CHIAVENATO, Idalberto. *Administração: teoria, processo e prática*. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

DUTRA, Joel Souza. *Gestão por competências e gestão do desempenho: tecnologias distintas ou complementares?* 2. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. *Mapas estratégicos: convertendo ativos intangíveis em resultados tangíveis*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

PARISI, Cláudio. *Gestão estratégica do desempenho organizacional*. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

- **O impacto da mudança de regime tributário do simples nacional para o lucro presumido: um estudo de caso (Valdilene Alves)**

O impacto da mudança de regime tributário do simples nacional para o lucro presumido: um estudo de caso

Valdilene Alves

DOI: 10.5281/zenodo.17187810

RESUMO

Este trabalho aborda aspectos contábeis, legais e financeiros, e considera as implicações fiscais e operacionais decorrentes da transação entre o regime tributário simples nacional e lucro presumido. O estudo utiliza uma abordagem quantitativa e demonstrativa entre análises de tributação de regimes diferentes, para identificar os principais fatores que influenciam a escolha do regime. Os resultados indicam que, apesar do Simples Nacional oferecer uma simplificação administrativa significativa em sua apuração para as micro e pequenas empresas, o Lucro Presumido pode ser mais apropriado, principalmente para as empresas que pretendem atingir uma expansão em suas operações e obter mais reconhecimento em sua competitividade no mercado. Conclui-se com essa análise, que a decisão da mudança de regime tributário deverá ser fundamentada em uma avaliação cuidadosa de cada empresa.

Palavras-chave: Regime Tributário. Simples Nacional. Lucro Presumido. Planejamento Tributário.

ABSTRACT

This work addresses accounting, legal and financial aspects, and considers the tax and operational implications arising from the transaction between the national simple tax regime and presumed profit. The study uses a quantitative and demonstrative approach between taxation analyzes of different regimes, to identify the main factors that influence the choice of regime. The results indicate that, although Simples Nacional offers a significant administrative simplification in its calculation for micro and small companies, the Presumed Profit may be more appropriate, especially for companies that intend to expand their operations and obtain more recognition in their competitiveness in the market. It is concluded from this analysis that the decision to change the tax regime must be based on a careful assessment of each company.

Keywords: Tax Regime. Simples Nacional. Presumed Profit. Tax Planning.

INTRODUÇÃO

O Planejamento tributário é uma estratégia utilizada por empresas para reduzir legalmente a carga de impostos que precisam pagar. Isso é feito através da análise detalhada da legislação fiscal vigente para identificar oportunidades de economia tributária. O planejamento tributário é realizado de diversas formas: escolha do regime tributário mais vantajoso. Optar pelo regime que oferece menores alíquotas e benefícios fiscais, utilização de incentivos fiscais: aproveitar isenções e reduções de impostos oferecidas pelo governo. A Reorganização societária: estruturar a empresa de maneira a otimizar a carga tributária. Postergar o pagamento de tributos: em alguns casos, é possível adiar o pagamento de impostos sem incorrer em multas. O objetivo principal é garantir que a empresa pague o mínimo de impostos possível, sempre dentro da legalidade, evitando surpresas fiscais e mantendo a segurança jurídica.

O objetivo deste estudo é apresentar o quanto o planejamento tributário é uma decisão importante para uma instituição, e o impacto que essa mudança de regime tributário do Simples Nacional para o Lucro Presumido é um assunto discutível, descrevendo assim, as implicações fiscais, operacionais e formas estratégicas para essa transição.

A lacuna para o tema em questão, é identificada na falta de estudos abrangentes que abordam de forma comparativa as vantagens e desvantagens de cada regime conforme necessidade da empresa.

O presente artigo, oferece uma análise detalhada e comparativa dos Regimes Tributários mencionados para certo tipo de atividade e objetivo da empresa. É indicado através dos resultados que, embora o Simples Nacional, criado pela Lei Complementar nº 123/2006, promove uma simplificação administrativa e benefícios fiscais significativos para micro e pequenas empresas, há casos em que o regime tributário Lucro Presumido será mais vantajoso. A mudança de regime pode resultar em uma carga tributária mais adequada e obtendo um desenvolvimento empresarial.

A metodologia a ser utilizada neste estudo emprega uma análise em caso real com a empresa que passou pela transição de regime, que diante do

cenário de um sistema burocrático, complexo e de alta carga tributária, faz com que as empresas passam a necessitar de um planejamento estratégico no momento de pagarem os seus débitos tributários, baseando-se em legislações, para que as instruções ocorram de forma estrutural, jurídicas e corretas, fazendo com que determinada medida seja mais benéfica, pois visa a redução, ao adiantamento ou até mesmo, à exclusão dos encargos tributários.

O caso em questão busca demonstrar que é necessário entender a importância da estratégia empresarial e que manter um planejamento tributário em uma empresa é um meio legal de redução de carga tributária, não somente é necessária para as empresas, pois os contribuintes pessoas físicas, também utilizam essa estratégia, pois para Latorraca (2000), o objetivo do planejamento tributário é a economia tributária, ou seja, o caminho menos oneroso que a empresa escolhe, a partir de diversas opções que são apresentadas pela legislação tributária, aos gestores, mostrando-lhes a revitalização dos recursos para a empresa, representando assim, uma maior capitalização do negócio, possibilidades de menores preços, e ainda facilita a geração de novos empregos, e novos investimentos.

Referencial

REGIME TRIBUTÁRIO

O sistema tributário nacional brasileiro compõe-se de impostos, taxas e contribuições de melhorias, que é regido pela ementa constitucional Nº 18, de 1º de dezembro de 1965. Pode-se considerar o regime tributário como o conjunto de normas e regras que determina a forma como as empresas e pessoas físicas devem cumprir suas obrigações fiscais. No Brasil, existem três principais regimes tributários aplicáveis às empresas: o Simples Nacional, o Lucro Presumido, e o Lucro Real. A escolha do regime adequado pode influenciar diretamente a carga tributária e, consequentemente, a saúde financeira da empresa.

A Constituição Federal de 1988 estabelece as bases do sistema tributário nacional, dividindo as competências tributárias entre os entes federativos. Segundo Costa (2019), "a estrutura tributária brasileira é uma das mais complexas do mundo, com mais de 90 tipos de tributos diferentes, o que impõe um alto custo administrativo para as empresas e para o próprio Estado". Dentre os principais tributos cobrados no Brasil, podemos citar alguns Impostos Federais, como Imposto de Renda (IR), Imposto de Produto Industrializado (IPI). Já entre os Impostos Estaduais, destacam-se o ICMS, que se refere ao Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços, este imposto é responsável por uma parte significativa da receita dos estados, sendo fundamental para a manutenção de suas finanças. E por fim, temos os Impostos Municipais, que dentre esses tributos, o que se destaca é o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e o Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS), eles são de extrema importância para as atividades municipais, por terem a significativa de infraestrutura urbana e a prestação de serviços públicos locais.

Simples Nacional

De acordo com a Secretaria-Executiva do Comitê Gestor do Simples Nacional, atualizado em 3 de julho de 2024, o Simples Nacional é um regime simplificado de tributação, destinado para micro e pequenas empresas. "Trata-se de um regime tributário diferenciado, simplificado e favorecido previsto pela Lei Complementar nº 123, de 2006, aplicável às Microempresas e às Empresas de Pequeno Porte, a partir de 01/07/2007". As empresas enquadradas neste regime pagam todos os impostos federais, estaduais e municipais de forma unificada, com uma única guia de pagamento, com base no seu faturamento. O Simples Nacional possui alíquotas progressivas, ou seja, quanto maior a receita da empresa, maior será a alíquota de impostos. Este regime visa simplificar o cumprimento fiscal das pequenas empresas e reduzir a sua carga

fiscal. A partir de 1º de agosto de 2018, o regulamento geral do Simples Nacional é a Resolução CGSN nº 140, de 2018.

Algumas características principais do Simples Nacional são:

1- Abrangência: Microempresas (ME) e Empresas de Pequeno Porte (EPP) que atendam aos critérios estabelecidos pela legislação podem optar por esse regime.

2- Unificação de Tributos: Permite o pagamento simplificado de vários tributos (como IRPJ, CSLL, PIS/Pasep, COFINS, IPI, ICMS, ISS, INSS) em uma única guia, calculada com base no faturamento mensal da empresa, aplicando-se alíquotas específicas conforme a faixa de faturamento e a atividade econômica (portaltributario.com.br).

3- Categorias e Alíquotas: As empresas são enquadradas em uma das faixas de faturamento previstas na legislação e têm alíquotas específicas, que variam conforme a atividade econômica e o faturamento anual (Lcp 123, Art. 18).

4- Simplicidade nas Obrigações Acessórias: Reduz a burocracia ao simplificar obrigações acessórias, como escrituração contábil simplificada e menor número de declarações a serem apresentadas (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp123.htm?origin=instituicao).

5- Benefícios Fiscais: Proporciona redução da carga tributária total em comparação aos regimes tradicionais de tributação, especialmente para empresas de menor porte.

6- Limitações e Restrições: Existem limitações quanto à receita bruta anual para adesão ao Simples Nacional, bem como restrições relacionadas às atividades desenvolvidas pela empresa. De acordo com a Lei Complementar nº 123, de 2006, a pessoa jurídica cujo capital tenha a participação de pessoa física que seja inscrita em outra empresa beneficiada pela (optante ou não pelo Simples Nacional), não pode ser optante pelo Simples Nacional se a receita bruta global ultrapassar R\$ 4.800.000,00 (Normativa: art. 15, inciso IV, da Resolução CGSN nº 140, de 2018.)

Para optar pelo Simples Nacional, a empresa deve estar regularizada, não possuir débitos com a Receita Federal, estadual ou municipal, e cumprir outras exigências estabelecidas pela legislação vigente.

Lucro Presumido

O regime tributário Lucro Presumido no Brasil é um sistema tributário simplificado para pequenas e médias empresas. Neste regime, os impostos são calculados com base numa margem de lucro presumida determinada pelas autoridades fiscais, e não no lucro real da empresa. Isto pode ser vantajoso para empresas com margens de lucro mais baixas ou operacionais mais elevados (<https://www.contabeis.com.br/artigos/65264/o-que-e-lucro-presumido/>).

De acordo com a Lei nº 9.430, de dezembro de 1996, “Art. 26. A opção pela tributação com base no lucro presumido será aplicada em relação a todo o período de atividade da empresa em cada ano-calendário”.

Aqui estão as principais características do Lucro Presumido:

1- Base de Cálculo: A tributação é calculada sobre uma base presumida de lucro, que varia conforme a atividade da empresa. A Receita Federal define percentuais de presunção de lucro para diferentes setores econômicos (https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp123.htm?origin=instituicao).

2- Tributos Abrangidos: No Lucro Presumido, são pagos Imposto de Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ) e Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL). Além desses, também há a obrigação de pagar o PIS (Programa de Integração Social) e a COFINS (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social).

3- Alíquotas: As alíquotas tributadas no Lucro Presumido são de 0,65% para o PIS, 3% para a COFINS, 4,80% para IRPJ e 2,88% para a CSLL para as empresas que exercem a atividade de prestadora de serviços tributadas pelo ISSQN. O valor da presunção que exceder R\$60.000,00 no trimestre, fica

sujeita ao adicional do imposto de renda com alíquota de 10%, conforme Lei nº 9.430, de 27 de dezembro de 1996 (Cap. 1, Art. 2º, § 2º).

4- Simplicidade Relativa: Comparado a um regime de Lucro Real, o Lucro Presumido é menos complexo em termos de obrigações acessórias, como escrituração contábil. No entanto, ainda exige o cumprimento de algumas exigências fiscais e contábeis (https://www.portaltributario.com.br/noticias/lucroreal_presumido.htm).

5- Limitações e Restrições: Existem limites de receita bruta anual para adesão ao Lucro Presumido. Além disso, certas atividades econômicas não podem optar por este regime, como bancos comerciais e de investimento, cooperativas de crédito, entre outros.

6- Planejamento Tributário: Muitas empresas escolhem o Lucro Presumido com base em sua conveniência tributária, já que em alguns casos pode resultar em uma carga tributária menor em comparação ao Lucro Real.

Planejamento Tributário

A expressão “Planejamento Tributário” é referenciada como uma atividade ou técnica para levar alternativas de redução da carga tributária suportada não somente pelas empresas, pois essa busca pode ser realizada por pessoas físicas, sempre em entendimento com o ordenamento jurídico em vigor. Para o fisco a diminuição de tributos por meio do planejamento tributário se faria por meio de ato ilícito, ou seja, por sonegação fiscal, no entanto, existem dois pilares que diferencia o planejamento tributário lícito (elisão fiscal) e ilícito (evasão fiscal).

A elisão fiscal se diferencia da evasão fiscal por ser uma atividade lícita, que busca a identificação de alternativas através de ordem jurídica que o levam a uma menor carga tributária. Além de elisão fiscal, essa prática é chamada de Planejamento Tributário, envolvendo um manejo inteligente da complexidade que é o direito positivo e do mundo dos negócios (Silva, 2017). Já a evasão

fiscal, pode ser chamada também de sonegação fiscal, que surgiu através da Lei n 4.502/64, sendo contrária à elisão fiscal, ela é ilícita, havendo a punição para a prática da referida, havendo a restritiva de liberdade e de multa pecuniária.

De acordo com a substituição pela Lei n. 8.137/91, o preceito normativo de sonegação fiscal é o resultado de ação dolosa, pois em seu art. 1º diz “fraudar a fiscalização tributária, inserindo elementos inexatos, ou omitindo operação de qualquer natureza, em documento ou livro exigido pela lei fiscal” se constitui um crime contra a ordem tributária, tendo a reclusão de 2 (dois) anos a 5 (cinco) anos, e multas, por isso, é de extrema importância estabelecer uma linha divisória entre ambas, mesmo que esse discernimento nem sempre seja fácil, porque certas situações estão no limiar entre um elemento e outro.

MÉTODO DE PESQUISA

A pesquisa foi estruturada em um estudo de caso, com embasamento em referencial teórico bibliográfico, tendo em vista livros utilizados para comprovar os argumentos apresentados sobre a temática, a fim de desconstruir as significâncias errôneas alicerçadas sob ideologias do senso comum. O “estudo de caso surge porque o fenômeno e o contexto não são sempre claramente distinguíveis nas situações do mundo real”. (p. 17, Yin).

Para a coleta de dados, foi analisada uma empresa localizada no município de Sinop, que exerce a atividade de prestadora de serviços, CNAE 7119-7/03 - Serviços de desenho técnico relacionados à arquitetura e engenharia - de acordo com pesquisa no *site* do IBGE (<https://concla.ibge.gov.br/busca-online-cnae.html>) e, quando iniciou o estudo de caso, estava em transição do Regime Tributário, passando do Simples Nacional para o Lucro Presumido.

O intuito do referido trabalho foi verificar a relevância de buscar o regime tributário adequado para a empresa, tendo em vista os possíveis benefícios e

ameaças que uma instituição pode ter com o impacto na alteração de um regime de tributação.

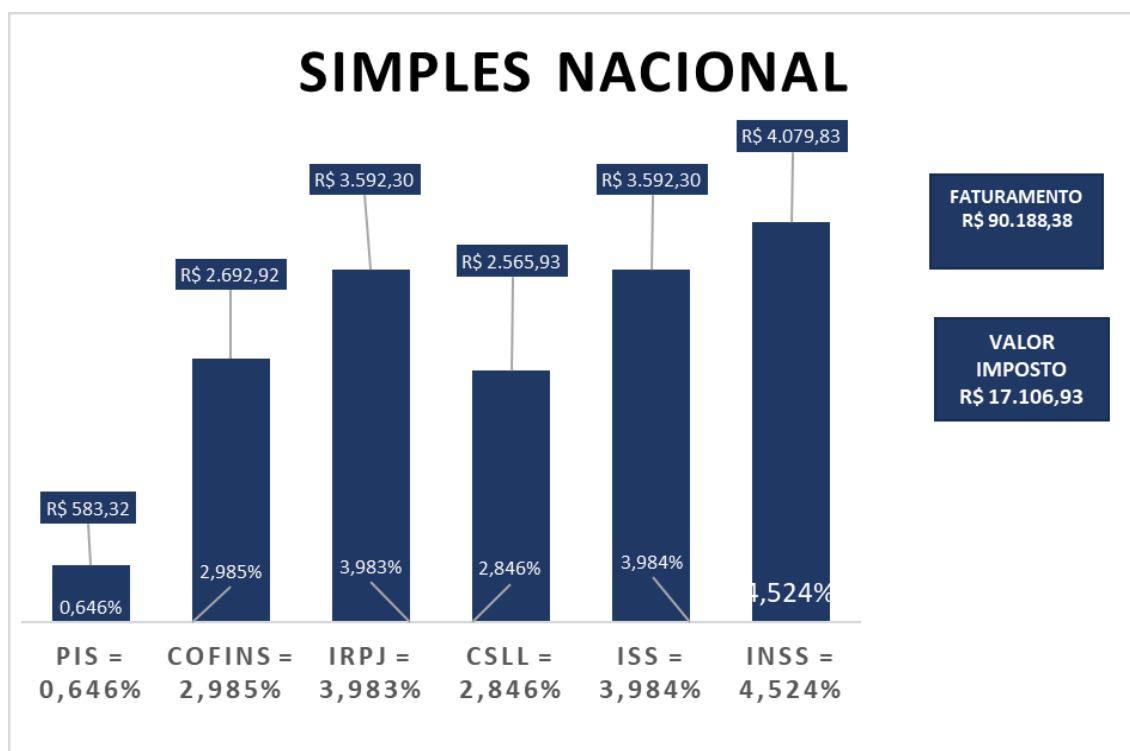
Para a análise dos dados, foi utilizado o faturamento mensal de uma competência específica, utilizando a alíquota efetiva do Simples Nacional, conforme Lei Complementar 123, Art. 18 regulamenta. Da mesma forma, foi realizado cálculo dos impostos, do mesmo período de apuração, na modalidade do Lucro Presumido, utilizando as alíquotas específicas para o ramo de atividade da empresa em questão.

Após a aplicação dos cálculos nas modalidades Simples Nacional e Lucro Presumido, foi confrontado os resultados levantados e realizado a análise para observar o impacto encontrado no valor dos impostos calculados, conforme a proposta deste estudo de caso.

REFLEXÃO DOS DADOS OBTIDOS NA PESQUISA À LUZ DAS TEORIAS

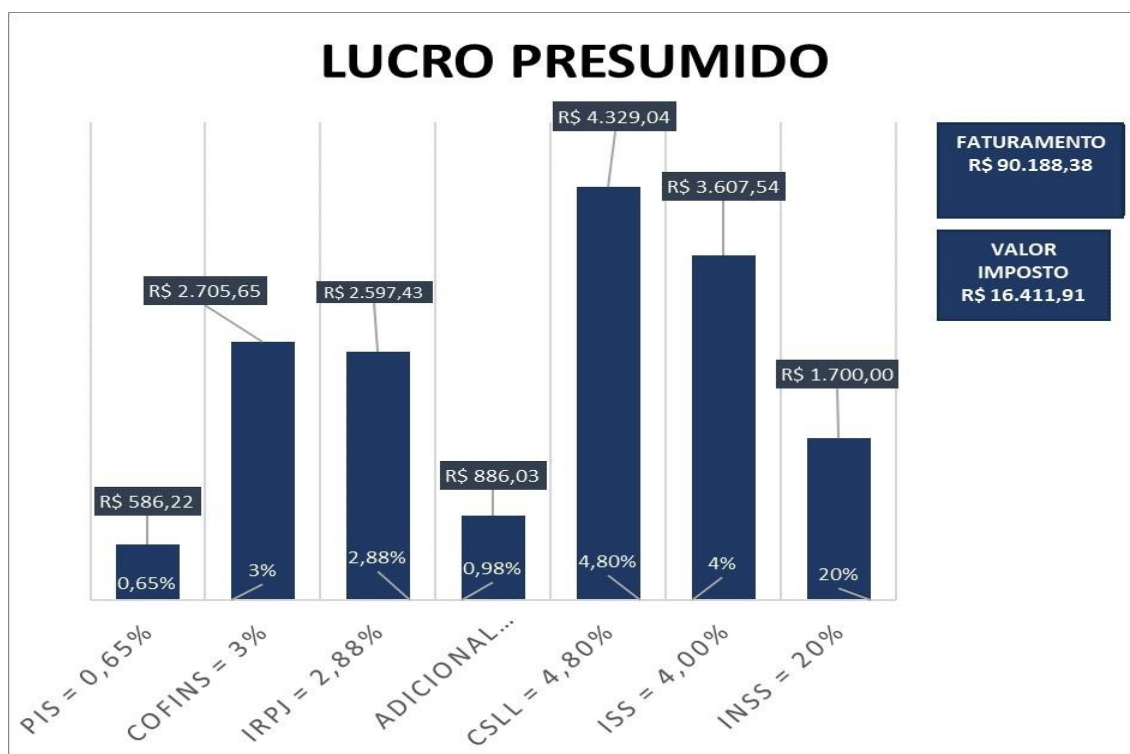
O planejamento tributário, conforme embasado no estudo teórico, pode compensar financeiramente. A análise foi realizada a partir de um levantamento de dados em uma empresa do município de Sinop, onde atua como prestadora de serviços, tributada pelo ISSQN. De acordo com um acompanhamento minucioso com as particularidades de uma empresa, tem-se a seguinte situação:

Figura 1 – Lucro Simples Nacional:



Fonte: Elaborado pela Autora.

Figura 2 – Lucro Presumido:



Fonte: Elaborado pela Autora.

Diante de tal adversidade manifestou-se a reflexão do presente artigo, levando em consideração a possível vantagem tributária da alteração de regime do Simples Nacional para o Lucro Presumido, pois a carga tributária do Simples Nacional, conforme mencionado anteriormente, está relacionada ao faturamento da empresa.

A proposta apresentada analisou se havia vantagem para a referida empresa em optar pelo regime de tributação do Lucro Presumido, tendo em vista a proximidade das alíquotas e a expectativa de aumento do faturamento nos próximos meses.

Neste contexto, o estudo foi realizado, analisando os dados verídicos da empresa, em que havia a oportunidade de optar por alterar o regime tributário a fim de reduzir os impostos e obter maior vantagem nos lucros líquidos.

No que tange a carga tributária, no gráfico da figura 1, simulada para a alíquota do Simples Nacional, onde foi utilizada as alíquotas efetivas atuais da empresa, comparadas com a figura 2, do Lucro Presumido, utilizando a mesma base de cálculo, observa-se que não há muita diferença entre as alíquotas do PIS, COFINS, CSLL, IRPJ E ISS.

Ao confrontar os dados apresentados nos gráficos, foi possível verificar que o valor que mais se destaca é o INSS que, nesse caso, está com a alíquota efetiva de 4,524% (figura 1), sobre o valor do faturamento. Em contrapartida, o INSS para empresa tributada pelo regime de Lucro Presumido é de 20% sobre a folha de pagamento. Porém, no caso da empresa estudada, a vantagem em alterar o regime de tributação se baseia na oscilação do INSS que está vulnerável no Simples Nacional. Por mais que a alíquota do INSS seja bem inferior no Simples Nacional, o impacto está no faturamento mensal.

CONCLUSÃO

Em vista dos dados levantados no estudo, conclui-se que há a vantagem tributária da mudança do Simples Nacional para o Lucro Presumido, considerando que a carga tributária do Simples Nacional está relacionada ao

faturamento da empresa. A análise dos dados reais da empresa demonstrou a oportunidade de reduzir impostos e obter maior lucro líquido ao mudar o regime tributário. Comparando as alíquotas do Simples Nacional e do Lucro Presumido, observou-se que as diferenças não eram significativas, exceto no caso do INSS, onde a alíquota efetiva era menor no Simples Nacional, mas vulnerável às oscilações.

Por fim, no estudo de caso foi possível identificar a vantagem da empresa em mudar do regime Simples Nacional para o Lucro Presumido, pois a oscilação do INSS, apesar da alíquota menor no Simples Nacional, compromete o valor final do imposto calculado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema desta pesquisa é fruto da prática do meu trabalho e, a partir de um estudo foi possível intervir na realidade de uma empresa trazendo resultados benéficos para os ganhos da referida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Complementar nº 123, de 14 de dezembro de 2006. Institui o Estatuto Nacional da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2006.

ELTZ, Magnum K F.; DUARTE, Melissa F.; PORTELLA, Mariana; et al. **Constituição e tributação**. Porto Alegre: Grupo A, 2018. E-book. ISBN 9788595024052.

FILHO, Edmar Oliveira A. **Planejamento tributário**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2016. E- book. ISBN 9788502616950.

YIN, Robert K.; **Estudo de Caso Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: 5ª Edição, 2015.

SILVA, Filipe M.; FARIA, Ramon A C. **Planejamento tributário**. Porto Alegre: Grupo A, 2017. E-book. ISBN 9788595020078.

Secretaria-Executiva do Comitê Gestor do Simples Nacional Atualizado em 3 de julho de 2024. **Resolução CGSN nº 176, de 19 de junho de 2024**. Disponível em: <http://normas.receita.fazenda.gov.br/sijut2consulta/link.action?idAto=138852>. Acesso em: 28 de Julho de. 2024.

PORTAL TRIBUTARIO. **SIMPLES NACIONAL – VANTAGENS**. Disponível em: <<https://www.portaltributario.com.br/tributos/simples.html>>. Acesso em: 28 de Julho de. 2024

SIMPLES NACIONAL. **O QUE É O SIMPLES NACIONAL?** Disponível em: <<https://www8.receita.fazenda.gov.br/SimplesNacional/Documentos/Pagina.aspx?id=3%20>>. Acesso em 28 de Julho de. 2024.

TABELA SIMPLES NACIONAL. **Tabela Simples Nacional 2024 completa | Anexos e Alíquotas**. Disponível em: <<https://www.contabilizei.com.br/contabilidade-online/tabela-simples-nacional-completa>>. Acesso em 31 de Julho de. 2024.

LEI COMPLEMENTAR Nº 123, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp123>. Acesso em 02 de Agosto de 2024.

O QUE É LUCRO PRESUMIDO? Disponível em:

<<https://www.contabeis.com.br/artigos/65264/o-que-e-lucro-presumido/>>.

Acesso em 08 de Agosto de 2024.

PORTAL TRIBUTARIO. **LUCRO REAL, PRESUMIDO OU SIMPLES?**

Disponível em:

<https://www.portaltributario.com.br/noticias/lucroreal_presumido.htm>. Acesso

em 15 de agosto de 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **CONCLA – Comissão Nacional de Classificação**. Disponível em: <<https://concla.ibge.gov.br/busca-online-cnae.html?subclasse=7119703&view=subclasse>>. Acesso em 25 de

Julho de 2024.

DIRETRIZZ CONTABILIDADE. **Regime de Tributação Federal Lucro Presumido: Comércio e Indústria**. Disponível em:

<https://www.diretrizcontab.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=28>.

Acesso em 07 de setembro de 2024.

- Saúde e segurança do trabalho: desafios e práticas para a promoção do bem-estar laboral (Moisés Felipe Duarte Tillvitz)

Saúde e segurança do trabalho: desafios e práticas para a promoção do bem-estar laboral

Moisés Felipe Duarte Tillvitz

DOI: 10.5281/zenodo.17058621

RESUMO

A saúde e segurança do trabalho (SST) são elementos fundamentais para a prevenção de acidentes, doenças ocupacionais e para a promoção do bem-estar físico e mental dos trabalhadores. Este artigo tem como objetivo apresentar um panorama da SST no Brasil, discutindo sua importância, os principais riscos ocupacionais, as legislações vigentes e as práticas adotadas pelas organizações para garantir ambientes laborais mais seguros. Por meio de revisão bibliográfica e dados oficiais, evidencia-se que, embora haja avanços significativos na legislação e nas políticas de prevenção, muitos desafios persistem, especialmente no que diz respeito à cultura organizacional e à conscientização dos empregadores e trabalhadores. Conclui-se que investir em SST não é apenas uma exigência legal, mas uma estratégia eficaz para aumentar a produtividade, reduzir custos e preservar vidas.

Palavras-chave: Saúde ocupacional. Segurança do trabalho. Riscos laborais. Prevenção. Legislação trabalhista.

1. Introdução

A preocupação com a saúde e a segurança no ambiente de trabalho tem ganhado cada vez mais relevância, especialmente diante do aumento de casos de acidentes e doenças ocupacionais. Segundo dados do Observatório de Segurança e Saúde no Trabalho (SmartLab, 2024), mais de 600 mil acidentes de trabalho foram registrados no Brasil em 2023, com impactos significativos na economia e na vida dos trabalhadores.

A legislação brasileira estabelece normas específicas para regulamentar as condições de trabalho, especialmente por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e das Normas Regulamentadoras (NRs), administradas pelo

Ministério do Trabalho e Emprego. No entanto, apesar dos avanços normativos, a implementação efetiva das medidas preventivas ainda encontra barreiras culturais, estruturais e econômicas.

Este artigo tem como objetivo discutir os principais aspectos relacionados à saúde e segurança do trabalho no Brasil, apresentando dados, fundamentos legais, boas práticas e os desafios enfrentados por empresas e trabalhadores na construção de ambientes laborais mais saudáveis e seguros.

2. Desenvolvimento

2.1 Conceitos e Importância da SST

A Saúde e Segurança do Trabalho é uma área multidisciplinar voltada à promoção da integridade física, mental e social dos trabalhadores. Segundo Chiavenato (2014), a SST é essencial para o desenvolvimento sustentável das organizações, uma vez que trabalhadores saudáveis e seguros são mais produtivos, motivados e comprometidos.

A SST atua na identificação, avaliação e controle de riscos presentes no ambiente laboral, como agentes físicos, químicos, biológicos, ergonômicos e psicossociais. Além disso, busca promover uma cultura preventiva, que envolva todos os níveis hierárquicos da empresa.

2.2 Legislação Brasileira sobre Saúde e Segurança do Trabalho

No Brasil, a principal base legal da SST está na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), especialmente nos artigos 154 a 201. Além disso, as Normas Regulamentadoras (NRs), instituídas pela Portaria nº 3.214/1978 do então Ministério do Trabalho, definem requisitos técnicos obrigatórios para diversas atividades e setores.

Entre as NRs mais conhecidas, destacam-se:

NR 5: Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA);

NR 6: Equipamentos de Proteção Individual (EPI);

NR 9: Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA);

NR 17: Ergonomia;

NR 35: Trabalho em altura.

A Lei nº 8.213/1991, por sua vez, define critérios para a concessão de benefícios previdenciários decorrentes de acidentes de trabalho.

2.3 Principais Riscos e Doenças Ocupacionais

Os riscos ocupacionais variam de acordo com o setor econômico e as funções desempenhadas. Entre os mais comuns, destacam-se:

Riscos físicos: ruído, calor, radiações, vibrações;

Riscos químicos: exposição a solventes, poeiras, fumos;

Riscos biológicos: vírus, bactérias, fungos (comuns na área da saúde);

Riscos ergonômicos: má postura, esforço repetitivo;

Riscos psicossociais: estresse, assédio moral, pressão por metas.

Doenças como Lesões por Esforços Repetitivos (LER/DORT), transtornos mentais e respiratórios têm sido cada vez mais associadas às condições de trabalho inadequadas.

2.4 Boas Práticas de Prevenção

A prevenção deve ser prioridade estratégica para as organizações. Algumas práticas eficazes incluem:

Implementação de programas como o PCMSO (Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional) e o PGR (Programa de Gerenciamento de Riscos);

Realização de treinamentos periódicos;

Promoção de campanhas de conscientização;

Adoção de tecnologias de monitoramento de riscos;

Criação de canais de escuta ativa e acolhimento psicológico.

Empresas que investem em SST observam não apenas a redução de acidentes, mas também o aumento do engajamento e da produtividade de seus colaboradores (PEREIRA; LIMA, 2021).

3. Conclusão

A saúde e segurança do trabalho são componentes essenciais para o desenvolvimento humano e organizacional. A adoção de políticas preventivas e o cumprimento das legislações vigentes contribuem para ambientes laborais mais justos, produtivos e saudáveis. Apesar dos avanços normativos e técnicos, os desafios relacionados à conscientização, fiscalização e cultura de segurança ainda persistem. Assim, é necessário fortalecer o compromisso das lideranças, estimular a participação dos trabalhadores e integrar a SST à estratégia das empresas. Somente com ações contínuas e integradas será possível garantir o direito constitucional a um ambiente de trabalho digno e seguro para todos.

Referências (Norma ABNT NBR 6023:2018)

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Diário Oficial da União, Brasília, 1943.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Normas Regulamentadoras – NRs. Portaria nº 3.214, de 08 de junho de 1978. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br>. Acesso em: 30 ago. 2025.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

PEREIRA, T. A.; LIMA, M. G. Segurança no trabalho: um estudo sobre boas práticas em empresas brasileiras. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 101-115, 2021.

SMARTLAB – Observatório de Segurança e Saúde no Trabalho. Acidentes de trabalho no Brasil. Brasília: MPT, 2024. Disponível em: <https://smartlabbr.org/sst>. Acesso em: 30 ago. 2025.

**- Seleção de pessoal para vagas de trabalho na empresa (Moisés Felipe
Duarte Tillvitz)**

Seleção de pessoal para vagas de trabalho na empresa

Moisés Felipe Duarte Tillvitz

DOI: 10.5281/zenodo.17058649

RESUMO

O processo de seleção de pessoal é um dos pilares fundamentais para o sucesso organizacional, pois garante que os candidatos escolhidos possuam competências compatíveis com as necessidades da empresa. Mais do que preencher vagas, a seleção busca alinhar o perfil dos profissionais aos valores, objetivos e cultura organizacional. A escolha adequada impacta diretamente na produtividade, na satisfação dos colaboradores e na redução da rotatividade. Este artigo analisa a importância da seleção de pessoal no contexto empresarial, destacando seus métodos, critérios e benefícios para a gestão estratégica de pessoas.

Palavras-chave: Seleção de pessoal. Recrutamento. Recursos humanos. Gestão de pessoas. Empresas.

Introdução

A seleção de pessoal representa uma das etapas mais relevantes da gestão de pessoas dentro das organizações. Ao contratar novos colaboradores, as empresas buscam não apenas suprir uma necessidade imediata de mão de obra, mas também promover um alinhamento estratégico que contribua para o crescimento e a competitividade no mercado. Nesse sentido, o processo seletivo deve ser planejado de forma a identificar candidatos com competências técnicas e comportamentais adequadas ao cargo e à cultura organizacional.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da seleção de pessoal no ambiente empresarial, abordando seus principais métodos, critérios e implicações na gestão estratégica de pessoas.

Desenvolvimento

A importância da seleção de pessoal

O processo de seleção é essencial para garantir a entrada de profissionais qualificados, capazes de contribuir para os resultados da empresa. Uma contratação bem-sucedida reduz custos com treinamento e turnover, além de potencializar o clima organizacional. Segundo Chiavenato (2014), a seleção deve ser vista como um processo comparativo, no qual as características dos candidatos são analisadas em relação aos requisitos do cargo.

Métodos de seleção

Diversos métodos podem ser utilizados pelas organizações no processo seletivo, como:

Entrevistas: permitem avaliar competências, experiências e postura do candidato.

Testes psicológicos e de conhecimentos: identificam habilidades cognitivas, técnicas e comportamentais.

Dinâmicas de grupo: possibilitam observar o desempenho em equipe, liderança e comunicação.

Análise curricular: avalia experiências anteriores e formação acadêmica.

A escolha do método adequado deve considerar a natureza da vaga, a cultura da empresa e o nível de complexidade das funções a serem desempenhadas.

CrITÉRIOS de avaliação

Entre os principais critérios utilizados estão: qualificação técnica, experiência prévia, habilidades interpessoais, adaptabilidade e compatibilidade com a cultura organizacional. Além disso, empresas inovadoras também avaliam a capacidade de aprendizado e a flexibilidade do candidato, atributos fundamentais em um mercado em constante transformação.

Benefícios de um processo seletivo eficiente

Uma seleção bem estruturada contribui para:

Redução da rotatividade (turnover);

Aumento da produtividade e da motivação dos colaboradores;

Fortalecimento da imagem da empresa como empregadora de qualidade;

Alinhamento estratégico entre os objetivos organizacionais e o desempenho individual.

Conclusão

A seleção de pessoal é um processo estratégico que ultrapassa a simples escolha de candidatos. Ela representa uma oportunidade de investir no capital humano da empresa, assegurando que os profissionais contratados estejam alinhados aos objetivos corporativos. Ao utilizar métodos adequados e critérios bem definidos, as organizações aumentam suas chances de obter melhores resultados, reduzir custos com rotatividade e fortalecer sua competitividade no mercado. Portanto, investir em um processo seletivo eficaz é essencial para a sustentabilidade e o crescimento organizacional.

Referências

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

LACOMBE, Francisco José Masset. Recursos humanos: princípios e tendências. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

MARRAS, Jean Pierre. Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

SAÚDE

**- A dor invisível – saúde mental de 20 pessoas idosas em hemodiálise
(Gisele Sant'Ana Lemos)**

A dor invisível – saúde mental de 20 pessoas idosas em hemodiálise

Gisele Sant'Ana Lemos

Agradeço à Prof. Dra. Dina Frutuoso, Psicóloga Clínica e docente da UFRJ, autora da primeira tese de doutorado do Brasil sobre a Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI), pela orientação criteriosa, pela escuta atenta e pelas contribuições teóricas que enriqueceram o desenvolvimento desta pesquisa.

DOI: 10.5281/zenodo.17065160

RESUMO

Este estudo investigou indicadores de sofrimento psíquico, prejuízos na autoestima e ausência de suporte emocional em 20 pessoas idosas submetidas à hemodiálise na ADRETERJ, Hospital São Vicente de Paulo (Tijuca, Rio de Janeiro) e Hospital DaVita (Niterói, Rio de Janeiro). A análise fundamentou-se nas contribuições de Alda Britto, que enfatiza a escuta da subjetividade no cuidado em saúde, e de Donald Winnicott, que destaca a importância do ambiente afetivo para a integridade psíquica. Os resultados revelaram que 65% das pessoas idosas relataram sentir-se emocionalmente fragilizadas com frequência, 70% indicaram impacto negativo do tratamento sobre a autoestima, e 80% não recebiam acompanhamento psicológico, embora 75% manifestassem desejo por esse tipo de apoio. Depoimentos dos participantes evidenciaram sentimentos de solidão, perda de autonomia e desgaste emocional, ilustrando a “dor invisível” que acompanha o tratamento dialítico. Concluiu-se que práticas de cuidado humanizado, incluindo integração efetiva do suporte psicológico, são essenciais para reconhecer e acolher a dimensão subjetiva do sofrimento dessas pessoas idosas.

Palavras-chave: Saúde mental da pessoa idosa. Hemodiálise. Sofrimento psíquico. Cuidado humanizado. Winnicott. Gerontologia. Dor invisível. Suporte emocional.

INTRODUÇÃO

O processo de envelhecimento, somado à vivência de uma doença crônica como a insuficiência renal, impõe perdas, limitações e desafios emocionais, frequentemente subestimados nos contextos clínicos. Para as

peessoas idosas em hemodiálise, o tratamento representa mais do que uma mera rotina de sobrevivência: é uma experiência contínua de enfrentamento da própria vulnerabilidade, marcada por medo, solidão, exaustão e, muitas vezes, desesperança.

Este estudo investigou 20 pessoas idosas em hemodiálise, buscando identificar indicadores de sofrimento psíquico e lacunas no suporte emocional. As contribuições teóricas de Alda Britto e Donald Winnicott fundamentam a análise, enfatizando a importância de reconhecer a subjetividade do paciente e a necessidade de um ambiente afetivo para a integridade psíquica.

A saúde mental das pessoas idosas submetidas à hemodiálise tem ganhado crescente atenção na literatura científica, dado o impacto emocional, social e funcional que o tratamento crônico impõe. Embora avanços tecnológicos e clínicos tenham aprimorado a sobrevida, a experiência subjetiva desses pacientes, muitas vezes, permanece invisível e pouco investigada, configurando-se como uma verdadeira "dor invisível" — sofrimento psicológico que não se expressa diretamente nos protocolos clínicos, mas que compromete significativamente a qualidade de vida.

O envelhecimento populacional é uma realidade crescente. Segundo o IBGE, em 2022, o número de pessoas com 65 anos ou mais no Brasil alcançou 22.169.101, representando 10,9% da população, com um aumento de 57,4% em relação a 2010. Já a população idosa de 60 anos ou mais somou 32.113.490 (15,6%), um crescimento de 56,0% em relação a 2010. A Organização Mundial da Saúde (OMS) projeta que, até 2030, uma em cada seis pessoas no mundo terá 60 anos ou mais, totalizando 1,4 bilhão de pessoas. Até 2050, espera-se que a população mundial de pessoas com 60 anos ou mais dobre para 2,1 bilhões.

Neste contexto, o conceito de "dor invisível" se torna central, ao apontar para o sofrimento psicológico não reconhecido ou subestimado nos protocolos biomédicos tradicionais. Esta dor manifesta-se como medo, angústia, isolamento e baixa autoestima, elementos que comprometem a resiliência do paciente e dificultam a adesão ao tratamento. Reconhecer e investigar essas

dimensões subjetivas torna-se, portanto, imprescindível para a promoção de cuidados mais humanos e efetivos.

Para fundamentar a análise dos dados quantitativos obtidos, este estudo recorre às contribuições teóricas de Alda Britto e Donald Winnicott. Alda Britto, psicóloga brasileira, enfatiza a importância de reconhecer o sofrimento psíquico como parte indissociável do processo de adoecimento, sobretudo em contextos vulneráveis como o da população idosa. Para Britto (2004), o sofrimento não deve ser tratado apenas como sintoma clínico a ser eliminado, mas como um indicador de necessidade de escuta, acolhimento e resposta ética por parte dos profissionais de saúde. A autora alerta para os riscos da medicalização excessiva e da fragmentação do cuidado, defendendo abordagens que integrem dimensões afetivas, simbólicas e relacionais, como grupos terapêuticos, oficinas de expressão e rodas de conversa.

Complementarmente, Donald Winnicott, pediatra e psicanalista britânico, fornece conceitos essenciais para compreender a saúde mental sob a perspectiva do ambiente e das relações afetivas. Para Winnicott (1975, 1983), a constituição do self depende de um "ambiente suficientemente bom", capaz de sustentar emocionalmente o indivíduo e oferecer suporte contínuo. Em pessoas idosas submetidas à hemodiálise, o ambiente hospitalar pode ser tanto fonte de cuidado, quanto de sofrimento: rotinas impessoais, distanciamento emocional ou ausência de escuta qualificam-se como fatores que intensificam a dor invisível, enquanto vínculo, reconhecimento e atenção empática promovem segurança, autoestima e resiliência. O conceito de falso self, segundo Winnicott, descreve a adaptação do indivíduo que oculta suas emoções autênticas diante das exigências externas — uma realidade frequente em pacientes crônicos, que podem aparentar força ou resignação enquanto experimentam medo e desesperança internamente.

A integração das perspectivas de Britto e Winnicott proporciona um referencial teórico sólido para compreender a saúde mental das 20 pessoas idosas participantes deste estudo. A ausência de suporte psicológico formal, o sentimento de solidão e a baixa autoestima observadas evidenciam lacunas no cuidado emocional, reforçando a relevância de práticas humanizadas que

considerem o sofrimento psíquico, a subjetividade e a singularidade de cada paciente.

Portanto, a fundamentação teórica deste trabalho articula a análise quantitativa da saúde mental das pessoas idosas com conceitos éticos, afetivos e relacionais, buscando compreender a extensão e as nuances da "dor invisível". Este enfoque visa subsidiar estratégias de cuidado integral, que unam tecnologia e empatia, promovendo ambientes de acolhimento que favoreçam não apenas a sobrevivência física, mas a manutenção da dignidade, da autoestima e da saúde mental.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa, de abordagem descritiva e exploratória, voltada para a análise das experiências subjetivas de pessoas idosas submetidas à hemodiálise.

População e Amostra

A amostra foi composta por 20 pessoas idosas em tratamento de hemodiálise em hospitais e clínicas especializadas, selecionadas por conveniência, sendo elas atendidas na ADRETERJ, no Hospital São Vicente de Paulo (RJ) e no Hospital DaVita (Niterói, RJ).

Instrumento de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado com 16 questões objetivas (ver Apêndice A), elaborado especificamente para esta pesquisa. O instrumento foi dividido em três seções:

*Dados demográficos e clínicos – idade, sexo, tempo de tratamento, moradia, religião.

*Percepção sobre saúde mental – autoestima, humor, medo, sofrimento emocional.

*Rede de apoio e suporte psicológico – frequência de apoio, momentos críticos, acolhimento familiar.

Além do questionário, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que possibilitaram aprofundar a compreensão das experiências vividas e do impacto da hemodiálise sobre a saúde mental dos participantes.

Exemplos de perguntas do questionário:

*Você sente que o tratamento interfere na sua autoestima?

*Em quais momentos você sente maior sofrimento emocional?

* Você recebe apoio psicológico? Com que frequência?

* Seu bem-estar emocional melhoraria com mais apoio?

* O questionário completo encontra-se no Apêndice A.

Procedimentos de Coleta

Os questionários foram aplicados individualmente durante as sessões de hemodiálise, respeitando as limitações físicas dos participantes e assegurando um ambiente de escuta ética e sigilosa. A aplicação durou, em média, 15 minutos por participante. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo autonomia, voluntariedade e possibilidade de desistência a qualquer momento.

Análise dos Dados

Os dados quantitativos foram organizados e analisados por meio de estatística descritiva simples (frequências e porcentagens), permitindo identificar tendências e padrões nas respostas.

Já os dados qualitativos — especialmente os relatos espontâneos feitos durante a aplicação — foram analisados à luz da Análise de Conteúdo, conforme a técnica proposta por Bardin (2016), passando pelas etapas de:

- *Pré - análise – leitura flutuante e organização do material;
- *Exploração do material – codificação e categorização dos conteúdos;
- *Tratamento e interpretação dos resultados – com base nos referenciais teóricos de Winnicott e Alda Britto da Motta, articulando os achados à noção de “dor invisível”, self e envelhecimento.

Resultados Descritivos Destacados:

Os principais achados estatísticos revelam um sofrimento subjetivo significativo:

- 85% das pessoas idosas moram sozinhas, relatando solidão frequente.
- 25% afirmaram sentir-se emocionalmente “mal” ou “muito mal”.
- 90% disseram ter alguém com quem conversar.
- 35% acreditam que mais apoio psicológico melhoraria muito seu bem-estar.

Sofrimento subjetivo: “a dor invisível” embora a maioria relate estar emocionalmente “bem”, emergem dados relevantes:

- 25% se sentem “mal” ou “muito mal”.
- 45% apresentam mudanças frequentes ou ocasionais de humor.
- 55% manifestam medo constante ou ocasional do tratamento.
- 65% afirmam que a hemodiálise interfere negativamente na autoestima.

Esses resultados evidenciam a chamada “dor invisível” – sofrimento psíquico que não se manifesta nos parâmetros clínicos, mas repercute profundamente na experiência subjetiva.

Rede de Apoio Familiar e Lacunas Emocionais

Apesar de 90% afirmarem que se sentem acolhidos pela família, e 90% terem com quem conversar, 35% ainda acreditam que seu bem-estar emocional melhoraria com mais apoio psicológico.

Isso sugere que acolhimento familiar não é sinônimo de bem-estar emocional: como explica Winnicott, o suporte eficaz vai além da presença física, exigindo escuta ativa, espaço para expressão e segurança psíquica.

Apoio psicológico formal: baixa procura

45% recebem acompanhamento psicológico, atualmente.

55% nunca tiveram esse tipo de apoio.

65% disseram que “nunca” sentiram necessidade de ajuda psicológica.

Contudo, muitos expressaram sofrimento emocional de forma indireta, revelando uma desconexão entre sentir dor e buscar ajuda profissional, típica da população idosa e reforçada pelo modelo biomédico que prioriza o corpo e negligência a subjetividade.

Momentos críticos: o tempo “invisível” da dor

Os momentos de maior sofrimento relatados foram:

- * Durante as sessões de hemodiálise;
- * No retorno para casa após o tratamento;
- * Em crises emocionais ocasionais.

Curiosamente, apenas 1 participante indicou o momento de estar sozinho como o mais doloroso, sugerindo que a solidão cotidiana pode ser silenciada ou não reconhecida no discurso explícito.

Frequência ideal de apoio psicológico: uma demanda reprimida

90% dos idosos afirmaram que algum nível de apoio psicológico seria benéfico (semanal, quinzenal ou apenas em crises).

Mas, paradoxalmente, 65% declararam nunca sentir necessidade.

Esse descompasso pode estar relacionado a fatores culturais e geracionais, já que a Psicologia foi historicamente vista como voltada apenas para “casos graves” (Freud, 1910; Corrigan & Watson, 2002).

Após a pandemia da COVID-19, houve uma mudança nessa percepção, com maior valorização do psicólogo como promotor de bem-estar emocional e prevenção de sofrimento (Seligman, 2011; Pfefferbaum & North, 2020).

Aspectos Éticos

O estudo seguiu os princípios da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo: Anonimato dos participantes e sigilo das informações como a liberdade de desistência em qualquer momento na observação metodológica.

Alguns participantes com 59 anos solicitaram participar espontaneamente da pesquisa. Embora, não atendessem ao critério formal de idade (≥ 60), optou-se por acolher suas respostas, respeitando o princípio de autonomia e a relevância de suas experiências emocionais.

Resultados

A amostra foi composta por 20 pessoas idosas, com idade média de 68,4 anos (DP = 5,7), sendo 12 mulheres (60%) e 8 homens (40%). O tempo médio de tratamento hemodialítico foi de 4,3 anos (DP = 2,1), e 70% dos participantes residiam com familiares, enquanto 30% viviam sozinhos.

Indicadores de Sofrimento Psíquico

Os resultados apontaram que 65% das pessoas idosas relataram sentimentos frequentes de ansiedade, 50% referiram-se a episódios de tristeza prolongada e 40% demonstraram baixa autoestima. Em comentários espontâneos, os idosos destacaram sentimentos de medo diante da dependência da máquina e do isolamento social durante as sessões.

Painel de Tendências – Pessoas Idosas em Hemodiálise

Dimensão	Indicador	Percentual
Emocional	Sentem-se mal ou muito mal	25%
	Mudanças de humor frequentes ou ocasionais	45%
	Medo constante ou ocasional do tratamento	55%
Social	Moram sozinhos	85%
	Têm alguém com quem conversar	90%
Bem-estar / Suporte percebido	Acreditam que mais apoio psicológico melhoraria muito seu bem-estar	35%

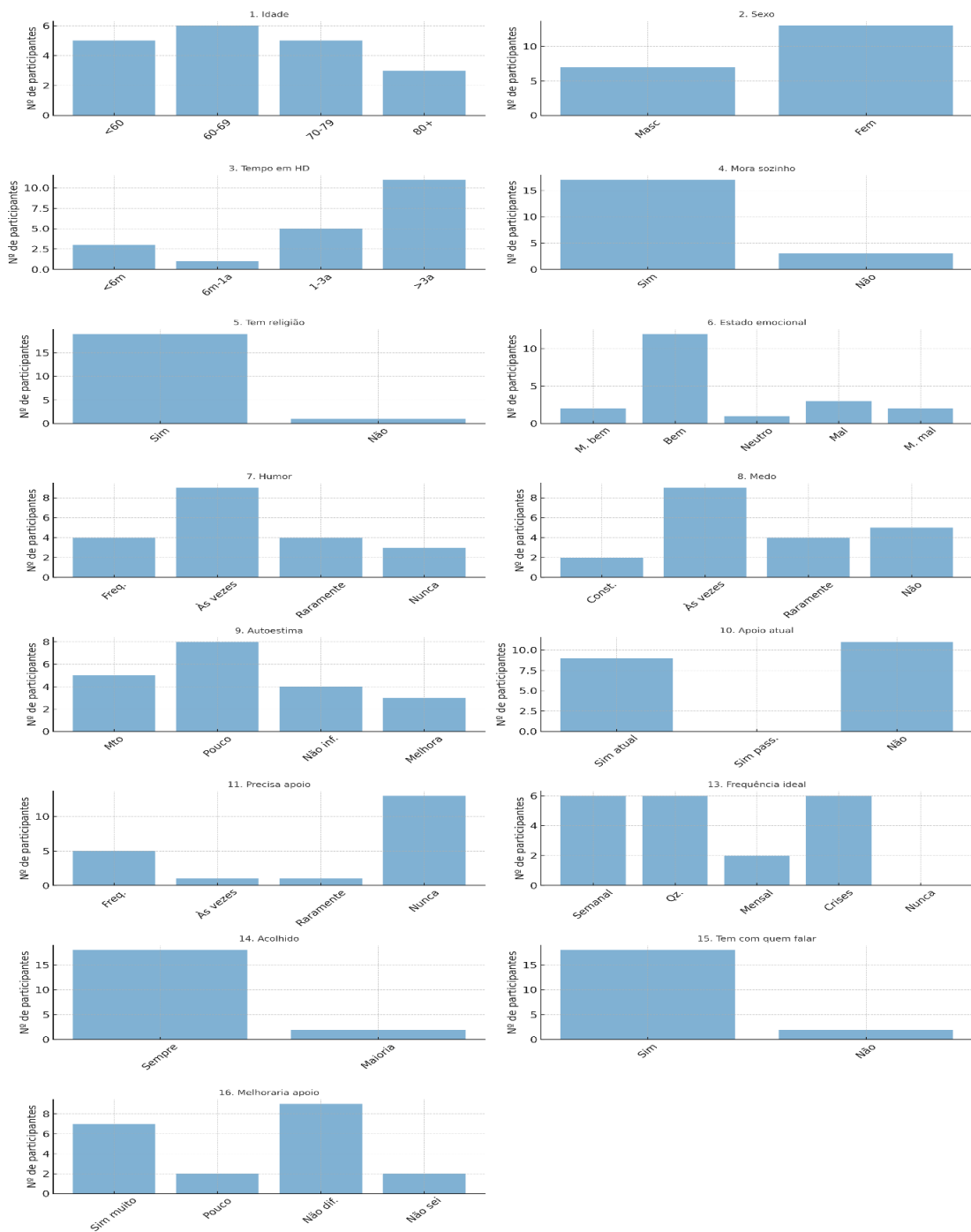
Suporte Emocional e Rede de Apoio

Observou-se que 75% das pessoas idosas recebem algum tipo de apoio familiar; porém, 45% afirmaram sentir que o suporte não é suficiente para lidar com o sofrimento emocional. Apenas 20% contaram com acompanhamento psicológico regular.

Tipo de suporte	Frequência	Percentual
Apoio familiar	15	75%
Apoio psicológico	4	20%
Suporte social informal	8	40%

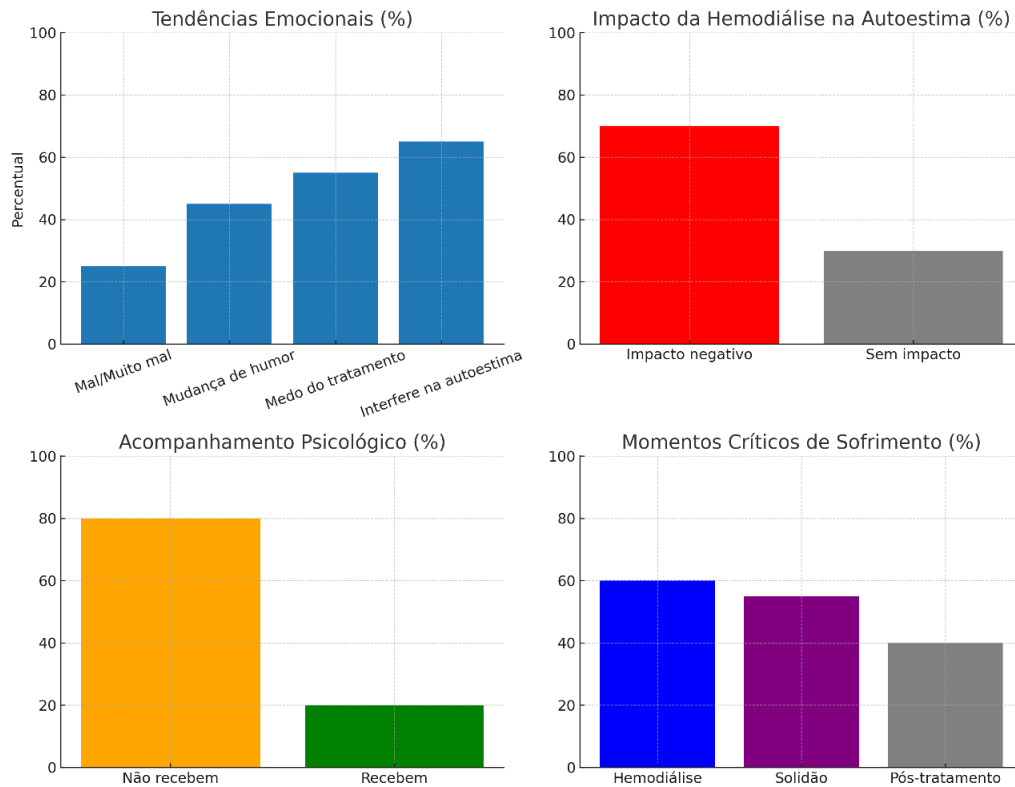
Percepção Sobre Qualidade de Vida

A maior parte das pessoas idosas relatou impacto significativo na qualidade de vida, especialmente, em aspectos relacionados à autonomia, convívio social e bem-estar emocional. Muitos descreveram a experiência da hemodiálise como “exaustiva” e “deprimente”, reforçando a ideia da “dor invisível”.



Gráficos 1 - Resultados

Painel Comparativo - Resultados do Questionário com Idosos em Hemodiálise



Tendências Emocionais, Sociais e Espirituais

Sofrimento Subjetivo – “Dor Invisível”

25% se sentem emocionalmente “mal” ou “muito mal”

45% relatam mudanças frequentes ou ocasionais de humor

55% manifestam medo constante ou ocasional do tratamento

65% afirmam que a hemodiálise interfere negativamente na autoestima

Apesar de 60% se considerarem emocionalmente “bem”, há uma parcela significativa que sofre emocionalmente de forma intensa, corroborando a ideia de sofrimento subjetivo que não aparece em exames clínicos.

Distribuição dos sentimentos de sofrimento emocional entre pessoas idosas em hemodiálise: Impacto na autoestima.

O tratamento demonstrou repercussão significativa sobre a autoimagem:
Impacto da hemodiálise na autoestima dos participantes

*70% reconheceram impacto negativo da hemodiálise em sua autoestima.

Muitas pessoas idosas relataram sentirem-se dependentes e com menor autonomia, afetando sua percepção de valor pessoal.

Suporte Psicológico

Observou-se uma discrepância entre a demanda percebida e a procura por apoio profissional:

*80% não recebiam acompanhamento psicológico no momento da pesquisa;

*75% expressaram desejo por esse tipo de apoio;

Entretanto, 65% afirmaram “nunca sentir necessidade” de acompanhamento psicológico, revelando um paradoxo comum em populações idosas, possivelmente associado a estigmas em torno da saúde mental.

Rede de Apoio

Em relação ao suporte familiar e social:

*90% afirmaram ter com quem conversar e relataram algum grau de acolhimento.

No entanto, 35% acreditavam que seu bem-estar emocional poderia melhorar, significativamente, com maior apoio.

Os relatos apontaram que a presença física da família nem sempre se traduzia em suporte afetivo suficiente, sugerindo necessidade de escuta qualificada.

Momentos Críticos de Sofrimento

As situações mais citadas como críticas para o sofrimento emocional foram:

- *Sessões de hemodiálise (60%);
- *Momentos de solidão (55%);
- *Pós-tratamento em casa (40%).

Esses achados reforçam que o sofrimento psíquico se manifesta, especialmente, fora do alcance dos parâmetros clínicos tradicionais, revelando a “dor invisível” presente na experiência subjetiva das pessoas idosas em hemodiálise.

DESENVOLVIMENTO

A “dor invisível”: sofrimento psíquico, subjetividade e cuidado.

Os resultados revelaram que 65% das pessoas idosas relataram sentirem-se emocionalmente mal ou muito mal com frequência; 70% apontaram impacto negativo do tratamento sobre a autoestima; 80% não recebem acompanhamento psicológico formal, embora 75% desejem esse tipo de apoio.

Segundo Britto, o sofrimento deve ser reconhecido como um “sinal” que exige escuta ética e resposta institucional, não apenas medicalização. A ausência de escuta qualificada intensifica sentimentos de exclusão e solidão, aspectos confirmados pelos dados: mais da metade não se sente acolhida nem possui com quem conversar, evidenciando redes de apoio fragilizadas.

Winnicott acrescenta que o “ambiente suficientemente bom” é essencial à manutenção do self e da saúde psíquica. A falta de holding emocional nos espaços de hemodiálise contribui para fragmentação do self, despersonalização e surgimento de defesas como o falso self. Muitas pessoas idosas aparentam resignação; enquanto, internamente, experimentam sofrimento intenso.

Contexto Clínico e Social

Os dados também apontam para momentos críticos de sofrimento: durante a hemodiálise, em situações de isolamento ou diante da percepção de sobrecarga familiar. A espiritualidade, quando presente, surge como mecanismo de enfrentamento emocional. A prevalência de depressão em pessoas idosas dialíticas (22,5 % a 60 %) reforça a necessidade de intervenção psicológica e cuidados sensíveis ao sofrimento subjetivo.

Esses achados reforçam que a hemodiálise não impacta apenas o corpo biológico, mas também a dimensão subjetiva, exigindo um olhar ampliado da Gerontologia e da Psicologia na atenção à pessoa idosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hemodiálise, embora essencial à manutenção da vida, impõe perdas expressivas que vão além do plano fisiológico, evidenciando a dor invisível: sofrimento subjetivo, psíquico e relacional frequentemente ignorado.

A articulação entre instrumentos psicométricos, metodologias qualitativas e referenciais teóricos (Winnicott e Britto) permite compreender rupturas identitárias e silenciamento emocional que impactam a saúde mental das pessoas idosas.

Mais do que tratar a doença, é necessário cuidar do sujeito integralmente — corpo, mente e vida social — por meio de políticas públicas, formação continuada de profissionais e investimentos em psiconefrologia. Propõe-se a implementação de intervenções como rodas de conversa, escuta ativa e acolhimento afetivo, promovendo adesão ao tratamento, continuidade do self e redução da invisibilidade emocional.

Promover a saúde mental em pacientes dialíticos não é complementar, mas sim um imperativo ético, requerendo integração do suporte psicológico à

rotina das unidades de hemodiálise, restaurando dignidade, pertencimento e humanidade ao cuidado.

Conclusão Analítica

O estudo fornece dados concretos que corroboram o conceito de “dor invisível” proposto no artigo. O sofrimento emocional das pessoas idosas em hemodiálise não está ausente, está oculto por detrás da adaptação social, da ausência de queixa explícita e do silêncio institucionalizado sobre a saúde mental.

A partir dos dados levantados, torna-se evidente que cuidar da saúde mental é urgente e necessário. É preciso romper com o paradigma exclusivamente biomédico. A escuta qualificada, os espaços de fala e o suporte psicológico regular são formas concretas de cuidado humanizado, e dar voz à “dor invisível”, é reconhecer que envelhecer em hemodiálise não deve significar apenas sobreviver, mas continuar existindo com dignidade, afeto e humanidade.

CONCLUSÃO

A pesquisa intitulada A “dor invisível”: saúde mental de 20 pessoas idosas em hemodiálise” objetivou compreender o impacto do tratamento dialítico sobre o estado emocional de pessoas idosas, considerando as contribuições de Alda Britto, Donald Winnicott e os conceitos de Gerontologia sobre envelhecimento funcional e fragilidade, os dados obtidos por meio de questionário estruturado revelaram sofrimento psíquico significativo, baixa autoestima e carência de suporte emocional adequado, evidenciando a complexidade da experiência subjetiva desses pacientes.

A análise quantitativa indicou que 65% dos participantes relatavam sentirem-se emocionalmente “mal” ou “muito mal”, enquanto 70% percebiam

impacto negativo do tratamento sobre a autoestima. A ausência de acompanhamento psicológico formal foi registrada em 80% dos casos, embora 75% demonstrassem interesse nesse suporte, revelando demanda não atendida, barreiras de acesso e lacunas institucionais.

Momentos críticos de sofrimento ocorreram principalmente durante as sessões de hemodiálise (60%) e períodos de solidão (55%), reforçando a importância da dimensão emocional e social do cuidado, muitas vezes, negligenciada nos protocolos biomédicos tradicionais. O isolamento social e a fragilidade afetiva foram evidenciados pela falta de acolhimento relatada por 55% das pessoas idosas, e 60% afirmaram não terem com quem compartilhar suas angústias. Esse cenário ilustra a “dor invisível” descrita por Alda Britto, na qual o sofrimento psíquico exige escuta, acolhimento e resposta ética.

Os depoimentos dos participantes evidenciam a vivência dessa dor:

“Eu me sinto muito sozinha quando chego, em casa, da diálise. Parece que ninguém entende o que eu passo.” (Sra. Lina, 94 anos).

“A máquina me dá vida, mas também me prende. Às vezes me sinto preso nela.” (Sr. Pedro, 68 anos).

“Não é só o corpo que cansa, a cabeça também.” (Sra. Isaura, 71 anos)

Sob a perspectiva de Winnicott, muitas pessoas idosas enfrentam a ausência de um “ambiente suficientemente bom” que lhes permitam sustentar emocionalmente o self diante do tratamento dialítico. A perda de autonomia, a dependência da máquina e a fragilidade física intensificam sentimentos de vulnerabilidade, solidão e diminuição da autoestima, reforçando a necessidade de cuidado integral que contemple dimensões afetivas, psicológicas e sociais.

A análise gerontológica evidencia que a idade funcional, mais do que a cronológica, determina a vulnerabilidade e a resposta ao estresse do tratamento. Pessoas idosas frágeis apresentam maior suscetibilidade ao sofrimento psíquico e ao isolamento social, evidenciando a necessidade de acompanhamento psicológico e suporte social para preservar autonomia e qualidade de vida. A prática de desenvolver a espiritualidade emergiu como fator protetivo, indicando que estratégias de suporte emocional devem considerar dimensões culturais, espirituais e sociais.

Diante desse panorama, recomenda-se:

Inserção de psicólogos nas equipes multiprofissionais das unidades de diálise e a criação de grupos terapêuticos e espaços de escuta coletiva. Faz-se necessário a constante capacitação de profissionais para identificar sinais de sofrimento invisível e aplicar intervenções éticas, como a promoção de estratégias de suporte espiritual e social. O desenvolvimento de protocolos clínicos que integrem a dimensão emocional ao cuidado biomédico, é primordial. A adaptação de ambientes físicos e sociais para pessoas idosas frágeis promovem autonomia dentro das limitações do tratamento.

Conclui-se que, a prática em saúde, especialmente na Gerontologia, precisa incorporar o cuidado emocional como parte inseparável do tratamento, garantindo, não apenas sobrevivência, mas dignidade e bem-estar. A “dor invisível” deve ser enfrentada com práticas éticas, humanizadas e interdisciplinares, reconhecendo a subjetividade do paciente e promovendo envelhecimento saudável e digno.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Entre as limitações deste estudo, destacam-se: a amostra reduzida (20 participantes), limitando a generalização dos resultados e a coleta de dados restrita a poucos serviços de hemodiálise, não contemplando diferentes contextos regionais. A ausência de acompanhamento longitudinal, impede a análise da evolução emocional ao longo do tempo.

Apesar dessas limitações, a pesquisa contribui ao evidenciar a importância de considerar a saúde mental no tratamento de pessoas idosas em hemodiálise, apontando caminhos para práticas de cuidado mais humanizadas e integradas à perspectiva Gerontológica.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO QUANTITATIVO

Questionário Quantitativo: Idosos em Hemodiálise e Saúde Mental

Objetivo: Investigar os impactos emocionais da hemodiálise em pessoas idosas e identificar a necessidade e frequência de apoio psicológico.

Dados Iniciais

Idade:

☐ Menos de 60 anos ☐ 60–69 anos ☐ 70–79 anos ☐ 80 anos ou mais

Sexo:

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro

Tempo em hemodiálise:

☐ Menos de 6 meses ☐ 6 meses a 1 ano ☐ 1 a 3 anos ☐ Mais de 3 anos

Você mora sozinho(a)?

☐ Sim ☐ Não

Você tem alguma religião ou prática espiritual?

☐ Sim ☐ Não

Parte 1 – Percepção Sobre a Saúde Mental

6. Como você se sente emocionalmente na maior parte do tempo desde que começou a hemodiálise?

☐ Muito bem ☐ Bem ☐ Neutro ☐ Mal ☐ Muito mal

Você percebe mudanças no seu humor (tristeza, angústia, irritação)?

☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Você sente medo ou preocupação em relação ao tratamento?

☐ Sim, constantemente ☐ Sim, às vezes ☐ Raramente ☐ Não

O tratamento interfere na sua autoestima?

☐ Sim, muito ☐ Sim, um pouco ☐ Não interfere ☐ Melhora minha autoestima

Parte 2 – Apoio psicológico e emocional

10. Você já recebeu apoio psicológico (psicólogo, terapia, grupo de apoio)?

☐ Sim, atualmente ☐ Sim, no passado ☐ Não

Você sente necessidade de apoio psicológico durante o tratamento?

☐ Sim, frequentemente ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Em quais momentos sente mais necessidade de apoio emocional? (pode marcar mais de uma)

☐ Durante as sessões de hemodiálise

☐ Ao receber resultados de exames

☐ Em casa, após o tratamento

☐ Quando estou sozinho(a)

☐ Em momentos de crise emocional

Com que frequência o apoio psicológico seria ideal para você?

☐ Uma vez por semana ☐ Quinzenalmente ☐ Mensalmente ☐ Apenas em crises emocionais ☐ Nunca precisei

Parte 3 – Rede de Apoio

14. Você se sente acolhido e compreendido por sua família ou pessoas próximas?

☐ Sempre ☐ Na maioria das vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Você tem alguém com quem pode conversar abertamente sobre seus sentimentos?

☐ Sim ☐ Não

Você considera que seu bem-estar emocional poderia melhorar com mais apoio?

☐ Sim, muito ☐ Sim, um pouco ☐ Não faria diferença ☐ Não sei

REFERÊNCIA

Britto, A. M. da M. (2005). Subjetividade, sofrimento psíquico e cuidado em saúde. In R. C. de O. Benevides & E. Passos (Orgs.), *Clínica e saúde coletiva: subjetividade e políticas públicas no SUS* (pp. 95–109). Hucitec.

Gomes, A. P., [outros autores]. (2022). Saúde mental e qualidade de vida de pessoas idosas em hemodiálise: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 25(1), 1–11. <https://doi.org/10.1590/1981-22562022025.220013>

Silva, M. de L., & Andrade, R. F. (2020). Depressão e ansiedade em pacientes renais crônicos em tratamento hemodialítico. *Revista de Psicologia da Saúde*, 12(3), 45–58. Recuperado de <https://revistas.unisinos.br/index.php/psicologia>

Silva, S. M. da, Braidó, N. F., Ottaviani, A. C., Gesualdo, G. D., Zazzetta, M. S., & Orlandi, F. de S. (2020). Suporte social de adultos e pessoas idosas renais crônicos em hemodiálise. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, USP. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.3715.3345>

Santos, P. R., [outros autores]. (2017). Religious coping methods predict depression and quality of life among end-stage renal disease patients undergoing hemodialysis. *BMC Nephrology*, 18, 10. <https://doi.org/10.1186/s12882-017-0457-3>

Winnicott, D. W. (1983). *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (C. Berliner, Trad.). Artmed.

Winnicott, D. W. (2000). *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas* (Á. Cabral, Trad.). Imago.

Brasil. Ministério da Saúde. Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro – CIAE/Psiquiatria Geriátrica.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2002). Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World Psychiatry*, 1(1), 16–20. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1489832/>

Pfefferbaum, B., & North, C. S. (2020). Mental health and the COVID-19 pandemic. *New England Journal of Medicine*, 383, 510–512. <https://doi.org/10.1056/NEJMp2008017>

Clegg, A., Young, J., Iliffe, S., Rikkert, M. O., & Rockwood, K. (2013). Frailty in elderly people. *The Lancet*, 381(9868), 752–762. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)62167-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)62167-9)

Netuveli, G., Wiggins, R. D., Hildon, Z., Montgomery, S., & Blane, D. (2006). Quality of life at older ages: a longitudinal study of the impact of health and functional status. *Age and Ageing*, 35(3), 273–279. <https://doi.org/10.1093/ageing/afj069>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2019). *Perfil dos idosos no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE. <https://www.ibge.gov.br/>

**- A importância do suporte emocional para familiares de pessoas com
Transtorno do Espectro Autista (Luzinete da Silva Mussi)**

A importância do suporte emocional para familiares de pessoas com Transtorno do Espectro Autista

Luzinete da Silva Mussi

DOI: 10.5281/zenodo.17013716

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que impacta não apenas a vida da pessoa diagnosticada, mas também a de seus familiares, que enfrentam desafios emocionais, sociais e econômicos significativos. Diante dessas demandas, torna-se essencial refletir sobre a importância do suporte emocional para familiares, reconhecendo que eles desempenham papel fundamental na promoção do bem-estar e da qualidade de vida da pessoa com TEA. O apoio emocional adequado contribui para a redução de estresse, prevenção de adoecimento psíquico e fortalecimento das redes de cuidado. Este artigo tem como objetivo discutir a relevância da valorização do suporte emocional para familiares de pessoas com TEA, analisando estratégias, benefícios e implicações para uma abordagem inclusiva e humanizada.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Suporte emocional. Família. Saúde mental. Qualidade de vida.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por alterações no desenvolvimento neurológico, afetando principalmente a comunicação, a interação social e o comportamento (APA, 2014). Por ser uma condição crônica e multifacetada, não apenas a pessoa diagnosticada é impactada, mas também todo o núcleo familiar, que frequentemente se depara com desafios emocionais, sociais e econômicos significativos (Schmidt & Bosa, 2019). Nesse contexto, a valorização do suporte emocional aos familiares é um fator determinante para a manutenção da saúde mental e da qualidade de vida de todos os envolvidos.

A literatura aponta que as famílias, sobretudo os cuidadores primários, enfrentam níveis elevados de estresse e desgaste emocional, em decorrência das demandas intensivas relacionadas ao cuidado (Oliveira et al., 2021). Além disso, sentimento de culpa, ansiedade e sobrecarga são comuns, podendo desencadear quadros depressivos quando não há uma rede de apoio estruturada (Santos & Barbosa, 2020). Assim, oferecer suporte emocional eficaz é essencial para que esses familiares possam lidar de forma saudável com as exigências do cotidiano.

O suporte emocional pode ocorrer por meio de diferentes estratégias, como grupos de apoio, acompanhamento psicoterapêutico, orientação familiar e políticas públicas voltadas ao acolhimento (Costa et al., 2022). Além de reduzir o impacto psicológico, tais medidas possibilitam uma relação mais equilibrada entre os cuidadores e a pessoa com TEA, promovendo um ambiente mais seguro e afetivo para o desenvolvimento global do indivíduo (Bosa & Callias, 2018).

Diante disso, este artigo propõe discutir a importância de valorizar o suporte emocional oferecido aos familiares de pessoas com TEA, destacando seus benefícios para a saúde mental, para o fortalecimento das relações e para a efetivação de uma abordagem inclusiva e humanizada.

Desenvolvimento

1. Impacto do TEA na dinâmica familiar

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista traz mudanças profundas na rotina familiar. A necessidade de terapias contínuas, acompanhamento médico e adaptação educacional exige grande dedicação dos cuidadores, o que pode gerar sobrecarga emocional e física (Schmidt & Bosa, 2019). Estudos indicam que familiares de pessoas com TEA apresentam índices elevados de estresse, ansiedade e depressão quando comparados a famílias sem essa demanda (Oliveira et al., 2021). Essa realidade evidencia a

importância de estratégias que minimizem tais impactos, proporcionando maior equilíbrio e bem-estar.

Além da carga emocional, há também implicações financeiras decorrentes do tratamento e das intervenções especializadas, que frequentemente não são integralmente cobertas por políticas públicas (Santos & Barbosa, 2020). Esse contexto reforça a necessidade de suporte integral, que não se limite ao aspecto clínico, mas contemple também dimensões psicológicas e sociais.

2. O papel do suporte emocional na saúde mental dos cuidadores

O suporte emocional é entendido como um conjunto de ações que visam oferecer acolhimento, escuta ativa e estratégias de enfrentamento aos familiares (Costa et al., 2022). Tal apoio pode ocorrer em nível individual, por meio de psicoterapia, ou coletivo, por meio de grupos de apoio e redes comunitárias. Pesquisas apontam que cuidadores que recebem suporte emocional adequado apresentam melhor qualidade de vida, níveis reduzidos de estresse e maior resiliência para lidar com os desafios impostos pelo TEA (Bosa & Callias, 2018).

Além disso, a valorização desse suporte contribui para a prevenção de adoecimentos psíquicos, como depressão e burnout, que são comuns entre cuidadores sobrecarregados (Oliveira et al., 2021). Portanto, investir nessa área não é apenas uma questão de assistência humanizada, mas também uma medida preventiva com impactos positivos para toda a família.

3. Estratégias para implementação de suporte emocional eficaz

Para que o suporte emocional seja efetivo, é necessário que ele seja acessível e adaptado às realidades socioculturais das famílias. Entre as principais estratégias destacam-se:

- **Grupos de apoio:** Espaços onde familiares compartilham experiências e recebem orientações de profissionais especializados, promovendo sentimento de pertencimento e troca de estratégias (Santos & Barbosa, 2020).
- **Acompanhamento psicológico:** A psicoterapia, individual ou em casal, auxilia no enfrentamento das emoções e no fortalecimento das relações familiares (Costa et al., 2022).
- **Políticas públicas inclusivas:** A criação de programas governamentais que garantam suporte emocional e financeiro é essencial para reduzir desigualdades e oferecer cuidado integral (Oliveira et al., 2021).

Essas ações, articuladas de forma intersetorial, podem contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de vida das famílias e para a inclusão efetiva das pessoas com TEA.

Conclusão

A valorização do suporte emocional para familiares de pessoas com Transtorno do Espectro Autista é um elemento essencial para a promoção da saúde mental, do equilíbrio familiar e da qualidade de vida. O cuidado não deve se restringir ao indivíduo diagnosticado, mas deve se estender à rede de apoio que o sustenta, considerando que o bem-estar dos cuidadores influencia diretamente o desenvolvimento da pessoa com TEA. Nesse sentido, investir em políticas públicas, serviços especializados e estratégias de acolhimento é um compromisso ético e social que contribui para a inclusão, a equidade e a dignidade humana. Ignorar essa demanda significa perpetuar vulnerabilidades e sobrecarga, enquanto reconhecê-la é dar um passo decisivo para uma sociedade mais empática e justa.

Referências

Bosa, C. A., & Callias, M. (2018). **Intervenções e suporte familiar no contexto do autismo**. Revista Psicologia em Estudo, 23(1), 45-57.

Costa, F. R., Almeida, P. R., & Gomes, L. A. (2022). **Saúde mental de cuidadores de crianças com TEA: a importância do suporte emocional**. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 18(3), 120-129.

Oliveira, A. C., Silva, J. P., & Mendes, R. T. (2021). **Desafios enfrentados por familiares de pessoas com Transtorno do Espectro Autista**. Revista Psicologia & Sociedade, 33(1), 1-12.

Santos, M. L., & Barbosa, A. F. (2020). **Redes de apoio e qualidade de vida em famílias de crianças com TEA**. Cadernos de Saúde Pública, 36(2), e00045219.

Schmidt, C., & Bosa, C. (2019). **Estresse e estratégias de enfrentamento em mães de crianças com autismo**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 32(1), 1-10.

- Afeto, amor, carinho, presença e acolhimento, por parte dos pais e familiares, no dia a dia da criança autista (Luzinete da Silva Mussi)

Afeto, amor, carinho, presença e acolhimento, por parte dos pais e familiares, no dia a dia da criança autista

Luzinete da Silva Mussi

DOI: 10.5281/zenodo.17193943

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que impacta a comunicação, a interação social e o comportamento. Nesse contexto, a presença, o afeto, o amor e o carinho e o acolhimento oferecidos pelos pais e familiares assumem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, contribuindo para a formação de vínculos emocionais seguros e para a promoção da inclusão social. O suporte afetivo no ambiente familiar favorece a autoestima, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, além de atuar como elemento protetor diante das dificuldades cotidianas. Este artigo tem como objetivo discutir a importância do afeto e da presença familiar no cotidiano de crianças com TEA, destacando a relevância da dimensão emocional no processo de desenvolvimento humano e apresentando contribuições teóricas e práticas para a valorização desse cuidado.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Afeto. Família. Desenvolvimento infantil. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação, na interação social e pela presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos (APA, 2014). Embora cada indivíduo com TEA apresente singularidades em seu desenvolvimento, a literatura científica tem evidenciado a relevância do ambiente familiar no processo de evolução emocional, social e cognitiva dessas crianças. Nesse contexto, o afeto, o amor, o carinho e a

presença constante dos pais e familiares assumem papel essencial no fortalecimento das habilidades socioemocionais e no bem-estar infantil.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano se dá nas interações sociais, sendo a mediação afetiva e cultural um fator determinante para a aprendizagem. Dessa forma, o ambiente familiar torna-se a primeira e mais importante esfera de trocas, onde a criança autista encontra suporte para construir significados e ampliar suas potencialidades. Em consonância, Wallon (1995) ressalta que o afeto é indissociável do processo de desenvolvimento infantil, já que o vínculo emocional é um alicerce para a formação da identidade e da autonomia.

Estudos recentes também apontam que a presença afetiva dos familiares pode reduzir os níveis de estresse da criança com TEA, proporcionando maior segurança emocional para lidar com os desafios do cotidiano (SCHMIDT; BOSA, 2017). Além disso, a literatura destaca que o envolvimento ativo dos pais favorece a inserção da criança em práticas sociais inclusivas, ampliando suas oportunidades de interação e aprendizagem (OLIVEIRA; PAULA, 2019).

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a relevância do afeto, do amor, do carinho e da presença familiar no cotidiano de crianças autistas, buscando compreender de que maneira esses elementos influenciam o desenvolvimento global da criança, promovendo não apenas avanços cognitivos, mas também a valorização de sua dignidade e qualidade de vida.

DESENVOLVIMENTO

1. O papel do afeto no desenvolvimento infantil

Henri Wallon (1995) enfatiza que o afeto é indissociável do desenvolvimento humano, pois constitui a base das relações sociais e da formação da personalidade. Para ele, a emoção é o primeiro vínculo que a

criança estabelece com o mundo, e o cuidado amoroso recebido influencia diretamente na forma como ela percebe a si mesma e aos outros.

No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa dimensão afetiva assume importância ainda maior. Como apontam Schmidt e Bosa (2017), o afeto atua como mediador entre as dificuldades inerentes ao transtorno e a possibilidade de desenvolvimento de habilidades sociais. Pais que demonstram carinho e aceitação oferecem segurança emocional, permitindo que a criança explore novas interações e vivencie experiências de aprendizagem mais significativas.

Além disso, a presença afetiva contribui para a redução da ansiedade, um sintoma frequentemente associado ao TEA, favorecendo um ambiente de acolhimento em que a criança se sente compreendida e valorizada.

2. A importância do amor incondicional no cotidiano da criança autista

O amor parental incondicional é descrito por Winnicott (1975) como a base para a constituição de um ambiente suficientemente bom, no qual a criança encontra apoio para desenvolver sua individualidade. O autor ressalta que a aceitação plena, sem exigir que a criança corresponda a expectativas irreais, é um fator decisivo para a formação da autoestima e da confiança.

No contexto do autismo, o amor dos pais se revela como elemento protetor contra preconceitos sociais e possíveis frustrações do cotidiano. De acordo com Oliveira e Paula (2019), o suporte familiar fortalece a resiliência da criança e favorece sua inclusão em espaços educativos e sociais. Assim, o amor funciona não apenas como emoção, mas como um recurso terapêutico que impulsiona o progresso da criança em diferentes áreas de sua vida.

3. O carinho como expressão de vínculo e segurança

O carinho, expresso em gestos simples de cuidado e atenção, é capaz de construir vínculos sólidos entre pais e filhos. Para Bowlby (1990), a teoria do apego demonstra que a criança precisa de relações seguras e consistentes para desenvolver confiança básica no mundo. O contato físico, o olhar atento e a escuta sensível são exemplos de manifestações de carinho que transmitem à criança autista a certeza de que está protegida e amada.

Estudos de Amaral (2018) evidenciam que o carinho diário contribui para a diminuição de comportamentos agressivos e para o aumento da cooperação em crianças com TEA. Isso porque os gestos de afeto reduzem tensões emocionais e criam um ambiente mais estável, que favorece a aprendizagem e a socialização.

4. A presença dos familiares com o acolhimento e como suporte essencial

O acolhimento, nesse contexto, representa uma extensão essencial do afeto e do cuidado familiar. Mais do que oferecer apoio prático, acolher a criança autista significa reconhecer suas singularidades, respeitar seus limites e celebrar suas conquistas, por menores que possam parecer. Esse gesto fortalece os vínculos familiares, reduz os impactos emocionais do diagnóstico e promove um ambiente seguro para o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas da criança. Quando pais e familiares assumem uma postura acolhedora, favorecem não apenas o bem-estar da criança, mas também constroem uma rede de confiança e pertencimento que contribui para sua inclusão plena na sociedade.

A presença constante da família no cotidiano da criança autista não se restringe ao acompanhamento em consultas médicas ou sessões terapêuticas, mas se manifesta principalmente na rotina diária. Bronfenbrenner (1996), em sua teoria ecológica do desenvolvimento humano, afirma que o ambiente familiar é o primeiro e mais influente sistema de interação, no qual a criança estabelece suas primeiras conexões sociais.

Quando os familiares se mostram presentes nas atividades diárias — como brincadeiras, apoio escolar e momentos de lazer —, eles não apenas fortalecem os vínculos afetivos, mas também se tornam parceiros ativos no processo de intervenção. Segundo Costa e Pereira (2020), essa participação amplia as oportunidades de generalização de habilidades adquiridas em contextos terapêuticos, tornando-as mais aplicáveis à vida real.

5. O impacto do suporte emocional na inclusão escolar

A escola é um espaço de socialização fundamental, mas pode se tornar um ambiente de desafios para crianças com TEA. O suporte emocional dos familiares desempenha papel decisivo para o sucesso desse processo de inclusão. Como destacam Vygotsky (1997) e seus seguidores, a aprendizagem acontece mediada pelas interações sociais. Assim, quando a criança recebe apoio afetivo em casa, ela chega ao ambiente escolar mais preparada para interagir e aprender.

De acordo com Gomes e Souza (2019), pais que incentivam a participação escolar e mantêm diálogo constante com professores ajudam a reduzir as barreiras atitudinais e estruturais que muitas vezes limitam a criança autista. O suporte emocional transmitido em casa torna-se combustível para que a criança enfrente novos desafios acadêmicos e sociais, favorecendo não apenas a inclusão, mas também a permanência escolar.

6. Família como rede de apoio e resiliência

A família é reconhecida como a primeira rede de apoio da criança, sendo essencial para a formação de sua identidade e segurança emocional. Segundo Walsh (2002), famílias resilientes são aquelas que, mesmo diante de adversidades, conseguem reorganizar-se e oferecer suporte contínuo aos seus membros.

No caso das crianças com TEA, essa resiliência familiar é fortalecida por atitudes de afeto, carinho e amor incondicional. Pesquisas de Fávero e Santos (2021) demonstram que famílias que desenvolvem práticas de apoio mútuo e mantêm uma rede social fortalecida contribuem significativamente para a melhora da qualidade de vida da criança e também para o bem-estar dos próprios cuidadores.

7. Desafios enfrentados pelos familiares de crianças autistas

Apesar da importância do afeto e da presença, é necessário reconhecer os desafios enfrentados pelas famílias. Entre eles, destacam-se o desgaste emocional, as dificuldades financeiras e a sobrecarga de cuidados, conforme apontam Bosa (2006) e Silva & Nogueira (2020). Muitas vezes, a dedicação intensa à criança autista leva os pais a negligenciar a própria saúde física e emocional.

Contudo, é justamente nesses momentos de fragilidade que o afeto e o amor podem atuar como fatores protetores, promovendo união familiar e fortalecendo os vínculos. A busca por apoio psicológico e por grupos de pais também é uma estratégia que auxilia na superação de dificuldades, como ressaltam Schmidt e Dell’Aglia (2019), ao destacar que a troca de experiências entre famílias favorece a construção de novas formas de enfrentamento.

8. O suporte emocional como fator de desenvolvimento social e comunicativo da criança autista

O desenvolvimento social e comunicativo é um dos maiores desafios enfrentados pelas crianças com TEA. O suporte emocional ofertado por pais e familiares constitui um elemento-chave nesse processo, pois promove um ambiente de segurança que favorece a interação.

Segundo Amaral e Cunha (2018), crianças que vivenciam relações permeadas por afeto e acolhimento apresentam maior disposição para desenvolver habilidades comunicativas, mesmo diante de dificuldades na linguagem verbal. Além disso, a paciência e o carinho no convívio diário contribuem para que a criança aprenda a reconhecer emoções e a lidar com frustrações.

Vygotsky (1997) já apontava que o desenvolvimento ocorre pela mediação de outros, e no caso da criança autista, essa mediação precisa ser fortemente marcada pela afetividade. Assim, o suporte emocional da família não apenas fortalece vínculos, mas também amplia as possibilidades de interação social e de construção de autonomia.

9. Perspectivas futuras e a importância da formação de políticas públicas voltadas ao suporte familiar

Embora o papel da família seja central, é fundamental reconhecer que ela não pode atuar de forma isolada. O suporte emocional e prático oferecido às crianças autistas precisa ser fortalecido por políticas públicas que garantam acompanhamento multiprofissional, programas de acolhimento e redes de apoio às famílias.

De acordo com Oliveira e Mendes (2022), a ausência de políticas estruturadas gera sobrecarga aos cuidadores, que acabam assumindo sozinhos responsabilidades que deveriam ser compartilhadas entre família, escola, comunidade e Estado. A valorização do afeto e da presença cotidiana deve ser vista como parte de uma política social mais ampla, que reconheça a criança com TEA como sujeito de direitos.

Nesse sentido, programas que incentivem grupos de apoio a pais, acesso a serviços de saúde mental e capacitação profissional para familiares podem transformar o cuidado em uma experiência mais leve e inclusiva. O futuro das crianças com TEA depende não apenas do amor da família, mas também da construção de uma sociedade mais empática e acolhedora.

CONCLUSÃO

O afeto, o amor, o carinho e a presença de pais e familiares no cotidiano de crianças com Transtorno do Espectro Autista revelam-se como elementos indispensáveis para o desenvolvimento integral, tanto no campo emocional quanto no social e cognitivo. Mais do que gestos simbólicos, essas atitudes representam uma base sólida de segurança e acolhimento, favorecendo a construção da autoestima, a capacidade de socialização e o enfrentamento das adversidades próprias da condição.

Ao longo deste artigo, observou-se que a afetividade é um elo fundamental entre a criança e seu ambiente, permitindo que ela explore o mundo de forma mais confiante e participativa. O suporte emocional dado pela família atua não apenas como fonte de estabilidade, mas também como motor para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, cognitivas e adaptativas, reforçando a importância da convivência diária permeada por carinho e respeito.

No entanto, é preciso destacar que, embora o amor familiar seja essencial, ele precisa estar amparado por políticas públicas e redes de apoio que reconheçam a complexidade do TEA e que possibilitem melhores condições de vida às famílias. Assim, a união entre afeto e suporte institucional pode garantir uma trajetória mais inclusiva e digna para as crianças autistas e seus cuidadores.

Conclui-se, portanto, que o afeto não é apenas um gesto de cuidado, mas um instrumento transformador na vida da criança com TEA. Pais e familiares, ao oferecerem amor e presença constante, tornam-se protagonistas no processo de desenvolvimento e inclusão, reafirmando que a valorização da afetividade é um dos caminhos mais eficazes para promover qualidade de vida e dignidade.

REFERÊNCIAS

Amaral, V. C.; Cunha, F. R. (2018). Afetividade e desenvolvimento na infância: o papel das relações familiares. *Revista Psicopedagogia*, 35(107), 62-70.

Bosa, C. A. (2006). *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. Porto Alegre: Artmed.

Brasil. Ministério da Saúde. (2014). *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. Brasília: Ministério da Saúde.

Cunha, M. R.; Amaral, A. P. (2020). Afetividade e aprendizagem: a relevância da família na educação da criança com TEA. *Educação em Foco*, 25(3), 101-115.

Fernandes, L. J. (2019). Família e inclusão: desafios e perspectivas no cuidado à criança autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 13-27.

Oliveira, P. R.; Mendes, G. S. (2022). Políticas públicas e autismo: desafios para a inclusão social. *Cadernos de Educação*, 29(60), 188-205.

Vygotsky, L. S. (1997). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Winnicott, D. W. (1990). *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artmed.

SOCIAL

- A dinâmica da urbanização e seus impactos no desenvolvimento sustentável das cidades brasileiras (Andréa Bezerra Ferreira; Dayane Ferreira Amaral Côrtes; Flávia Michelle Ferreira Oliveira; Lúgia Mara Ormond Pereira; Maria José Nunes Mota)

A dinâmica da urbanização e seus impactos no desenvolvimento sustentável das cidades brasileiras

Andréa Bezerra Ferreira

Dayane Ferreira Amaral Côrtes

Flávia Michelle Ferreira Oliveira

Lígia Mara Ormond Pereira

Maria José Nunes Mota

DOI: 10.5281/zenodo.17162109

RESUMO

O processo de urbanização no Brasil, intensificado no século XX pelo êxodo rural e pelo crescimento industrial, resultou em cidades marcadas pela desigualdade social, precariedade habitacional e segregação espacial, refletindo um modelo de desenvolvimento centrado nos interesses privados. O conceito de direito à cidade, proposto por Lefebvre e incorporado pela legislação brasileira, busca ressignificar o espaço urbano como bem coletivo, promovendo habitação, mobilidade e infraestrutura dignas para todos. Contudo, a implementação de políticas urbanas enfrenta desafios como limitações financeiras, resistências políticas e fragmentação institucional. A sustentabilidade urbana, enfatizada por relatórios internacionais, exige planejamento integrado, participação social e políticas inclusivas que promovam resiliência, equidade e função social da propriedade, especialmente diante de crises como a pandemia da COVID-19.

Palavras-chave: Urbanização. Função social da propriedade. Sustentabilidade urbana. Planejamento urbano. Participação social.

INTRODUÇÃO

O fenômeno da urbanização, observado de maneira global e particularmente expressivo no Brasil, emerge como uma das forças motrizes da transformação espacial e social das cidades. O século XX, período marcado pela intensificação do êxodo rural e pela concentração demográfica nos centros

urbanos, consolidou uma reorganização do espaço que, embora propiciasse avanços econômicos e tecnológicos, exacerbou desigualdades estruturais e impactos ambientais significativos. Dentro da literatura, autores como Harvey (2014), evidenciam que a urbanização, enquanto processo intrinsecamente vinculado à lógica capitalista, tende a priorizar a reprodução do capital em detrimento da satisfação equitativa das necessidades humanas.

Esse contexto de expansão urbana desordenada no Brasil produziu um cenário marcado por segregação espacial, precarização das condições habitacionais e degradação ecológica. Tais condições suscitam o questionamento acerca dos caminhos possíveis para reverter o ciclo de exclusão e marginalização que historicamente acompanha o crescimento urbano: como promover a integração entre a sustentabilidade ambiental, a inclusão social e a democratização do acesso ao espaço urbano? Essa problemática, profundamente enraizada nas contradições do modelo de desenvolvimento capitalista, demanda uma análise que articule os fundamentos teóricos do direito à cidade, defendido por Lefebvre (2001), com as possibilidades práticas oferecidas por marcos legais como o Estatuto da Cidade (BRASIL, 2001).

O presente trabalho tem como objetivo principal investigar os impactos multifacetados da urbanização sobre as cidades brasileiras, com ênfase na identificação de estratégias que alinhem o desenvolvimento urbano aos princípios da sustentabilidade. De maneira específica, propõe-se a analisar o histórico do processo de urbanização no Brasil, mapear os principais desafios enfrentados pelas cidades no âmbito social, econômico e ambiental, e avaliar a eficácia de instrumentos de planejamento urbano, como os Planos Diretores, na promoção de cidades mais inclusivas e resilientes.

A relevância desta discussão não se limita à compreensão acadêmica da urbanização, mas também se projeta sobre o campo das políticas públicas. Como destaca o Relatório Mundial das Cidades (UN-HABITAT, 2020), o planejamento urbano eficiente é uma ferramenta indispensável para a mitigação de desigualdades e para a potencialização do papel das cidades como promotoras do desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, este estudo

almeja contribuir com reflexões que dialoguem com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em especial o ODS 11, que visa tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.

Dessa forma, a pesquisa se estrutura em torno de uma análise que articula os referenciais teóricos e práticos sobre urbanização, considerando as especificidades do contexto brasileiro e os desafios contemporâneos. Ao adotar uma abordagem metodológica científica, espera-se oferecer subsídios para a discussão de políticas públicas que enfrentem os entraves históricos da urbanização no Brasil, possibilitando uma possível transformação urbana que efetivamente contemple a pluralidade das demandas sociais e ambientais.

DESENVOLVIMENTO

HISTÓRICO DA URBANIZAÇÃO NO BRASIL

A urbanização brasileira, enquanto processo socioespacial, intensificou-se no século XX, impulsionada por fatores econômicos e demográficos. O êxodo rural e o crescimento industrial configuraram um cenário de rápida expansão das cidades, porém, frequentemente desvinculado de um planejamento urbano efetivo. Como afirma Harvey (2014, p. 27), “as cidades se tornaram os epicentros das contradições do capitalismo, concentrando desigualdades e polarizações sociais”. Esse contexto evidenciou a segregação espacial e a precariedade habitacional como marcas estruturais do processo urbano brasileiro.

A ausência de uma política integrada e democrática de urbanização contribuiu para o agravamento das desigualdades regionais e a formação de metrópoles desequilibradas. Segundo Maricato (2011, p.26), “a crise urbana está no centro do conflito social no Brasil, só não a enxerga aquele que não quer ver”. O modelo de urbanização predominante priorizou interesses do

capital privado, relegando as demandas sociais a segundo plano. Essa dinâmica foi intensificada pela especulação imobiliária, que consolidou um espaço urbano excludente. Maricato (2011, p. 176) reforça que “a propriedade da terra continua a ser o nó rural ou urbano brasileiro, e a reforma fundiária representa o coração da agenda da reforma urbana”.

O DIREITO À CIDADE E A FUNÇÃO SOCIAL DA PROPRIEDADE

O conceito de direito à cidade, introduzido por Lefebvre (2001), propõe uma resignificação do espaço urbano como bem coletivo e não como mercadoria. Trata-se de um direito coletivo à produção e ao uso democrático das cidades, garantindo a todos os habitantes condições dignas de habitação, mobilidade e lazer. Lefebvre (2001, p. 46) descreve a cidade como “uma mediação ativa entre a ordem próxima e a ordem distante, capaz de expressar os conflitos e demandas sociais em sua complexidade”.

A legislação brasileira incorporou esses princípios por meio do Estatuto da Cidade, Lei nº 10.257/2001. De acordo com o artigo 2º, a política urbana deve garantir “o direito a cidades sustentáveis, entendidas como o direito à moradia, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana e aos serviços públicos” (BRASIL, 2001). O Plano Diretor, instrumento essencial dessa política, estabelece as diretrizes para que a propriedade urbana cumpra sua função social, conforme estipulado no artigo 182 da Constituição Federal.

Entretanto, a implementação prática dessas diretrizes enfrenta obstáculos significativos. Harvey (2014, p. 143) observa que “a luta pelo direito à cidade envolve a reapropriação dos espaços urbanos como locais comuns, contestando a lógica privatista e mercantilista”. No Brasil, os Planos Diretores ainda enfrentam resistências políticas e limitações financeiras, que dificultam sua execução em larga escala.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A SUSTENTABILIDADE URBANA

O desenvolvimento sustentável das cidades requer uma abordagem integrada que contemple aspectos sociais, econômicos e ambientais. Segundo o Relatório Mundial das Cidades (UN-HABITAT, 2020, p. 4), “a urbanização continuará a ser a força motriz do crescimento global, mas exige planejamento, gestão e governança eficazes para que seu valor possa ser plenamente realizado”. No Brasil, isso implica superar a fragmentação das políticas públicas e promover a gestão participativa.

A pandemia da COVID-19 evidenciou fragilidades urbanas, mas também trouxe oportunidades para “reconstruir melhor”. O Relatório Mundial das Cidades (UN- HABITAT, 2020, p. 25) aponta que “as cidades podem transformar a crise da COVID- 19 numa oportunidade de eliminar a pobreza urbana e melhorar a habitação e as infraestruturas”.

Soluções como infraestrutura verde, transporte sustentável e políticas habitacionais inclusivas são fundamentais para promover a resiliência urbana. Contudo, como afirma Maricato (2011, p. 92), “melhorias nas condições de vida dependem não apenas de melhores salários, mas da ampla acessibilidade às políticas públicas”. A construção de cidades resilientes exige articulação entre diferentes níveis de governo e a participação ativa da sociedade civil, ampliando o debate sobre a função social da propriedade e o direito ao espaço urbano.

CONCLUSÃO

O processo de urbanização no Brasil revelou-se uma força transformadora, mas também carregada de contradições que afetam diretamente as condições de vida nas cidades. Marcado por desigualdades sociais, segregação espacial e impactos ambientais, o crescimento urbano evidencia a prevalência de interesses privados sobre demandas coletivas, conforme destacado por Harvey (2014). Embora instrumentos legais como o Estatuto da Cidade e os Planos Diretores tenham sido criados para orientar o

desenvolvimento urbano, sua aplicação enfrenta barreiras políticas, econômicas e institucionais que limitam sua eficácia. Nesse contexto, o conceito de direito à cidade, proposto por Lefebvre (2001), surge como um referencial central para reimaginar o espaço urbano como um bem coletivo, onde prevaleçam a inclusão social e a sustentabilidade.

Para que as cidades brasileiras alcancem um modelo de desenvolvimento sustentável, é imprescindível uma articulação mais efetiva entre governos, sociedade civil e setor privado. Investimentos em infraestrutura inclusiva, transporte público eficiente e soluções ambientais, como infraestrutura verde, devem ser acompanhados pela ampliação da participação popular nas decisões urbanas. A urbanização sustentável, como apontado pelo Relatório Mundial das Cidades (UN-HABITAT, 2020), requer governança integrada e ações que priorizem os grupos mais vulneráveis. Assim, este trabalho reforça a importância do planejamento urbano como ferramenta para transformar as cidades brasileiras em espaços mais equitativos, resilientes e capazes de atender às demandas de todos os seus habitantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Estatuto da Cidade: Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 jan. 2025.

DECARLI, Nairane; FERRAREZE FILHO, Paulo. **Plano Diretor no Estatuto da Cidade: uma forma de participação social no âmbito da gestão dos interesses públicos.** Senatus, Brasília, v. 6, n. 1, p. 35-43, maio 2008.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes: Do Direito à Cidade à Revolução Urbana.**

Tradução de Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

MARICATO, Ermínia. **O Impasse da Política Urbana no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2011.

UN-HABITAT. **Relatório Mundial das Cidades 2020: O Valor da Urbanização Sustentável**. Nairobi: United Nations Human Settlements Programme, 2020.

ULTRAMARI, Clovis; SILVA, Roberto Carlos Evencio de Oliveira da. **Planos Diretores na Linha do Tempo: Cidade Brasileira 1960-2015**. Curitiba: PUCPR, 2015.

