

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

Instituto Saber de Ciências Integradas

# Revista Científica

72ª Edição | Volume 13  
Número 5 | maio/2026

# ISCI

- **Ciências Agrárias**

- **Educação**

- **Empresarial**

- **Engenharia**

- **Jurídica**

- **MBA Executivo**

- **Saúde**

- **Social**

- **Tecnologia**

**MULTIDISCIPLINAR**





ISCI Revista Científica

Multidisciplinar

ISSN 2446-8436

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica

72ª Edição | Volume 13 | Número 5 | maio/2026



## **Conselho editorial**

Prof.<sup>a</sup> Me. Luzinete da Silva Mussi (Editora-chefe)

Dr. Léo Ricardo Mussi

Prof. Especialista Lúcio Mussi Júnior

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica. n.5, v.13, Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, maio, 2026.

Publicação Científica do Instituto Saber de Ciências Integradas - ISCI

Mensal

ISSN 2446-8436

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

370  
360  
650  
610  
340  
620  
000

Instituto Saber de Ciências Integradas

– Publicação de artigos científicos através de nossa Revista Científica Digital Multidisciplinar: [isciweb.com.br/revista](http://isciweb.com.br/revista)



– Publicação de ebooks das mais variadas linhas editoriais: [isciweb.com.br/livros](http://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
- Aplicação da teoria de Vigotsky no Projeto Farinha do Pará (Clebis Domingos dos Santos Sombra; Emmanuelle Cabral Franco; Tereza Cristina Ribeiro) .....	11
- A participação dos pais no processo escolar sob a ótica de Pierre Bordieu (Elizete Alves Ferreira).....	34
- Projeto “Horta na Escola – cultivando saberes e valores” (Andreia Crystiane Baraciol Vitto; Edson de Oliveira; Joice Maria Sauer Barbosa Marçal; Taysa Delarcos de Oliveira).....	48
- A relação entre a BNCC e as tecnologias digitais: contribuições para o ensino por competências (Antonio Carlos de Lima Oliveira; Andréa Bezerra Ferreira; Flávia Michelle Ferreira Oliveira; Ligia Mara Ormond Pereira; Maria José Nunes Mota).....	55
- Avaliação da aprendizagem da prática docente sobre meio ambiente (Susana de Oliveira Silva).....	63
- Educação Infantil e desenvolvimento cognitivo (Susana de Oliveira Silva).....	68
- Plano de aula sobre meio ambiente para a Educação Básica (Susana de Oliveira Silva).....	74
- Vida e natureza no campo (Michele Bragança Gularte) .....	79
- Ecossistema brasileiro (Michele Bragança Gularte) .....	83
- Desafios da inclusão no espaço escolar (Rosimere Maria Quirino; Grasiella Stéfany Pereira Dias).....	87
- O papel da formação docente no desenvolvimento do ensino-aprendizagem do aluno nas séries iniciais (Maria Verônica Quirino da Silva; Maria Alexandra Santos de Souza; Girlene Amorim Jesus; Taciana Quirino da Silva; Alinielle Lima) .....	98
- Os impactos da nova reforma tributária no sistema brasileiro (Aline Castro Botelho).....	108
- Imposto de renda no Brasil: funcionamento e obrigatoriedade (Aline Castro Botelho).....	113

- A importância do departamento pessoal nas organizações (Aline Castro Botelho).....	118
- Os desafios da inclusão escolar na sala de aula (Luciana Bonato Cardozo; Cintia Rafaela de Souza; Pâmela Fátima Ramos; Renata de Paula Carlos Marques Barcellos) .....	123
- A importância do letramento na alfabetização (Irismar Vieira Cardoso)	153
- A utilização do lúdico na Educação Infantil (Irismar Vieira Cardoso) ...	159
- Música como recurso pedagógico na Educação Infantil (Irismar Vieira Cardoso) .....	165
- A indisciplina no Ensino Fundamental como sinal pedagógico: diálogos entre escola, família, docência e direito à educação (Enoch Rodrigues Duarte; Regiane Sales Ribeiro; Thiago Aparecido Cavalcante; Sara Rabelo da Silva; Luiz Fernando Pereira de Almeida) .....	171
- Entrelaçando diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos (Eliane Denise Müller Barboza).....	183
- Autismo na Educação Infantil nos Anos Iniciais: desafios e possibilidades da inclusão escolar (Jessica da Silva Moreira) .....	194
- Educação Infantil e desenvolvimento cognitivo (Jessica da Silva Moreira) .....	198
- Inclusão do autista na Educação Infantil (Jessica da Silva Moreira)....	202
- Acolher para adaptar: vínculo afetivo, rotina e objetos transicionais no ingresso de bebês e crianças bem pequenas na creche (Sâmela Siqueira Oliveira; Letícia Carvalho Silva Marques) .....	207

## EDITORIAL

"O conhecimento te dá o poder de preparar seu próprio destino." (Marianna Moreno)

O conhecimento não é um acessório que carregamos, mas a ferramenta com a qual esculpimos o amanhã. Ter acesso à informação e transformá-la em sabedoria significa deixar de ser um passageiro das circunstâncias para se tornar o arquiteto da própria trajetória. Quando compreendemos que o saber nos dá o poder de preparar nosso destino, entendemos que o futuro não é algo que simplesmente acontece, mas algo que se constrói ativamente por meio das escolhas que a clareza intelectual permite.

Preparar o destino exige mais do que vontade; exige a competência de ler o mundo e identificar as oportunidades escondidas no caos. O conhecimento rompe as correntes da previsibilidade e abre portas que antes pareciam inexistentes. Ele funciona como um mapa e uma bússola: o mapa revela o terreno e as possibilidades, enquanto a bússola, alimentada pelo pensamento crítico, indica a direção que melhor se alinha aos nossos valores e propósitos.

Além disso, essa autonomia intelectual nos protege da manipulação e do conformismo. Quem detém o conhecimento não aceita destinos impostos por terceiros ou pelas limitações do ambiente. Essa força interior permite que o indivíduo recalcule rotas, supere obstáculos e crie novas realidades. O destino deixa de ser uma linha traçada pela sorte e passa a ser um projeto autoral, onde cada aprendizado é um alicerce para uma vida com mais significado e liberdade.

A reflexão de Marianna Moreno é um chamado à responsabilidade individual e ao protagonismo. Investir em conhecimento é, em última análise, investir na própria liberdade. Ao assumirmos o comando da nossa formação, assumimos também o comando dos nossos resultados. É um processo

contínuo de autotransformação que nos torna capazes de desenhar um futuro que não apenas nos acolha, mas que seja o reflexo direto da nossa capacidade de aprender, agir e evoluir.

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.<sup>a</sup> Ma. Luzinete da Silva Mussi<sup>1</sup>  
Diretora Editorial da ISCI Revista Científica

---

<sup>1</sup> 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](mailto:prof.luzinetemussi@gmail.com)

**- Aplicação da teoria de Vigotsky no Projeto Farinha do Pará (Clebis Domingos dos Santos Sombra; Emmanuelle Cabral Franco; Tereza Cristina Ribeiro)**

## **Aplicação da teoria de Vigotsky no Projeto Farinha do Pará**

Clebis Domingos dos Santos Sombra<sup>2</sup>

Emmanuellee Cabral Franco<sup>3</sup>

Tereza Cristina Ribeiro<sup>4</sup>

**DOI: 10.5281/zenodo.20073996**

### **RESUMO**

Este artigo apresenta a aplicação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Lev Vigotsky, no contexto do Projeto Farinha do Pará, desenvolvido com estudantes do Centro de Mídias da Educação Paraense (CEMEP). O CEMEP é uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) que promove educação regular presencial mediada por tecnologia digital, especialmente em áreas remotas da região amazônica. Por meio de plataformas virtuais, recursos educacionais inovadores e acompanhamento pedagógico contínuo, o CEMEP busca garantir equidade no acesso à educação pública de qualidade. A pesquisa parte do pressuposto de que a articulação entre saberes tradicionais e conhecimentos escolares, mediados por professores, pode fomentar uma aprendizagem significativa e culturalmente situada. Com base nas experiências de estudantes produtores de farinha de diversas comunidades amazônicas conectadas pela rede CEMEP, o projeto demonstrou que o conhecimento empírico, quando reconhecido e sistematizado em ambiente escolar, potencializa o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. A análise dialoga com sete artigos acadêmicos sobre a teoria de Vigotsky e evidencia que a mediação pedagógica qualificada fortalece a trajetória entre o conhecimento real e o conhecimento potencial. O projeto foi apresentado na IV Conferência da Juventude pelo Meio Ambiente e alcançou ampla repercussão em redes sociais, com mais de 2,6 milhões de visualizações.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. ZDP. Saberes Locais. Mediação Docente. CEMEP.

### **ABSTRACT**

---

<sup>2</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS.

<sup>3</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS

<sup>4</sup> Professora Doutora, orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da FICS.

This article discusses the application of Lev Vygotsky's concept of the Zone of Proximal Development (ZPD) within the scope of the "Farinha do Pará" Project, carried out with students from the Centro de Mídias da Educação Paraense (CEMEP). As an initiative of the Pará State Department of Education (SEDUC), CEMEP promotes hybrid teaching supported by digital technologies in geographically isolated areas of the Amazon. The project integrates traditional ecological knowledge with scientific content through guided pedagogical mediation, encouraging reflective and contextualized learning. Based on empirical data from student-producers of cassava flour across multiple Amazonian communities, the study analyzes how sociocultural practices, when valued in school settings, promote cognitive development. The research is grounded in seven academic articles on Vygotskian theory and reinforces the role of the teacher in transforming lived experience into formal knowledge. The outcomes were presented at the 2025 Youth Environmental Conference and achieved notable social engagement, including over 2.6 million views on digital platforms.

**Keywords:** Environmental Education; ZPD; Local Knowledge; Teacher Mediation; Educational Technology.

## 1. INTRODUÇÃO:

No contexto da região amazônica, constituída, além do Pará, pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Rondônia, Roraima e Tocantins, os saberes tradicionais norteiam a vida em comunidade, atuando como bússola no enfrentamento dos desafios de muitos estudantes, motivo pelo qual se torna urgente pensar em propostas educativas que articulem cultura local, protagonismo estudantil e mediação docente qualificada.

A articulação entre saberes tradicionais, cultura local e educação na região amazônica, no Estado do Pará, na forma de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) indicada por Vigotsky é fundamental para a construção de um modelo pedagógico significativo e emancipador. A realidade amazônica paraense exige uma "escola da floresta" que, longe de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento universal, seja um local de valorização da identidade ribeirinha, indígena, quilombola e camponesa.

Essa eficiência da ZDP depende de uma mediação situada. Quando o sistema educacional impõe currículos e avaliações externas descontextualizadas, ele desautoriza o saber do professor e ignora o ponto de partida (o nível de desenvolvimento real) do estudante paraense. Assim, a ZDP

deixa de ser uma ponte para a emancipação e torna-se apenas mais um conceito silenciado pela burocracia escolar (Bauer, 2020).

Segundo Adriana Bauer (2020):

No Brasil, as relações entre avaliação e currículo têm sido alvo de reflexão em diversos fóruns e trabalhos acadêmicos, principalmente após a consolidação de avaliações de desempenho de estudantes em larga escala que começaram a ser desenvolvidas a partir da década de 1990. Estudos e pesquisas [...] têm ora mostrado a existência de íntimas relações entre a proposição curricular e as avaliações externas, o que levaria a um reducionismo curricular, a um controle acirrado sobre os currículos em ação, à falta de autonomia dos docentes, à padronização e homogeneização do trabalho pedagógico, ora apontado a importância dessa conexão para organizar o trabalho escolar e induzir o ensino de conteúdos relevantes, muitas vezes esquecidos, ou mesmo apoiar a formação continuada ofertada aos professores (Bauer, 2020, p. 2).

O motivo da relação entre avaliação e currículo de que trata Bauer (2020), ser alvo de reflexão segundo Esteban e Fetzner (2015, pp. 85, 86), decorre do fato de que “[...] os discursos que tratam das avaliações externas engessam a escola, definem o conteúdo escolar como treinamento da leitura, da escrita e do cálculo e, com isso, destituem [...] a escola de sua função social. Ao definir externamente o conteúdo da escola.” Logo a solução está em ações metodológicas que, como o projeto Farinha do Pará, valorizem o conhecimento do estudante.

Inspirado na perspectiva vigotskiana de valorização do saber prévio do estudante para o avanço ao conhecimento potencial, o Projeto Farinha do Pará configura-se como uma experiência concreta de articulação entre o saber tradicional e o conteúdo escolar. Utilizando como ponto de partida a prática secular amazônica da produção de farinha, enraizada culturalmente nas comunidades onde vivem os estudantes, o projeto promove a construção ativa do conhecimento por meio da mediação docente e da interação com os conteúdos científicos.

Nesse processo, os estudantes percorrem a Zona de Desenvolvimento Proximal ao relacionarem, por exemplo, o nome comum da mandioca ao nome científico da planta (*Manihot esculenta*), as propriedades do amido como polissacarídeo, os fatores físico-químicos ideais para o cultivo, e os aspectos

de sustentabilidade ambiental, com os saberes herdados em suas casas de farinha.

De forma dialógica, crítica e reflexiva, cada unidade produtiva familiar da farinha torna-se em um objeto de conhecimento específico e transdisciplinar, tornando a casa de farinha uma extensão do espaço escolar, onde o conhecimento empírico, socializado pelo estudante produtor e seus colegas de turma, é ampliado e sistematizado pelos professores.

A experiência do projeto permitiu acompanhar, na prática, como o conhecimento empírico dos estudantes produtores de farinha, enraizado na tradição de suas comunidades, pôde ser potencializado com o apoio docente, a sistematização em sala de aula e a produção de materiais educativos digitais, como vídeos, cordéis e um e-book. Esse movimento, da prática vivida à teorização compartilhada, revela a dinâmica da ZDP em seu funcionamento concreto.

A mobilização das comunidades escolares começou a partir de um convite aberto aos professores mediadores do CEMEP que atuam em diferentes regiões do estado do Pará. Após a manifestação de interesse e o planejamento conjunto, algumas dessas escolas foram selecionadas para integrar as aulas 11 e 12 do componente de Educação Ambiental, transmitidas para todos os estudantes da 1ª série do Ensino Médio nos dias 12 e 19 de maio de 2025.

Nessas ocasiões, os estudantes, orientados por seus professores, apresentaram com entusiasmo os saberes de suas comunidades por meio de maquetes, cordéis, cartazes e exposições orais. Cada grupo demonstrou, passo a passo, as práticas tradicionais envolvidas na produção da farinha de mandioca, desde o preparo do solo até o ponto certo de torrefação, compondo uma verdadeira aula magna sobre sustentabilidade amazônica e saberes locais.

Essa experiência coletiva e interativa reuniu na primeira edição 17 professores, lotados em 17 comunidades do CEMEP, localizadas em 13 (treze) Municípios do Estado do Pará (Alenquer, Almeirim, Belterra, Breves, Currealinho, Igarapé Açu, Novo Repartimento, Oeiras do Pará, Pacajá, Portel,

São Sebastião da Boa Vista, Uruará e Vizeu), promovendo o reconhecimento da farinha paraense como um patrimônio cultural e educativo.

O presente estudo se debruça sobre essa experiência a partir da seguinte questão: como a teoria da ZDP pode ser aplicada, de modo efetivo, para transformar o saber tradicional em conhecimento escolar significativo no contexto amazônico? Para tanto, adotamos uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com base em registros pedagógicos, entrevistas, materiais audiovisuais e interações em redes sociais.

Esses registros foram organizados por meio de um grupo criado no WhatsApp, com a participação de todos os professores mediadores envolvidos. Já as interações nas redes sociais ocorreram principalmente pelo Instagram, onde os estudantes publicaram vídeos e produções sob orientação docente, favorecendo a sistematização e socialização do conhecimento construído ao longo do projeto. A culminância dessa experiência foi a publicação do E-book 'Farinha do Pará', cuja primeira edição foi apresentada na Feira do Livro, no Hangar, em 2025.

## **2. METODOLOGIA**

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, conforme delineado por Yin (2010), que destaca essa estratégia como eficaz para investigar fenômenos em profundidade, dentro de seus contextos reais e considerando múltiplas variáveis em interação. A escolha por essa abordagem justifica-se pela riqueza da experiência vivenciada no Projeto Farinha do Pará, desenvolvido em 2025 com comunidades escolares da rede CEMEP na região amazônica paraense.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa se caracteriza pela compreensão do sentido que os sujeitos atribuem às suas ações. Assim, optou-se por um estudo de caso com base nas recomendações de Gil (2002), que define essa modalidade como um estudo empírico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real,

especialmente quando as fronteiras entre fenômeno e contexto não estão claramente definidas.

A coleta de dados incluiu:

- Documentos pedagógicos (roteiros das aulas, registros em fotos, vídeos e cordéis);
- Observação remota das transmissões mediadas pela plataforma CE-MEP;
- Análise do relatório institucional e de interações em redes sociais ligadas ao projeto.

Participaram da experiência professores mediadores de diversas comunidades amazônicas, abrangendo diferentes microrregiões do estado do Pará. As contribuições dos estudantes foram organizadas por meio de grupos virtuais (como o WhatsApp) e socializadas em plataformas digitais como o Instagram, evidenciando a construção coletiva do conhecimento.

Para a análise dos dados, foram definidas quatro categorias fundamentadas na teoria vigotskiana:

1. Conhecimento real (saberes prévios enraizados no cotidiano);
2. Mediação pedagógica (ações docentes orientadas e problematização dos saberes);
3. Conhecimento potencial (domínios escolares sistematizados no processo educativo);
4. Protagonismo discente (autonomia criativa e produção intelectual dos estudantes).

Essa categorização analítica dialoga com os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), propostos por Vygotsky, os quais se revelam pertinentes para interpretar a mobilização dos saberes dos estudantes amazônidas no contexto escolar. O material foi interpretado à luz desses eixos, buscando evidências concretas da ativação da ZDP no processo formativo, articulando cultura local, tecnologia educacional e práticas pedagógicas contextualizadas.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 A Ativação da Zona de Desenvolvimento Proximal no Projeto Farinha do Pará

A primeira fase do Projeto revelou a aplicação do conceito de ZDP. A participação de estudantes de diferentes regiões do estado, como a comunidade de Pau D'Arco (Currealinho, no Marajó), Vila Canaã (Uruará, região do Xingu), Barreiras (Almeirim, no Baixo Amazonas), Vila Timbozal (Viseu, no Nordeste paraense) e Castanhal (Portel, no Marajó), demonstrou como o saber tradicional pode ser ponto de partida para uma aprendizagem significativa e emancipada.

Ao usar a ZDP nesse contexto, o papel do professor e da comunidade (os “pares mais experientes”) ganha uma força única, como pode ser contemplado no quadro 1, abaixo:

<b>Método</b>	<b>Processo</b>
<b>Mediação Cultural:</b>	A aprendizagem não ocorre no abstrato, o professor atua como mediador que conecta o saber científico (conhecimento universal) aos instrumentos e signos locais (a vida na floresta).
<b>Linguagem e Diálogo:</b>	O processo dialógico permite que o sujeito amazônico nomeie sua própria realidade enquanto avança para o conhecimento potencial, de forma que aprender química pode partir do processo de produção da farinha ou do uso de plantas medicinais.
<b>Sócio-interacionismo:</b>	A escola deixa de ser um “prédio” e passa a ser a interação. Se o conhecimento é construído socialmente, a cultura ribeirinha ou indígena não é um “obstáculo” ao ensino, mas a ferramenta necessária para o salto cognitivo.

Fonte: Sombra, Clebis; Franco, Emmanuelle, 2025

Durante as aulas de Educação Ambiental, seguindo os métodos indicados no quadro 1, os estudantes apresentaram, com criatividade e autenticidade, as etapas da produção da farinha, desde o preparo do solo até o ponto ideal de torrefação. Utilizando maquetes, cordéis, cartazes e relatos orais, esses estudantes compartilharam o conhecimento empírico de suas

comunidades, materializando o que Vigotsky denominou como “zona atual de desenvolvimento”: aquilo que o estudante já é capaz de fazer sozinho, a partir de suas vivências.

Essa abordagem transforma o ensino em algo emancipador, pois o estudante não precisa negar quem é para aprender o que o mundo oferece, pois, a ZDP valoriza o nível de desenvolvimento atual do estudante, que é construído a partir de suas experiências, história de vida e cultura, pois, o processo da ZDP não ignora essa bagagem, mas a utiliza como ponto de partida para novas aprendizagens (Marinho; Silva; Correa, 2025).

Neste processo, os professores, ao invés de atuarem de forma bancária, atuam como orientadores, isto é, respeitando a bagagem cultural do corpo discente, os docentes atuam como mediadores (um “outro mais experiente”) (Moura; Nunes; Oliveira, 2025), os quais intervêm na Zona de Desenvolvimento Proximal, desafiando os estudantes de suas comunidades a alcançarem novas habilidades sem anular sua individualidade.

Como bem observam Moura, Nunes e Oliveira (2025):

Analisando a teoria de Vygotsky no contexto da educação, as práticas pedagógicas devem considerar a cultura, os valores e as experiências dos aprendizes, bem como a mediação de indivíduos mais experientes, com o objetivo de proporcionar um ambiente de aprendizagem mais relevante e significativo (Moura; Nunes; Oliveira, 2025, p. 6).

A mediação no projeto, conforme perspectivas de Moura, Nunes e Oliveira (2025), possibilitou que os saberes fossem sistematizados, reinterpretados e ampliados, ativando a ZDP, pois, conforme Schneuwly e Martin (2020), é nesse ponto de transição que a mediação se revela essencial para o avanço cognitivo. No projeto, isso se deu por meio de atividades interativas e interdisciplinares, como a construção coletiva do e-book “Farinha do Pará”.

Segundo Rodrigues (2024), a atuação docente na ZDP exige sensibilidade para reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes e propor desafios que estimulem sua superação. Essa sensibilidade foi notável no trabalho dos professores mediadores, que atuaram como orientadores do

processo, respeitando o tempo e a linguagem de seus estudantes, sem desvalorizar suas raízes culturais.

Teixeira (2021) acrescenta que a mediação, em uma perspectiva vigotskiana, deve conduzir à autonomia intelectual, e não à dependência. Essa autonomia foi visível nas apresentações, nas produções digitais e nas interações dos estudantes nas redes sociais, onde se reconheceram como produtores de conhecimento e defensores de sua identidade cultural.

A ZDP, nesse contexto, ultrapassa a função didática e revela-se como instrumento de valorização da cultura amazônica, de fortalecimento dos laços entre escola e comunidade e de formação de sujeitos reflexivos, conscientes e protagonistas de sua aprendizagem.

### **3.2 Contribuições dos Estudos Vigotskianos sobre Mediação e ZDP (2020–2025)**

A análise dos sete artigos acadêmicos selecionados entre 2020 e 2025 evidenciou a riqueza das abordagens vigotskianas no campo da mediação pedagógica e da aprendizagem escolar. Essas contribuições reforçam empiricamente os fundamentos do Projeto Farinha do Pará, ao explicitar como o conhecimento real dos estudantes pode ser transformado em conhecimento potencial mediante mediação intencional.

Teixeira (2021) apresenta a prática pedagógica inspirada em Vigotsky como caminho para a liberdade do sujeito, na medida em que permite a expressão da experiência individual e comunitária como base legítima de construção do saber. Essa perspectiva legitima o ponto de partida do Projeto Farinha: os saberes tradicionais dos estudantes produtores de farinha, que são valorizados como ponto de partida para a formação científica.

Segundo Teixeira (2021), para Vigotski:

[...] a personalidade é um modo particular de o ser humano atuar no curso de sua existência social, ou seja, nas suas relações sociais com o mundo, com os outros e consigo mesmo. “A personalidade é o ser humano pessoalmente implicado em suas relações sociais com a realidade [...] é o processo (dinâmico-estrutural) pelo qual o ser humano realiza relações pessoais junto ao mundo, aos demais e a si mesmo”.

Vigotski, em várias de suas obras, afirmou que “a personalidade é o social em nós” (2000a, p. 337), é “o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo” (Vigotski, 2000b, p. 33) e se empenhou em compreender a sua gênese social. Uma conclusão importante de Vigotski a esse respeito, que interessa particularmente à educação, é a de que a personalidade muda em termos de dinâmica e de estrutura durante todo o desenvolvimento ontogenético (TEIXEIRA, 2021, p. 07).

Complementando Teixeira (2021) Santos, Correia e Bezerra (2023) destacam a linguagem como principal mediadora dos processos mentais superiores. No Projeto Farinha, a linguagem se manifesta não apenas oralmente, mas também por meio de cordéis autorais, vídeos gravados e da interação em tempo real entre comunidades distantes, como Pau D’Arco e Barreiras. Essas práticas potencializam a regulação semiótica do pensamento e expandem a ZDP dos envolvidos.

Nesse contexto, Francyyelly Santos, Mônica Correia e Henrique Bezerra (2023, p. 02), tratando da comunicação como ferramenta advertem que “[...] é preciso compreender a ZDP [...] como constituinte de um espaço simbólico, continuamente emergente, que permite uma análise tanto interacional quanto semiótica das comunicações e que acontece durante a realização de atividades conjuntas.”

Por outro lado, Fonseca, Teixeira e Carmona (2022) exploram como a interação com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) pode ampliar os processos cognitivos mediados. No contexto do Projeto, o uso do Instagram para divulgar as práticas tradicionais de produção artesanal de farinha representa uma ponte entre os saberes locais e os circuitos globais de informação, sendo também uma instância concreta de apropriação tecnológica e emancipação cultural.

Rodrigues (2024), ao revisar estudos sobre a ZDP, destaca que a mediação eficaz requer planejamento didático sensível às singularidades dos estudantes. Isso se confirma nas aulas realizadas, onde professores, como Rosane Costa (Currealinho), Rocilda Gama e Benedito Ferreira (Almeirim), buscaram respeitar o tempo, a linguagem e os conhecimentos prévios dos estudantes para potencializar sua aprendizagem.

Oliveira e Stoltz (2021) mostram como o teatro pode ser um recurso potente de expressão na escola. No Projeto, ainda que não se tenha utilizado o teatro convencional, as dramatizações orais e encenações espontâneas durante as aulas presenciais e gravações de vídeo representam formas análogas de expressão artística e simbólica dos saberes populares, contribuindo para a construção de significados e para o fortalecimento da identidade cultural dos participantes.

Martins (2023) defende uma concepção vigotskiana de criança como sujeito histórico, cultural e social, o que reforça a importância de reconhecer o estudante amazônida como produtor de conhecimento legítimo. O protagonismo juvenil no Projeto Farinha — assumido por adolescentes que atuam como produtores, comunicadores e educadores ambientais — confirma essa visão.

Por fim, Schneuwly e Martin (2020) discutem o papel do professor na mediação da aprendizagem, destacando a importância da escuta, do planejamento conjunto e da intencionalidade formativa. A atuação dos professores do CEMEP, tanto nas aulas de Educação Ambiental quanto na orientação para a produção do e-book e nas articulações intercomunitárias, exemplifica essa mediação transformadora e alinhada à proposta vigotskiana de desenvolvimento.

Essa convergência entre teoria e prática mostra como o Projeto Farinha do Pará, ao articular mediação docente, protagonismo discente e saberes comunitários, constitui um exemplo concreto da ativação da Zona de Desenvolvimento Proximal e da ressignificação do papel da escola na Amazônia contemporânea.

### **3.3 A ZDP no Projeto Farinha do Pará: integração entre saber popular e mediação docente.**

O Projeto Farinha do Pará nasce da escuta sensível de uma realidade presente em diversas comunidades amazônicas assistidas pelo Centro de Mídia da Educação Paraense, espaço do território em que muitos estudantes além de frequentarem a escola pública, participam ativamente da cadeia

produtiva familiar da farinha de mandioca, alimento símbolo da sociobiodiversidade paraense.

Metodologicamente a proposta apresenta como objetivo fazer o estudante caminhar do seu nível de desenvolvimento real, neste caso, o processo técnico da casa de farinha (o saber empírico), que os estudantes produtores dominam, para o conhecimento potencial que cada estudante precisa assimilar para alcançar as habilidades e competências indicadas na BNCC para o estudante do Ensino Médio.

Para tanto, inicialmente, o projeto foi apresentado, durante as aulas de Educação Ambiental, as comunidades escolares do CEMEP, e em seguida a partir da articulação com professores mediadores do CEMEP que se mostraram interessados, foram identificadas escolas com estudantes produtores de farinha, abrindo espaço para a construção de uma proposta pedagógica fundamentada nos princípios da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conforme delineada por Lev Vigotsky.

Conforme os professores mediadores que possuíam entre os estudantes de suas comunidades, estudantes produtores de farinha, foram entrando em contato com o idealizador do projeto, o professor Clebis Sombra, medidas de organização do projeto foram criadas, a saber, construção de uma comunidade no Whatsapp, para reunir os professores que estavam aderindo ao projeto, uma pasta no drive do Gmail para organizar os trabalhos e por fim, um Instagram. A criação do Instagram se revelou oportuno e necessário, permitindo-se a audiência, ao longo do projeto, ver a “ponte” da ZDP acontecendo.

Na primeira fase do projeto, destacaram-se as experiências das comunidades escolares, quando nas aulas de Educação Ambiental, os estudantes, orientados por seus professores mediadores, como que num programa de auditório, conforme eram chamados, entravam e entre declamação de cordel, dramatização e apresentação de cartazes ilustrativos e informativos, deram uma verdadeira aula sobre o tema, voltada a todos os demais estudantes do 1º ano do Ensino Médio da rede CEMEP, tendo como eixo central a experiência concreta da produção de farinha.

Antes das transmissões, os estudantes produziram vídeos, captaram imagens e elaboraram falas explicativas sobre o processo de produção artesanal da farinha, desde o plantio da mandioca até a torrefação e embalagem. Essa etapa valorizou a experiência vivida, representando o nível de desenvolvimento real do estudante (VIGOTSKY, 2010), construído com base no saber comunitário e transmitido por gerações de forma empírica.

A segunda fase do projeto, prevista para o segundo semestre de 2025, propõe atividades de sistematização dos saberes: elaboração do e-book *Farinha do Pará*, produção de materiais para a Feira do Livro da Amazônia (Hangar – Belém), análise científica do processo de produção sob a ótica da biologia, química e física, além da participação dos estudantes no programa de entrevistas Espia a Amazônia, promovido pelo CEMEP.

Essa etapa corresponde ao que Vigotsky denomina de nível de desenvolvimento potencial: aquilo que o estudante ainda não realiza sozinho, mas pode realizar com a mediação de um professor experiente (VIGOTSKY, 2010). Conforme Schneuwly e Martin (2022), é a mediação qualificada que transforma o saber empírico em saber sistematizado, promovendo o desenvolvimento de habilidades como abstração, comparação e transposição didática.

Além disso, como defendem Santos, Correia e Bezerra (2023), a linguagem é elemento central na regulação dos processos mentais superiores. No projeto, a produção de vídeos, cordéis, entrevistas e e-books representa o uso consciente da linguagem como ferramenta de organização da consciência, promovendo a passagem do “fazer” ao “compreender”, do “saber” ao “refletir sobre o saber”.

O projeto também alcançou ampla repercussão nas redes sociais e foi destaque na IV Conferência da Juventude pelo Meio Ambiente, realizada no Hangar nos dias 1º e 2 de junho de 2025. Segundo dados do painel profissional da conta @clebis.cemep no Instagram, os vídeos e postagens sobre o projeto ultrapassaram 2,6 milhões de visualizações em 30 dias, refletindo não apenas o engajamento comunitário, mas também o reconhecimento público de uma

pedagogia viva, conectada ao território, ao protagonismo juvenil e à justiça climática.

Em síntese, o Projeto Farinha do Pará, em sua primeira edição, exemplifica a aplicação concreta da teoria vigotskiana da aprendizagem. Demonstra que, quando a escola se abre ao saber popular e oferece uma mediação competente, a aprendizagem não apenas acontece — ela transforma. A ZDP, nesse contexto, é o caminho e o destino: uma travessia entre o que se sabe e o que se pode vir a saber, com liberdade, com sentido e com raízes.

### **3.4 Desdobramentos institucionais, midiáticos e interdisciplinares do Projeto Farinha**

A partir de sua concepção e execução, o Projeto desencadeou uma série de desdobramentos que ultrapassaram os limites da sala de aula, evidenciando seu potencial como prática interinstitucional, interdisciplinar e midiática, sustentada nos aportes teóricos de Vigotsky.

No campo institucional, o projeto foi acolhido pela coordenação do CEMEP, que viabilizou sua transmissão em rede estadual por meio das aulas 11 e 12 de Educação Ambiental da 1ª série do Ensino Médio. Professores e estudantes de diversas regiões do Pará participaram ativamente, com destaque para as seguintes comunidades escolares:

CEMEP Barreiras (Almeirim) – Prof. Benedito Ferreira e Prof.<sup>a</sup> Rocilda Gama;

CEMEP Pau D'Arco (Currealinho) – Prof.<sup>a</sup> Rosane Costa;

CEMEP Castanhal (Portel) – Prof.<sup>a</sup> Samara Farias;

CEMEP Mocajuba – Prof. Gerson Gama;

CEMEP Vila dos Cabanos (Barcarena) – Prof.<sup>a</sup> Elaine Furtado;

CEMEP Belém (Santa Luzia e Terra Firme) – Prof.<sup>a</sup> Leide Oliveira.

Essa articulação intercampi configurou uma rede viva de aprendizagem, onde estudantes-produtores atuaram como agentes formadores, ensinando

suas práticas tradicionais aos colegas de outras regiões, como pode ser percebido por meio da observação da foto abaixo. A ZDP, nesse caso, ampliou-se para o coletivo: um território de escuta mútua e de construção compartilhada do conhecimento.

Foto 1: Estudantes ensinando suas práticas tradicionais:



Fonte: Prof.<sup>a</sup> Samara Farias, 2025.

No plano midiático, o projeto rompeu a barreira da transmissão síncrona. A mobilização das comunidades escolares para a criação de conteúdos digitais — vídeos, fotos, cordéis e relatos, possibilitou a circulação dos saberes tradicionais na esfera pública. O perfil do projeto no Instagram (@clebis.cemep<sup>5</sup>), tornou-se um espaço de expressão cultural, visibilidade estudantil e afirmação de identidades amazônicas.

Essa exposição também favoreceu a consolidação do caráter interdisciplinar da proposta. Embora vinculado inicialmente à Educação Ambiental, o projeto dialogou com conteúdos de diversas áreas:

Biologia: ecossistemas, biodiversidade, agricultura sustentável;

Química: Mandioca, presença do ácido cianídrico, técnicas de torrefação;

Física: processos térmicos e funcionamento de engenhos e fornos;

Geografia: espacialização da produção agrícola e economia regional;

---

<sup>5</sup> Em função da transferência do professor Clebis Sombra, em 19 de janeiro de 2026, do CEMEP para a Escola Cidade de Emaús, o Instagram mudou de nome, para @clebis\_e\_amigos.

Matemática: cálculos de proporção, tempo e estimativas de produtividade;

Língua Portuguesa: gêneros textuais, narrativa oral, descrição técnica, literatura de cordel.

Essa transversalidade curricular reforça a concepção vigotskiana da linguagem como mediadora da consciência e integradora das experiências escolares e sociais. Além dos impactos pedagógicos, o projeto abriu caminho para práticas mais engajadas de escuta, currículo e formação crítica. Os produtos esperados da primeira edição incluem:

1. Um e-book colaborativo intitulado *Farinha do Pará*, com lançamento previsto na Feira do Livro da Amazônia (Hangar, Belém/PA);
2. Participações dos estudantes no programa Espia a Amazônia, do CEMEP, com entrevistas e compartilhamento de vivências;
3. Apresentações presenciais e virtuais em escolas da rede, promovendo o intercâmbio entre comunidades educativas.

Em síntese, o Projeto Farinha do Pará transcende os limites da educação formal. Ao articular território, linguagem, cultura e mediação docente, ele concretiza uma pedagogia do pertencimento e da transformação, onde o saber não é importado, mas cultivado no solo fértil da experiência vivida e partilhada.

### **3.5. Impactos Educacionais do Projeto Farinha do Pará**

A experiência vivenciada no Projeto Farinha do Pará evidenciou uma série de impactos educacionais positivos, observados tanto no desempenho acadêmico quanto no desenvolvimento pessoal dos estudantes envolvidos. A partir da escuta ativa, da mediação docente qualificada e da valorização dos saberes populares, foi possível ampliar a motivação, o engajamento e a autonomia dos estudantes.

Nas aulas transmitidas ao vivo, os estudantes demonstraram segurança na apresentação de seus conhecimentos, domínio da linguagem oral e escrita,

além de criatividade na produção de materiais visuais, cordéis e vídeos. Essas manifestações indicam o fortalecimento de competências cognitivas e socioemocionais, conforme apontado por Vigotsky (2010), quando destaca o papel da mediação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Do ponto de vista da aprendizagem, observou-se uma significativa elevação na capacidade dos estudantes de articular teoria e prática, refletir sobre o próprio saber e atuar como multiplicadores em suas comunidades. A produção coletiva do e-book, a participação em entrevistas e a circulação dos conteúdos nas redes sociais revelam um amadurecimento da consciência crítica e um novo posicionamento diante do processo educativo.

Tais impactos não se restringem ao campo do conhecimento escolar, mas alcançam dimensões identitárias, ambientais e culturais. Ao reconhecerem-se como produtores de saber e como sujeitos históricos da Amazônia, os estudantes do Projeto Farinha passaram a ocupar um novo lugar na escola, na comunidade e no mundo digital: o lugar da palavra e da ação transformadora.

Além disso, o projeto, conforme relato dos professores mediadores, fortaleceu significativamente o sentimento de pertencimento cultural entre os estudantes. Ao partilharem os saberes herdados de seus familiares, parentes e amigos, no convívio comunitário, com colegas de diferentes regiões do estado, os estudantes não apenas reafirmaram sua identidade amazônica, mas também ressignificaram o valor de suas vivências tradicionais dentro do espaço escolar.

A socialização desse conhecimento familiar, por meio de vídeos, cordéis e apresentações públicas, contribuiu para que suas comunidades fossem conhecidas e valorizadas de forma positiva em toda a rede CEMEP e além dela. Esse sentimento de pertencimento cultural, como destacam estudos contemporâneos, é fundamental para a autoestima, para o bem-estar emocional e para a formação de sujeitos resilientes, conscientes e integrados à sua história e território.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar a aplicação da teoria de Vigotsky, especialmente o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) no contexto do Projeto Farinha do Pará, desenvolvido com estudantes da rede estadual de ensino vinculada ao CEMEP, na região amazônica paraense. A partir de uma abordagem qualitativa e de estudo de caso educativo, foi possível verificar como os saberes populares, quando mediados de forma intencional e crítica, podem se converter em experiências pedagógicas potentes e transformadoras.

Os resultados evidenciam que o projeto promoveu uma aprendizagem significativa ao partir dos conhecimentos reais dos estudantes, enraizados na vivência comunitária e na tradição oral, e conduzi-los, por meio da mediação docente, a níveis mais elevados de sistematização, expressão linguística, protagonismo estudantil e consciência ambiental. A convergência entre teoria e prática foi reforçada pelo uso da linguagem (oral, escrita, visual e digital) como ferramenta de organização da consciência e de produção coletiva de sentidos, confirmando os aportes de Vigotsky e de autores contemporâneos da pedagogia histórico-cultural.

Além dos impactos educacionais observados nas aulas de Educação Ambiental, o projeto desencadeou desdobramentos institucionais, midiáticos e interdisciplinares, alcançando mais de 2,6 milhões de visualizações nas redes sociais e sendo reconhecido na IV Conferência da Juventude pelo Meio Ambiente, realizada no Hangar — Belém. Essa visibilidade reforça o valor simbólico da farinha de mandioca como elemento da identidade amazônica e alerta para a urgência de sua valorização pedagógica.

Nesse sentido, vale destacar que a farinha, para além de um produto agrícola, é um bem cultural do povo paraense, cujas práticas tradicionais de produção correm o risco de desaparecer, tal como ocorreu com os antigos alambiques artesanais de Abaetetuba, outrora símbolo de identidade local e até imortalizados na canção "Esse Rio é Minha Rua", na voz de Fafá de Belém. A ausência de registros ativos desses engenhos tradicionais, hoje extintos, é um

alerta sobre a importância de projetos como o Farinha do Pará, que resgatam, registram e revitalizam práticas culturais ameaçadas pelo tempo e pela desvalorização institucional.

Reconhece-se, contudo, que esta pesquisa tem suas limitações: o recorte temporal e territorial do estudo de caso não permite generalizações, sendo necessário ampliar o acompanhamento longitudinal dos impactos do projeto nos anos seguintes. Além disso, recomenda-se a continuidade da formação docente em metodologias ativas e em práticas de mediação inspiradas na teoria histórico-cultural, para que experiências como esta não sejam exceções, mas referência.

Como desdobramento, sugere-se que outras cadeias produtivas tradicionais da Amazônia (como o açaí, a pesca artesanal ou o artesanato indígena) possam ser incorporadas ao currículo escolar de forma semelhante, garantindo que o território se torne, de fato, um espaço educativo. Que a escola não seja apenas um lugar de conteúdo, mas um lugar de sentido — onde o saber nasce do chão que se pisa, da mandioca que se planta e da história que se vive.

## REFERÊNCIAS

BAUER, A. [2020]. **“Novas” relações entre currículo e avaliação? Recolocando e redirecionando o debate.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LPNd9sV7qbfkGBjv8zcSvWK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 jul. 2025.

ESTEBAN; FETZNER. **A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular.** Disponível: <https://www.scielo.br/j/er/a/GgrT6m3X86rnxfjggMQzXNJ/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 15 set 2025.

FERREIRA, E. R. A história da cachaça no município de Abaetetuba. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2020. Disponível em:

<https://bdm.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/ef212c2a-a3b3-4426-a5ce-3508ff6a49d2/content>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FONSECA, J.; TEIXEIRA, L.; CARMONA, A. **O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 61, n. 2, p. 836-857, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/rSmHrfbQs6kPytCjdVmH9kq/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARINHO; SILVA; CORREA. [2025]. **Apropriações do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo e suas repercussões**. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pusp/a/bWZNhtTQ5ZCTQswCSFp5BxQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 set 2025.

MARTINS, J. F. **Uma criança vigotskiana? Considerações sobre a concepção de criança no trabalho pedagógico escolar**. *Pro-Posições*, Campinas, v. 34, p. 1–21, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/3jCKYZHJdL83zzQp6PkTnsg/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MOURA; NUNES; OLIVEIRA. [2025]. **Feira de Ciências no contexto escolar: Aproximações com conceito de Vygotsky e Freire**. Disponível em:

<https://scielo.do/j/recie/a/7Rh6xKL5RdjS5BqTxPJnC8L/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 set 2025.

OLIVEIRA, M. E.; STOLTZ, T. **Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 1–20, 2021.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/hLkXfdZ65VDTfztn8ng75Bd/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 15 jul. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, R. E. **Zona de desenvolvimento proximal no processo de aprendizagem de crianças: um estudo de revisão bibliográfica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/262773>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SANTOS, F. O. P.; CORREIA, M. C. A.; BEZERRA, H. A. **Fala-Ação na Sala de Aula: Regulação Semiótica de Processos Cognitivos**. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1–20, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/9hjyqZmL8vWNXbd9GtBNjtr>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SCHNEUWLY, B.; MARTIN, I. L. **Vygotskij, o trabalho do professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 1–18, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/dpKKqRwgyQSZRJJRRNQhHdg/?lang=en>.

Acesso em: 15 jul. 2025.

TEIXEIRA, S. R. S. **A educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1–20, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/ZkmZLqzStG7gZknWBDxVRsM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 2000a.

VYGOTSKI, L. S. **O manuscrito de 1929** [Psicologia concreta do homem]. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, p. 21-44, 2000b.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

**- A participação dos pais no processo escolar sob a ótica de Pierre  
Bourdieu (Elizete Alves Ferreira)**

## **A participação dos pais no processo escolar sob a ótica de Pierre Bourdieu**

Elizete Alves Ferreira<sup>1</sup>

**DOI: 10.5281/zenodo.20073713**

### **RESUMO**

A relação entre a família e a escola constitui um dos pilares fundamentais da sociologia da educação contemporânea. Ao analisar a participação dos pais no processo escolar, a perspectiva de Pierre Bourdieu oferece um arcabouço teórico específico para compreender como as desigualdades sociais são transpostas para o ambiente acadêmico, transformando diferenças de origem em desigualdades de destino. Através dos conceitos de *habitus*, capital cultural e violência simbólica, observa-se que o envolvimento parental não é apenas uma questão de “vontade” ou “interesse”, mas o reflexo de uma estrutura social que privilegia determinadas formas de herança cultural em detrimento de outras. Busca-se com este artigo, mediante revisão bibliográfica, verificar em teses e dissertações recentes a atualidade dos conceitos acima para a compreensão da participação dos pais no processo escolar. Os resultados apontaram que a participação dos pais no processo escolar, sob a ótica bourdieusiana, é um mecanismo complexo de transmissão de privilégios. Para que a escola deixe de ser uma mera reprodutora de desigualdades, é necessário que ela reconheça a diversidade dos capitais culturais e estabeleça pontes de comunicação que não punam as famílias pela ausência de uma herança que a estrutura social lhes negou.

**Palavras-chave:** Participação dos pais. Escolarização. Sociologia da Educação. Desigualdades sociais.

### **Abstract**

The relationship between family and school constitutes one of the fundamental pillars of contemporary sociology of education. By analyzing parental participation in the school process, Pierre Bourdieu's perspective offers a specific theoretical framework for understanding how social inequalities are transposed into the academic environment, transforming differences of origin into inequalities of destiny. Through the concepts of *habitus*, cultural capital, and symbolic violence, it is observed that parental involvement is not merely a matter of "will" or "interest," but a reflection of a social structure that privileges certain forms of cultural heritage to the detriment of others. This article, through a literature review, seeks to verify in recent theses and dissertations the relevance of the above concepts for understanding parental participation in the school process. The results indicated that parental participation in the school process, from a Bourdieusian perspective, is a complex mechanism for transmitting privileges. For the school to cease being a mere reproducer of inequalities, it is necessary that it recognizes the diversity of cultural capital and establishes bridges of communication that do not punish families for the absence of an inheritance that the social structure has denied them.

**Keywords:** Parental participation. Schooling. Sociology of Education. Social inequalities.

## **INTRODUÇÃO**

A relação entre a família e a escola constitui um dos pilares fundamentais da sociologia da educação contemporânea. Ao analisar a participação dos pais no processo escolar, a perspectiva de Pierre Bourdieu oferece um arcabouço teórico específico para compreender como as desigualdades sociais são transpostas para o ambiente acadêmico, transformando diferenças de origem em desigualdades de destino. Através dos conceitos de *habitus*, capital cultural e violência simbólica, observa-se que o envolvimento parental não é apenas uma questão de “vontade” ou “interesse”, mas o reflexo de uma estrutura social que privilegia determinadas formas de herança cultural em detrimento de outras.

Busca-se com este artigo, mediante revisão bibliográfica, verificar em teses e dissertações recentes a atualidade dos conceitos acima para a compreensão da participação dos pais no processo escolar.

## **A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE BOURDIEU E A HERANÇA INVISÍVEL**

Para Bourdieu, o sucesso ou o fracasso escolar não pode ser limitado apenas às aptidões individuais ou ao "dom natural". A escola pressupõe uma familiaridade com a cultura dominante que apenas as famílias das classes médias e altas possuem de forma orgânica. O capital cultural, em seu estado incorporado, manifesta-se através do domínio da linguagem, do gosto estético e do conhecimento de obras clássicas, elementos que são transmitidos pelos pais de forma quase imperceptível durante a socialização primária.

Nas camadas médias, a participação dos pais é frequentemente caracterizada por um “investimento estratégico”. Esses pais atuam como “profissionais” do acompanhamento escolar, selecionando instituições que compõem seus valores e intervindo no currículo e na disciplina. Em contrapartida, pais de classes populares, embora valorizem a educação, muitas vezes sentem-se intimidados pelo ambiente escolar ou não possuem as ferramentas cognitivas e linguísticas permitidas para auxiliar os filhos nas tarefas específicas exigidas pela instituição, o que gera um distanciamento interpretado erroneamente pela escola como desinteresse.

A condição socioeconômica emerge como um dos determinantes mais robustos do acesso e sucesso na educação básica. A pobreza, em suas múltiplas manifestações, impõe barreiras significativas. Famílias de baixa renda frequentemente enfrentam a necessidade de priorizar despesas básicas como alimentação e moradia, relegando os investimentos em educação para um segundo plano. A falta de recursos financeiros pode impedir a aquisição de materiais escolares essenciais, uniformes, transporte e até mesmo o pagamento de taxas escolares em sistemas onde estes existem, mesmo que nominalmente gratuitos (Honorato, 2009).

Além disso, a pobreza está frequentemente associada a condições de vida precárias, como moradias insalubres, nutrição adicional e acesso limitado a serviços de saúde. Essas condições afetam diretamente a saúde física e mental das crianças, impactando sua capacidade de aprendizagem e frequência escolar. Crianças que sofrem de desnutrição, por exemplo, podem apresentar déficits cognitivos e menor capacidade de concentração, prejudicando seu desempenho acadêmico (Honorato, 2009).

A ocupação dos pais e o nível de escolaridade dos responsáveis também são indicadores socioeconômicos cruciais. Pais com menor escolaridade podem ter menos capital cultural para apoiar o aprendizado de seus filhos, além de estarem frequentemente empregados em trabalhos que cancelam longas jornadas e oferecem pouca flexibilidade, limitando o tempo disponível para o acompanhamento escolar. A ausência de modelos

educacionais em casa pode desmotivar as crianças e diminuir suas aspirações educacionais (Nogueira e Nogueira, 2002).

A desigualdade de renda e a estratificação social se manifestam na segregação espacial, onde comunidades de baixa renda tendem a ter acesso a escolas com menos recursos, infraestrutura deficiente e professores menos experientes. Essa “desigualdade de oportunidades” perpetua um ciclo vicioso, onde a falta de acesso a uma educação de qualidade nas primeiras fases da vida limita as perspectivas futuras, reforçando as disparidades socioeconômicas (Libâneo et al., 2010).

A cultura, na sua vasta complexidade, exerce uma influência igualmente profunda no acesso e na experiência educacional. O capital cultural, um conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu, refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, disposições e valores transmitidos pela família e pelo ambiente social que são valorizados pelo sistema educacional. Crianças de famílias com alto capital cultural tendem a ter uma vantagem, pois seus valores e conhecimentos prévios se alinham mais facilmente com as expectativas e o currículo escolar (Bourdieu, 2007).

Vale sublinhar que Pierre Bourdieu, em sua vasta e influente obra sociológica, desenvolveu o conceito de capital cultural como uma forma de capital que se manifesta em três estados diferentes: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado. Essa conceituação é fundamental para compreender as dinâmicas de reprodução social e as desigualdades no acesso e sucesso educacional e profissional.

O primeiro estado do capital cultural é o estado incorporado, que Bourdieu associa diretamente ao conceito de *habitus*<sup>6</sup>. Este estado refere-se às

---

<sup>6</sup> O conceito *habitus* na perspectiva de Pierre Bourdieu (1989) é uma ferramenta teórica para compreender a relação entre o indivíduo e a sociedade. O *habitus* é um sistema de disposições estabelecidas e transponíveis que molda as percepções, ações e comportamentos dos agentes sociais. Este conceito busca superar a dicotomia entre subjetivismo (focado no indivíduo) e objetivismo (focado nas estruturas sociais), propondo uma abordagem praxiológica que integra ambos os aspectos. O *habitus* pode ser entendido como um conjunto de esquemas internalizados pelos indivíduos ao longo de suas experiências sociais. Esses esquemas são adquiridos por meio da socialização em contextos específicos, como a família, a escola ou o trabalho, e refletem as condições materiais e culturais das quais os indivíduos fazem parte. De acordo com Bourdieu (1989), o *habitus* não é algo fixo ou imutável; ele é sonoro e adaptável às situações sociais, funcionando como uma “gramática gerativa” que orienta as práticas cotidianas. Bourdieu (1989) define o habi-

disposições estabelecidas do corpo e da mente, internalizadas através do processo de socialização e inculcação. Não é algo que se possa adquirir instantaneamente, como um bem material, mas sim um processo de acumulação que exige tempo e investimento pessoal. É o capital cultural que se torna parte do indivíduo, manifestando-se em suas maneiras de pensar, sentir, agir, falar e se relacionar com o mundo (Bourdieu, 2007).

A aquisição do capital cultural incorporado ocorre principalmente na família e nos primeiros anos de vida, através da exposição a certas práticas culturais, linguagens, valores e estilos de vida. Por exemplo, a familiaridade com a alta cultura, a capacidade de apreciar obras de arte, a fluência em uma linguagem erudita, a postura corporal e os modos de etiqueta são manifestações do capital cultural incorporado. Essas disposições são frequentemente inconscientes e funcionam como um "sentimento prático", permitindo ao indivíduo navegar em determinados campos sociais com facilidade e naturalidade (Bourdieu, 2007).

O ritmo de aquisição é um fator crucial para o capital cultural incorporado. Não se trata de um conhecimento explícito que pode ser transmitido de forma direta, mas sim de uma "cultura incorporada" que se adquire por osmose, por inclusão em um ambiente cultural específico. Isso significa que uma família, com seu capital cultural pré-existente, desempenha um papel fundamental na transmissão desse tipo de capital. Crianças criadas em ambientes onde a leitura, a discussão intelectual e a visita a museus são práticas comuns tendem a incorporar essas disposições de forma mais natural e eficaz (Bourdieu, 2007).

---

tus como "estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes". Isso significa que o *habitus* é tanto produto das condições sociais quanto princípio gerador de práticas que reproduzem ou transformam essas mesmas condições. Ele opera no nível inconsciente, orientando as escolhas dos indivíduos sem que eles necessariamente percebam sua influência. Trata-se, assim, de uma poderosa ferramenta para compreender o impacto das estruturas econômico-políticas na subjetividade dos sujeitos, bem como reproduzem tais estruturas. Ele revela, portanto, uma interação complexa entre subjetividade e objetividade ao mostrar como nossas práticas são moldadas tanto pelas condições externas quanto pelas exigências internas adquiridas ao longo da vida. É um conceito cerne para estudos contemporâneos sobre desigualdade social, educação e cultura.

A posse de capital cultural incorporado confere vantagens significativas em diversos campos, especialmente no campo educacional. Estudantes com um hábito cultural alinhado às expectativas da escola tendem a ter um desempenho melhor, pois suas disposições são valorizadas e reconhecidas como legítimas. Eles compreendem as "regras não ditas" do jogo acadêmico, o que lhes permite adaptar-se mais facilmente e ter sucesso (Bourdieu, 2007).

O segundo estado da capital cultural é o estado objetivo. Isto se refere a bens materiais culturais, como livros, obras de arte, instrumentos musicais, computadores e outros transportes que são portadores de significado cultural. Ao contrário do capital incorporado, o capital objetivado pode ser transmitido materialmente, ou seja, pode ser comprado, vendido ou herdado (Bourdieu, 2007).

No entanto, a posse material desses bens não garante a posse do capital cultural correspondente. Para que um livro, por exemplo, se torne capital cultural, o indivíduo deve ter o capital cultural incorporado necessário para decodificá-lo, compreendê-lo e apreciá-lo. Um livro em uma estante, sem ser lido e compreendido, é apenas um objeto material, não capital cultural em seu sentido pleno. A capacidade de ler, interpretar e contextualizar uma obra literária, por exemplo, é uma manifestação do capital cultural incorporado que permite a valorização do capital cultural objetivado (Bourdieu, 2007).

O capital cultural objetivado é um indicador visível do capital cultural de um indivíduo ou família. Uma casa repleta de livros, obras de arte e instrumentos musicais pode sinalizar um alto nível de capital cultural, mesmo que a capacidade de decodificação e apreciação varie entre os membros da família. Esses bens culturais servem como símbolos de distinção e pertencimento a determinados grupos sociais (Bourdieu, 2007). A aquisição de capital cultural objetivado muitas vezes requer capital econômico. Livros, obras de arte e acesso a eventos culturais podem ser caros. Assim, há uma interconexão entre os diferentes tipos de capital, onde o capital econômico pode facilitar a aquisição de capital cultural objetivado, que, por sua vez, pode contribuir para o desenvolvimento do capital cultural incorporado.

O terceiro e último estado do capital cultural é o estado institucionalizado. Este estado refere-se às credenciais acadêmicas, diplomas, certificados e títulos que são formalmente reconhecidos por instituições educacionais e outras autoridades. O capital cultural institucionalizado confere um valor oficial e legal ao capital cultural incorporado, convertendo-o em um tipo de capital que pode ser facilmente comparado e trocado no mercado de trabalho e em outras esferas sociais (Bourdieu, 2007).

A principal característica do capital cultural institucionalizado é que ele confere um reconhecimento social e uma validação formal ao capital cultural de um indivíduo. Um diploma universitário, por exemplo, atesta que o indivíduo possui um determinado nível de conhecimento e habilidades, independentemente de seu *habitus* ou da quantidade de bens culturais que possui. Ele é uma forma de capital que pode ser "garantida" e que tem um valor de mercado específico (Bourdieu, 2007).

O processo de escolarização é o principal mecanismo de produção e legitimação do capital cultural institucionalizado. As escolas e universidades atuam como instituições que selecionam, classificam e certificam os indivíduos, desenvolvendo o capital cultural incorporado (e, em certa medida, o objetivo) em credenciais formais. Essas credenciais, por sua vez, são cruciais para o acesso a posições sociais privilegiadas e para a mobilidade social (Bourdieu; Passeron, 1982).

No entanto, Bourdieu argumenta que o capital cultural institucionalizado não é neutro. As instituições educacionais tendem a valorizar e recompensar o capital cultural que é mais próximo do capital cultural das classes dominantes. Isso significa que estudantes de origens sociais privilegiadas, que já possuem um capital cultural incorporado alinhado às expectativas da escola, têm uma vantagem na aquisição de credenciais acadêmicas. O sistema educacional, portanto, atua como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, ao legitimar e naturalizar as vantagens culturais das classes dominantes (Bourdieu; Passeron, 1982).

Logo, os três estados do capital cultural – incorporado, objetivo e institucionalizado – estão interligados e operam em conjunto para moldar as

trajetórias sociais dos indivíduos. A compreensão desses estados é essencial para analisar as complexas dinâmicas de poder, distinção e reprodução social nas sociedades contemporâneas.

Seguindo esta linha de raciocínio, podemos analisar a língua, componente cultural fundamental. O conceito de capital linguístico, desenvolvido por Pierre Bourdieu, é uma peça fundamental em sua teoria da prática e da reprodução social, inserida no arcabouço mais amplo de seus estudos sobre os diferentes tipos de capital (econômico, cultural, social e simbólico). Bourdieu (1996) argumenta que a linguagem não é meramente um instrumento de comunicação neutro, mas sim um recurso socialmente valorizado e desigualmente distribuído, que confere poder e distinção àqueles que o possuem em maior medida.

Para Bourdieu (1996), o capital linguístico é uma forma de capital cultural incorporado, manifestando-se na capacidade de dominar a língua legítima de uma determinada sociedade ou campo social. A língua legítima é aquela que é reconhecida e valorizada pelas instituições dominantes, como a escola, o Estado e os meios de comunicação. Não se trata apenas de falar corretamente, mas de dominar os códigos, os estilos, os vocabulários e as pronúncias que são consideradas "corretos" e "apropriados" em determinados contextos sociais.

A aquisição do capital linguístico ocorre principalmente através da socialização primária, no seio da família, e da socialização secundária, na escola. As famílias de classes dominantes, por exemplo, tendem a transmitir aos seus filhos um capital linguístico mais próximo da língua legítima, através de interações verbais mais elaboradas, vocabulário mais rico e correção gramatical. A escola, por sua vez, atua como uma instituição que reforça e legitima essa hierarquia linguística, avaliando e classificando os alunos com base em seu domínio da língua legítima (Bourdieu, 1996).

Bourdieu introduz uma noção de "mercado linguístico" para explicar como o capital linguístico é valorizado e trocado em diferentes contextos sociais (Bourdieu, 1989). Assim como em um mercado econômico, onde bens e serviços são trocados por dinheiro, no mercado linguístico, as práticas

linguísticas são trocadas por reconhecimento, prestígio e poder. A língua legítima funciona como a "moeda" mais valorizada nesse mercado.

Aqueles que possuem um alto capital linguístico têm maior probabilidade de serem bem-sucedidos em áreas como a educação, a política, a mídia e as profissões de prestígio. Eles são capazes de se expressar de forma mais persuasiva, de negociar com mais eficácia e de serem percebidos como mais inteligentes e competentes. Por outro lado, aqueles que possuem um baixo capital linguístico podem enfrentar dificuldades em se fazer entender, em serem levados a sério e em ascender socialmente. Suas formas de falar podem ser estigmatizadas e desvalorizadas, levando à "violência simbólica" – uma forma de dominação que se exerce sem coerção física, mas através da imposição de significados e valores que desqualificam as práticas dos dominados (Bourdieu, 1996).

O capital linguístico está intrinsecamente ligado ao conceito de *habitus* de Bourdieu. Reitera-se, o *habitus* é um sistema de disposições protegido e transferíveis que estrutura a percepção, o pensamento e a ação dos indivíduos. O *hábito* linguístico, portanto, refere-se às disposições internas que orientam as práticas linguísticas de um indivíduo. Estas disposições são adquiridas através da experiência social e são moldadas pelas condições objetivas de existência.

Um *habitus* linguístico de classe dominante, por exemplo, pode se manifestar em uma pronúncia "cultura", um vocabulário extenso e uma sintaxe complexa, enquanto um *habitus* linguístico de classe trabalhadora pode se caracterizar por um vocabulário mais restrito, uma sintaxe mais simples e o uso de gírias e regionalismos. Essas diferenças não são meramente estilísticas, mas refletem e reproduzem as desigualdades sociais (Bourdieu, 1989).

O capital linguístico desempenha um papel crucial na reprodução das desigualdades sociais. A escola, em particular, é vista por Bourdieu como uma instituição que, ao invés de promover a igualdade de oportunidades, contribui para a reprodução das posições sociais existentes. Ao valorizar a língua legítima e desvalorizar as formas de falar das classes populares, a escola penaliza os alunos que não possuem o capital linguístico "correto", transformando as desigualdades sociais em desigualdades acadêmicas.

Os alunos que chegam à escola com um capital linguístico mais próximo da língua legítima têm uma vantagem inicial, pois a linguagem utilizada na escola é mais familiar para eles. Eles são capazes de compreender melhor as instruções, de se expressar de forma mais eficaz em trabalhos e provas, e de interagir de forma mais bem sucedida com os professores. Por outro lado, os alunos que chegam à escola com um capital linguístico diferente da língua podem ter dificuldades em se adaptar, em compreender o que é ensinado e em se expressar de forma adequada, o que pode levar ao fracasso escolar e à exclusão social (Bourdieu, 1982).

A teoria do capital linguístico de Bourdieu tem profundas implicações para a compreensão das desigualdades sociais e educacionais. Ela nos ajuda a entender como a linguagem, que muitas vezes é vista como um instrumento neutro, pode ser uma ferramenta de poder e dominação. A teoria também destacou a importância de considerar as dimensões culturais e simbólicas da desigualdade, para além das dimensões puramente econômicas.

No entanto, a teoria de Bourdieu também tem sido alvo de críticas. Alguns argumentam que ela pode ser determinista, mostrando que os indivíduos estão presos em suas posições sociais e que a mobilidade social é difícil de alcançar. Outros questionam a ênfase excessiva na reprodução, argumentando que a teoria não dá conta da agência individual e da possibilidade de mudança social. Apesar dessas críticas, o conceito de capital linguístico continua sendo uma ferramenta analítica poderosa para compreender as complexas relações entre linguagem, poder e sociedade.

Também é importante destacar que, em contextos onde a língua de instrução na escola difere da língua falada em casa, crianças de minorias linguísticas podem superar barreiras significativas de comunicação e compreensão, o que pode levar a um desempenho acadêmico inferior e à desmotivação. A falta de materiais didáticos na língua materna ou de professores bilíngues agrava essa situação (Girardi, 2005).

As normas e expectativas culturais em relação à educação também variam. Em algumas culturas, pode haver uma menor valorização da educação formal para determinados grupos, como meninas, ou uma preferência por

formas de aprendizagem tradicionais que não se alinham com o modelo escolar ocidental. Em outras, a educação pode ser vista como um meio de ascensão social, incentivando o investimento e o esforço.

A religião e as tradições familiares podem influenciar a decisão de enviar crianças à escola, a escolha do tipo de escola (religiosa versus secular) e até mesmo a duração da escolaridade. Em algumas comunidades, pode haver resistência à educação formal por considerar valores religiosos ou culturais, ou por priorizar o trabalho infantil para a subsistência familiar (Oliveira, 2008).

Vale enfatizar que se trata do *habitus* — um sistema de disposições estabelecidas e transponíveis — explica por que certos alunos se sentem "em casa" na escola enquanto outros a percebem como um território estrangeiro. Quando o *habitus* familiar está em consonância com o *habitus* exigido pela escola, a participação dos pais flui naturalmente como uma extensão do lar.

Essa pesquisa sociológica demonstra que a escola opera uma seleção que, sob a aparência de equidade formal, consagra as desigualdades reais. A participação dos pais, portanto, é mediada pela posição que ocupam no espaço social. Pais com alto capital científico e acadêmico tendem a questionar a autoridade docente e a exigir um ensino personalizado, enquanto pais com menor capital tendem a uma postura de submissão ou delegação total, o que pode desfavorecer o desempenho do aluno em um sistema que premia a proatividade parental.

A escola exerce o que Bourdieu denomina "violência simbólica" ao impor como universal a cultura das classes dominantes. No processo de participação, os pais que não dominam os códigos escolares acabam por internalizar o fracasso de seus filhos como uma incapacidade pessoal ou falta de mérito, ignorando as barreiras estruturais. A instituição escolar, ao exigir uma participação que pressupõe recursos que ela mesma não fornece, contribui para a reprodução das hierarquias sociais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Verificou-se neste artigo que a participação dos pais no processo escolar, sob a ótica bourdieusiana, é um mecanismo complexo de transmissão de privilégios. Para que a escola deixe de ser uma mera reprodutora de desigualdades, é necessário que ela reconheça a diversidade dos capitais culturais e estabeleça pontes de comunicação que não punam as famílias pela ausência de uma herança que a estrutura social lhes negou.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P; PASSERON, J. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

\_\_\_\_\_. Pierre Bourdieu. ORTIZ, Renato (org.). São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. O poder simbólico. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

\_\_\_\_\_. A economia das trocas lingüísticas. São Paulo: Editora da USP, 1996.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação. 9º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIRARDI Jr, Liráucio. Poder Simbólico, Mídia e Cidadania. *Communicare*. São Paulo, v. 5, n. 1, 2005.

HONORATO, Gabriela de Souza. Estratégias coletivas em torno da formação universitária: status, igualdade e mobilidade entre desfavorecidos. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS. Rio de Janeiro, 2005.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. Educação Escolar: políticas, estruturas e organização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência

em Formação/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação e Sociedade, ano XXIII, n.78, abril, 2002.

OLIVEIRA, G. D. de. A religião e as tradições familiares podem influenciar a decisão de enviar crianças à escola, a escolha do tipo de escola. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

[1] Elizete Alves Ferreira, formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), especialização em Psicopedagogia Institucional pelo ICE- Instituto Cuiabano de Educação; Alfabetização e Educação Infantil pelo ICE- Instituto Cuiabano de Educação; Neuropsicopedagogia e as Necessidades Especiais pela EDUCAVALES e Educação Especial e Psicomotricidade pela Faculdade de Educação São Luis. Trabalha na Escola Municipal Selvino Damian Preve na cidade de Santa Carmem-MT nos anos iniciais do Ensino Fundamental. elizeteferreira0474@gmail.com

**- Projeto “Horta na Escola – cultivando saberes e valores” (Andreia  
Crystiane Baraciol Vitto; Edson de Oliveira; Joice Maria Sauer Barbosa  
Marçal; Taysa Delarcos de Oliveira)**

## **Projeto “Horta na Escola – cultivando saberes e valores”**

Andreia Crystiane Baraciol Vitto  
Edson de Oliveira  
Joice Maria Sauer Barbosa Marçal  
Taysa Delarcos de Oliveira

**DOI: 10.5281/zenodo.20074238**

### **RESUMO**

O presente projeto intitulado *Horta na Escola – Cultivando Saberes e Valores* tem como objetivo desenvolver uma proposta pedagógica interdisciplinar voltada à educação ambiental, à promoção de hábitos alimentares saudáveis e ao fortalecimento de valores sociais no ambiente escolar. A iniciativa consiste na implantação e manutenção de uma horta escolar como recurso didático, possibilitando a integração entre teoria e prática nas diversas áreas do conhecimento, tais como Ciências, Matemática, Geografia, Língua Portuguesa e Artes. Por meio das atividades desenvolvidas, busca-se estimular o trabalho em equipe, a responsabilidade, a cooperação e a consciência ecológica dos estudantes, além de promover o contato direto com a natureza e a compreensão dos ciclos de vida das plantas. O projeto envolve toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores, equipe gestora e famílias, contribuindo para a construção de um ambiente educativo mais sustentável, participativo e significativo. Dessa forma, a horta escolar configura-se como um espaço de aprendizagem ativa, favorecendo a formação integral dos educandos e o desenvolvimento de atitudes conscientes em relação ao meio ambiente e à sociedade.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Sustentabilidade. Horta escolar. Alimentação saudável. Interdisciplinaridade.

### **1. INTRODUÇÃO**

A educação ambiental é um eixo fundamental para o desenvolvimento de atitudes conscientes e sustentáveis desde a infância. Nesse contexto, a criação de uma horta escolar é uma excelente oportunidade para promover a interdisciplinaridade, o trabalho em equipe, o cuidado com o meio ambiente e a valorização da alimentação saudável.

Com a implementação de uma horta no ambiente escolar, torna-se possível oferecer aos alunos vivências relacionadas a práticas ecológicas voltadas à produção de alimentos. Ao mesmo tempo, essas experiências podem ser compartilhadas com a comunidade e aplicadas em diferentes

contextos, contribuindo para a disseminação dos conhecimentos construídos no espaço escolar (ALVES, 2014).

A horta escolar é uma ferramenta pedagógica capaz de integrar teoria e prática, permitindo que os estudantes vivenciem na prática conteúdos das áreas de Ciências, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e Educação Ambiental. Além disso, promove a alimentação saudável, valores de cooperação, responsabilidade e cuidado com o meio ambiente, temas de grande relevância para a comunidade escolar.

Uma das práticas sociais mais utilizadas para promover a educação ambiental no contexto escolar é a horta. Por meio dela, é possível favorecer a construção de conhecimentos a partir de experiências vivenciadas, fortalecer a relação entre o aluno e a natureza, ampliar o interesse dos estudantes por ações ambientais e estimular hábitos de alimentação saudável, entre outros aspectos (SILVA et al., 2023).

Diante da necessidade de fortalecer projetos sustentáveis e vivências significativas, a Escola Professor Marcelino Espíndola Dutra propõe a implantação e manutenção de uma horta escolar como espaço de aprendizagem ativa.

## **2. OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral:**

Desenvolver uma proposta pedagógica interdisciplinar que envolva os estudantes na criação e manutenção de uma horta escolar, promovendo aprendizagem significativa, consciência ambiental e hábitos de vida saudáveis.

Implantar e desenvolver a horta escolar como recurso pedagógico para promover educação ambiental, alimentação saudável, trabalho cooperativo e aprendizagem interdisciplinar.

### **Objetivos Específicos:**

- Estimular o senso de responsabilidade e trabalho coletivo entre os alunos;
- Proporcionar o contato direto com a natureza e os ciclos da vida vegetal;
- Incentivar o consumo de alimentos naturais e saudáveis;

- Integrar conhecimentos das disciplinas curriculares ao trabalho na horta (Ciências, Matemática, Português, Artes, Geografia, etc.);
- Despertar a consciência ecológica e sustentável nas crianças e adolescentes;
- Utilizar a horta como um recurso didático permanente.
- Desenvolver o senso de cuidado, responsabilidade e cooperação entre os alunos.
- Trabalhar conteúdos curriculares por meio de atividades práticas.
- Estimular a consciência ambiental e o manejo sustentável do solo.
- Promover o contato direto dos alunos com a natureza.
- Integrar escola, família e comunidade em ações educativas.

### 3. JUSTIFICATIVA

A implantação de uma horta escolar é uma ferramenta pedagógica eficaz e transformadora. Ao envolver os alunos no processo de cultivo, não apenas se trabalha o conteúdo curricular de forma prática e significativa, mas também valores:

- **Respeito ao outro e ao meio ambiente:** O trabalho em equipe será fundamental, promovendo o respeito e a colaboração entre os estudantes.
- **Responsabilidade:** Os alunos aprenderão a cuidar da horta, assumindo a responsabilidade pelo seu crescimento e manutenção.
- **Cooperação:** As atividades na horta exigem que os alunos trabalhem juntos, reforçando a importância de se ajudar e apoiar uns aos outros.
- **Paciência e Persistência:** O cultivo de plantas ensina os alunos a serem pacientes e a compreenderem que o esforço traz recompensas ao longo do tempo.
- **Empreendedorismo:** as crianças serão protagonistas e vivenciaram na prática essa experiência.

Além disso, vivenciar o processo “do plantio ao colher” contribui para uma maior conscientização sobre o desperdício de comida, os processos produtivos da agricultura e a importância de uma alimentação saudável. A proposta torna-se ainda mais relevante quando envolve todos os segmentos da escola, criando um sentimento de pertencimento e colaboração entre as turmas. Responsabilidade: Os alunos aprenderão a cuidar da horta, assumindo a responsabilidade pelo seu crescimento e manutenção.

#### 4. PÚBLICO ALVO

Alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), professores, equipe gestora, servidores e comunidade escolar em geral.

#### 5. AÇÕES DO PROJETO

<b>Etapa</b>	<b>Descrição</b>
<b>1. Mobilização</b>	Apresentação do projeto à comunidade escolar: professores, alunos, funcionários e famílias.
<b>2. Planejamento dos canteiros</b>	Definição dos espaços e divisão dos canteiros por segmentos (Infantil V ao 5º ano).
<b>3. Preparação da terra</b>	Atividades de limpeza, revolvimento da terra e preparação do solo com a participação dos alunos.
<b>4. Plantio</b>	Escolha coletiva das sementes/mudas e plantio em cada canteiro.
<b>5. Manutenção</b>	Cada turma será responsável por regar e cuidar de seu canteiro nos dias programados.
<b>6. Aulas temáticas</b>	Professores aplicarão conteúdos relacionados nas disciplinas: ciências (partes das plantas, solo), matemática (medidas e contagem), português (relatos e registros), entre outros.
<b>7. Registro das atividades</b>	Diários de bordo, fotos, murais e painéis com o processo de evolução da horta.
<b>8. Colheita</b>	A colheita será feita pelas turmas responsáveis, com registros e, se possível, partilha dos alimentos.
<b>9. Replantio contínuo</b>	Estímulo à continuidade do ciclo da horta durante o ano letivo.

#### 6. METODOLOGIA

##### Etapas do Projeto:

##### 1. Sensibilização:

- Conversas, vídeos e rodas de diálogo sobre a importância da horta e alimentação saudável.
- Apresentação do projeto à comunidade escolar.

## **2. Planejamento do Espaço:**

- Escolha o local da horta dentro da escola.
- Definição do tipo de canteiros (suspensos, no solo ou em pneus).
- Preparação do solo para o plantio.

## **3. Execução:**

- Limpeza do terreno e montagem dos canteiros.
- Seleção de sementes e mudas (alface, cebolinha, coentro, tomate, cenoura, beterraba, ervas medicinais etc.).
- Plantio com participação dos alunos e servidores.

## **4. Acompanhamento e Cuidados:**

- Regas diárias, controle de pragas, adubação e manejo sustentável.
- Organização de equipes de cuidado: alunos, professores e servidores.

## **5. Aulas e Atividades Pedagógicas:**

- Aulas práticas de Ciências: solo, plantas, germinação, fotossíntese, compostagem e outros.
- Matemática: medição de canteiros, quantidades, registros tempo de germinação.
- Geografia: clima, uso do solo, sustentabilidade.
- Língua Portuguesa: produção de textos, relatos de experiências, cartazes.
- Arte: pintura de placas, identificação das plantas.

## **6. Colheita e Utilização:**

- Colheita coletiva.
- Uso na merenda escolar, quando possível.
- Feiras internas e ações integradas com as famílias.

## **7. CULMINÂNCIA DO PROJETO**

Ao final do semestre (ou ano), será realizada uma **Feira da Horta**, com exposição dos resultados do trabalho de cada turma. A culminância poderá incluir:

- Degustação de alimentos preparados com os produtos da horta;

- Apresentações artísticas ou musicais com temática ambiental;
- Exposição de murais, textos e fotos do processo;
- Entrega de certificados simbólicos de “Guardiões da Horta” para os alunos;
- Abertura de um espaço para troca de mudas e sementes entre famílias e alunos.

## **10.RESULTADO FINAL**

A partir do desenvolvimento do projeto, espera-se a formação de estudantes mais conscientes em relação ao meio ambiente, à alimentação saudável e à sustentabilidade. Além disso, observa-se o fortalecimento da convivência escolar e do trabalho em equipe, contribuindo para um ambiente mais harmonioso e colaborativo. O projeto também favorece a melhoria do espaço escolar, tornando-o mais acolhedor e significativo, bem como promove a integração entre escola, família e comunidade. Por fim, destaca-se a produção de alimentos frescos e saudáveis, reforçando a importância de hábitos alimentares adequados e sustentáveis.

A horta escolar da Escola Professor Marcelino Espíndola Dutra será um espaço vivo de aprendizagem, promovendo educação ambiental, saúde e cidadania. Ao envolver toda a comunidade escolar, o projeto fortalece valores essenciais e contribui para a formação integral dos estudantes, tornando o espaço escolar mais verde, produtivo e significativo.

## **11.REFERÊNCIAS**

ALVES, Rubem. A horta. Disponível em: Acessado em: 14 out. 2018.

DA SILVA, J. F. et al. Reativar ambiental -educação ambiental por intermédio da horta escolar: um estudo de caso em uma escola municipal do Recife, PE. Educação ambiental em ação, v. 21, n. 83, 2023.

**- A relação entre a BNCC e as tecnologias digitais: contribuições para o ensino por competências (Antonio Carlos de Lima Oliveira; Andréa Bezerra Ferreira; Flávia Michelle Ferreira Oliveira; Ligia Mara Ormond Pereira; Maria José Nunes Mota)**

## **A relação entre a BNCC e as tecnologias digitais: contribuições para o ensino por competências**

Antonio Carlos de Lima Oliveira

Andréa Bezerra Ferreira

Flávia Michelle Ferreira Oliveira

Ligia Mara Ormond Pereira

Maria José Nunes Mota

**DOI: 10.5281/zenodo.20085729**

### **RESUMO**

Este estudo analisa a relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as tecnologias digitais no contexto da educação básica, destacando suas contribuições para o ensino por competências e habilidades. A pesquisa tem como objetivo compreender de que forma a BNCC orienta a integração da cultura digital no processo de ensino e aprendizagem, bem como identificar os principais desafios enfrentados na sua implementação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo revisão de literatura, com base em publicações entre 2018 e 2024, obtidas em bases como Google Acadêmico e SciELO, utilizando descritores relacionados à BNCC, cultura digital e competência digital. Os resultados evidenciam que, embora a BNCC represente um avanço ao incluir a cultura digital como competência geral, sua efetivação ainda enfrenta limitações, especialmente na formação docente e na infraestrutura escolar, demandando ações articuladas para sua consolidação.

**Palavras-chave:** BNCC. Tecnologias digitais. Cultura digital. Competência digital. Educação básica.

### **INTRODUÇÃO**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que orienta a organização dos currículos da educação básica no Brasil, tendo como eixo estruturante o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais à formação integral dos estudantes (Brasil, 2018). Nesse contexto, a

inserção das tecnologias digitais ganha destaque, especialmente por meio da competência geral relacionada à cultura digital, que propõe o uso crítico, significativo e ético das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. A crescente presença das tecnologias na sociedade contemporânea exige que a escola se adapte a novas demandas, promovendo práticas pedagógicas inovadoras que articulem conhecimento, autonomia e participação ativa dos educandos.

Diante desse cenário, o objetivo geral deste estudo é analisar a relação entre a BNCC e as tecnologias digitais, destacando suas contribuições para o ensino por competências e habilidades. Como problema de pesquisa, busca-se responder: de que forma a BNCC orienta a integração das tecnologias digitais no processo educativo e quais são os desafios enfrentados pelos docentes na efetivação dessa proposta? Essa problematização torna-se relevante ao considerar que, embora a BNCC estabeleça diretrizes claras para a inserção da cultura digital no ensino, sua implementação ainda apresenta lacunas e contradições no cotidiano escolar.

A justificativa deste estudo fundamenta-se na necessidade de compreender como as orientações da BNCC têm sido interpretadas e aplicadas no contexto educacional, especialmente no que se refere ao uso das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas. Além disso, a discussão sobre competência e letramento digital torna-se essencial para a formação de estudantes críticos e preparados para atuar em uma sociedade cada vez mais mediada por tecnologias (Luz; Lucas, 2024). Estudos também apontam desafios relacionados à formação docente, infraestrutura escolar e à integração efetiva das tecnologias ao currículo, evidenciando a importância de aprofundar essa temática (Santos; Burlamaqui, 2020; Santos et al., 2021; Souza et al., 2020).

No que se refere à metodologia, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo revisão de literatura. Para a construção da pesquisa, foram utilizadas bases de dados científicas como Google Acadêmico, SciELO e periódicos eletrônicos nacionais, priorizando produções acadêmicas relacionadas à BNCC e às tecnologias digitais na

educação. Os descritores utilizados foram: “BNCC”, “cultura digital”, “competência digital”, “letramento digital” e “tecnologias na educação”. Como critério de inclusão, foram selecionados artigos publicados entre os anos de 2018 e 2024, considerando o período posterior à homologação da BNCC, bem como trabalhos que abordassem diretamente a relação entre currículo, competências e tecnologias digitais. Dessa forma, a pesquisa busca reunir contribuições relevantes da literatura para compreender os avanços e desafios da integração das tecnologias digitais no contexto educacional brasileiro.

## **DESENVOLVIMENTO**

A BNCC estabelece um marco importante para a organização do ensino no Brasil ao priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais à formação integral dos estudantes. Entre as dez competências gerais, destaca-se a cultura digital, que evidencia a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética (Brasil, 2018). Nesse sentido, a BNCC reconhece que a educação deve acompanhar as transformações sociais e tecnológicas, promovendo uma aprendizagem alinhada às demandas do século XXI.

A inserção da cultura digital na BNCC não se limita ao uso instrumental das tecnologias, mas envolve o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas relacionadas ao ambiente digital. Segundo Souza et al. (2020), a competência de cultura digital implica a capacidade de selecionar, analisar e produzir informações em diferentes mídias, favorecendo a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Dessa forma, a escola passa a ter um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, capazes de interagir de maneira consciente no mundo digital.

Além disso, a relação entre competência digital e letramento digital é central para compreender a proposta da BNCC. Luz e Lucas (2024) destacam que o letramento digital vai além do domínio técnico das ferramentas, envolvendo a interpretação, produção e compartilhamento de conteúdos em

ambientes digitais. Essa perspectiva amplia o papel da educação, que deve promover práticas pedagógicas que integrem tecnologia e conhecimento, estimulando a reflexão crítica e a construção de saberes significativos.

No contexto do ensino por competências, as tecnologias digitais tornam-se ferramentas essenciais para a mediação do processo de aprendizagem. Santos e Burlamaqui (2020) ressaltam que o uso de tecnologias educacionais pode potencializar o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração. No entanto, para que isso ocorra de forma efetiva, é necessário que as tecnologias estejam integradas ao planejamento pedagógico, e não apenas utilizadas como recursos complementares.

Apesar das contribuições das tecnologias digitais para a educação, a implementação das diretrizes da BNCC enfrenta diversos desafios. Entre eles, destaca-se a formação docente, que muitas vezes não contempla o uso pedagógico das tecnologias de forma adequada. Santos et al. (2021) apontam que há uma lacuna entre o que a BNCC propõe e a realidade das práticas escolares, evidenciando a necessidade de investimentos em formação continuada e no desenvolvimento de competências digitais dos professores.

Outro desafio relevante refere-se à infraestrutura das instituições de ensino. A ausência de recursos tecnológicos adequados, como acesso à internet de qualidade e equipamentos suficientes, limita a efetivação das propostas da BNCC. Nesse sentido, a desigualdade no acesso às tecnologias pode comprometer o desenvolvimento das competências digitais dos estudantes, ampliando as disparidades educacionais já existentes (Souza et al., 2020).

Ademais, a integração das tecnologias digitais ao currículo exige uma mudança de paradigma na prática docente, que deve deixar de ser centrada na transmissão de conteúdos e passar a valorizar metodologias ativas e colaborativas. De acordo com Luz e Lucas (2024), o uso das tecnologias deve estar associado a estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes, favorecendo a construção do conhecimento de forma significativa e contextualizada.

A BNCC representa um avanço importante ao incorporar a cultura digital como elemento essencial da educação básica, porém sua efetivação depende de ações articuladas entre políticas públicas, formação docente e investimento em infraestrutura. Assim, compreender a relação entre a BNCC e as tecnologias digitais é fundamental para promover uma educação mais inclusiva, inovadora e alinhada às demandas da sociedade contemporânea, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e preparados para os desafios do mundo digital.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões apresentadas ao longo deste estudo evidenciam que a Base Nacional Comum Curricular representa um avanço significativo ao incorporar a cultura digital como uma das competências essenciais para a formação dos estudantes. Ao propor o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso crítico, ético e criativo das tecnologias, a BNCC amplia o papel da escola e a aproxima das demandas da sociedade contemporânea. Nesse sentido, observa-se que a integração das tecnologias digitais ao ensino por competências contribui para a construção de aprendizagens mais significativas, dinâmicas e alinhadas às exigências do século XXI.

Entretanto, também se verificou que a efetivação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios importantes, especialmente no que se refere à formação docente, à infraestrutura escolar e à integração pedagógica das tecnologias. A ausência de preparo adequado dos professores e as limitações estruturais das instituições de ensino dificultam a implementação plena das propostas da BNCC, gerando um distanciamento entre o que é previsto no documento e a realidade educacional. Dessa forma, torna-se fundamental o investimento em políticas públicas que promovam a formação continuada e garantam condições adequadas para o uso das tecnologias no ambiente escolar.

A relação entre a BNCC e as tecnologias digitais é essencial para a promoção de uma educação mais inclusiva, crítica e inovadora. A consolidação

dessa proposta depende de um esforço coletivo que envolva gestores, professores e demais atores educacionais, visando transformar práticas pedagógicas e fortalecer o uso consciente das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Assim, reforça-se a importância de ampliar as discussões sobre o tema, contribuindo para o aprimoramento das práticas educacionais e para a formação de cidadãos preparados para os desafios do mundo digital.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 30 abr. 2026.

LUZ, Sandra Dias; LUCAS, Elaine Rosangela de Oliveira. Relação entre competência digital e letramento digital por meio de revisão de literatura. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 17, n. 36, p. e19758-e19758, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/19758> Acesso em: 30 abr. 2026.

SANTOS, Jarles Tarsso Gomes; BURLAMAQUI, Aquiles Medeiros Filgueira. Tecnologias digitais desenvolvidas para o ensino por competências e habilidades no ensino fundamental após a BNCC: uma revisão sistemática da literatura. *RENOTE*, v. 18, n. 1, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/105968> Acesso em: 30 abr. 2026.

SANTOS, Willian Lima et al. Cultura digital e BNCC: contradições e desafios para a prática docente. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 6, p. 55908-55921, 2021. Disponível em:

[https://scholar.archive.org/work/5mdv3qobjzf6lki323faon3vgm/access/wayback/  
https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/30929/pdf](https://scholar.archive.org/work/5mdv3qobjzf6lki323faon3vgm/access/wayback/https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/30929/pdf)

Acesso em: 30 abr. 2026.

SOUZA, Keila Carla et al. Análise da competência da cultura digital da BNCC. Anais do Seminário Científico do UNIFACIG, n. 6, 2020. Disponível em: <https://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/2268> Acesso em: 30 abr. 2026.

**- Avaliação da aprendizagem da prática docente sobre meio ambiente  
(Susana de Oliveira Silva)**

## **Avaliação da aprendizagem da prática docente sobre meio ambiente**

Susana de Oliveira Silva

### **RESUMO**

Este artigo relata uma experiência pedagógica desenvolvida com a turma Creche 4 A da educação infantil, tendo como tema central o cuidado com o meio ambiente. O objetivo foi promover a conscientização ambiental de forma prática, lúdica e sensorial, utilizando estímulos como texturas, cheiros e cores. A metodologia baseou-se em interações orientadas, exibição de vídeos, brincadeiras e atividades sobre reciclagem e uso consciente da água. Os resultados indicaram que as crianças demonstram interesse e compreensão inicial dos conceitos, embora o principal desafio tenha sido manter a atenção do grupo. Conclui-se que a abordagem lúdico-sensorial é eficaz na educação infantil, sendo fundamental o professor como mediador afetivo e criativo.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Educação infantil. Ludicidade. Conscientização. Práticas pedagógicas.

### **1 INTRODUÇÃO**

A educação ambiental é um dos pilares para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis quanto ao uso dos recursos naturais. Quando iniciada na primeira infância, especialmente na creche, potencializa a internalização de valores como respeito, cuidado e sustentabilidade (BRASIL, 2017). O ambiente escolar configura-se como espaço privilegiado para essas vivências, pois possibilita a articulação entre conhecimento científico e práticas cotidianas.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo descrever e analisar uma aula prática sobre meio ambiente aplicada à turma Creche 4 A da educação infantil, destacando a importância de metodologias lúdicas, sensoriais e interativas. A pergunta que norteia esta reflexão é: como ensinar crianças pequenas a cuidar do meio ambiente de forma significativa e adequada ao seu desenvolvimento?

## 2 DESENVOLVIMENTO

A aula foi planejada para crianças de aproximadamente 4 anos de idade, priorizando a aprendizagem por meio da experiência concreta. Utilizaram-se brincadeiras, estímulos táteis, olfativos e visuais, como diferentes texturas de resíduos recicláveis (papel, plástico, vidro simulado), cheiros naturais (terra, flores) e cores das lixeiras de coleta seletiva.

Inicialmente, exibiu-se um curto vídeo animado sobre reciclagem e desperdício de água. Em seguida, promoveu-se uma roda de conversa na qual as crianças foram incentivadas a nomear o que viram. Foram propostas atividades práticas: separar resíduos em lixeiras coloridas, identificar situações de desperdício de água (torneira aberta, banho demorado) e explorar o jardim da escola, observando plantas e flores.

Observou-se que o uso de vídeos facilitou a compreensão inicial, despertando o interesse e o olhar positivo das crianças para o cuidado com a natureza. A interação com o jardim da escola e o contato com texturas e cheiros favoreceram a atenção e a afetividade. Segundo Piaget (1996), nessa faixa etária, o conhecimento é construído por meio da ação direta sobre o ambiente, o que confirma a adequação da abordagem prática.

As crianças demonstraram capacidade de identificar as cores das lixeiras e relacioná-las a diferentes tipos de resíduos, além de citar exemplos de cuidados com a água. A afetividade e o envolvimento motor mostraram-se aliados importantes no processo de aprendizagem.

O principal desafio foi manter o foco das crianças diante da curiosidade natural da idade. Muitas falavam ao mesmo tempo, dispersando a atenção coletiva. Estratégias como combinados prévios, rodízio de fala e mediação constante foram necessárias para contornar a situação. Além disso, foi preciso repetir orientações sobre o uso consciente da água, especialmente em relação ao bebedouro e à escovação dos dentes.

Outro ponto crítico foi a limitação de materiais para simular todas as lixeiras de reciclagem com fidelidade, o que exigiu criatividade por parte do professor.

Atuar na educação básica revelou-se um exercício constante de construção de afetividades. A experiência proporcionou uma compreensão mais realista do papel do docente, que vai além da transmissão de conteúdos, abrangendo o manejo de emoções, a escuta atenta e a adaptação constante do planejamento. O sentimento de gratificação ao perceber a participação e o pequeno avanço das crianças reafirmou a importância da escolha profissional.

Para futuras aplicações, sugerem-se as seguintes melhorias:

Uso de data show para exibição de vídeos em tela maior, potencializando o engajamento visual.

Apresentação de maior variedade de materiais recicláveis, com destaque correto para cada lixeira.

Realização de atividades ao ar livre, como construção de brinquedos com resíduos recicláveis (peteca de jornal, tambor de lata), tornando a aprendizagem mais significativa.

Inclusão de músicas temáticas e histórias infantis sobre o meio ambiente para diversificar os estímulos.

### **3 CONCLUSÃO**

A experiência relatada evidencia que a educação ambiental na creche é viável, necessária e produtiva quando ancorada em práticas lúdicas, sensoriais e afetivas. As crianças mostraram-se capazes de compreender conceitos simples de reciclagem e economia de água, desde que mediadas por atividades que respeitem seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Os desafios de atenção são superáveis com planejamento flexível e uso adequado de recursos audiovisuais e sensoriais. Conclui-se que o professor da educação básica exerce papel central na formação de atitudes sustentáveis, sendo

essencial investir em formações continuadas e em infraestrutura que favoreça práticas ambientais significativas.

## **REFERÊNCIAS**

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

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

TRISTÃO, Martha. A educação ambiental na infância: contribuições para o desenvolvimento de valores éticos. São Paulo: Annablume, 2008.

SORRENTINO, Marcos; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Educação ambiental e sustentabilidade: políticas, interfaces e práticas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2010.

**- Educação Infantil e desenvolvimento cognitivo (Susana de Oliveira Silva)**

## Educação Infantil e desenvolvimento cognitivo

Susana de Oliveira Silva

### RESUMO

O desenvolvimento cognitivo na educação infantil constitui alicerce fundamental para a formação integral da criança, influenciando sua capacidade de aprender, interagir e adaptar-se ao meio. Este artigo, de natureza teórico-reflexiva, discute a importância dos primeiros anos de vida, marcados pela alta plasticidade cerebral, para a aquisição de habilidades como atenção, memória, linguagem, raciocínio e resolução de problemas. Com base na teoria de Jean Piaget, analisa-se como a ludicidade, o brincar e a organização do ambiente educativo favorecem a maturação cognitiva. Conclui-se que práticas pedagógicas humanizadas, que respeitem os ritmos individuais e envolvam a família e a formação continuada de professores, são essenciais para uma educação infantil de qualidade.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento cognitivo. Educação infantil. Ludicidade. Jean Piaget. Práticas pedagógicas.

### 1 INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida são marcados por intenso desenvolvimento neurológico e cognitivo. Nesse período, o cérebro apresenta elevada plasticidade, tornando a criança especialmente receptiva à aquisição de habilidades fundamentais, como atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico e capacidade de resolver problemas (RAPPAPORT, 1981). A educação infantil, portanto, não pode ser reduzida a um espaço de mera guarda ou transmissão de conteúdos; ela deve atuar como ambiente intencionalmente organizado para estimular a construção do conhecimento.

Este artigo tem como objetivo discutir a importância do desenvolvimento cognitivo na educação infantil, destacando os fundamentos teóricos, as práticas pedagógicas recomendadas e os desafios para uma formação integral da criança. A pergunta que orienta a reflexão é: como os ambientes educativos

podem promover o amadurecimento cognitivo de forma respeitosa, lúdica e eficaz?

## **2 DESENVOLVIMENTO**

O desenvolvimento cognitivo refere-se aos processos pelos quais a criança adquire, organiza e utiliza o conhecimento para compreender e agir sobre o mundo. Segundo Piaget (1996), a inteligência não é inata nem puramente herdada, mas construída por meio da interação contínua entre o sujeito e o meio. Na fase correspondente à educação infantil (aproximadamente 0 a 5 anos), a criança encontra-se majoritariamente no estágio pré-operatório, caracterizado pelo egocentrismo, pelo pensamento simbólico e pela dificuldade de reversibilidade lógica.

Apesar dessas limitações, é nesse período que o sistema cognitivo está particularmente ativo: a criança brinca, estuda socialmente, interage, abstrai informações de forma involuntária e voluntária, lapidando habilidades que serão cruciais para a vida em sociedade. A plasticidade cerebral, amplamente documentada pelas neurociências, confirma que estímulos adequados nos primeiros anos produzem efeitos duradouros (CUNHA, 2012).

A atuação pedagógica na educação infantil precisa ser cuidadosamente planejada. Não se trata de antecipar conteúdos do ensino fundamental, mas de oferecer experiências que despertem a curiosidade, a imaginação e o prazer de aprender. O brincar e a ludicidade revelam-se pontos cruciais nesse estágio, pois é por meio da brincadeira que a criança experimenta papéis sociais, resolve conflitos simbólicos, desenvolve a linguagem e exercita a memória.

Conforme Kishimoto (2010), o jogo educativo, quando intencionalmente inserido na rotina escolar, promove o equilíbrio entre a dimensão lúdica e a dimensão pedagógica. Organizar o espaço, selecionar materiais diversificados e garantir a escuta atenta do educador são ações que contribuem diretamente para o amadurecimento das funções cognitivas.

Uma estimulação cognitiva eficaz ocorre quando se respeitam os ritmos individuais de cada criança e se criam desafios compatíveis com seu nível de desenvolvimento. A turma heterogênea exige do professor a capacidade de observar, registrar e planejar atividades com diferentes graus de complexidade. Esse é um dos principais desafios da educação infantil: conciliar a necessidade de estimulação com o não comprometimento da autoestima e da natural curiosidade infantil.

Além disso, a formação continuada dos profissionais da educação mostra-se imprescindível. Muitos educadores ainda reproduzem modelos transmissivos, inadequados para essa faixa etária. Investir em reflexão sobre a prática, estudo da teoria piagetiana e troca de experiências entre pares é caminho promissor (TARDIF, 2012).

O desenvolvimento cognitivo não ocorre apenas na escola. A família é parceira essencial nesse processo. Quando os responsáveis compreendem a importância de brincar, conversar, ler histórias e oferecer estímulos adequados em casa, a aprendizagem se potencializa. A escola, por sua vez, deve acolher as famílias, compartilhar informações sobre o desenvolvimento infantil e sugerir práticas cotidianas que reforcem o trabalho pedagógico.

O ambiente educativo, portanto, precisa ir além da mera transmissão de conteúdos. Deve ser um espaço de vivências concretas, onde a experiência e a afetividade andem juntas. Como afirma Wallon (2007), a cognição humana é indissociável da emoção, e é na relação com o outro que a criança constrói seu conhecimento.

Compreender a importância do desenvolvimento cognitivo na infância é imperativo para garantir práticas pedagógicas mais humanizadas e eficazes. Quando o professor reconhece que cada criança aprende de um modo, em ritmo próprio, e que o erro faz parte do processo, ele abandona posturas autoritárias e adota uma mediação afetiva. O saber da vivência e da experiência torna-se, então, concreto no desenvolvimento cognitivo.

Uma educação de qualidade desde os primeiros anos escolares reflete-se em melhor desempenho acadêmico futuro, maior capacidade de adaptação social e formação de indivíduos autônomos e críticos (BRASIL, 2017).

### **3 CONCLUSÃO**

O desenvolvimento cognitivo na educação infantil é um processo dinâmico, plástico e profundamente influenciado pelas interações sociais e pelos estímulos do ambiente. Com base em Piaget, compreende-se que a criança constrói ativamente seu conhecimento, cabendo ao professor oferecer desafios adequados, respeitar os ritmos individuais e valorizar a ludicidade como ferramenta central. Os desafios persistem – como a formação continuada, o envolvimento familiar e a organização de espaços ricos em possibilidades –, mas as evidências teóricas e práticas apontam que uma pedagogia humanizada e reflexiva é o caminho mais seguro para o pleno desenvolvimento do potencial infantil.

### **REFERÊNCIAS**

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

CUNHA, Carla. Neurociências e educação: uma relação necessária. Porto Alegre: Penso, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos, brincadeiras e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

RAPPAPORT, Clara Regina. Psicologia do desenvolvimento: a teoria de Piaget. São Paulo: EPU, 1981.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 2007.

**- Plano de aula sobre meio ambiente para a Educação Básica (Susana de Oliveira Silva)**

## **Plano de aula sobre meio ambiente para a Educação Básica**

Susana de Oliveira Silva

### **Tema: meio ambiente**

Etapa da Educação básica: pré-escola fase 4

DURAÇÃO: 1 aula - 50 minutos.

### **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM**

Proporcionar o conhecimento e conscientização a respeito do meio ambiente, consumo consciente e sustentabilidade, desenvolvendo a construção de atitudes para a preservação e desenvolvimento sustentável, conscientizar os alunos sobre a importância do respeito e cuidado com o meio ambiente e com devemos cuidar neste sentido despertar nos alunos a ideia de preservação da natureza a responsabilidade para elas pois são a geração futura.

Sensibilizar sobre uso sustentável dos recursos naturais através das próprias ações no dia a dia no ambiente escolar ou fora dele, a mudança de atitude e formação de conscientização com não desperdício de água, forma de coletar o lixo, para que serve a cor nas lixeiras da escola isso em todos os lugares descartar o lixo nas lixeiras e não jogar na rua, na natureza, mas descartar o lixo de forma certa para que cada matéria prima seja reciclada de maneira correta e não poluindo meio ambiente.

### **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

A ideia é que a temática faça parte da rotina escolar, reforçando os valores de uma sociedade mais justa e sustentável, com a proposta pedagógica da BNCC ensina as crianças sobre a importância de respeitar e cuidar do meio ambiente para garantir um futuro mais equilibrado e sustentável

## **CONTEUDO**

Meio ambiente a educação ambiental também precisa chegar até as crianças pois elas são o futuro, serão elas que vão assumir o cuidado com o planeta e dar continuidade as transformações que precisam acontecer além disso, e na infância que hábitos e valores começam a ser formados influenciando sobre o descarte correto de cada obra prima isso contribui para longo da vida.

## **METODOLOGIA DESENVOLVIMENTO DA AULA**

**ACOLHIMENTO** 15 minutos

No proporcionar a turma um passeio será orientado ao observar tudo que tem no ambiente escolar nas proximidades alisar as árvores no pátio tocar as folhas sentir a textura ver as lixeiras a cor delas cada lixo que vai em cada uma delas.

## **ATIVIDADES PRÁTICAS**

**TEMPO:** 20 minutos: material folha sulfite 4ª cada criança fazer um desenho da natureza das plantas das flores da escola ou que tenha visto em outro local logo após 10 minutos de vídeos sobre meio ambiente e descarte correto do lixo.

## **FECHAMENTO**

Uma roda de conversa sobre tudo que conseguiram observar na escola ou na rua vindo para escola ou até quem tinha arvores em casa quem vai ao parque com frequência se lá e sujo ou limpo se tem lixeiras para descarte do lixo se tinha animais etc. uma fala sobre o desenho que cada uma desenhou qual significado se entenderam o conteúdo passado.

## **RECURSO DIDATICOS**

Folha sulfite giz de cera vídeos da internet sobre preservação da natureza e descarte de lixo sobre desperdício de água uso consciente da água assim cuidar do meio ambiente da forma eficaz.

## **AVALIAÇÃO**

A avaliação todos os momentos; em todos os desenvolvimentos de todo projeto a participação interação criatividade desempenho do aluno espera-se maior sensibilidade e responsabilidade com o meio em que vivemos.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2018. Ministério do Meio Ambiente.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Educação ambiental: princípios e práticas*. Brasília, DF: MMA, 2014. Lei nº 9.795.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

**- Vida e natureza no campo (Michele Bragança Gularte)**

## **Vida e natureza no campo**

Michele Bragança Gularte

### **Problema**

Como estimular a percepção, expressão e investigação de mundo das crianças com o cotidiano e o natural, em meio a uma sociedade tão frenética?

### **Objetivos**

Estimular e incentivar as crianças a observar e aprender com o simples e natural, com o que está a nossa volta através da natureza com seus sons e cores.

Estimular o desenvolvimento da reprodução de sons (DOS ANIMAIS, por ex.), da coordenação motora, da expressão e da imaginação.

### **Caracterização do espaço**

A atividade prática foi realizada com as crianças da Escola Municipal Mario Ciro Silva Rosa, que fica localizada na rua São Miguel do Oeste, número 362N, Bairro centro, na cidade de Feliz Natal/MT. A instituição oferece Educação Infantil. Na área externa conta com parquinho, caixa de areia, espaço gramado e um pátio coberto.

### **Público-alvo**

Crianças da Educação Infantil da referida escola, que estejam na faixa etária de 3 a 5 anos.

### **Justificativa**

O contato com o que é natural faz com que o ser humano evolua abrindo horizontes em sua mente, como uma curiosidade por exemplo, como isso ou aquilo surgiu? Ou como é feito ou reproduzido? desde um pequeno inseto até a extensão do mar, estimula o desenvolvimento motor através do toque, a criatividade, a expressão e a autonomia das crianças. Para isso, o professor pode selecionar vídeos e imagens, incentivando-as a observarem os detalhes expostos. O professor pode também propor brincadeiras que envolvam danças e movimentos, como imitar animais ou sons da natureza, um passeio ou um piquenique ao ar livre, entre outras atividades. Essa prática permite que as crianças desenvolvam, a coordenação motora, a expressão e a imaginação, além de proporcionar um momento de descontração e diversão.

### **Resultados**

Nesta prática, foram selecionados vídeos com explanação da vida natural, escolhida como assunto principal a vida no campo, foi colocado à disposição das crianças em sala uma “Maquete Fazendinha”, contendo os variados animais de criação e estimação, incentivando-as a observarem os tipos de animais, as características e sons, também como podemos aproveitar os benefícios da terra e a importância de uma vida saudável. As crianças participaram da exploração da maquete, imitação dos animais e contato com a terra, por último, um passeio pelo pátio da escola observando também que somos cercados por natureza em nossa cidade.

As crianças participaram com grande interesse, observando, tocando e imitando cada passo do que foi explanado, com liberdade.

### **Considerações finais**

O contato e a liberdade que o natural trás, a estimulação ao desenvolvimento da coordenação motora, da expressão e da imaginação, através desse contato direto e explicativo com a natureza, trouxe bons resultados com o envolvimento total dos alunos em observar e descobrir o que estava sendo exposto, sendo esse um grande tema no cotidiano pedagógico para investimento da aprendizagem.

### **Referências**

GRUPO UNIVERSITÁRIO FAVENI. Práticas – docência 3 a 5 anos - aulas 1 à 8. UNIFAVENI.

<https://superaparaescolas.com.br/a-natureza-como-ferramenta-pedagogica-saiba-como-trabalha-la-em-sua-escola>

**- Ecossistema brasileiro (Michele Bragança Gularte)**

## **Ecosistema brasileiro**

Michele Bragança Gularte

### **Problema:**

Como mostrar a importância das estações em nosso ecossistema para as crianças do ensino fundamental I?

### **Objetivos**

Entender que nosso ecossistema brasileiro é diversificado e a importância da preservação das flores e frutos; compreender como são as estações do ano e sua beleza.

### **Caracterização do espaço**

A Escola Municipal 25 de Dezembro fica localizada na zona urbana da cidade de Feliz Natal em Mato Grosso município em que estou residindo, a referida escola trabalha com o ensino fundamental que vai do 1º ao 3º ano com algumas turmas com período semi-integral. Na área externa conta com dois parquinhos gramados e uma quadra de esportes cimentada, possui também sala de informática, biblioteca, banheiro feminino e masculino, sala de professores, sala de reforço escolar, sala psicopedagogo, cozinha, sala serviços gerais e pátio.

A atividade foi aplicada com a explicativa em sala de aula, com um tempo de conversa com a turma sobre o tema, e então realizada busca em campo para a procura de flores para colagem da atividade.

## **Público alvo**

O público alvo são os alunos do 1º ano do ensino fundamental da referida escola; os alunos estão no processo de alfabetização, ainda em desenvolvimento da leitura, uma turma bem animada e interessada para aprender.

## **Justificativa**

A escolha do tema surgiu justamente pelo fato da estação do mês que se encontrava os dias da prática pedagógica e por ser de grande importância para a educação ambiental das crianças, trazer o conhecimento sobre a beleza que nos cerca e a importância de sua conservação.

## **Resultados**

As crianças ficaram vidradas e entusiasmadas com o tema , se envolveram tão bem que falaram sem nenhuma dificuldade sobre o que pensavam e suas dúvidas; durante a execução da atividade em campo e a colagem estavam bastante empolgados, ficaram felizes com o resultado .

## **Considerações finais**

Conclui-se que é de suma importância ensinar as crianças sobre o meio ambiente e sua abrangência como a estação da primavera, a conservação das flores e das árvores.

## Referências

<https://ava.graduacao.unifaveni.com.br/wp-content/uploads/2017/09/AULA-08-PR%C3%81TICAS-PEDAG%C3%93GICAS-DOC%C3%80NCIA-DE-6-A-10-ANOS.pdf>

<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/estacoes-ano.htm>

<https://www.todamateria.com.br/as-estacoes-do-ano/>

**- Desafios da inclusão no espaço escolar (Rosimere Maria Quirino;  
Grasiella Stéfany Pereira Dias)**

## **Desafios da inclusão no espaço escolar**

Rosimere Maria Quirino<sup>7</sup>

Grasiella Stéfany Pereira Dias<sup>8</sup>

**DOI: 10.5281/zenodo.20161014**

### **RESUMO**

O presente estudo apresenta reflexões acerca da Inclusão Escolar, abordando suas conquistas e os desafios ainda enfrentados no contexto educacional. A pesquisa está organizada em introdução, desenvolvimento e considerações finais. Na introdução, são discutidos os desafios encontrados pelos professores diante dos alunos com necessidades educacionais especiais, destacando também a relevância do currículo na elaboração de planos, estratégias e práticas pedagógicas adequadas. Nesse sentido, compreende-se a importância da conscientização sobre a inclusão escolar, garantindo que as diversidades e particularidades desses alunos sejam respeitadas. O estudo inicia com uma contextualização da educação especial no Brasil e, posteriormente, aborda o papel da escola e do professor na educação inclusiva, enfatizando as conquistas e os desafios presentes no ambiente escolar. Dessa forma, ressalta-se a contribuição da inclusão para o desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos estudantes, sempre considerando suas especificidades. Portanto o artigo tem como objetivo compreender a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais no contexto escolar regular, perpassa por estudos referentes as dificuldades encontradas pelos professores e quais atividades e práticas pedagógicas estão inclusas no currículo escolar que corrobore com essa inclusão.

**Palavras-chave:** Inclusão. Práticas. Diversidades.

### **INTRODUÇÃO**

O presente estudo apresenta reflexões sobre os desafios enfrentados pelos professores no atendimento a alunos com diferentes necessidades educacionais especiais, buscando compreender como são elaborados os planos, estratégias e práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva.

---

<sup>7</sup> rosimeremariaquirino2@gmail.com

<sup>8</sup> grasiellastefany@gmail.com

Para que a inclusão escolar aconteça de forma efetiva, é fundamental garantir aos alunos com deficiência o direito à educação de qualidade, assegurando que as escolas ofereçam condições adequadas de acolhimento e aprendizagem. Além disso, é indispensável que os profissionais da educação recebam formação adequada, possibilitando a compreensão da sala de aula como um espaço marcado pela diversidade, mas pautado na igualdade de direitos, valorizando as habilidades e especificidades de cada estudante.

Mesmo no século XXI, ainda existe a necessidade de superar preconceitos historicamente construídos em relação às pessoas com deficiência, uma vez que a sociedade ainda apresenta atitudes discriminatórias. Nesse contexto, torna-se essencial compreender que as diferenças fazem parte da convivência humana e, portanto, devem ser respeitadas.

O tema Inclusão Escolar foi escolhido devido ao interesse em compreender a atuação do professor junto aos alunos com deficiência, bem como identificar os desafios enfrentados por esses estudantes dentro e fora da sala de aula, incluindo questões relacionadas à acessibilidade em espaços como pátio, ginásio e refeitório, entre outros ambientes escolares. O estudo também busca analisar como são desenvolvidas ações e práticas pedagógicas no processo educativo, além de refletir sobre o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e psicológicas dos alunos.

Entende-se que um dos principais desafios das escolas ainda está relacionado à inclusão de estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, Fonseca (1995, p. 190) afirma: “Trata-se de um problema de justiça e não de privilégio a criação da Educação Especial. A Declaração Universal dos Direitos do Homem, no seu artigo 26, é bastante explícita: ‘Todos têm direito à educação’.”

Portanto esse presente estudo cita pontos importantes em relação a inclusão escolar e o papel fundamental do professor como mediador, elencando assim pontos específicos sobre as práticas pedagógicas que podem ser utilizadas, os seus desafios, entre outros.

## DESENVOLVIMENTO

A discussão sobre a inclusão escolar tem proporcionado novos paradigmas no contexto educacional, evidenciando que não basta apenas acolher os alunos com deficiência, mas também oferecer condições adequadas de aprendizagem, contribuindo de maneira positiva para o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades, sempre respeitando suas especificidades.

Abordar a Educação Especial tornou-se indispensável quando se trata do direito à inclusão, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. É fundamental que esse direito seja garantido com dignidade. A Constituição Federal de 1988 assegura, em seu Artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Já o Artigo 206 estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, enquanto o Artigo 208 garante o Atendimento Educacional Especializado, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

A Educação Especial desempenha um papel fundamental na sociedade, pois, para que exista uma educação verdadeiramente inclusiva, é necessário conscientizar a população de que o respeito e a valorização das diferenças devem prevalecer acima de qualquer preconceito. Todos os indivíduos precisam ser acolhidos e aceitos em suas particularidades, para que, assim, seja possível alcançar a equidade.

Segundo Rodrigues (2008), a história da Educação Especial no Brasil começou a ganhar destaque no final do século XIX, influenciada por práticas e conhecimentos vindos da Europa. Naquele período, muitas crianças com deficiência eram abandonadas por suas famílias, situação que perdurou durante séculos. O autor também menciona a criação da “roda dos expostos” no Brasil, instituição que marcou o início do processo de acolhimento dessas crianças, geralmente cuidadas por religiosas e instituições filantrópicas.

Rodrigues (2008) destaca ainda que o Hospital Juliano Moreira, localizado em Salvador, na Bahia, fundado em 1874, foi considerado uma das primeiras instituições brasileiras voltadas ao atendimento médico de pessoas com deficiência mental, integrando ações nas áreas da educação, saúde e

assistência social. Cardoso apud Mosquera; Stobaus (2004, p. 19), corrobora que foi:

A partir da década de 80 que surgem, em nosso país, no Rio Grande do Sul, os estudos e aplicações da estimulação precoce, em crianças de zero a três anos de idade que apresentam alguma alteração global em seu desenvolvimento, tanto na área hospitalar e médica, como nas escolas especiais e, posteriormente, nas creches e escolas infantis. A partir desta nova abordagem dinâmica no tratamento de bebês com deficiência mental, inicia-se a intervir mais precocemente nas desordens neuromotoras, cognitivas e afetivas desses sujeitos, modificando o prognóstico de aprendizagem dos mesmos.

Ao longo da história, observa-se a evolução de acontecimentos e transformações relacionadas à Educação Especial, marcada por diferentes contextos sociais e avanços nas pesquisas voltadas a essa modalidade de ensino. Diante das diversas especificidades presentes nesse campo, torna-se fundamental que a educação inclusiva garanta, de fato, os direitos dos alunos com deficiência, considerando a importância da participação conjunta da família, da escola e da sociedade no processo educacional.

De acordo com Prestes (2017), o principal documento que orienta a Educação Inclusiva é a Declaração de Salamanca, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pela UNESCO em junho de 1994, na cidade de Salamanca, Espanha. Esse documento enfatiza a garantia do direito à educação para todos os estudantes, independentemente do grau de deficiência ou de dificuldades de aprendizagem, assegurando o acesso à educação comum. Nesse sentido, UNESCO (1994, p. 1), apud Prestes (2017), destaca que:

A proposta internacional da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) valoriza a pedagogia centrada no aprendiz e reconhece a necessidade de providências dos programas de educação às crianças com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Para combater as atitudes discriminatórias e desenvolver ações acolhedoras e colaborativas, a declaração defende aplicação de práticas educativas inclusivas. “Toda a criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (UNESCO, 1994, p.1).

Na perspectiva da inclusão escolar nas instituições de ensino regular, a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, passou a contar com mais um importante respaldo legal e político-filosófico: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu Capítulo V, destinado à Educação Especial, a legislação estabelece diretrizes voltadas à garantia do acesso, permanência e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

A educação resulta de um trabalho voltado à ampliação das oportunidades para que cada aluno possa se desenvolver plenamente, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto em sua formação social. Nesse sentido, Prestes (2014, p. 160) afirma que a educação é “o espaço por excelência para se pensar e intervir na efetividade de novos comportamentos, atitudes inclusivas, em que a discriminação, o preconceito, o estereótipo e o estigma são banidos das relações interpessoais no ambiente escolar”.

Dessa forma, compreende-se que a escola exerce um papel fundamental na construção de práticas inclusivas e no fortalecimento do respeito às diferenças. Bueno (1993, p. 23) apresenta a compreensão de que:

... a Educação Especial tem cumprido na sociedade duplo papel, o de complementaridade da educação regular, atendendo de um lado a democratização do ensino, na medida em que responde as necessidades de parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares do ensino; do outro, responde ao processo de segregação legitimando a ação seletiva da escola regular.

Compreende-se que, para que a educação inclusiva aconteça de maneira efetiva, é necessário construir novos paradigmas fundamentados no direito de todos à educação e no respeito às diversidades, visando uma prática educativa pautada na equidade.

De acordo com Costa (2015, p. 71), “o atendimento educacional pode acontecer de diferentes e complementares formas: participação nas classes comuns, nas salas de recursos, em salas especiais ou na escola especial”. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 garantiu o acesso de todos os alunos às turmas regulares do ensino comum, promovendo importantes reflexões sobre o papel da escola e do educador, além do desafio de compreender a diversidade presente na sala de aula como um elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem.

Entende-se também que o desenvolvimento da criança com deficiência, seja ela intelectual ou física, depende significativamente da estimulação precoce, da qualidade do ambiente em que está inserida e do incentivo oferecido pelas pessoas ao seu redor, como familiares, professores e demais profissionais envolvidos em seu desenvolvimento.

Para que a escola seja verdadeiramente inclusiva, é fundamental que ela ofereça um espaço no qual os alunos possam se desenvolver de acordo com suas capacidades, por meio da interação constante com o professor e com os demais colegas. Dessa forma, o estudante torna-se sujeito ativo de seu processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo-se como cidadão e tendo suas particularidades respeitadas ao longo de sua trajetória educativa. Além disso, busca-se promover a participação e o desenvolvimento pleno de todos os alunos.

Segundo Mendonça (2014), é no convívio coletivo proporcionado pelo ambiente escolar que o aluno pode desenvolver a consciência de si mesmo, construir vínculos de amizade e fortalecer relações de afinidade. A autora também destaca a relevância da escola na formação de hábitos, disciplina, organização de horários, hábitos de estudo e realização de tarefas. Nesse sentido, Pimenta (2002, p. 74) enfatiza que:

[...] a escola para os alunos é um espaço de desenvolvimento pessoal, ou seja, de cidadania, de cultura, de personalidade social, comunicacional, emocional etc. Além da democratização de acesso é preciso a garantia de um atendimento de qualidade que oportunize o pleno desenvolvimento dos educandos.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental refletir sobre o acolhimento das diversidades humanas no ambiente escolar, respeitando as especificidades e necessidades de cada aluno. É essencial que haja atitudes de respeito e valorização das pessoas com deficiência, compreendendo que elas não devem ser excluídas do sistema educacional sob qualquer justificativa relacionada às suas limitações, mas, ao contrário, devem ter garantido o acesso a uma educação pautada na equidade.

Além disso, destaca-se a importância da participação desses estudantes nas salas de recursos multifuncionais, uma vez que esse atendimento contribui significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem e para o desempenho do aluno em sala de aula. Esse espaço atua como complemento das atividades desenvolvidas no ensino regular, oferecendo estratégias e recursos que favorecem a compreensão dos conteúdos trabalhados.

Nas salas de recursos, as atividades são desenvolvidas de maneira diversificada, possibilitando ao aluno aprender de forma mais significativa e prazerosa, especialmente por meio de práticas lúdicas. Nesse contexto, o professor exerce um papel fundamental ao planejar ações que estimulem as capacidades e habilidades dos estudantes, promovendo seu desenvolvimento integral. Conforme ressalta Roldão (s.d. apud Jesus, 2009, p. 169):

[...] As ações de colaborações podem se instituir no coletivo da escola e serem significativas na constituição de práticas pedagógicas e organizativas, de forma a tornar possível no espaço-tempo escolar o processo de ensino aprendizagem para todos.

O professor exerce o papel de mediador do conhecimento e, nesse sentido, torna-se fundamental criar estratégias e condições que favoreçam o desenvolvimento dos alunos, respeitando suas necessidades, potencialidades e formas de aprendizagem. Costa (2015, p.42) acrescenta que:

...o professor deve atuar diante da diversidade com uma educação de qualidade, por meio de um conjunto de ações concretas com o objetivo de otimizar o tempo e promover condições reais para o ensino e aprendizagem de todos os alunos.

A escola é vista como uma das principais ferramentas para construção e desconstrução de práticas que podem ou não favorecer as boas relações sociais entre os/as alunos/as, onde posteriormente se reflete na sociedade.

Por isso é importante refletir-se qual o impacto que as políticas públicas podem causar na vida das crianças e professores/as na educação inclusiva. Pois, contudo, sabemos que na Constituição de 1988 diz que a educação é um direito de todos e que somos iguais perante as leis, e esta lei reforça a necessidade da construção de escolas que atendam às necessidades dos alunos especiais. A constituição de 1988 por meio do artigo 227 diz que:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, [...] (constituição de 1988, Art. 227, p.61).

Conforme os pressupostos apresentados anteriormente, torna-se necessário repensar a formação dos professores, de modo que ela possibilite a reflexão sobre as práticas pedagógicas e favoreça a criação de condições adequadas de aprendizagem. Nesse contexto, destaca-se a importância do trabalho coletivo entre o professor da sala regular e o profissional da sala de recursos, buscando estratégias e soluções que atendam às necessidades específicas dos alunos. Dessa forma, é possível garantir um ensino pautado na equidade, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades e particularidades de cada estudante.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste artigo, compreende-se que a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular, além de ser um direito garantido por lei, requer respeito, dedicação e compreensão por parte de toda a comunidade escolar. Nesse contexto, cabe também aos órgãos responsáveis promover novas propostas no campo da Educação Especial, oferecendo aos profissionais da

educação uma formação de qualidade, considerando que educar alunos com necessidades educacionais especiais representa um grande desafio para os professores.

O professor desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem desses estudantes, sendo essencial buscar diferentes possibilidades pedagógicas, estimulando cada aluno de acordo com suas potencialidades, especificidades, limitações e desafios. Dessa forma, torna-se necessário reconhecer as particularidades de cada estudante, promovendo práticas que favoreçam seu desenvolvimento integral e sua participação no ambiente escolar.

Entretanto, discutir a Inclusão Escolar ainda é um tema cercado de desafios, pois não existe um único método capaz de atender todas as situações, mas sim diferentes caminhos e estratégias que precisam ser construídos conforme as necessidades dos alunos e da realidade escolar. A Constituição Federal de 1988 assegura que a educação é um direito de todos, cabendo à escola aprender a conviver com as diferenças, respeitar a diversidade e desenvolver meios que garantam uma inclusão efetiva. Além disso, compete também à sociedade, enquanto formada por cidadãos com direitos e deveres, promover o respeito às diversidades, para que todos sejam tratados com equidade e tenham seus direitos assegurados.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Constituição Federal (1988). Rio de Janeiro: FAE, 1989.

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

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

CARDOSO, Maria Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: MOSQUERA, Juan.; STOBAÜS, Claus. (orgs.). Educação especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. Legislação e políticas públicas para a diversidade. 1 ed. Curitiba, PR: IESDE BRASIL S/A, 2015.

FONSECA, Vitor da. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. De professores, pesquisa e didática. Campinas, SP: Papirus, 2002 – (coleção Entre Nós Professores).

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente / Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, Elisandra André Maranhe In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Gestão escolar: fundamentos e práticas. ME-DBE, 1999. Apud JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. 2009.

**- O papel da formação docente no desenvolvimento do ensino-aprendizagem do aluno nas séries iniciais (Maria Verônica Quirino da Silva; Maria Alexandra Santos de Souza; Girlene Amorim Jesus; Taciana Quirino da Silva; Alinielle Lima)**

## **O papel da formação docente no desenvolvimento do ensino-aprendizagem do aluno nas séries iniciais**

Maria Verônica Quirino da Silva  
Maria Alexandra Santos de Souza  
Girlene Amorim Jesus  
Taciana Quirino da Silva  
Alinielle Lima

**DOI: 10.5281/zenodo.20287494**

### **RESUMO**

É essencial que ocorra a formação para professores, para que o desenvolvimento educacional aconteça. Infelizmente no Brasil os desafios enfrentados por esses profissionais são gigantescos. Há a necessidade de uma educação contínua que aperfeiçoe suas habilidades e valorize e reconheça sua importância dentro da sociedade. Apesar de existir inúmeros professores formados, o Brasil continua enfrentando problemas significativos na educação. Para que haja melhoria na qualidade de ensino, é essencial investir em uma formação contínua e transformadora, que os prepare para serem agentes de mudanças eficazes. A formação continuada desempenha um papel fundamental na qualificação do processo de ensino-aprendizagem, pois favorece práticas pedagógicas mais reflexivas, contextualizadas e centradas nos alunos. Ao participar de processos formativos significativos, o professor amplia sua capacidade de compreender e analisar os desafios cotidianos da sala de aula, contribuindo para a construção de uma aprendizagem mais inclusiva, participativa e significativa.

**Palavras-chave:** Formação. Professor. Alunos. Ensino. Aprendizagem.

### **INTRODUÇÃO**

Apesar do elevado número de professores formados anualmente, a realidade educacional brasileira ainda apresenta aspectos preocupantes. Essa situação leva à reflexão sobre os fatores que contribuem para a permanência dessa problemática, mesmo diante da grande quantidade de profissionais disponíveis na área da educação. Entre os principais desafios identificados,

destaca-se a insuficiente qualificação docente, tema que continua sendo amplamente discutido no contexto educacional.

A formação não é finita, sendo a formação continuada essencial para responder aos desafios da sala de aula. Ela garante que o professor não apenas repasse conteúdo, mas proporcione o desenvolvimento pleno das crianças, alinhado à BNCC.

Nessa perspectiva, Rodrigues (2017, p.12), aborda a importância de relacionar os aspectos do cotidiano, desafios e necessidades da sociedade e a formação do professor, e salienta que “[...] o modo como se conceptualiza o professor e o ensino decorrem da perspectiva da sociedade tem, em cada momento, do que é a escola e do seu papel social, e tem influência direta no modo como se pensa e organiza a sua formação profissional”. Os valores dos alunos devem ser reconhecidos, bem como suas culturas, seus saberes, o que levará o professor a conhecer o perfil de seus educandos e considera – lós como ponto de partida para o planejamento de ações e didáticas pedagógicas.

Os cursos de formação de professores para os anos iniciais, como Pedagogia e Educação Especial, têm como objetivo preparar os futuros educadores para atuar diante das diversas situações presentes no ambiente escolar. Entretanto, esses cursos nem sempre conseguem atender plenamente a todos os desafios impostos por uma sociedade em constante transformação.

Dessa forma, a formação continuada do educador torna-se indispensável. As limitações pedagógicas e curriculares presentes no processo de formação desses profissionais frequentemente estão relacionadas à ausência de políticas públicas eficazes voltadas para a área da educação. Tais políticas devem ser capazes de contemplar toda a dinâmica educacional, articulando fundamentos teóricos e práticos necessários ao exercício da docência.

A formação do professor nas series iniciais é o alicerce para mediar a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento cognitivo/social, sendo crucial para transformar o docente em um agente reflexivo, capaz de planejar praticas ativas e atender as demandas da BNCC. Ela capacita o educador a ser um mediador da aprendizagem, transformando o aluno em protagonista.

É fundamental desenvolver políticas públicas voltadas à formação dos futuros professores, possibilitando que esses profissionais sejam preparados como intelectuais críticos, capazes de compreender a realidade social e atuar de forma protagonista no processo pedagógico em uma sociedade marcada por constantes transformações.

A escola, juntamente com os órgãos públicos e educacionais, deve investir em programas e projetos que contribuam para a formação continuada dos educadores, incentivando-os desde o período de formação inicial. Essa iniciativa favorece um melhor desempenho na prática pedagógica, além de promover a socialização de experiências e a troca de conhecimentos entre os profissionais da educação.

Além disso, tanto os futuros quanto os atuais profissionais da educação precisam refletir sobre os fundamentos que orientam sua prática docente, considerando também os novos métodos propostos pela educação contemporânea, bem como diferentes formas de construir conhecimentos e de estabelecer relações com os estudantes e com o processo de aprendizagem.

Libânio (2011), considera que o professor de formação precisa favorecer ao professor requisitos que promovam o saber pensar em sua própria prática, de maneira a se preparar para atuar em sala de aula. Dessa forma, proporcionará aos alunos incentivos à reflexão diante daquilo que é trabalhado.

O processo de formação docente exige a aquisição de conhecimentos teóricos e pressupõe uma qualificação contínua voltada ao desenvolvimento profissional (Nascimento; Silva, 2022). Essa formação é construída ao longo de toda a trajetória profissional do professor, período em que são desenvolvidas habilidades e competências por meio de fundamentos teóricos e metodológicos capazes de atender às demandas presentes no cotidiano da sala de aula (Neto; Pessoa; Caldas, 2024).

## **DESENVOLVIMENTO**

Segundo Melo (2007, p. 21), “a formação de professores não é parte da solução, mas parte do problema da qualidade da educação básica”. Nesse contexto, é necessário que os responsáveis pelos cursos de formação docente estejam plenamente preparados no que se refere às competências profissionais e habilidades fundamentais, pois são seus métodos e práticas pedagógicas que contribuirão para a formação dos educadores do futuro.

Entre as competências e habilidades essenciais para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacam-se:

- o desenvolvimento de competências socioemocionais voltadas para uma gestão eficiente da sala de aula;
- o domínio de metodologias didáticas e pedagógicas capazes de atender às diferentes necessidades dos alunos;
- a compreensão dos conhecimentos teóricos fundamentais, como a psicologia do desenvolvimento infantil e as teorias da aprendizagem;
- as habilidades práticas relacionadas ao planejamento e à organização curricular, além da utilização de recursos e tecnologias educacionais.

Essas áreas são fundamentais para a formação de professores aptos a oferecer uma educação de qualidade e a promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

O desenvolvimento das competências socioemocionais possui grande relevância na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que essas habilidades influenciam diretamente a qualidade do ambiente escolar e do processo de aprendizagem. Uma gestão eficaz da sala de aula envolve estratégias e técnicas que favorecem a construção de um ambiente positivo, inclusivo e acolhedor, no qual os alunos se sintam valorizados e motivados a participar ativamente das atividades escolares.

De acordo com De Oliveira (2019), os aspectos socioemocionais são fundamentais porque auxiliam os indivíduos na busca de seus objetivos, na tomada consciente de decisões e no estabelecimento de metas. Além disso, contribuem para o desenvolvimento da resiliência diante de situações

adversas, permitindo que as pessoas assumam um papel ativo em seu próprio crescimento pessoal e profissional. Dessa maneira, tanto professores quanto alunos tornam-se protagonistas de seu processo de desenvolvimento.

Para alcançar esses objetivos, os professores do Ensino Fundamental I precisam ser capazes de estabelecer regras claras e justas, incentivar a colaboração entre os alunos e resolver conflitos de maneira construtiva e equilibrada.

## **2.1 O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM**

A mediação pedagógica torna-se uma necessidade cada vez mais urgente no contexto educacional. Por meio dela, é possível promover maior engajamento dos alunos, que precisam reconhecer a escola como um ambiente favorável ao desenvolvimento de habilidades, da criatividade e da participação ativa no processo de aprendizagem.

Essa mudança de postura por parte do profissional da educação contribui para que o processo de ensino-aprendizagem também auxilie na resolução de diferentes problemas vivenciados no cotidiano. Nesse sentido, o papel do professor mediador é essencial para despertar o interesse de crianças e adolescentes, utilizando estratégias baseadas na interação, na motivação e na mediação pedagógica, aproximando-se da realidade dos estudantes e tornando-se parte significativa de sua trajetória educacional.

A capacidade do professor mediador de incentivar o aluno a valorizar e utilizar suas próprias experiências e conhecimentos faz grande diferença no processo educativo. Essa nova postura pedagógica favorece não apenas o desenvolvimento da autonomia, mas também fortalece o senso de responsabilidade dos alunos diante de sua aprendizagem e de suas ações.

Promover o envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula tem se tornado um desafio constante para muitos professores. Considera-se que o processo de aprendizagem é resultado da participação ativa do estudante e, quando isso não ocorre de maneira significativa, percebe-

se que a ação pedagógica não atingiu plenamente seus objetivos. Dessa forma, cabe ao professor criar situações de aprendizagem que possibilitem a participação interativa dos alunos, tornando o processo cognitivo mais significativo e próximo de sua realidade.

Nesse contexto, o educador precisa estar preparado para enfrentar as diferentes adversidades presentes no ambiente escolar. Caso contrário, não conseguirá desempenhar plenamente seu papel de formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Educar vai além da simples transmissão de conhecimentos, pois envolve a transformação de histórias, experiências e saberes.

Estratégias como o uso de reforços positivos, a organização de rotinas estruturadas e a adaptação das abordagens pedagógicas às necessidades individuais dos estudantes são fundamentais para manter a disciplina e favorecer o engajamento em sala de aula. Além disso, estimular a participação dos alunos exige que o professor desenvolva a capacidade de compreender e responder adequadamente às emoções e aos comportamentos apresentados pelos estudantes.

A inteligência emocional, nesse sentido, torna-se essencial para identificar sinais de desmotivação, ansiedade ou frustração, permitindo intervenções pedagógicas mais adequadas. Práticas como círculos de diálogo, escuta ativa e construção de um ambiente pautado no respeito e na confiança contribuem para fortalecer a relação entre professor e aluno, favorecendo um clima escolar mais harmonioso e produtivo.

Por meio dessas competências, os professores não apenas promovem a aprendizagem acadêmica, mas também colaboram significativamente para o desenvolvimento emocional e social das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios futuros de maneira mais consciente e equilibrada.

Na teoria de Vygotsky, a aprendizagem não acontece de maneira isolada, mas por meio das interações sociais estabelecidas entre os indivíduos. Nesse contexto, o professor assume um papel fundamental como mediador do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando os alunos na construção do conhecimento e na resolução de problemas.

O principal objetivo do professor mediador é contribuir para que os estudantes avancem em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito que representa a distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e o que consegue desenvolver com auxílio. Para isso, o educador utiliza uma mediação intencional, tornando o aprendizado mais acessível, significativo e adequado às necessidades do aluno.

O professor oferece suporte durante o processo de aprendizagem, possibilitando que o estudante desenvolva novas habilidades e conhecimentos. Entretanto, esse auxílio é gradualmente reduzido à medida que o aluno conquista maior autonomia. Esse processo é conhecido como scaffolding ou “andaimes”, caracterizando-se como um apoio temporário fornecido até que o estudante consiga realizar as atividades de forma independente.

Ao propor desafios compatíveis com o nível de desenvolvimento de cada aluno, o professor estimula o crescimento cognitivo e favorece uma aprendizagem mais significativa. Além disso, ao valorizar o protagonismo estudantil, o educador contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida, como autonomia, capacidade de resolver problemas e habilidade para trabalhar em equipe.

## **O ALUNO COMO PROTAGONISTA DO APRENDIZADO**

O aluno protagonista é aquele que assume um papel ativo e participativo em seu próprio processo de aprendizagem. Em vez de apenas receber informações de maneira passiva, o estudante participa da construção do conhecimento, envolvendo-se em debates, colaborando com os colegas, aplicando os conteúdos aprendidos e assumindo responsabilidade pelo seu desenvolvimento educacional.

Atividades que estimulam o protagonismo estudantil, como projetos de pesquisa, simulações de situações do cotidiano e debates sobre temas atuais, despertam maior interesse dos alunos e contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida acadêmica e social.

O desenvolvimento do protagonismo estudantil está diretamente relacionado à adoção de metodologias de aprendizagem ativa. Essa abordagem não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas busca envolver os estudantes como participantes centrais do processo educativo.

O protagonismo coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, valorizando sua autonomia e favorecendo o desenvolvimento de habilidades importantes, como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e colaboração. Além disso, o aluno protagonista não atua de forma isolada, mas em constante interação com os colegas e com o professor, que assume o papel de mediador, orientador e incentivador da aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A mediação da aprendizagem, segundo a teoria de Vygotsky, atribui ao professor um papel central no processo educativo, não como uma figura autoritária, mas como um facilitador e orientador do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Por meio de estratégias como o trabalho colaborativo, o diálogo e a utilização de perguntas reflexivas, o professor auxilia os estudantes a avançarem em suas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDPs), favorecendo a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que ultrapassam os conteúdos acadêmicos.

Com uma mediação adequada, o aluno não apenas aprende os conteúdos propostos, mas também desenvolve habilidades essenciais para sua formação integral, tornando-se um sujeito ativo e protagonista em seu próprio processo de aprendizagem.

## **REFERÊNCIAS**

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL [REVISTAFT.COM.BR/A-FORMACAO-DO-PROFESSOR-](http://REVISTAFT.COM.BR/A-FORMACAO-DO-PROFESSOR-)

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ISSN 1678-0817 Qualis/DOI

CALDAS, Iandra Fernandes; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Memória, formação e desenvolvimento profissional docente: construindo aprendizagens ao longo da vida. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 25, p. 1-25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v25i1.7784>.

NASCIMENTO, Adrienne Fernandes do; SILVA, Vera Lúcia Reis da. A formação continuada para o desenvolvimento profissional docente: perspectivas a partir de experiências com o ensino remoto. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, e572111134163, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i11.34163>.

SANTOS, Francisco das Chagas Moraes dos *et al.* Formação continuada do professor da educação regular: caminhos para inovação. **Aurum Editora**, cap. 9, p. 104-110, 2025. DOI: <https://doi.org/10.63330/aurumpub.020-009>.

**- Os impactos da nova reforma tributária no sistema brasileiro (Aline Castro Botelho)**

## Os impactos da nova reforma tributária no sistema brasileiro

Aline Castro Botelho

### RESUMO

A Reforma Tributária brasileira representa uma das principais mudanças econômicas e fiscais dos últimos anos. O objetivo principal da proposta é simplificar o sistema tributário nacional, reduzir a burocracia e promover maior eficiência na arrecadação de impostos. Este artigo busca analisar os impactos da Reforma Tributária no Brasil, destacando seus benefícios, desafios e possíveis reflexos para empresas e consumidores. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica e análise de legislações relacionadas ao tema. Conclui-se que a reforma poderá contribuir para maior transparência tributária, porém exigirá adaptação significativa das empresas e dos profissionais da área contábil.

**Palavras-chave:** Reforma Tributária. Sistema Tributário. Impostos. Contabilidade.

### INTRODUÇÃO

O sistema tributário brasileiro é conhecido pela elevada complexidade, excesso de obrigações acessórias e grande quantidade de tributos existentes. Esse cenário gera dificuldades tanto para empresas quanto para consumidores, tornando o ambiente econômico mais burocrático.

Com o objetivo de simplificar a tributação no país, a Reforma Tributária surge como proposta de modernização do sistema fiscal brasileiro. Entre as principais mudanças estão a substituição de diversos tributos por impostos unificados e a busca por maior transparência na arrecadação.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar os impactos da Reforma Tributária no Brasil, destacando seus benefícios, desafios e reflexos para empresas, profissionais contábeis e sociedade.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Sistema Tributário Brasileiro**

O Brasil possui um dos sistemas tributários mais complexos do mundo. Atualmente, empresas precisam lidar com diversos tributos federais, estaduais e municipais, além de inúmeras obrigações acessórias.

Entre os principais impostos existentes estão:

ICMS;

ISS;

PIS;

COFINS;

IPI.

Essa diversidade de tributos aumenta os custos operacionais das empresas e exige grande atenção dos profissionais da área contábil.

Além disso, a complexidade tributária pode prejudicar a competitividade econômica do país, dificultando investimentos e crescimento empresarial.

### **Objetivos da Reforma Tributária**

A Reforma Tributária busca simplificar o sistema de arrecadação de impostos no Brasil. Uma das principais propostas é a criação do Imposto sobre Bens e Serviços (IBS), que substituirá diversos tributos existentes.

Outro objetivo importante é reduzir a cumulatividade tributária, permitindo maior transparência no pagamento de impostos ao longo da cadeia produtiva.

A reforma também pretende diminuir a burocracia relacionada ao cumprimento das obrigações fiscais, facilitando a rotina das empresas e reduzindo custos administrativos.

### **Impactos para as Empresas**

As empresas serão diretamente afetadas pela Reforma Tributária. Entre os principais impactos positivos estão:

Simplificação do cálculo de impostos;

Redução de obrigações acessórias;

Maior transparência fiscal;

Possível redução de custos operacionais.

Entretanto, o período de transição poderá gerar dificuldades para adaptação dos sistemas internos e dos processos contábeis.

Os profissionais da contabilidade terão papel fundamental nesse processo, auxiliando empresas na interpretação da legislação e adequação às novas regras tributárias.

Outro ponto relevante refere-se aos setores econômicos que poderão sofrer alterações na carga tributária, exigindo planejamento estratégico por parte das organizações.

### **Reflexos para Consumidores e Sociedade**

A Reforma Tributária também poderá gerar impactos para consumidores e sociedade em geral. A simplificação dos tributos tende a aumentar a transparência sobre os impostos pagos nos produtos e serviços.

Além disso, a redução da burocracia pode estimular o crescimento econômico e a geração de empregos, favorecendo o desenvolvimento do país.

No entanto, especialistas apontam que determinados setores poderão enfrentar aumento de carga tributária, refletindo diretamente nos preços ao consumidor final.

Dessa forma, a implementação da reforma exigirá equilíbrio entre arrecadação governamental e competitividade econômica.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Reforma Tributária representa uma importante tentativa de modernização do sistema fiscal brasileiro. Sua principal finalidade é simplificar a arrecadação de impostos, reduzir burocracias e tornar o ambiente econômico mais eficiente.

Os impactos da reforma serão significativos para empresas, profissionais contábeis e consumidores. Apesar dos benefícios esperados, o processo de

adaptação exigirá investimentos em tecnologia, atualização profissional e reorganização administrativa.

Conclui-se que a Reforma Tributária poderá contribuir para maior transparência e eficiência econômica, desde que seja implementada de forma equilibrada e planejada.

## **REFERÊNCIAS**

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

FABRETTI, Lúdio Camargo. Contabilidade Tributária. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2020. HARADA, Kiyoshi. Direito Financeiro e Tributário. 29. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

OLIVEIRA, Gustavo Henrique de. Reforma Tributária no Brasil. São Paulo: Saraiva, 2023.

**- Imposto de renda no Brasil: funcionamento e obrigatoriedade (Aline Castro Botelho)**

## **Imposto de renda no Brasil: funcionamento e obrigatoriedade**

Aline Castro Botelho

### **RESUMO**

O Imposto de Renda é um dos principais tributos arrecadados pelo governo brasileiro, incidindo sobre os rendimentos de pessoas físicas e jurídicas. O presente artigo tem como objetivo analisar o funcionamento do Imposto de Renda no Brasil, destacando sua obrigatoriedade, formas de declaração e principais erros cometidos pelos contribuintes. A metodologia utilizada baseou-se em pesquisa bibliográfica e análise de legislações tributárias. Verifica-se que a correta declaração do imposto é fundamental para evitar problemas fiscais, multas e inconsistências junto à Receita Federal.

**Palavras-chave:** Imposto de Renda. Receita Federal. Declaração. Tributação.

### **INTRODUÇÃO**

O Imposto de Renda representa um importante instrumento de arrecadação tributária utilizado pelo governo brasileiro para financiar serviços públicos e investimentos.

Anualmente, milhões de brasileiros realizam a declaração do Imposto de Renda, informando seus rendimentos, despesas e patrimônio à Receita Federal.

Apesar de ser uma obrigação fiscal comum, muitos contribuintes ainda possuem dúvidas sobre funcionamento, obrigatoriedade e preenchimento correto da declaração.

Nesse contexto, o presente artigo busca analisar o funcionamento do Imposto de Renda no Brasil, destacando sua importância, critérios de obrigatoriedade e principais erros cometidos pelos contribuintes.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Conceito de Imposto de Renda**

O Imposto de Renda é um tributo federal cobrado sobre os rendimentos obtidos por pessoas físicas e jurídicas.

No caso das pessoas físicas, a tributação ocorre sobre salários, aposentadorias, aluguéis, investimentos e demais receitas recebidas ao longo do ano.

A Receita Federal do Brasil é o órgão responsável pela administração do tributo, fiscalização das declarações e combate à sonegação fiscal.

Além da função arrecadatória, o Imposto de Renda também possui caráter social, uma vez que utiliza o princípio da capacidade contributiva, cobrando mais de quem possui maior renda.

### **Obrigatoriedade da Declaração**

Nem todos os cidadãos são obrigados a declarar o Imposto de Renda. A Receita Federal do Brasil estabelece critérios anuais para determinar quem deve apresentar a declaração.

Entre as principais situações de obrigatoriedade estão:

Recebimento de rendimentos tributáveis acima do limite estabelecido;

Posse de bens acima do valor definido pela Receita Federal;

Operações na bolsa de valores;

Recebimento de rendimentos isentos acima do limite legal.

O não envio da declaração dentro do prazo pode gerar multas e restrições fiscais para o contribuinte.

Além disso, inconsistências nas informações podem levar o contribuinte à malha fina, exigindo comprovação documental das informações declaradas.

### **Principais Erros na Declaração**

Muitos contribuintes cometem erros no preenchimento da declaração do Imposto de Renda.

Entre os erros mais comuns destacam-se:

Omissão de rendimentos;  
Informações incorretas sobre dependentes;  
Despesas médicas sem comprovação;  
Erros na declaração de investimentos;  
Divergência de informações entre fontes pagadoras.

Esses problemas podem resultar em multas, retenção da restituição e necessidade de retificação da declaração.

Por isso, é fundamental que os contribuintes organizem documentos e comprovantes antes do preenchimento da declaração.

### **Importância do Profissional Contábil**

O profissional da contabilidade possui grande importância no processo de elaboração da declaração do Imposto de Renda.

Seu conhecimento técnico contribui para redução de erros, correta utilização das deduções permitidas e melhor organização fiscal do contribuinte.

Além disso, o contador auxilia empresas e pessoas físicas no planejamento tributário, garantindo maior segurança perante a Receita Federal.

Com o avanço da tecnologia e cruzamento eletrônico de dados, tornou-se ainda mais importante a precisão das informações prestadas ao fisco.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se que o Imposto de Renda possui grande relevância para o sistema tributário brasileiro, sendo fundamental para arrecadação governamental e controle fiscal.

A correta elaboração da declaração evita problemas com a Receita Federal e garante maior segurança para o contribuinte.

Além disso, o apoio de profissionais contábeis torna-se essencial diante da complexidade das normas tributárias e das exigências fiscais existentes.

Dessa forma, o conhecimento sobre funcionamento e obrigatoriedade do Imposto de Renda é indispensável tanto para estudantes quanto para profissionais da área contábil.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Receita Federal do Brasil. Imposto sobre a Renda da Pessoa Física. Brasília, DF, 2024.

FABRETTI, Láudio Camargo. Contabilidade Tributária. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

OLIVEIRA, Luís Martins de. Manual do Imposto de Renda Pessoa Física. São Paulo: Atlas, 2021.

SABBAG, Eduardo. Manual de Direito Tributário. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

**- A importância do departamento pessoal nas organizações (Aline Castro Botelho)**

## **A importância do departamento pessoal nas organizações**

Aline Castro Botelho

### **RESUMO**

O Departamento Pessoal exerce papel fundamental dentro das organizações, sendo responsável pela administração das relações trabalhistas, cumprimento das obrigações legais e gestão de processos relacionados aos colaboradores. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância do Departamento Pessoal nas empresas, destacando suas principais funções, desafios e contribuições para a organização. A metodologia utilizada baseou-se em pesquisa bibliográfica, utilizando livros, artigos científicos e legislações trabalhistas. Observa-se que o setor é indispensável para garantir conformidade com a legislação, segurança jurídica e eficiência administrativa. Além disso, o Departamento Pessoal contribui diretamente para a organização interna e para a valorização do capital humano.

**Palavras-chave:** Departamento Pessoal. Obrigações Trabalhistas. Gestão Organizacional. Recursos Humanos.

### **INTRODUÇÃO**

O Departamento Pessoal representa um dos setores mais importantes dentro das empresas, pois é responsável pela administração dos direitos e deveres relacionados aos trabalhadores. Sua atuação está diretamente ligada ao cumprimento das normas trabalhistas e previdenciárias, garantindo que a empresa mantenha regularidade perante os órgãos fiscalizadores.

Com o avanço da tecnologia e das constantes mudanças na legislação trabalhista brasileira, o Departamento Pessoal passou a desempenhar funções ainda mais estratégicas. Além das atividades operacionais, o setor contribui para a organização administrativa, controle de documentos, processamento da folha de pagamento e gestão de benefícios.

Nesse contexto, o presente artigo busca analisar a importância do Departamento Pessoal nas organizações, destacando suas principais funções,

os desafios enfrentados atualmente e sua relevância para o bom funcionamento empresarial.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Conceito de Departamento Pessoal**

O Departamento Pessoal é o setor responsável pela administração das rotinas trabalhistas dentro de uma empresa. Entre suas atribuições estão o processo de admissão e demissão de funcionários, controle de jornada de trabalho, férias, folha de pagamento, recolhimento de encargos sociais e cumprimento das obrigações acessórias.

Segundo a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), as empresas devem manter registros adequados sobre seus colaboradores, garantindo o cumprimento dos direitos trabalhistas. Dessa forma, o Departamento Pessoal atua como intermediador entre empresa, empregado e órgãos governamentais.

Além disso, o setor possui relação direta com áreas como contabilidade, recursos humanos e administração financeira, contribuindo para a organização interna da empresa.

### **Principais Funções do Departamento Pessoal**

Entre as principais atividades desempenhadas pelo Departamento Pessoal destacam-se:

- Controle de admissões e demissões;
- Elaboração da folha de pagamento;
- Controle de férias e benefícios;
- Gestão de ponto eletrônico;
- Recolhimento de FGTS e INSS;
- Emissão de documentos trabalhistas;
- Atendimento às exigências do eSocial.

A folha de pagamento é uma das tarefas mais relevantes do setor, pois envolve cálculos de salários, adicionais, descontos e encargos sociais.

Qualquer erro pode gerar prejuízos financeiros e problemas jurídicos para a empresa.

Outro aspecto importante é o cumprimento das obrigações acessórias, como envio de informações ao eSocial, RAIS e GFIP. A falta de envio correto dessas informações pode resultar em multas e penalidades.

### **Importância para as Organizações**

O Departamento Pessoal possui grande relevância para o funcionamento das empresas, pois garante conformidade legal e organização administrativa. Um setor estruturado reduz riscos trabalhistas e contribui para a segurança jurídica da organização.

Além disso, o setor auxilia na gestão dos colaboradores, promovendo maior controle sobre contratos, benefícios e jornadas de trabalho. Isso contribui para um ambiente organizacional mais eficiente e transparente.

Outro ponto importante refere-se à prevenção de processos trabalhistas. O cumprimento correto das normas reduz conflitos entre empregadores e empregados, evitando prejuízos financeiros e danos à imagem da empresa.

### **Desafios Atuais do Departamento Pessoal**

Departamento Pessoal enfrenta diversos desafios na atualidade, principalmente devido às frequentes alterações na legislação trabalhista e ao avanço tecnológico.

A implantação do eSocial trouxe mudanças significativas na forma de envio das informações trabalhistas e previdenciárias. As empresas passaram a ter maior responsabilidade quanto à precisão e rapidez das informações transmitidas ao governo.

Outro desafio importante está relacionado à necessidade de atualização constante dos profissionais da área. O conhecimento técnico tornou-se essencial para garantir conformidade legal e eficiência operacional.

Além disso, a digitalização dos processos exige investimentos em sistemas de gestão e capacitação profissional, permitindo maior automação das atividades e redução de erros.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se que o Departamento Pessoal desempenha papel essencial dentro das organizações, sendo responsável pela gestão das rotinas trabalhistas e pelo cumprimento das obrigações legais.

Sua atuação vai além das atividades operacionais, contribuindo para a segurança jurídica, organização administrativa e valorização dos colaboradores. O setor também possui importância estratégica na prevenção de problemas trabalhistas e no fortalecimento da gestão empresarial.

Diante das constantes mudanças na legislação e da evolução tecnológica, torna-se indispensável a capacitação contínua dos profissionais da área. Dessa forma, o Departamento Pessoal continuará exercendo papel fundamental para o crescimento e sustentabilidade das empresas.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília, DF: Presidência da República, 1943.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de Pessoas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MARRAS, Jean Pierre. Administração de Recursos Humanos. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

OLIVEIRA, Aristeu de. Departamento Pessoal Prático. São Paulo: Atlas, 2017.

**- Os desafios da inclusão escolar na sala de aula (Luciana Bonato  
Cardozo; Cintia Rafaela de Souza; Pâmela Fátima Ramos; Renata de  
Paula Carlos Marques Barcellos)**

## **Os desafios da inclusão escolar na sala de aula**

Luciana Bonato Cardozo

Cintia Rafaela de Souza

Pâmela Fátima Ramos

Renata de Paula Carlos Marques Barcellos

**DOI: 10.5281/zenodo.20345111**

### **RESUMO**

A temática da inclusão escolar aborda a prática de garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes regulares. Essa abordagem se baseia em princípios de equidade e justiça social, reconhecendo que a diversidade é uma característica natural das salas de aula. A inclusão escolar não se limita apenas à presença física dos alunos com deficiência, mas envolve a adaptação curricular, metodológica e pedagógica para atender às diferentes necessidades dos estudantes. Os desafios da inclusão escolar na sala de aula são variados e complexos, refletindo a diversidade de necessidades dos alunos e as realidades das instituições educacionais. Diante disto este artigo tem como objetivo geral descrever sobre os desafios para promoção da inclusão na sala de aula. Já os objetivos específicos são ressaltar sobre a Educação Especial assim como enfatizar sobre a exclusão escolar. A metodologia adotada é a revisão de literatura. Como resultados realizados evidencia-se que a inclusão escolar na sala de aula representa um avanço significativo na busca por uma educação mais justa e equitativa, mas também traz consigo uma série de desafios que precisam ser enfrentados coletivamente. A diversidade presente nas salas de aula, com alunos que possuem diferentes habilidades, histórias e necessidades, exige um repensar das práticas pedagógicas tradicionais. Além disso, o trabalho evidencia o papel do professor no processo de inclusão escolar, destacando sua atuação como mediador da aprendizagem e agente fundamental na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

**Palavras-Chave:** Inclusão. Desafios. Exclusão. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado.

### **INTRODUÇÃO**

A inclusão escolar é um tema central nas discussões sobre educação contemporânea, especialmente no contexto de salas de aula cada vez mais diversificadas. O conceito de inclusão vai além da mera presença física de

alunos com deficiência ou necessidades especiais em ambientes educacionais; envolve a criação de um ambiente que promove a participação plena e equitativa de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e potencialidades. No entanto, a implementação dessa proposta enfrenta diversos desafios que precisam ser compreendidos para que se possa avançar em direção a uma educação realmente inclusiva.

Nos últimos anos, o Brasil tem avançado na formulação de políticas públicas voltadas para a inclusão escolar, com destaque para a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabelece diretrizes para garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas escolas regulares. Apesar dessas iniciativas, muitos obstáculos ainda persistem, como a falta de formação adequada dos professores, a escassez de recursos pedagógicos e a resistência cultural à diversidade nas salas de aula. Esses desafios dificultam não apenas a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, mas também comprometem o ambiente educacional como um todo.

O objetivo principal deste estudo é descrever sobre os desafios para promoção da inclusão na sala de aula. Já os objetivos específicos são ressaltar sobre a Educação Especial assim como enfatizar sobre a exclusão escolar.

A escolha deste tema se justifica pela urgência em promover uma reflexão crítica sobre os desafios da inclusão escolar, considerando que a educação é um direito fundamental e deve ser acessível a todos. Discutir os obstáculos enfrentados na prática pedagógica é essencial para identificar caminhos que possam melhorar as experiências dos alunos e promover uma cultura escolar mais inclusiva. Além disso, ao abordar esse tema, busca-se contribuir para o debate acadêmico sobre as melhores práticas e estratégias que podem ser adotadas por educadores e gestores escolares para superar as barreiras à inclusão.

Este artigo será desenvolvido por meio de uma revisão de literatura, onde serão analisados estudos acadêmicos, relatórios institucionais e publicações relevantes sobre inclusão escolar. A metodologia envolverá a seleção criteriosa de fontes que abordem tanto os aspectos teóricos da inclusão quanto relatos práticos sobre experiências em sala de aula. Serão

examinados os principais desafios identificados por pesquisadores e educadores, bem como as estratégias que têm sido propostas para enfrentá-los. A análise crítica das informações coletadas permitirá uma compreensão mais ampla dos fatores que influenciam a inclusão escolar e contribuirá para o desenvolvimento de recomendações práticas voltadas à melhoria das condições educacionais para todos os estudantes.

Além disso, o trabalho evidencia o papel do professor no processo de inclusão escolar, destacando sua atuação como mediador da aprendizagem e agente fundamental na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

## **1. A INCLUSÃO ESCOLAR**

Segundo Díaz e seus colaboradores (2009) nestes dias atua a inclusão tem sido cada vez mais debatida e reinterpretada na sociedade. Os meios de comunicação, como novelas e campanhas publicitárias, vêm apresentando situações que incentivam a reflexão sobre os direitos e a participação das pessoas com necessidades especiais como cidadãs. Tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços sociais, as discussões sobre inclusão acontecem diariamente, promovendo um novo olhar sobre a diversidade e o respeito às diferenças.

O reconhecimento de que a educação é um direito fundamental e que todas as crianças, independentemente de suas condições, devem ter acesso a ela. Aumentou a conscientização sobre a importância da diversidade e da aceitação das diferenças, combatendo preconceitos e estigmas associados às deficiências.

A proposta de inclusão escolar surge em oposição às práticas as quais restringem as possibilidades de escolarização e de atuação no contexto sociocultural de um enorme grupo de indivíduos e reafirma o aluno como sujeitos de direitos, com capacidade para construir e reconstruir sua história e apropriar-se dos instrumentos culturais criados pela humanidade (GLAT; PLETSCHE, 2012).

Os alunos como sujeitos de direitos representam uma perspectiva fundamental na educação contemporânea, reconhecendo que cada estudante possui direitos que devem ser respeitados e garantidos no ambiente escolar. Essa abordagem se baseia na ideia de que a educação deve ser um espaço de desenvolvimento integral, onde os alunos são vistos não apenas como receptores de conhecimento, mas como indivíduos ativos, com voz e participação nas decisões que afetam suas vidas. O reconhecimento dos alunos como sujeitos de direitos implica em assegurar o acesso à educação de qualidade, liberdade de expressão, respeito à diversidade e proteção contra qualquer forma de discriminação. Isso significa que as instituições educacionais devem criar condições para que todos os estudantes possam aprender em um ambiente seguro e acolhedor, onde suas necessidades e particularidades sejam consideradas.

Segundo Silva (2010) visando alcançar o desenvolvimento de uma escola democrática na qual a diversidade é respeitada e valorizada, o movimento da inclusão escolar prevê a revisão e reformulação do sistema educacional como um todo, inclusive no que diz respeito às modificações na estrutura física dos prédios escolares.

A escola democrática é um modelo educacional que busca promover a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo alunos, educadores, pais e a comunidade. Nesse contexto, a democracia não se limita apenas à gestão da instituição, mas permeia todos os aspectos da vida escolar, desde a elaboração do currículo até a definição de regras e práticas pedagógicas.

As características principais de uma escola democrática incluem: Participação (todos os membros da comunidade escolar têm voz e vez nas decisões que afetam o ambiente educacional. Isso pode incluir conselhos escolares, assembleias ou outras formas de consulta); Respeito à Diversidade (a escola democrática valoriza as diferenças entre os alunos, promovendo um ambiente inclusivo que respeita e celebra a diversidade cultural, étnica, social e individual); Autonomia (alunos têm a oportunidade de tomar decisões sobre seu aprendizado e contribuir para o ambiente escolar. Isso fomenta a

responsabilidade e o senso de pertencimento); Educação Crítica (o currículo é desenvolvido de forma a estimular o pensamento crítico, permitindo que os alunos questionem, analisem e reflitam sobre questões sociais, políticas e éticas); Colaboração (a relação entre educadores e alunos é baseada na colaboração e no diálogo, em vez de uma hierarquia rígida. Professores atuam como facilitadores do aprendizado); e, Formação Cidadã (a escola democrática tem como objetivo formar cidadãos ativos e conscientes, capazes de participar efetivamente da sociedade e contribuir para a construção de um mundo mais justo).

Freitas e Lustosa (2017) ressaltam que a inclusão escolar apresenta inúmeras vantagens as quais possibilitam a melhoria das condições sociais das pessoas excluídas e além disto, é capaz de proporcionar acentuada melhoria no aprendizado dos diferentes grupos de sujeitos, uma vez que oportuniza que a aprendizagem ocorra em situações as quais envolvem a expressão de vivências distintas, culturas diversas, possibilitando a construção de conhecimentos baseados na diversidade.

A construção de conhecimentos baseados na diversidade é fundamental para a inclusão escolar, pois reconhece e valoriza as diferentes experiências, culturas e capacidades dos alunos. Esse enfoque busca criar um ambiente educacional que respeite as singularidades de cada estudante, promovendo um aprendizado significativo e equitativo. Na prática, isso implica em adaptar métodos de ensino, materiais e estratégias pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos. Por exemplo, ao incorporar conteúdos que reflitam a diversidade cultural da comunidade escolar, os educadores podem conectar o aprendizado à realidade dos estudantes, tornando-o mais relevante e envolvente.

Costa, Silva e Kunz (2017) afirmam segundo palavras de Baptista (2003) que a inclusão escolar seria a transformação da escola para receber o aluno, ou seja, a escola deve se adaptar as necessidades do aluno e não o contrário. Tal transformação deve ser profunda e envolver toda a organização do ensino, desde o projeto pedagógico até a formação continuada de técnicas e professores os quais atuem nas escolas.

A inclusão escolar como transformação da escola para receber o aluno é um conceito que vai além da simples adaptação de espaços físicos. Envolve uma mudança profunda na cultura, nas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais dentro da instituição. Essa abordagem busca criar um ambiente educacional que acolhe e valoriza a diversidade, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades, possam participar plenamente do processo educativo.

Mota (2020) afirma que a inclusão escolar acrescenta ao desenvolvimento e aprendizagem de todas e todos estudantes, com ou sem deficiência. Especificamente no caso de estudantes sem deficiência a interação com pares diversos e distintos em suas especificidades, proporcionará: aprimoramento da autoestima e autoconfiança, quando crianças passam a se sentir capazes de ajudar os outros; capacidade de relacionar-se empaticamente com crianças as quais apresentam diferentes percepções, pensamentos, necessidades, maneiras de aprender e agir; redução do medo de seres humanos distintos; compreensão e paciência com crianças as quais apresentam diferentes formas de aprendizado; mais respeito pelas pessoas, compreensão, aceitação e apreciação das diferenças individuais; e, preparação para a vida em uma sociedade inclusiva.

A inclusão escolar é benéfica para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes, tanto aqueles com deficiência quanto os sem deficiência. Essa abordagem traz diversas vantagens que enriquecem o ambiente educativo e promovem um aprendizado mais completo. A presença de alunos com diferentes habilidades e experiências enriquece as discussões em sala de aula. A troca de ideias e perspectivas variadas estimula o pensamento crítico e a criatividade entre todos os estudantes. A convivência em um ambiente inclusivo ajuda todos os alunos a desenvolverem habilidades sociais importantes, como empatia, respeito e cooperação. Esses valores são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e solidários.

Professores que trabalham em contextos inclusivos aprendem a adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos.

Essa flexibilidade beneficia não apenas aqueles com deficiência, mas também alunos que podem ter diferentes estilos de aprendizado ou dificuldades temporárias. A inclusão promove um sentido de pertencimento e valorização entre todos os estudantes. Quando cada aluno se sente aceito e respeitado, sua autoestima aumenta, o que pode levar a um maior engajamento nas atividades escolares.

Segundo Prestes (2017) nos processos educativos, a inclusão educacional tem como premissa a valorização da diversidade humana de modo a preservar a liberdade, a criatividade e a singularidade do aluno para o aperfeiçoamento integral das suas potencialidades. Esses aspectos devem ser considerados na elaboração e transmissão dos conteúdos curriculares pelo professor na sala de aula.

A inclusão educacional, é fundamentada na valorização da diversidade humana, o que implica reconhecer e respeitar as diferenças individuais de cada aluno. Essa abordagem é essencial para promover um ambiente de aprendizado que preserve a liberdade, a criatividade e a singularidade de cada estudante, visando ao aperfeiçoamento integral de suas potencialidades. Ao elaborar e transmitir conteúdos curriculares, os professores devem considerar essas premissas inclusivas. Isso significa que o currículo não deve ser um conjunto rígido de informações a serem decoradas, mas sim um espaço aberto à exploração e à descoberta. Os educadores precisam adaptar suas estratégias de ensino para atender às necessidades e interesses diversos dos alunos, permitindo que cada um se sinta valorizado e engajado no processo educativo.

Conforme Sousa (2019) propor efetivação da inclusão na escola significa compreender as práticas pedagógicas como propiciadoras de desafios e oportunidades direcionadas a todos os sujeitos os quais estão inseridos na pedagogia escolar. O que torna essencial à inclusão educacional é a compreensão das necessidades sociais e cognitivas do sujeito, bem como compreender de que forma as estratégias metodológicas têm sido propostas no desenvolvimento das competências e na realização da autonomia do alunado.

A inclusão educacional deve ser uma prática constante na sala de aula. Valorizando a diversidade humana e adaptando o ensino às singularidades dos alunos, os educadores contribuem para o desenvolvimento integral de cada estudante. Assim, garantem que todos tenham a oportunidade de explorar suas potencialidades e se tornarem agentes ativos em seu processo de aprendizagem.

### **1.1 A Educação Especial**

A educação especial desempenha um papel crucial na inclusão escolar, pois oferece suporte e adaptações necessárias para que alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais possam participar plenamente do ambiente escolar.

Segundo Prestes (2017) a Educação Especial ao longo da história da educação no Brasil, passou por inúmeras transformações políticas, filosóficas, ideológicas e culturais e tais influências refletiram na concepção da instituição de educação especial, desde seu caráter assistencialista, filantrópico até o educativo do atendimento aos alunos com deficiência no espaço escolar. Alguns aspectos que neste percurso histórico interferiram na definição do público-alvo e nas práticas de ensino e aprendizagem na educação escolar especial são: ensino público obrigatório; conceituação e classificação da deficiência; serviços de diagnóstico e plano de tratamento; abordagens do ensino à educação especial; escolas especiais, classes especiais na escola comum; e, formação de professores.

A educação especial tem uma trajetória histórica que reflete mudanças nas percepções sociais sobre deficiência e inclusão. Hoje, a educação especial é vista como parte integral da educação inclusiva, com foco na valorização da diversidade e no desenvolvimento de políticas que promovam a participação plena de todos os alunos nas escolas regulares.

Sousa (2019) ressalta que a trajetória da educação especial no Brasil é marcada por iniciativas e embates políticos inseridos no contexto social das pessoas com deficiência, como nas adequações e estruturações semânticas de expressões as quais demonstram como eram desenvolvidos os modelos de

reabilitação e educação nos atendimentos aos deficientes. O processo histórico da educação especial no Brasil pode ser dividido em três períodos e em cada um dos períodos houve marcas ideológicas e políticas à época: 1854 a 1956, as ações foram de investimentos privados; 1957 a 1993, ações de âmbito nacional; e 1993 aos dias atuais, ações em favor da inclusão. A utilização da expressão educação especial no Brasil começou a ganhar identidade e representatividade no governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) e passou a destinar-se aos atendimentos às pessoas com deficiência, que, com o próprio nome subjaz, carecem de um tratamento especializado às necessidades linguísticas, motoras, visuais e cognitivas.

Essa evolução histórica reflete uma mudança significativa na forma como a sociedade entende e aborda as necessidades educativas especiais, buscando cada vez mais garantir que todos tenham acesso à educação de qualidade.

Historicamente, segundo Glat e Pletsch (2012) a educação especial se configurou como sistema educacional paralelo, com escolas e classes especiais, compostas por alunos com o mesmo tipo de deficiência, atendidos por professores especializados. Nas últimas décadas, entretanto, em resposta às novas demandas e expectativas sociais, os profissionais da educação especial têm-se voltado para a busca de alternativas menos segregativas de absorção desses educandos nas redes escolares.

Historicamente, muitos alunos com deficiências eram educados em instituições separadas, o que limitava suas interações sociais e oportunidades de aprendizado. No entanto, com a crescente conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência e a importância da inclusão, houve um impulso para integrar esses alunos no ambiente escolar regular. Essa mudança é apoiada por legislações que garantem o direito à educação inclusiva e por diretrizes que incentivam práticas pedagógicas adaptadas. Os profissionais da educação especial têm desempenhado um papel fundamental nesse processo. Eles não apenas trabalham diretamente com alunos com necessidades especiais, mas também colaboram com professores da educação regular para desenvolver estratégias que atendam a todos os estudantes. Isso inclui a

formação de professores, a adaptação de currículos e a implementação de metodologias que promovam a participação ativa de todos os alunos no processo de aprendizagem. A busca por alternativas menos segregativas envolve também o envolvimento das famílias e também da comunidade. O apoio das famílias é essencial para garantir que as crianças recebam o suporte necessário em casa e na escola. Além disso, iniciativas comunitárias podem criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo, onde todos os estudantes são valorizados.

A Educação Especial, segundo Silva (2010) é uma área do conhecimento e também uma modalidade de ensino a qual tem como objetivo o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Para Fernandes (2018) citando Brasil (2008) a educação especial é uma modalidade de ensino a qual perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios de tal atendimento e orienta os alunos e seus professores a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

A educação especial realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um serviço destinado a alunos com necessidades educacionais especiais. O AEE tem como objetivo oferecer suporte individualizado, promovendo o desenvolvimento das habilidades e potencialidades desses estudantes. Esse atendimento pode ocorrer em diferentes formatos, como a Sala de Recursos Multifuncionais (espaço equipado com materiais e recursos adaptados, onde alunos recebem apoio específico para suas dificuldades); Atendimento Individual ou em Pequenos Grupos (encontros com profissionais especializados, como professores de educação especial, psicólogos e terapeutas, que trabalham diretamente com os alunos); Adaptação Curricular (modificações no currículo e nas atividades escolares para atender às necessidades específicas de cada aluno, garantindo que todos possam participar do processo de aprendizagem); e, Formação de Professores (capacitação dos educadores da rede regular para que possam atender melhor as demandas dos alunos com necessidades especiais, promovendo práticas

inclusivas). O AEE é fundamental para garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas particularidades e promovendo sua inclusão no ambiente escolar regular. Essa abordagem visa não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento social e emocional dos alunos.

Segundo Poker e seus colaboradores (2013) o AEE, na perspectiva da Educação Inclusiva assume um caráter exclusivamente de suporte e apoio à educação regular, por meio do atendimento à escola, ao professor da classe regular e ao aluno e tem como objetivo oferecer aos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional ensino de conteúdos específicos, estratégias e utilização de recursos pedagógicos e de tecnologia diferenciados, não existentes na classe regular os quais são fundamentais para garantir a sua aprendizagem e acesso ao currículo comum.

Ressaltando novamente sobre a Educação Especial, segundo Costas e Pavão (2015) uma modalidade de ensino caracterizada pelo atendimento as necessidades especiais de ensino e aprendizagem na educação formal de todos os alunos. A formação do professor para atuar na Educação Especial é destacada pela legislação como na prática e discurso de educadores e especialistas. A legislação na área preconiza que a educação especial é uma responsabilidade de todos, mas que há uma necessidade de mudança de concepção e de atitudes quanto ao ensino de pessoas deficientes, assim busca-se a formação do professor especializado o qual deve ter exclusivamente um sentido pedagógico.

A educação especial é uma responsabilidade compartilhada entre diversos atores sociais, incluindo escolas, profissionais da educação, famílias e a comunidade. Essa abordagem colaborativa é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. As instituições de ensino desempenham um papel central na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. É fundamental que as escolas estejam preparadas para acolher esses estudantes, oferecendo ambientes acessíveis e práticas pedagógicas adaptadas. Isso envolve não apenas a formação contínua dos professores,

mas também a criação de políticas que promovam a inclusão. Os profissionais da educação especial são essenciais nesse processo. Eles trabalham em conjunto com os educadores da sala regular para desenvolver estratégias que atendam às diversas necessidades dos alunos. Essa parceria é crucial para criar um ambiente educacional que valorize a diversidade e promova o aprendizado coletivo. As famílias também têm um papel vital na educação especial. O envolvimento dos pais no processo educativo é fundamental para o sucesso dos alunos. Eles podem fornecer informações valiosas sobre as necessidades de seus filhos e colaborar com a escola na implementação de estratégias de apoio.

A formação continuada compreende um processo de formação profissional, tanto para quem já finalizou sua formação inicial e exerce sua profissão, quanto para o profissional inserido num dado contexto profissional e sócio-histórico e tem como desígnio mediar o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade (SANTOS, 2021).

Atualmente, a educação especial sistematiza suas práticas educativas inclusivas e também delinea seus caminhos planejando intervenções de forma colaborativa entre professores, para identificar as condições de melhorar as tecnologias, os instrumentos pedagógicos para que o aluno possa se beneficiar dos recursos e também possa aprender a aprender. A educação especial pode atuar de forma complementar, suplementar ou substitutiva como espaço educacional de preparação para que o aluno tenha mais autonomia de aprendizagem na educação regular (PRESTES, 2017).

A educação especial não é responsabilidade exclusiva de uma única entidade; é um esforço conjunto que requer comprometimento e colaboração de todos os envolvidos. Somente assim será possível garantir que cada aluno tenha oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

## **1.2. Os principais desafios da inclusão escolar na sala de aula**

Os desafios para a inclusão na sala de aula são multifacetados e exigem uma análise aprofundada das várias dimensões que influenciam essa prática.

Um dos principais obstáculos é a falta de formação adequada dos educadores. Muitos professores não recebem treinamento específico sobre como lidar com a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos, o que pode resultar em insegurança e resistência em aplicar práticas inclusivas. A formação contínua é essencial, mas muitas vezes é negligenciada em programas de capacitação, deixando os educadores despreparados para enfrentar as realidades das salas de aula inclusivas.

O movimento da Educação Inclusiva pressupõe não somente uma escola comprometida com o ensino da diversidade, mas um professor com conhecimento para atender às especificidades desse alunado e neste sentido, o movimento da Educação Inclusiva coloca em questionamento a maneira como os professores e, de forma especial, os pedagogos estão sendo formados (POKER; MARTINS, GIROTO, 2016).

Outro desafio significativo é a escassez de recursos e materiais adaptados. Muitas escolas não dispõem de ferramentas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de alunos com deficiência, como tecnologias assistivas, materiais didáticos adaptados ou espaços físicos adequados. Essa falta de recursos pode limitar a capacidade dos professores de implementar estratégias inclusivas eficazes e criar um ambiente que favoreça o aprendizado de todos os alunos.

A resistência cultural e preconceitos também desempenham um papel crucial nos desafios da inclusão escolar. Em muitas comunidades, ainda existem estigmas associados às deficiências que dificultam a aceitação plena desses alunos por parte de colegas, pais e até mesmo educadores. Essa resistência pode se manifestar em atitudes discriminatórias ou em uma falta de apoio emocional, criando um ambiente hostil para aqueles que já enfrentam dificuldades adicionais.

Além disso, a gestão do comportamento na sala de aula se torna mais complexa quando se busca atender às diferentes necessidades emocionais e sociais dos alunos. Professores podem se sentir sobrecarregados ao tentar equilibrar as demandas de um grupo diversificado, o que pode levar à exaustão e à frustração. É fundamental que as escolas ofereçam suporte psicológico e

estratégias de gestão comportamental para ajudar os educadores a lidar com essas situações.

A adaptação curricular é outro aspecto crítico da inclusão escolar. Muitas vezes, o currículo tradicional não contempla as diversas formas de aprendizado dos alunos, exigindo que os professores façam ajustes significativos nas atividades e avaliações. Isso requer tempo e criatividade, além de um entendimento profundo das necessidades individuais dos alunos. A falta de tempo durante a jornada escolar pode ser uma barreira significativa para que os educadores consigam realizar essas adaptações.

Ao falar em currículo na educação inclusiva, convém destacar que não significa recriá-lo, com supressão de conteúdos ou eliminação de disciplinas, como se os alunos com necessidades educacionais específicas não pudessem aprender com os demais, mas, pelo contrário, trata-se de adaptar o currículo, considerando as especificidades daqueles alunos, focalizando as suas capacidades e a zona de desenvolvimento proximal a qual é definida em termos vygotskyanos como a distância entre o nível de aprendizagem real e o nível de aprendizagem potencial, e neste sentido, as adaptações curriculares se configuram como possibilidades de atuar diante das dificuldades dos alunos (PINHEIRO, 2020).

A colaboração entre diferentes profissionais também é um desafio importante. A inclusão efetiva requer a interação entre professores regulares, especialistas em educação especial, psicólogos e terapeutas, além da participação ativa das famílias. No entanto, essa colaboração nem sempre ocorre devido à falta de comunicação ou à ausência de uma abordagem integrada nas escolas. A construção de equipes multidisciplinares é essencial para garantir um suporte abrangente aos alunos.

O contexto socioeconômico das famílias pode impactar significativamente a inclusão escolar. Alunos provenientes de ambientes vulneráveis podem enfrentar desafios adicionais, como falta de apoio em casa ou dificuldades financeiras que limitam seu acesso a recursos educativos. Isso pode criar disparidades no aprendizado e na participação no ambiente escolar.

Os desafios para a inclusão na sala de aula são diversos e interconectados, envolvendo desde questões formativas e estruturais até aspectos culturais e sociais. Para superar esses obstáculos, é necessário um compromisso coletivo que envolva educadores, gestores escolares, famílias e a sociedade como um todo. A implementação efetiva da inclusão escolar demanda esforços contínuos para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação equitativa e de qualidade, respeitando suas individualidades e promovendo um ambiente onde todos possam prosperar.

## **2 ENFATIZANDO A EXCLUSÃO ESCOLAR**

A exclusão é uma invenção da modernidade. Os descartados sempre existiram, mas, agora, houve uma mudança no seu caráter utilitário. Tratam-se, atualmente, de pessoas não necessárias para o mercado que passaram a ser reconhecidas como excluídas. Para deter o processo de exclusão é preciso uma reestruturação social profunda, entretanto, no momento, é mais lucrativo, mais fácil, substituir essa reestruturação por leis generalizantes e ações superficiais. O foco não deveria estar nos excluídos, mas sim nos mecanismos que os excluem (TUNES, 2011).

Acabar com a exclusão escolar é fundamental para garantir o direito à educação de todos os indivíduos, independentemente de suas características ou necessidades.

Mantoan (2015) ressalta que não se pode esquecer que o passado recente revela uma história de exclusão escolar das pessoas com deficiência. Por muitas décadas, alegando-se incapacidade dos estudantes com deficiência de acompanhar os demais alunos, manteve-se a prática de segregação, reforçada pelo paradigma da normalização. Tal estado de coisas perpetuou-se também no período da integração, que nada mais fora que um anúncio da possibilidade de inclusão escolar para aqueles estudantes que conseguissem adequar-se à escola comum, sem que esta devesse revisar seus pressupostos.

No meio educacional, a exclusão escolar é amplamente discutida e pouco definida em seu caráter conceitual. O termo é utilizado para apontar a situação de grupos divididos em gênero, etnia, renda, localidade e desempenho e não para analisar possíveis engrenagens as quais geram a exclusão, sendo assim, a generalização: pertença a um determinado grupo e, por isso, sou excluído seria uma postura ingênua de causa-consequência a qual não deveria caber nas reflexões dos grupos das minorias supostamente excluídas (TUNES, 2011).

Em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado, é crucial que os alunos aprendam a conviver e colaborar com pessoas diferentes desde cedo. A inclusão escolar prepara os estudantes para interações sociais e profissionais em um ambiente plural.

A exclusão ocorre porque os mecanismos os quais determinam os tipos de relações excludentes estão perpetuados, vivos e cada vez mais fortes. Eles não se limitam ao universo escolar, mas abrangem muitos espaços da vida concretamente vivida. É um desafio configurar a exclusão escolar, seus mecanismos e determinar, já que não se pode generalizar por grupos, quem são os excluídos (TUNES, 2011).

Mantoan (2003) ressalta ainda que a exclusão escolar se manifesta das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, compreende-se que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

A exclusão escolar perpetua ciclos de pobreza e desigualdade social. Ao garantir acesso à educação para todos, promove-se uma maior igualdade de oportunidades, ajudando a quebrar barreiras socioeconômicas.

A inclusão/exclusão social quase dispensa explicação. É um termo-ônibus amplo o suficiente para englobar o que resulta de ações inclusivas ou

excludentes, seja em relação a trabalho, por exemplo, a lei de cotas, ao racismo, à educação tais como cotas universitárias, políticas de inclusão escolar nos ensinos fundamental e médio. Aparece em qualquer debate cujo assunto seja a garantia de direitos e o cumprimento de deveres e desta maneira, tal como os conceitos de ética e cidadania, necessita ser esclarecido quando utilizado (FIDALGO, 2021).

## **2.1 A Declaração de Salamanca**

Conforme Silva (2017) a Declaração de Salamanca (1994) é um dos principais documentos os quais propõem as diretrizes para a prática e funcionamento da educação especial inclusivo e a partir deste documento, entre outros, foram redigidas as leis brasileiras a respeito da educação especial, levando em conta os seus moldes.

A Declaração de Salamanca, é um marco fundamental na promoção da inclusão educacional, enfatizando que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, mentais ou sociais, têm o direito de aprender juntas em escolas regulares. Esse documento ressalta que a exclusão escolar não apenas fere os direitos das crianças com necessidades especiais, mas também limita a diversidade e a riqueza do ambiente educacional.

De acordo com Rodrigues (2013) a partir da Declaração de Salamanca, o Brasil tem intensificado esforços no sentido de garantir a implantação do processo de inclusão em todo o território nacional, empreendendo uma luta árdua para garantir o suporte financeiro preciso para que as escolas reelaborem suas ações voltadas para a oferta de uma educação de qualidade para todos.

Ao reconhecer a importância da educação inclusiva, a Declaração de Salamanca estabelece diretrizes para que governos e instituições educacionais implementem políticas que garantam a participação plena de todos os alunos, promovendo um sistema educacional mais equitativo e respeitoso às diferenças. A luta contra a exclusão escolar é, portanto, uma extensão dos princípios defendidos por essa declaração, visando construir um futuro onde

cada criança tenha acesso a oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

A Conferência Mundial de Educação Especial foi um evento crucial que reuniu representantes de governos, organizações internacionais e especialistas em educação para discutir a inclusão de crianças com necessidades especiais no sistema educacional. O principal resultado da conferência foi a adoção da Declaração de Salamanca, que defende a educação inclusiva como um direito fundamental. A conferência enfatizou a importância de criar ambientes educacionais que respeitem e valorizem a diversidade, propondo que as escolas regulares devem atender a todos os alunos, independentemente de suas dificuldades. Os participantes também discutiram a necessidade de formação adequada para professores, adaptação curricular e desenvolvimento de políticas públicas que garantam recursos e apoio necessário para implementar a inclusão, e além disto, a conferência destacou o papel das comunidades e das famílias na promoção da inclusão escolar, reforçando que todos têm um papel a desempenhar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A Conferência Mundial de Educação Especial de Salamanca continua sendo um referencial importante para ações e políticas relacionadas à educação inclusiva em todo o mundo.

A Declaração de Salamanca é considerada um marco, pois nela são propostas linhas de ação as quais colocam em xeque não somente a concepção tradicional de escola, mas também a própria atuação da educação especial a qual passa a ter como uma de suas funções prioritárias o suporte pedagógico especializado juntamente ao ensino comum para o trabalho com alunos especiais, perpassando, assim., todos os níveis e etapas da escolarização (GLAT; PLETSCHE, 2012).

Ainda, segundo estes mesmos autores, é relevante ressaltar que a proposta de educação inclusiva, assim como explicitada na Declaração de Salamanca e também em outras diretrizes, não remete exclusivamente às pessoas com deficiências ou condições atípicas. Abrange, sim, todos os grupos excluídos do processo formal de escolarização. Seu pressuposto básico é de que as escolas devem adaptar-se para atender a todos os alunos,

independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, blingüísticas, entre outras (GLAT; PLETSCHE, 2012).

A declaração de Salamanca promove a ideia de que as escolas regulares devem ser o ambiente ideal para a educação de todas as crianças, inclusive aquelas com necessidades especiais. Essa abordagem visa integrar todos os alunos em um mesmo espaço educacional, promovendo a diversidade.

De acordo com Silva (2017) a Declaração de Salamanca de 1994, proclama que: toda criança tem direito fundamental à educação a qual lhe deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem as quais são únicas; sistemas educacionais devem ser designados e programas educacionais devem ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular a qual deve acomodá-los em uma pedagogia centrada na criança e capaz de satisfazer a tais necessidades; e, por fim, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias. Assim, é possível criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos. Além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. Tais diretrizes proclamam que a educação especial seja, a partir de então, inclusiva, com a matrícula de todos os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Esta, por sua vez, deve ser capaz de prover as necessidades através de adaptações no currículo, da formação dos professores envolvidos no processo, das metodologias de ensino, do material didático e das suas dependências físicas.

A Declaração de Salamanca desafia o modelo tradicional de educação que muitas vezes exclui alunos com deficiências. Ela propõe uma mudança significativa na forma como as escolas abordam a inclusão, enfatizando que a responsabilidade pela educação inclusiva deve ser compartilhada por todos os

educadores e instituições. Isso implica na necessidade de formação adequada dos professores, que devem estar preparados para lidar com a diversidade em suas salas de aula. A implementação de seus princípios requer esforço contínuo por parte de governos, escolas e comunidades. É necessário investir em recursos adequados, como materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas, além de promover a colaboração entre profissionais da educação, especialistas em inclusão e famílias. Somente assim será possível criar um ambiente escolar onde todos os alunos possam prosperar.

### **3 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Diante dos desafios apresentados no contexto da inclusão escolar e das discussões acerca da exclusão no ambiente educacional, torna-se essencial destacar o papel do professor como um dos principais agentes na efetivação de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. Embora a legislação assegure o direito à educação para todos e documentos importantes, como a Declaração de Salamanca, reforcem a necessidade de uma escola aberta à diversidade, é no

cotidiano da sala de aula que a inclusão se concretiza ou, em muitos casos, encontra obstáculos para sua realização. Nesse sentido, a atuação docente assume relevância fundamental no processo de acolhimento, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas.

O professor exerce função central no processo de inclusão escolar, pois é ele quem está diretamente envolvido com a mediação da aprendizagem, com a organização das atividades pedagógicas e com a convivência diária entre os estudantes. Sua atuação vai além da simples transmissão de conhecimentos, exigindo sensibilidade, compromisso, escuta, observação e flexibilidade para compreender as singularidades de cada aluno. Em uma perspectiva inclusiva, o docente precisa reconhecer que a sala de aula é composta por sujeitos diversos, com ritmos, formas de aprender, potencialidades e necessidades

distintas, sendo necessário adaptar sua prática pedagógica para atender a essa pluralidade.

A inclusão escolar exige do professor um olhar mais humano e individualizado sobre o processo educativo. Isso significa compreender que ensinar não consiste apenas em repassar conteúdos, mas em criar condições para que todos os alunos tenham oportunidades reais de participar, interagir, aprender e se desenvolver dentro de suas possibilidades. Dessa forma, o professor torna-se mediador da aprendizagem, responsável por favorecer experiências significativas que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e relacional dos estudantes. Tal postura é essencial para que o aluno não esteja apenas inserido fisicamente na escola, mas verdadeiramente incluído em sua dinâmica pedagógica e social.

Além disso, o professor possui importante papel na construção de um ambiente escolar acolhedor, respeitoso e livre de práticas discriminatórias. Em muitos casos, a exclusão escolar não ocorre apenas pela ausência de recursos ou pela falta de estrutura, mas também por atitudes, preconceitos e comportamentos que desvalorizam ou invisibilizam o aluno com deficiência ou com necessidades específicas. Nesse cenário, o docente precisa atuar também como promotor de valores como empatia, respeito, cooperação e valorização das diferenças, contribuindo para a formação de uma cultura escolar mais inclusiva e democrática. Ao incentivar o convívio respeitoso entre os alunos, o professor colabora não apenas para a aprendizagem acadêmica, mas também para a formação cidadã de toda a turma.

Outro elemento indispensável à atuação docente no contexto da inclusão refere-se ao planejamento pedagógico. Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é necessário que o professor organize suas ações de ensino considerando a diversidade presente em sala de aula. Isso envolve a elaboração de atividades acessíveis, o uso de diferentes estratégias metodológicas, a adaptação de materiais e a flexibilização de procedimentos avaliativos, sempre com o objetivo de garantir a participação e a aprendizagem de todos. O planejamento inclusivo não significa reduzir a qualidade do ensino ou simplificar excessivamente os conteúdos, mas sim criar caminhos

alternativos para que cada aluno possa aprender de acordo com suas necessidades e potencialidades.

Nesse contexto, a prática pedagógica inclusiva demanda criatividade, sensibilidade e constante reflexão por parte do educador. Muitas vezes, o professor precisa buscar recursos diferenciados para tornar a aprendizagem mais concreta e significativa, como o uso de imagens, jogos, atividades lúdicas, materiais manipuláveis, recursos visuais e estratégias de apoio individualizado. Essas práticas favorecem a compreensão dos conteúdos e possibilitam maior participação dos alunos, especialmente daqueles que apresentam dificuldades específicas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a inclusão escolar não depende apenas de intenções ou discursos, mas de ações concretas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Entretanto é necessário reconhecer que o professor enfrenta diversos desafios ao buscar promover a inclusão na sala de aula. Entre as dificuldades mais recorrentes estão a falta de formação específica, a escassez de recursos pedagógicos, a ausência de apoio especializado, o número elevado de alunos por turma e as limitações estruturais das instituições escolares. Tais fatores podem comprometer a prática docente e dificultar a implementação de ações inclusivas mais efetivas. Ainda assim, mesmo diante dessas adversidades, o professor permanece como figura essencial no processo de inclusão, sendo muitas vezes o principal responsável por criar possibilidades reais de aprendizagem e pertencimento para os alunos.

Diante disso, torna-se evidente a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A preparação docente para atuar em uma perspectiva inclusiva é fundamental para que o professor desenvolva conhecimentos, competências e segurança para lidar com as diferentes demandas presentes no ambiente escolar. A formação continuada contribui para ampliar a compreensão sobre a educação inclusiva, favorecer a reflexão sobre a prática pedagógica e oferecer subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem o educador na construção de estratégias mais acessíveis e significativas. Portanto, investir na formação dos professores é investir na qualidade da inclusão escolar.

Outro aspecto relevante é que a inclusão escolar não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor. Embora sua atuação seja indispensável, o sucesso da inclusão depende do envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo equipe gestora, profissionais de apoio, Atendimento Educacional Especializado (AEE), família e demais atores envolvidos no processo educativo. O trabalho coletivo, o diálogo entre os profissionais e a construção de parcerias fortalecem as ações pedagógicas e contribuem para a identificação de necessidades e para a busca de soluções mais adequadas à realidade dos alunos. Nesse sentido, o professor precisa ser apoiado e valorizado para que possa desenvolver sua prática com maior segurança e eficácia.

Também é importante destacar que o olhar do professor sobre o aluno influencia diretamente seu processo de inclusão. Quando o educador enxerga apenas as limitações, tende a restringir as possibilidades de aprendizagem e participação do estudante. Por outro lado, quando reconhece suas potencialidades, respeita seu tempo e acredita em sua capacidade de desenvolvimento, contribui para a construção de uma trajetória escolar mais positiva, significativa e inclusiva. A inclusão escolar pressupõe justamente essa mudança de perspectiva: sair de uma visão centrada na deficiência ou na dificuldade e avançar para uma compreensão pautada nas possibilidades, nos direitos e no valor da diversidade humana.

Dessa forma, pode-se afirmar que o professor ocupa lugar de destaque na promoção da inclusão escolar, sendo agente fundamental na construção de práticas pedagógicas que favoreçam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Sua atuação, quando pautada no respeito às diferenças, na sensibilidade, na adaptação metodológica e no compromisso com uma educação de qualidade, contribui significativamente para a consolidação de uma escola mais justa, democrática e humanizada.

Por fim, compreende-se que a inclusão escolar se concretiza, sobretudo, nas relações estabelecidas no cotidiano da sala de aula. É nesse espaço que o professor se torna mediador, facilitador e transformador do processo educativo, promovendo não apenas o ensino de conteúdos, mas também o

reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da escola e da sociedade. Assim, discutir o papel do professor no processo de inclusão escolar é reconhecer sua relevância na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e comprometida com o direito de aprender de todos os estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com os estudos realizados evidencia-se que a inclusão escolar na sala de aula representa um avanço significativo na busca por uma educação mais justa e equitativa, mas também traz consigo uma série de desafios que precisam ser enfrentados coletivamente. A diversidade presente nas salas de aula, com alunos que possuem diferentes habilidades, histórias e necessidades, exige um repensar das práticas pedagógicas tradicionais.

Os principais desafios incluem a formação adequada dos professores, que necessitam de capacitação contínua para lidar com a diversidade; a adaptação do currículo e das metodologias de ensino, que devem ser flexíveis o suficiente para atender a todos os alunos; e a sensibilização da comunidade escolar, incluindo pais e alunos, sobre a importância da inclusão e do respeito às diferenças. Além disso, é crucial garantir recursos adequados e suporte especializado que possibilitem um atendimento eficaz.

Superar esses desafios requer um compromisso genuíno de todos os envolvidos: gestores escolares, educadores, famílias e a sociedade como um todo. A colaboração entre esses grupos é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo onde cada aluno se sinta valorizado e tenha suas necessidades atendidas.

Acabar com a exclusão escolar é fundamental para garantir o direito à educação de todos os indivíduos, independentemente de suas características ou necessidades.

A relevância dessa ação se destaca em vários aspectos tais como os Direitos Humanos (a educação é um direito fundamental garantido pela

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Combater a exclusão escolar é respeitar e assegurar esse direito a todos, promovendo equidade); Desenvolvimento Social (a inclusão escolar contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos. Ao promover um ambiente onde todos aprendem juntos, desenvolve-se uma cultura de respeito à diversidade e empatia, essenciais para uma sociedade coesa); Aproveitamento do Potencial (cada aluno possui habilidades e talentos únicos. A exclusão limita o desenvolvimento dessas potencialidades, enquanto a inclusão permite que todos contribuam com suas capacidades, enriquecendo o ambiente educacional); Redução de Desigualdades (a exclusão escolar perpetua ciclos de pobreza e desigualdade social. Ao garantir acesso à educação para todos, promove-se uma maior igualdade de oportunidades, ajudando a quebrar barreiras socioeconômicas); Preparação para o Futuro (em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado, é crucial que os alunos aprendam a conviver e colaborar com pessoas diferentes desde cedo. A inclusão escolar prepara os estudantes para interações sociais e profissionais em um ambiente plural); Benefícios Psicológicos (a inclusão reduz o estigma associado às dificuldades de aprendizagem e às deficiências, promovendo a autoestima e o bem-estar emocional dos alunos. Isso resulta em melhores desempenhos acadêmicos e sociais); dentre outros.

Acabar com a exclusão escolar não é apenas uma questão educacional, mas uma necessidade social que impacta diretamente o futuro das sociedades. Promover a inclusão é investir em um mundo mais justo, onde cada indivíduo tem a oportunidade de aprender, crescer e contribuir para o bem comum.

Portanto é relevante reconhecer que a inclusão vai além das paredes da sala de aula; ela deve ser uma filosofia que permeia toda a educação, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Ao enfrentar os desafios da inclusão escolar com determinação e criatividade, estaremos contribuindo para a formação de uma sociedade mais igualitária, onde todos têm a oportunidade de brilhar e alcançar seu pleno potencial.

Concluindo assim que diante das reflexões apresentadas ao longo deste estudo, torna-se evidente que a inclusão escolar ainda representa um grande desafio no contexto educacional, exigindo não apenas o cumprimento das legislações vigentes, mas também mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, nas relações escolares e na forma como a diversidade é compreendida dentro da escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: Constituição Federal.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: LDB – Lei nº 9.394/1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

COSTA, Francisca Pinheiro da Silveira.; SILVA, Jéssica Sousa.; KUNZ, Vandeni Clarice. **A importância da Psicopedagogia**. Engenheiro Coelho, SP: UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2017.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto.; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. **Pesquisa em educação especial: referências, percursos e abordagens.** 1.ed. Curitiba: Appris, 2015.

DÍAZ, Félix.; BORDAS, Miguel.; GALVÃO, Nelma.; MIRANDA, Theresinha. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social.** Salvador: EDUFBA, 2009.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **Educação especial nas ilhas.** 1.ed. Curitiba: Appris, 2018.

FIDALGO, Sueli Salles. **A linguagem da exclusão e inclusão social na escola.** São Paulo: Editora Unifesp, 2021.

FREITAS, Camila Siqueira Cronemberger.; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. **O brincar e a inclusão escolar da criança com Síndrome de Down.** Simplíssimo Livros, 2017.

GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** 2.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar - o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

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

MOTA, Carol. **Autismo na educação infantil: um olhar para interação social e inclusão escolar.** 1.ed. Curitiba: Appris, 2020.

PINHEIRO, Lucineide Machado. **A "inclusão" escolar de alunos surdos:** colaborações para pensar as adaptações curriculares. 1.ed. Curitiba: Appris, 2020.

POKER, Rosimar Bortolini.; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira.; GIROTO, Cláudia Regina Mosca. **Educação inclusiva:** em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016.

POKER, Rosimar Bortolini.; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira.; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de.; MILANEZ, Simone Ghedini Costa.; GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

PRESTES, Irene Carmen Picone. **Fundamentos da educação especial.** 1.ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2017.

RODRIGUES, Irene Elias. **A inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Processo Educativo Escolar:** uma experiência inversa. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SANTOS, Luciana de Jesus Botelho Sodré dos. **Forma o continuada do professor do atendimento educacional especializado:** (re)significa o no trabalho com o aluno com deficiência intelectual. 1.ed. Curitiba, PR: Bagai, 2021.

SILVA, Aline Maira da. **Educa o especial e inclusão escolar:** história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, Michela Carvalho da. **Educação inclusiva**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.  
SOUSA, Ivan Vale de. **Educação inclusiva no Brasil**: história, gestão e políticas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

TUNES, Elizabeth. **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

**- A importância do letramento na alfabetização (Irismar Vieira Cardoso)**

## **A importância do letramento na alfabetização**

Irismar Vieira Cardoso

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do letramento no processo de alfabetização, destacando sua contribuição para a formação de indivíduos capazes de interpretar, compreender e utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais. A alfabetização, durante muito tempo, foi compreendida apenas como a aquisição do código escrito, enquanto o letramento amplia essa perspectiva ao considerar as práticas sociais de leitura e escrita. Nesse contexto, torna-se essencial compreender que alfabetizar e letrar são processos complementares e indissociáveis no desenvolvimento educacional das crianças. A metodologia utilizada baseia-se em pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que abordam o tema, como Magda Soares, Emilia Ferreiro e Paulo Freire. Os resultados apontam que o letramento favorece uma aprendizagem mais significativa, estimulando a participação ativa do aluno na sociedade e contribuindo para a formação crítica e cidadã.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Educação. Leitura. Escrita.

### **Introdução**

A educação possui um papel fundamental na formação social, intelectual e cultural do indivíduo. Nesse sentido, o processo de alfabetização representa uma etapa essencial no desenvolvimento da aprendizagem, pois é por meio dele que a criança passa a compreender os códigos da leitura e da escrita. Entretanto, nas últimas décadas, surgiu a necessidade de ampliar o conceito tradicional de alfabetização, incorporando o letramento como elemento indispensável para a efetiva participação social dos sujeitos.

O letramento está relacionado à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais cotidianas, permitindo que o indivíduo compreenda, interprete e produza diferentes tipos de textos em variados contextos. Dessa forma, não basta apenas decodificar palavras; é necessário compreender seus significados e funções na sociedade.

Diante disso, este artigo busca analisar a importância do letramento na alfabetização, destacando como a integração entre esses processos contribui para uma aprendizagem mais significativa e para a formação de cidadãos críticos e participativos. Além disso, serão discutidas as contribuições de importantes estudiosos da área educacional, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a leitura e a escrita de maneira contextualizada.

## **Desenvolvimento**

Tradicionalmente, a alfabetização era entendida como o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, envolvendo o reconhecimento das letras, sílabas e palavras. Durante muito tempo, o ensino esteve centrado na memorização e repetição mecânica, priorizando a codificação e a decodificação da linguagem escrita.

Segundo Emilia Ferreiro, a criança constrói gradativamente o conhecimento sobre a escrita por meio da interação com o ambiente e das experiências vividas. Dessa maneira, o processo de alfabetização não ocorre apenas de forma mecânica, mas envolve reflexão, interpretação e construção do conhecimento.

Nesse contexto, percebe-se que alfabetizar vai além de ensinar letras e sons. É necessário proporcionar situações em que o aluno compreenda a função social da escrita, reconhecendo sua importância no cotidiano.

O termo letramento passou a ganhar destaque no Brasil a partir das contribuições de Magda Soares, que define o letramento como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas faz uso competente dessas habilidades em práticas sociais.

O letramento está relacionado ao uso social da leitura e da escrita em diferentes situações, como ler jornais, interpretar placas, escrever mensagens, compreender informações e participar ativamente da sociedade. Assim, um indivíduo pode ser alfabetizado, mas não necessariamente letrado, caso não

consiga utilizar a leitura e a escrita de maneira funcional em sua vida cotidiana. escola, portanto, deve promover práticas pedagógicas que incentivem o contato dos alunos com diversos gêneros textuais, possibilitando experiências reais de comunicação e interação social.

Atualmente, entende-se que alfabetização e letramento são processos complementares e indissociáveis. Enquanto a alfabetização se refere à aprendizagem do sistema de escrita, o letramento corresponde à utilização social dessa aprendizagem.

Magda Soares afirma que é necessário “alfabetizar letrando”, ou seja, ensinar a leitura e a escrita dentro de contextos significativos e relacionados à realidade do aluno. Isso significa que a criança deve aprender não apenas a identificar letras e palavras, mas também a compreender os sentidos dos textos e sua aplicação prática.

Quando o ensino ocorre de forma contextualizada, o aluno desenvolve maior interesse pela aprendizagem, tornando-se mais participativo e crítico. Além disso, o letramento contribui para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da cidadania.

O professor exerce papel fundamental no desenvolvimento do letramento, pois é responsável por criar estratégias pedagógicas que estimulem o uso da leitura e da escrita em situações reais. Cabe ao educador oferecer materiais diversificados, como livros, revistas, histórias, jornais e atividades interativas que despertem o interesse dos alunos.

Além disso, é importante considerar a realidade sociocultural dos estudantes, valorizando seus conhecimentos prévios e promovendo práticas inclusivas. Paulo Freire destaca que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, evidenciando que a aprendizagem deve estar relacionada às experiências e vivências do educando.

Assim, o ambiente escolar deve favorecer a participação ativa dos alunos, incentivando o diálogo, a criatividade e a reflexão crítica sobre os conteúdos trabalhados.

Apesar dos avanços nas discussões sobre alfabetização e letramento, a educação brasileira ainda enfrenta diversos desafios. Muitas escolas

apresentam dificuldades relacionadas à falta de recursos, formação inadequada de professores e desigualdades sociais que interferem diretamente no processo de aprendizagem.

Outro problema recorrente é a permanência de metodologias tradicionais que priorizam apenas a memorização e a repetição, sem considerar o contexto social da leitura e da escrita. Isso pode resultar em alunos que conseguem decodificar palavras, mas apresentam dificuldades na interpretação e compreensão textual.

Dessa forma, torna-se necessário investir em políticas públicas, formação continuada de professores e práticas pedagógicas inovadoras que promovam o letramento desde os primeiros anos escolares.

## **Conclusão**

Conclui-se que o letramento desempenha papel essencial no processo de alfabetização, pois possibilita que o indivíduo utilize a leitura e a escrita de forma significativa em sua vida social. Mais do que aprender códigos linguísticos, é fundamental compreender a função da linguagem na comunicação, na construção do conhecimento e no exercício da cidadania.

A integração entre alfabetização e letramento contribui para uma aprendizagem mais eficiente e contextualizada, favorecendo o desenvolvimento crítico, social e cultural dos alunos. Nesse processo, o professor possui importante responsabilidade ao promover práticas pedagógicas que aproximem a leitura e a escrita da realidade dos estudantes.

Portanto, investir no letramento é investir na formação de cidadãos mais conscientes, participativos e preparados para atuar na sociedade. A educação deve buscar não apenas alfabetizar, mas formar indivíduos capazes de interpretar o mundo e transformar a realidade em que vivem.

## **Referências**

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

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

KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

**- A utilização do lúdico na Educação Infantil (Irismar Vieira Cardoso)**

## **A utilização do lúdico na Educação Infantil**

Irismar Vieira Cardoso

### **RESUMO**

O presente artigo aborda a importância da utilização do lúdico na Educação Infantil como ferramenta pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral da criança. As atividades lúdicas, como brincadeiras, jogos, músicas e contação de histórias, contribuem significativamente para os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem o papel do brincar no contexto educacional, como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Kishimoto. Os resultados demonstram que o lúdico favorece a criatividade, a interação social, a autonomia e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a formação da criança. Conclui-se que a ludicidade deve estar presente nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, promovendo um ambiente educativo mais dinâmico, participativo e adequado às necessidades da infância.

**Palavras-chave:** Ludicidade. Educação Infantil. Aprendizagem. Brincadeiras. Desenvolvimento infantil.

### **Introdução**

A Educação Infantil representa uma etapa essencial no desenvolvimento da criança, sendo responsável por estimular aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos fundamentais para a formação do indivíduo. Nesse contexto, o lúdico destaca-se como importante recurso pedagógico, pois permite que a criança aprenda de forma espontânea, prazerosa e significativa.

Brincar é uma atividade natural da infância e possui papel fundamental no desenvolvimento humano. Por meio das brincadeiras, a criança explora o ambiente, desenvolve a criatividade, aprende regras de convivência e constrói conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo ao seu redor. Dessa forma, o uso do lúdico na Educação Infantil contribui diretamente para a construção do aprendizado e para o desenvolvimento integral da criança.

A utilização de jogos, músicas, histórias, brinquedos e atividades recreativas favorece a participação ativa dos alunos no processo educativo, tornando as aulas mais atrativas e estimulantes. Além disso, o lúdico auxilia no desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da imaginação e das relações sociais.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a importância da utilização do lúdico na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças.

## **Desenvolvimento**

A ludicidade está relacionada às atividades que proporcionam prazer, diversão e aprendizado, como brincadeiras, jogos e atividades recreativas. Na Educação Infantil, o lúdico é considerado uma ferramenta pedagógica essencial, pois respeita as características da infância e favorece o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Kishimoto, o brincar possui grande valor educativo, pois permite que a criança aprenda de forma natural enquanto interage com outras pessoas e com o ambiente. O ato de brincar estimula a criatividade, a imaginação e a construção de conhecimentos importantes para a vida em sociedade.

Nesse sentido, a ludicidade não deve ser vista apenas como entretenimento, mas como um recurso pedagógico capaz de contribuir significativamente para o processo de aprendizagem.

O brincar é uma necessidade fundamental da criança e está diretamente ligado ao seu desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual. Por meio das brincadeiras, a criança aprende a lidar com emoções, desenvolve habilidades motoras, amplia a comunicação e fortalece as relações sociais.

Jean Piaget afirma que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação da criança com o meio, sendo o brincar uma atividade essencial para a construção do conhecimento. Já Lev Vygotsky destaca que as brincadeiras

favorecem o desenvolvimento social e cultural, permitindo que a criança aprenda por meio da interação com outras pessoas.

Além disso, as atividades lúdicas estimulam a autonomia e a resolução de problemas, tornando o aprendizado mais significativo. Jogos educativos, por exemplo, auxiliam no raciocínio lógico, na concentração e na coordenação motora, enquanto músicas e histórias favorecem a linguagem e a criatividade.

O professor possui papel fundamental na inserção do lúdico no ambiente escolar. Cabe ao educador planejar atividades adequadas à faixa etária dos alunos, considerando suas necessidades, interesses e etapas de desenvolvimento.

As práticas pedagógicas lúdicas devem ser organizadas de forma intencional, buscando promover aprendizagens significativas. O professor pode utilizar jogos, brincadeiras, dramatizações, contação de histórias, músicas e materiais concretos como estratégias para estimular a participação e o interesse das crianças.

Além disso, o educador deve atuar como mediador da aprendizagem, incentivando a interação, a cooperação e o respeito entre os alunos. Um ambiente acolhedor e estimulante favorece o desenvolvimento da autoestima e da confiança das crianças.

A utilização do lúdico torna o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e prazeroso. As atividades recreativas despertam o interesse das crianças, facilitando a assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Na Educação Infantil, o aprendizado ocorre principalmente por meio das experiências e das interações. Dessa forma, atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da coordenação motora, do raciocínio lógico e da socialização.

Além disso, o brincar possibilita que a criança desenvolva habilidades emocionais importantes, como paciência, cooperação, empatia e respeito às regras. O ambiente lúdico também favorece a inclusão, permitindo que todas as crianças participem ativamente das atividades propostas.

Apesar da importância da ludicidade, ainda existem desafios relacionados à sua aplicação nas instituições de ensino. Muitas escolas

enfrentam dificuldades devido à falta de recursos, espaços adequados e materiais pedagógicos.

Outro desafio é a permanência de práticas tradicionais de ensino que priorizam atividades mecânicas e repetitivas, deixando em segundo plano as experiências lúdicas. Em alguns casos, o brincar ainda é visto apenas como momento de recreação, sem reconhecimento de seu valor pedagógico.

Dessa forma, é necessário investir na formação continuada dos professores e na valorização de práticas pedagógicas que integrem o lúdico ao processo educativo, garantindo uma aprendizagem mais significativa e adequada às necessidades da infância.

## **Conclusão**

Conclui-se que a utilização do lúdico na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma aprendizagem significativa. As atividades lúdicas permitem que os alunos aprendam de forma prazerosa, estimulando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores.

O brincar, além de representar uma necessidade natural da infância, constitui importante instrumento pedagógico capaz de favorecer a criatividade, a autonomia, a socialização e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a vida em sociedade.

Nesse contexto, o professor exerce papel essencial ao planejar práticas pedagógicas que utilizem o lúdico de maneira intencional e educativa. É necessário compreender que brincar também é aprender e que a ludicidade deve estar presente no cotidiano escolar.

Portanto, investir em atividades lúdicas na Educação Infantil significa proporcionar uma educação mais humanizada, dinâmica e significativa, contribuindo para a formação de crianças mais criativas, participativas e preparadas para os desafios futuros.

## Referências

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

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

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

WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

**- Música como recurso pedagógico na Educação Infantil (Irismar Vieira  
Cardoso)**

## Música como recurso pedagógico na Educação Infantil

Irismar Vieira Cardoso

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da música como recurso pedagógico na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças. A música está presente no cotidiano infantil e constitui uma ferramenta educativa capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, prazeroso e significativo. Por meio das atividades musicais, as crianças desenvolvem habilidades relacionadas à linguagem, coordenação motora, criatividade, memória e interação social. A pesquisa foi realizada com base em revisão bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a relevância da música no contexto educacional. Os resultados apontam que a utilização da música favorece o desenvolvimento integral da criança, além de estimular a participação, a concentração e a expressão de sentimentos e emoções. Conclui-se que a música deve ser inserida de forma planejada nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e humanizada.

**Palavras-chave:** Música. Educação Infantil. Aprendizagem. Desenvolvimento infantil. Recurso pedagógico.

### Introdução

A Educação Infantil representa uma fase fundamental no desenvolvimento da criança, sendo responsável por proporcionar experiências que contribuam para a formação cognitiva, emocional, social e motora. Nesse contexto, a utilização de recursos pedagógicos diversificados torna-se essencial para promover aprendizagens significativas e adequadas às necessidades da infância.

Entre esses recursos, a música destaca-se como importante instrumento pedagógico, pois está presente no cotidiano das crianças e desperta interesse, criatividade e participação. Desde os primeiros anos de vida, a criança mantém contato com sons, ritmos e melodias que influenciam diretamente seu desenvolvimento e sua relação com o meio social.

A música possibilita a expressão de sentimentos, emoções e pensamentos, além de favorecer a socialização e o desenvolvimento da linguagem. Na Educação Infantil, as atividades musicais podem ser utilizadas para estimular a coordenação motora, a memória, a concentração, o raciocínio lógico e a criatividade, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e dinâmico.

Diante disso, este artigo busca discutir a importância da música como recurso pedagógico na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento integral das crianças.

## **Desenvolvimento**

A música acompanha a humanidade desde os tempos antigos, sendo utilizada como forma de comunicação, expressão cultural e manifestação artística. No ambiente escolar, ela desempenha importante papel pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências.

Na Educação Infantil, a música favorece a aprendizagem por meio de experiências lúdicas e interativas. As crianças aprendem cantando, dançando, explorando sons e participando de brincadeiras musicais que estimulam a imaginação e a criatividade.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a música deve estar presente no cotidiano escolar como forma de promover a expressão, a comunicação e o desenvolvimento da sensibilidade artística das crianças.

A utilização da música na Educação Infantil proporciona inúmeros benefícios para o desenvolvimento da criança. As atividades musicais estimulam áreas importantes do cérebro relacionadas à linguagem, memória, atenção e coordenação motora.

No aspecto cognitivo, a música auxilia no desenvolvimento da concentração, da percepção auditiva e do raciocínio lógico. As canções infantis,

por exemplo, favorecem a ampliação do vocabulário e contribuem para o processo de alfabetização.

No desenvolvimento motor, atividades que envolvem dança, gestos e movimentos corporais ajudam na coordenação motora ampla e fina, além de estimular o equilíbrio e a percepção espacial.

Já no aspecto social e emocional, a música favorece a interação entre as crianças, promovendo o respeito, a cooperação e a socialização. Além disso, possibilita a expressão de sentimentos e emoções, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e da confiança.

A música pode ser utilizada como estratégia pedagógica em diferentes conteúdos e atividades da Educação Infantil. Por meio dela, o professor consegue tornar as aulas mais atrativas, facilitando a assimilação dos conhecimentos.

As canções podem auxiliar no ensino das cores, números, letras, formas geométricas e hábitos de higiene, além de contribuir para a organização da rotina escolar. As atividades musicais também ajudam no desenvolvimento da oralidade, da escuta e da criatividade.

Além disso, a música favorece a aprendizagem de forma prazerosa e significativa, respeitando as características da infância e estimulando a participação ativa das crianças no processo educativo.

O professor possui papel fundamental na utilização da música como recurso pedagógico. Cabe ao educador planejar atividades adequadas à faixa etária dos alunos e aos objetivos de aprendizagem propostos.

É importante que o professor utilize a música de maneira intencional e contextualizada, promovendo experiências que despertem o interesse e a participação das crianças. Jogos musicais, rodas cantadas, dramatizações e atividades rítmicas são algumas estratégias que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar.

Além disso, o educador deve considerar a diversidade cultural presente na música, valorizando diferentes estilos musicais e proporcionando experiências enriquecedoras para os alunos.

Apesar de sua importância, a utilização da música na Educação Infantil ainda enfrenta alguns desafios. Muitas instituições de ensino apresentam falta de recursos materiais e espaços adequados para o desenvolvimento de atividades musicais.

Outro desafio refere-se à formação dos professores, já que muitos educadores não recebem preparo suficiente para trabalhar a música de forma pedagógica durante sua formação acadêmica.

Além disso, em algumas escolas, a música ainda é utilizada apenas como atividade recreativa, sem planejamento pedagógico adequado. Dessa forma, torna-se necessário investir na formação continuada dos profissionais da educação e na valorização da música como importante ferramenta de aprendizagem.

## **Conclusão**

Conclui-se que a música constitui um importante recurso pedagógico na Educação Infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. Sua utilização favorece aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso, dinâmico e significativo.

As atividades musicais estimulam a criatividade, a linguagem, a coordenação motora, a memória e a socialização, além de promoverem a expressão de sentimentos e emoções. Nesse sentido, a música não deve ser vista apenas como entretenimento, mas como ferramenta educativa capaz de enriquecer as práticas pedagógicas.

O professor possui papel essencial nesse processo, sendo responsável por planejar atividades musicais adequadas às necessidades e características das crianças. Para isso, é fundamental que haja investimento na formação docente e na valorização da música no ambiente escolar.

Portanto, inserir a música no cotidiano da Educação Infantil significa promover uma educação mais humanizada, inclusiva e significativa,

contribuindo para a formação de crianças mais criativas, participativas e preparadas para os desafios da vida em sociedade.

## **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

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

FERREIRA, Martins. Como usar a música na sala de aula. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de psicopedagogia musical. São Paulo: Summus, 1988.

JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da música. São Paulo: Scipione, 1997.

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

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

**- A indisciplina no Ensino Fundamental como sinal pedagógico: diálogos entre escola, família, docência e direito à educação (Enoch Rodrigues Duarte; Regiane Sales Ribeiro; Thiago Aparecido Cavalcante; Sara Rabelo da Silva; Luiz Fernando Pereira de Almeida)**

## **A indisciplina no Ensino Fundamental como sinal pedagógico: diálogos entre escola, família, docência e direito à educação**

Enoch Rodrigues Duarte

Regiane Sales Ribeiro

Thiago Aparecido Cavalcante

Sara Rabelo da Silva

Luiz Fernando Pereira de Almeida

**DOI: 10.5281/zenodo.20434548**

### **RESUMO**

A indisciplina escolar tem sido apontada como um dos principais desafios enfrentados por professores, gestores e famílias no Ensino Fundamental. Frequentemente compreendida apenas como desobediência, ausência de limites ou mau comportamento, ela tende a ser tratada por meio de punições, advertências e encaminhamentos externos. No entanto, essa interpretação reduzida pode ocultar fatores pedagógicos, familiares, sociais e institucionais que atravessam o cotidiano escolar. Este artigo tem como objetivo analisar a indisciplina no Ensino Fundamental como um sinal pedagógico e relacional, e não apenas como uma falha individual do estudante. A pesquisa é de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre indisciplina escolar, prática pedagógica, relação escola-família e no Estatuto da Criança e do Adolescente. A discussão evidencia que a indisciplina deve ser compreendida em sua complexidade, envolvendo a organização da escola, a metodologia docente, os vínculos familiares, as relações interpessoais e a garantia do direito à educação. Conclui-se que enfrentar a indisciplina exige superar práticas meramente punitivas e construir estratégias educativas baseadas no diálogo, na escuta, na corresponsabilidade e na valorização da dignidade do estudante.

**Palavras-chave:** Indisciplina escolar. Ensino Fundamental. Prática pedagógica. Família. Direito à educação.

### **ABSTRACT**

School indiscipline has been identified as one of the main challenges faced by teachers, school managers, and families in elementary education. Often understood only as disobedience, lack of limits, or misbehavior, it tends to be addressed through punishments, warnings, and external referrals. However, this reduced interpretation may hide pedagogical, family, social, and institutional factors that shape everyday school life. This article aims to analyze indiscipline in elementary education as a pedagogical and relational sign, rather than merely an individual failure of the student. This is a bibliographic study with a qualitative approach, based on studies

about school indiscipline, pedagogical practice, school-family relationship, and the Brazilian Child and Adolescent Statute. The discussion shows that indiscipline must be understood in its complexity, involving school organization, teaching methodology, family bonds, interpersonal relationships, and the guarantee of the right to education. It concludes that facing indiscipline requires overcoming merely punitive practices and building educational strategies based on dialogue, listening, co-responsibility, and respect for students' dignity.

**Keywords:** School indiscipline. Elementary education. Pedagogical practice. Family. Right to education.

## 1 Introdução

A indisciplina escolar é um dos temas que mais inquietam a prática docente no Ensino Fundamental. Em muitas escolas, ela aparece associada a comportamentos como conversas paralelas, desobediência às regras, agressividade, desinteresse pelas atividades, conflitos entre colegas, enfrentamento ao professor e resistência à rotina escolar. Tais situações interferem no desenvolvimento das aulas e, muitas vezes, provocam sensação de impotência nos professores, que se veem diante de uma realidade complexa, nem sempre contemplada em sua formação inicial.

Embora seja comum atribuir a indisciplina exclusivamente ao aluno ou à família, essa explicação se mostra limitada. A indisciplina não nasce de uma única causa, nem pode ser reduzida à ausência de limites. Ela se constitui em meio a uma rede de fatores que envolve a escola, o professor, a família, o contexto social, as práticas pedagógicas e as formas como o estudante se relaciona com o conhecimento.

Nesse sentido, a proposta deste artigo é defender uma leitura mais ampla: a indisciplina no Ensino Fundamental pode ser compreendida como um sinal pedagógico. Isso significa que, antes de ser tratada apenas como algo a ser reprimido, ela precisa ser interpretada como uma manifestação que comunica algo sobre a experiência escolar do aluno. O comportamento indisciplinado pode revelar desinteresse, dificuldade de aprendizagem, fragilidade nos vínculos, ausência de sentido nas atividades propostas,

conflitos familiares, carência de escuta ou até mesmo práticas escolares pouco participativas.

Essa perspectiva não significa negar a importância dos limites, das regras e da autoridade docente. Pelo contrário, significa compreender que a disciplina necessária ao ambiente escolar não deve ser confundida com autoritarismo, silêncio absoluto ou obediência mecânica. A escola precisa construir uma disciplina educativa, orientada pela participação, pelo respeito mútuo e pela formação cidadã.

Diante disso, este artigo tem como problema de pesquisa: de que forma a indisciplina no Ensino Fundamental pode ser compreendida como sinal pedagógico e relacional, considerando o papel da escola, da família, do professor e o direito à educação?

O objetivo geral é analisar a indisciplina escolar no Ensino Fundamental a partir de uma perspectiva pedagógica, relacional e legal. Os objetivos específicos são: compreender o conceito de indisciplina escolar; discutir os principais fatores que contribuem para sua manifestação; refletir sobre o papel da escola, da família e do professor; e relacionar o enfrentamento da indisciplina ao direito à educação previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.

## **2 Metodologia**

Este artigo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica permite analisar contribuições teóricas já produzidas sobre determinado tema, favorecendo a compreensão crítica do objeto de estudo.

Foram utilizadas como principais referências obras e materiais sobre indisciplina escolar, prática pedagógica, relação escola-família e direito à educação. Entre as fontes principais, destacam-se o livro (In)Disciplina na Escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar, de Cândida Maria

Santos Daltro Alves, e o trabalho Indisciplina no Contexto Escolar, de Carla Alice Matheus Souza Silva, Daiana Aparecida Silva e Vanessa Alves Takahashi.

Também foi considerado o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, especialmente no que se refere ao direito à educação, à permanência na escola, à proteção contra tratamentos cruéis ou degradantes e à responsabilidade compartilhada entre família, escola e Estado.

A análise foi construída a partir do diálogo entre as fontes, buscando superar uma visão simplista da indisciplina e propor uma interpretação mais ampla, na qual o comportamento do aluno é compreendido dentro das relações escolares e sociais que o produzem.

### **3 Indisciplina escolar: para além do mau comportamento**

A indisciplina costuma ser definida, no senso comum escolar, como desobediência, desordem, falta de respeito, descumprimento de regras ou ausência de limites. Essa visão aparece com frequência nas queixas de professores e gestores, especialmente quando os comportamentos dos alunos dificultam a condução das aulas. No entanto, quando a indisciplina é compreendida apenas como mau comportamento, corre-se o risco de tratar o estudante como único culpado, desconsiderando as condições pedagógicas e sociais nas quais esse comportamento se manifesta.

Silva, Silva e Takahashi destacam que a indisciplina representa um desafio para os docentes e pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, mas também afirmam que suas causas são múltiplas, envolvendo fatores psicológicos, familiares, escolares e sociais. As autoras ressaltam ainda que a escola e a família precisam caminhar juntas para favorecer a formação da criança e do adolescente.

Alves, por sua vez, aprofunda essa discussão ao mostrar que a indisciplina não pode ser compreendida de maneira fragmentada. A autora apresenta cenas do cotidiano escolar que demonstram a dificuldade dos professores em lidar com situações de desorganização da sala de aula,

evidenciando que o problema não está apenas no aluno, mas também nas formas de organização da escola, nas metodologias utilizadas e nas relações estabelecidas entre professor e estudantes.

A partir desse diálogo, compreende-se que a indisciplina não é um fenômeno simples. Ela pode estar relacionada à ausência de limites familiares, mas também pode surgir de aulas pouco significativas, de práticas autoritárias, de dificuldades de aprendizagem não identificadas, da falta de participação dos alunos, da fragilidade do vínculo entre professor e turma ou da ausência de um projeto coletivo da escola para lidar com conflitos.

Nesse sentido, a indisciplina deve ser lida como uma linguagem. O estudante que interrompe, resiste, desafia ou se recusa a participar pode estar expressando, ainda que de forma inadequada, uma dificuldade de pertencimento ao espaço escolar. Assim, a escola precisa perguntar não apenas “como punir esse comportamento?”, mas principalmente: o que esse comportamento está comunicando?

#### **4 A indisciplina como sinal, não como sentença**

A ideia central deste artigo é compreender a indisciplina como sinal pedagógico. Essa expressão parte do entendimento de que o comportamento indisciplinado não deve ser visto como uma sentença definitiva sobre o aluno, como se ele fosse naturalmente problemático, incapaz ou desinteressado. Ao contrário, deve ser interpretado como um sinal de que algo precisa ser observado, revisto ou reconstruído na relação educativa.

Quando a escola rotula o aluno como “indisciplinado”, pode transformar um comportamento em identidade. A criança ou o adolescente deixa de ser visto em sua totalidade e passa a ser reconhecido apenas pelo conflito que causa. Esse processo é perigoso, pois enfraquece o vínculo entre aluno e escola e pode contribuir para a exclusão simbólica, mesmo quando o estudante continua fisicamente presente na sala de aula.

A indisciplina como sinal pedagógico exige outra postura. Em vez de agir apenas com advertência, suspensão ou encaminhamento, a escola precisa investigar os fatores que sustentam aquele comportamento. Isso inclui observar se o estudante compreende as atividades, se possui dificuldades de aprendizagem, se encontra sentido no conteúdo, se tem espaço para participar, se vive situações familiares difíceis, se sofre rejeição dos colegas ou se a metodologia utilizada favorece apenas a passividade.

Alves contribui para essa reflexão ao mostrar que o cotidiano escolar é atravessado por complexidades. A autora evidencia que o comportamento dos alunos se relaciona com conteúdos, metodologias e relações interpessoais presentes na sala de aula. Assim, uma aula excessivamente centrada na cópia, no silêncio e na repetição pode favorecer o desinteresse e, conseqüentemente, manifestações de indisciplina.

A originalidade dessa leitura está em deslocar a pergunta central. Em vez de perguntar apenas “como controlar o aluno?”, a escola deve perguntar: como transformar a relação do aluno com a aula, com o professor, com os colegas e com o conhecimento? Esse deslocamento não elimina a necessidade de regras, mas impede que a disciplina seja confundida com repressão.

## **5 Escola, família e professor: uma corresponsabilidade necessária**

A indisciplina escolar não pode ser enfrentada de forma isolada. Quando a escola responsabiliza apenas a família, deixa de analisar suas próprias práticas. Quando a família responsabiliza apenas a escola, deixa de assumir seu papel na formação ética e social da criança. Quando o professor é deixado sozinho diante do problema, a indisciplina deixa de ser uma questão pedagógica coletiva e passa a ser vivida como fracasso individual.

Silva, Silva e Takahashi afirmam que a família tem papel fundamental na construção de valores, limites, respeito e convivência social, mas também reconhecem que a escola deve proporcionar participação democrática,

trabalhar o desenvolvimento ético e mediar conflitos por meio do diálogo. Essa perspectiva aponta para a necessidade de uma atuação integrada entre família e escola.

Alves também critica explicações simplistas que atribuem a indisciplina somente ao aluno, à família ou ao professor. A autora dialoga com uma perspectiva mais complexa, na qual o comportamento indisciplinado resulta de múltiplas influências. Essa compreensão é essencial para o Ensino Fundamental, etapa em que crianças e adolescentes estão em intenso processo de desenvolvimento cognitivo, emocional, moral e social.

O professor, nesse contexto, ocupa papel central, mas não solitário. Ele precisa exercer autoridade pedagógica, organizar a rotina, planejar aulas significativas e estabelecer regras claras. No entanto, essa autoridade não deve se confundir com autoritarismo. Uma prática baseada apenas no medo e na punição pode até produzir silêncio momentâneo, mas dificilmente forma autonomia, responsabilidade e respeito.

A autoridade educativa é construída quando o professor demonstra coerência, escuta, firmeza e domínio pedagógico. Isso exige planejamento, conhecimento da turma e capacidade de criar situações de aprendizagem que envolvam os estudantes. Uma aula que considera a realidade dos alunos, valoriza sua participação e apresenta sentido para o que está sendo estudado tende a reduzir comportamentos de resistência.

Além disso, a gestão escolar precisa apoiar o professor. Não basta cobrar controle da turma; é necessário criar espaços de formação, diálogo e planejamento coletivo. A indisciplina deve ser discutida em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e projetos institucionais, não apenas quando o conflito já ocorreu.

## **6 O ECA e a indisciplina: disciplina com direitos, não com exclusão**

O Estatuto da Criança e do Adolescente é uma referência indispensável para discutir a indisciplina escolar, pois reafirma que crianças e adolescentes

são sujeitos de direitos. No campo educacional, o ECA garante o direito à educação, à igualdade de condições para acesso e permanência na escola e ao respeito à dignidade da criança e do adolescente.

Essa garantia legal impede que a escola trate a indisciplina por meio de práticas arbitrárias, humilhantes ou excludentes. A disciplina escolar deve existir, mas precisa estar vinculada à finalidade educativa. Advertências, reuniões com responsáveis e outras medidas podem fazer parte da organização escolar, desde que sejam aplicadas com proporcionalidade, direito de escuta, registro adequado e objetivo pedagógico.

O ECA também contribui para diferenciar indisciplina de ato infracional. Nem todo comportamento inadequado em sala de aula deve ser encaminhado ao Conselho Tutelar ou tratado como caso policial. Conversar durante a aula, descumprir combinados, resistir a uma atividade ou desafiar o professor são situações pedagógicas que devem ser enfrentadas primeiramente pela escola, com apoio da família e da equipe pedagógica.

Por outro lado, quando há violência grave, ameaça, dano físico ou situação que ultrapassa o campo pedagógico, a escola deve seguir os procedimentos legais e acionar os órgãos competentes. Ainda assim, mesmo nesses casos, a resposta institucional não deve perder de vista o princípio da proteção integral.

Portanto, o ECA não elimina a disciplina escolar. Ele orienta que a disciplina seja construída dentro dos direitos, da dignidade e da permanência do estudante na escola. Isso significa que educar não é expulsar o problema, mas criar condições para que o aluno compreenda regras, repare danos, desenvolva responsabilidade e permaneça aprendendo.

## **7 Estratégias pedagógicas para enfrentar a indisciplina no Ensino Fundamental**

O enfrentamento da indisciplina exige ações preventivas e interventivas. A prevenção é fundamental porque muitos conflitos se agravam quando a

escola atua apenas depois que o problema já se tornou recorrente. Prevenir não significa controlar todos os comportamentos, mas criar um ambiente organizado, acolhedor e coerente.

Uma primeira estratégia é a construção coletiva de combinados. Quando os alunos participam da elaboração das regras da turma, tendem a compreendê-las melhor. As regras deixam de ser imposições externas e passam a ser compromissos de convivência. No entanto, essa participação precisa ser orientada pelo professor, pois a escola não pode abrir mão de princípios como respeito, segurança, aprendizagem e responsabilidade.

Outra estratégia é o planejamento de aulas mais significativas. Parte da indisciplina pode surgir quando o aluno não vê sentido no que está sendo ensinado ou quando a metodologia utilizada o coloca em posição totalmente passiva. Atividades diversificadas, uso de recursos visuais, trabalhos em grupo, debates orientados, projetos interdisciplinares e situações-problema podem favorecer o envolvimento dos estudantes.

A escuta pedagógica também é essencial. O professor não precisa aceitar comportamentos inadequados, mas pode buscar compreender o que está por trás deles. Conversas individuais, mediação de conflitos e acompanhamento próximo ajudam a construir vínculo e confiança.

A parceria com a família deve ser constante, não apenas convocada em momentos de crise. Muitas escolas chamam os responsáveis somente quando há reclamações, o que faz com que a família associe a escola a um espaço de cobrança. Uma relação mais produtiva envolve comunicação frequente, orientação, acolhimento e corresponsabilidade.

Por fim, é importante que a escola adote práticas restaurativas. Quando um aluno prejudica a aula, agride um colega ou descumpre uma regra, a resposta não deve ser apenas punição. Ele precisa compreender o impacto de sua atitude, reparar o dano quando possível e assumir compromisso de mudança. Essa abordagem contribui para formar responsabilidade moral, e não apenas medo da punição.

## 8 Considerações finais

A indisciplina no Ensino Fundamental é um fenômeno complexo, que não pode ser reduzido à falta de limites, à culpa da família ou à incapacidade do professor. Ela se constitui nas relações entre aluno, escola, família, sociedade, currículo e prática pedagógica. Por isso, seu enfrentamento exige uma leitura ampla e responsável.

Este artigo defendeu a indisciplina como sinal pedagógico e relacional. Essa compreensão permite que a escola ultrapasse a lógica meramente punitiva e passe a interpretar o comportamento do aluno como manifestação de algo que precisa ser analisado. A indisciplina pode indicar desinteresse, sofrimento, dificuldade de aprendizagem, fragilidade de vínculos, ausência de sentido nas atividades ou problemas na organização escolar.

As fontes analisadas dialogam ao mostrar que a indisciplina envolve múltiplos fatores. Alves contribui com a ideia de complexidade do cotidiano escolar; Silva, Silva e Takahashi reforçam a importância da parceria entre escola, família e professor; e o ECA orienta que qualquer resposta institucional deve respeitar o direito à educação, à dignidade e à permanência do estudante na escola.

Conclui-se que enfrentar a indisciplina não significa abandonar regras, mas construir uma disciplina educativa, democrática e humanizada. A escola precisa de limites claros, mas também de escuta, planejamento, diálogo e práticas pedagógicas significativas. Assim, a indisciplina deixa de ser vista apenas como obstáculo e passa a ser compreendida como oportunidade de repensar a prática educativa e fortalecer o compromisso com a formação integral dos alunos.

## Referências

ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. (In)Disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar. Ilhéus, BA: Editus, 2006.

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

SILVA, Carla Alice Matheus Souza; SILVA, Daiana Aparecida; TAKAHASHI, Vanessa Alves. Indisciplina no contexto escolar. Monografia de Licenciatura em Pedagogia. Faculdade Calafiori, São Sebastião do Paraíso, 2013.

**- Entrelaçando diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos (Eliane Denise Müller Barboza)**

## **Entrelaçando diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos**

Eliane Denise Müller Barboza<sup>9</sup>

**DOI: 10.5281/zenodo.20434934**

### **RESUMO**

O presente artigo aborda o projeto das múltiplas linguagens no processo de ensino e aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil. A proposta pedagógica aplicada a turma do maternal matutino destaca como as experiências envolvendo linguagem oral, corporal, musical, visual, artística e sensorial contribuem para o desenvolvimento integral das crianças pequenas, favorecendo sua autonomia, comunicação, expressão, criatividade, interação social e construção de conhecimentos. A aplicação dessa experiência fundamenta-se em autores como Lev Vygotsky, além dos documentos norteadores da Educação Infantil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Matriz Curricular da Educação Infantil – Rede Municipal de Ensino de Araquari. e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A proposta teve abordagem qualitativa, refletindo sobre práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil e sobre o papel do professor como mediador das experiências e interações infantis. Conclui-se que o entrelaçamento das diferentes linguagens potencializa aprendizagens significativas e fortalece o protagonismo infantil, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor das crianças bem pequenas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Diferentes Linguagens. Ensino e Aprendizagem.

### **INTRODUÇÃO**

No CEI Heley de Abreu Silva Batista, na turma do maternal matutino, as diferentes linguagens fazem parte da experiência diária da criança da

---

<sup>9</sup> CEI Prof<sup>o</sup> Heley de Abreu Silva Batista – Araquari/SC

Formação: Pós-graduação em Educação Infantil, Inclusiva e Séries Iniciais Pós-graduação em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar Democrática

E-mail: emullerbarboza@gmail.com

Educação Infantil e são primordiais na formação cognitiva da criança como agente da aprendizagem. Ao discorrer sobre o assunto, percebe-se que as crianças possuem características próprias, como a imaginação, o lúdico e a comunicação. Para iniciar o processo educativo, é necessário partir da zona de desenvolvimento real da criança, ou seja, daquilo que ela já sabe, considerando que cada uma traz consigo conhecimentos e experiências adquiridos no ambiente familiar e social.

As diferentes linguagens representam possibilidades que o educador pode utilizar para tornar a aprendizagem mais significativa, como a contação de histórias, a arte, a música, a dança e experiências que desenvolvam a oralidade e a psicomotricidade, incluindo coordenação motora fina, global e óculo-manual. Todas as formas de linguagem — verbal, não verbal, formal, informal, falada, gesticulada, musical ou visual — possuem relevância para a construção de uma educação de qualidade.

Ao observar uma criança brincando, percebe-se que o faz de conta está constantemente presente. Uma colher e um pote transformam-se em refeição; uma caixa de papelão pode tornar-se um avião ou um carro. As brincadeiras contribuem para o desenvolvimento infantil, favorecendo experiências de vida e a construção da linguagem. A criança também constrói conhecimento por meio da observação e da imitação de atitudes cotidianas. A dança e a música representam importantes estímulos à criança, desenvolvendo sensibilidade, criatividade, coordenação motora e emoções. A manipulação de objetos e materiais artísticos favorece a criatividade e a expressividade, ampliando possibilidades de comunicação e aprendizagem.

Segundo Vygotsky, “por volta dos dois anos de idade, o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia uma nova forma de funcionamento psicológico”. Dessa forma, o desenvolvimento da linguagem oral ocorre por meio das interações sociais e da mediação do outro.

Tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), compreende-se que as práticas pedagógicas devem acontecer com intencionalidade, valorizando experiências, interações e brincadeiras como

eixos estruturantes do desenvolvimento infantil. Numa proposta de educação que busca valorizar o protagonismo infantil, todas as formas de interação da criança com o mundo precisam ser reconhecidas e valorizadas, garantindo espaços de expressão, criatividade e construção de aprendizagens significativas.

## **PROBLEMA DE PESQUISA**

De que forma as experiências com múltiplas linguagens favorecem o desenvolvimento integral das crianças bem pequenas?

## **OBJETIVO GERAL**

Trabalhar as diferentes linguagens, estimulando a criança a brincar, conviver, a explorar, se comunicar, se expressar e participar.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Identificar as diferentes linguagens presentes no cotidiano da Educação Infantil;

Compreender a importância das interações e brincadeiras no desenvolvimento infantil;

Refletir sobre práticas pedagógicas que valorizem experiências sensoriais, corporais, musicais, visuais e orais;

Promover aprendizagens significativas por meio das múltiplas linguagens, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem das crianças bem pequenas.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A criança pequena comunica-se com o mundo por meio de diferentes formas de expressão. Antes mesmo da linguagem oral estar plenamente desenvolvida, utiliza o corpo, os gestos, os sons, os olhares e os movimentos para interagir e expressar sentimentos e necessidades.

O projeto das diferentes linguagens, partindo-se da premissa de que a criança desenvolve suas aprendizagens a partir de todas as possibilidades que lhe são ofertadas, certamente é uma das maneiras mais eficazes de favorecer e potencializar esses aprendizados. Enfatiza-se a importância de se proporcionar espaços nos quais diferentes linguagens expressivas sejam vivenciadas, quando corpo, mente e emoção possibilitem ao educando(a) construir sua própria forma de expressão de linguagem, dando sentido a si mesmo(a) e a tudo que possa vir a criar, ampliando assim sua leitura do mundo provocando a participação e instiguem as crianças a despertarem para diferentes linguagens. Na Educação Infantil é fundamental, para as aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades, que as crianças tenham oportunidades de ricas e diversificadas experiências que lhes possibilitem construir, ampliar e utilizar conhecimentos e potencializar os seus canais criativos.

Segundo Loris Malaguzzi, (2006) a criança possui “cem linguagens”, ou seja, inúmeras formas de pensar, sentir, comunicar-se e aprender. Nesse sentido, a Educação Infantil deve proporcionar experiências diversificadas que valorizem o protagonismo da criança e respeitem suas singularidades e com isso cada criança tem seu tempo para se desenvolver e aprender.

As práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil possibilitam experiências significativas por meio da música, da dança, das artes, da oralidade, das brincadeiras e das interações sociais. Essas experiências favorecem a autonomia, o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social das crianças.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. A BNCC também destaca os direitos de

aprendizagem das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

O professor exerce papel fundamental no desenvolvimento das múltiplas linguagens na Educação Infantil, sendo responsável pela mediação das experiências e pela organização de ambientes acolhedores, investigativos e ricos em possibilidades de aprendizagem. Conforme aponta Lev Vygotsky (1998), a aprendizagem acontece por meio das interações sociais e da mediação realizada pelo outro. Assim, cabe ao educador promover experiências em que a criança possa explorar, experimentar, criar, imaginar, brincar e comunicar-se de diferentes maneiras.

## **METODOLOGIA**

O projeto foi desenvolvido durante o segundo e o terceiro trimestre de 2024, com crianças de 0 a 3 anos na turma do maternal matutino. A metodologia baseou-se nas propostas pedagógicas de abordagem qualitativa, trazendo vivências e experiências de campo, também fundamentada em autores que discutem o desenvolvimento infantil e nas bases curriculares que norteiam as múltiplas linguagens e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. O autor Lev Vygotsky, discute a importância da mediação e da linguagem no desenvolvimento infantil.

A pesquisa considera ainda as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil, envolvendo experiências com música, contação de histórias, brincadeiras, dança, artes visuais, exploração sensorial e interações sociais, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção de suas aprendizagens.

A aplicação da metodologia foi realizada através das observações do cotidiano pedagógico (rotina), do conhecimento prévio e capacidade do desenvolvimento e coordenação motora das crianças da turma do maternal matutino do CEI Heley de Abreu Silva Batista, localizado no município de Araquari, Santa Catarina.

## **DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**

As experiências realizadas em sala e nos espaços organizados dentro do ambiente institucional são de suma importância, pois, desenvolvem a linguagem, promovem a imaginação, ampliam o repertório cultural das crianças e auxiliam na construção de saberes.

Diariamente foram proporcionados momentos de diálogos, rodas de conversa, musicalidade, contação de histórias incentivando a oralidade e atenção quando ela se comunica, lembrando que se ela repetir palavras e sons é normal para seu desenvolvimento. Ensinar às crianças a contar histórias, utilizando livros, imagens e desenhos cria relações entre palavras, objetos e ideias. Na rotina são exploradas diferentes linguagens, desde o acolhimento, nas brincadeiras no parque, nos momentos de alimentação e higiene como espaços de linguagem e interação. Durante as brincadeiras simbólicas, o faz de conta esteve presente de maneira significativa, evidenciando a capacidade imaginativa das crianças e a construção de aprendizagens por meio das interações e da reprodução de situações do cotidiano.

A utilização de diferentes palavras em várias situações dentro e fora da sala (ampliando o vocabulário) sempre deixando ela se expressar, seja através de gestos, mímicas, pinturas, silêncio como atividade de estátua e sons sonoros barulhos com instrumentos e objetos. Nas propostas de musicalização, as crianças demonstravam entusiasmo ao cantar, dançar e reproduzir movimentos corporais, favorecendo o desenvolvimento da oralidade, da coordenação motora e da interação social. As experiências com pintura, exploração sensorial e manipulação de diferentes materiais despertaram curiosidade, criatividade e participação ativa nas propostas.

A Prática de jogos com cartões e adivinhar as imagens, falar e sentir os objetos na caixa sensorial, imagens (foto da criança) em crachás que incentivam a interação social e a autonomia. Ao observar as imagens elas se reconhecem e conhecem o outro.

Por meio deste projeto outro avanço no aprendizado das crianças foi criar vínculos afetivos e parceria entre escola e família, envolvendo os pais e a criança, com a experiência da Maleta Viajante, onde semanalmente era enviado um livro infantil dentro de uma pasta juntamente com um caderno para a família relatar essa experiência. Escrevendo como foi o momento de contação de história em família, relatando e desenhando juntamente com a criança, assim comunicando desejos, sentimentos e experiências vividas no ambiente familiar. Também teve famílias que compartilharam esse momento com o envio do registro fotográfico ao WhatsApp do CEI.

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

As experiências desenvolvidas na turma do maternal matutino do CEI Heley de Abreu Silva Batista possibilitaram observar que as múltiplas linguagens estão presentes de forma significativa no cotidiano das crianças pequenas, contribuindo diretamente para seu desenvolvimento integral e para a construção das aprendizagens.

Durante as práticas pedagógicas, percebeu-se que as crianças se expressavam por meio de diferentes formas de comunicação, utilizando gestos, movimentos, sons, expressões faciais, brincadeiras, desenhos, músicas e a oralidade para interagir com os colegas, professores e com o ambiente ao seu redor. Essas manifestações demonstraram que a criança aprende e se comunica muito além da linguagem verbal, utilizando diferentes recursos para expressar sentimentos, desejos, emoções e descobertas.

Nas experiências com musicalização, as crianças participaram com entusiasmo das propostas envolvendo cantigas infantis e de roda, movimentos corporais e exploração de sons e instrumentos musicais como violão e Ukulele levado pelas professoras. Observou-se que a música favoreceu a interação social, a oralidade, a coordenação motora e a participação coletiva, além de proporcionar momentos de prazer e envolvimento com as experiências propostas.

A contação de histórias desperta a atenção, a imaginação e a participação das crianças, que demonstravam curiosidade diante das narrativas, personagens e ilustrações, momentos esses em que as crianças passaram a reproduzir falas, gestos e situações observadas nas histórias em suas brincadeiras simbólicas, fortalecendo o desenvolvimento da linguagem oral e da imaginação. Se envolveram tanto na história dos Três Porquinhos, que apresentamos com as crianças a peça na semana da Educação Infantil, caracterizando-as com os personagens Lobo Mau e os Três Porquinhos e as casinhas feitas de papelão.

As brincadeiras de faz de conta também estiveram muito presentes no cotidiano da turma, evidenciando a capacidade criativa das crianças e a construção de conhecimentos por meio da imitação e das interações sociais. Ao brincar de cozinhar, cuidar de bonecas, dirigir carros ou reproduzir situações familiares, as crianças demonstravam compreender e ressignificar experiências vividas em seu contexto social.

As propostas envolvendo pintura, desenho, exploração sensorial e manipulação de diferentes materiais possibilitaram o desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora fina e da expressividade infantil. As crianças demonstraram interesse em explorar texturas, cores, sons e movimentos, participando ativamente das experiências oferecidas. Ex: materiais estruturados, materiais recicláveis, elementos da natureza e etc.

Nesse contexto, a prática pedagógica do professor como mediador das aprendizagens, organizando ambientes, proporcionando experiências significativas e valorizando as diferentes formas de expressão infantil, além da escuta sensível e o olhar atento do educador favoreceram a participação, a autonomia e o protagonismo das crianças durante as propostas pedagógicas.

O projeto entrelaçamento das diferentes linguagens mostrou-se essencial para promover experiências significativas, fortalecer vínculos afetivos e ampliar as possibilidades de desenvolvimento das crianças, os resultados evidenciaram a relevância da mediação docente para o desenvolvimento integral e para a ampliação das aprendizagens das crianças bem pequenas.

## **CONCLUSÃO**

Conclui-se que o entrelaçamento das diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos possui grande relevância para o desenvolvimento integral infantil. As experiências vivenciadas por meio da música, da dança, das artes, das brincadeiras, da oralidade e das interações sociais favorecem a construção de conhecimentos, da expressão de sentimentos, da criatividade e da comunicação das crianças.

As múltiplas linguagens permitem que as crianças explorem o mundo de forma significativa, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Nesse contexto, a Educação Infantil deve garantir práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo infantil e respeitem as diferentes formas de expressão da criança.

O professor, enquanto mediador do processo educativo, possui importante papel na organização de experiências que estimulem a curiosidade, a imaginação, a participação e a sua autonomia. Assim, compreender e valorizar as múltiplas linguagens significa reconhecer a criança como sujeito ativo e capaz de construir aprendizagens significativas desde os primeiros anos de vida.

## **REFERÊNCIAS**

ARAQUARI. MATRIZ CURRICULAR DE ENSINO DE ARAQUARI. Secretária de Educação, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC. Brasília, DF: MEC, 2019.

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

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

KOHL, Marta Oliveira. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio- histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MALAGUZZI, Loris. A criança tem cem linguagens. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, Georg. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192), acesso em 04 de abril de 2024. <https://blog-educacao.sesirs.org.br/a-bncc-e-os-campos-de-experiencias/>, acesso em 04 de abril de 2024.

<https://www.isciweb.com.br/revista/1033-as-diferentes-linguagens-na-educacao-infantil#:~:text=Existem%20v%C3%A1rios%20tipos%20de%20linguagens,sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil>, acesso em 08 de abril de 2024.

<https://dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/as-multiplas-linguagens-na-educacao-infantil/>, acesso em 04 de abril de 2024.

<file:///C:/Users/Cpu/Downloads/katiagostinho,+Cristiane+e+D%C3%83%C2%A9bora.pdf>, acesso em 08 de abril de 2024.

**- Autismo na Educação Infantil nos Anos Iniciais: desafios e possibilidades da inclusão escolar (Jessica da Silva Moreira)**

## **Autismo na Educação Infantil nos Anos Iniciais: desafios e possibilidades da inclusão escolar**

Jessica da Silva Moreira

### **RESUMO**

O artigo aborda a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil, destacando desafios dos profissionais e benefícios de práticas pedagógicas inclusivas. Com base em pesquisa bibliográfica, aponta que a inclusão escolar favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, desde que haja formação adequada dos professores, adaptação curricular e apoio institucional, concluindo que a educação inclusiva promove igualdade de oportunidades e respeito à diversidade.

**Palavras-chave:** Autismo. Educação Infantil. Inclusão Escolar. Aprendizagem. Desenvolvimento Infantil.

### **Desenvolvimento**

O presente artigo aborda a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil nos anos iniciais, destacando os desafios enfrentados pelos profissionais da educação e as possibilidades de desenvolvimento proporcionadas por práticas pedagógicas inclusivas. O presente artigo aborda a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil nos anos iniciais, destacando os desafios enfrentados pelos profissionais da educação e as possibilidades de desenvolvimento proporcionadas por práticas pedagógicas inclusivas.

O presente artigo aborda a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil nos anos iniciais, destacando os desafios enfrentados pelos profissionais da educação e as possibilidades de desenvolvimento proporcionadas por práticas pedagógicas inclusivas.

O objetivo deste estudo é analisar a importância da inclusão escolar para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças com autismo, bem como identificar estratégias pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem. O objetivo deste estudo é analisar a importância da inclusão escolar para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças com autismo, bem como identificar estratégias pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem. O objetivo deste estudo é analisar a importância da inclusão escolar para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças com autismo, bem como identificar estratégias pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem. A metodologia utilizada consiste em uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos legais relacionados à educação inclusiva. A metodologia utilizada consiste em uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos legais relacionados à educação inclusiva.

A metodologia utilizada consiste em uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos legais relacionados à educação inclusiva. Os resultados apontam que a inclusão escolar contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, desde que haja formação adequada dos professores, adaptação curricular e apoio institucional.

Os resultados apontam que a inclusão escolar contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, desde que haja formação adequada dos professores, adaptação curricular e apoio institucional.

Os resultados apontam que a inclusão escolar contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, desde que haja formação adequada dos professores, adaptação curricular e apoio institucional. Conclui-se que a educação inclusiva representa um importante instrumento para a promoção da igualdade de oportunidades e do respeito à diversidade no ambiente escolar.

Conclui-se que a educação inclusiva representa um importante instrumento para a promoção da igualdade de oportunidades e do respeito à diversidade no ambiente escolar. Conclui-se que a educação inclusiva

representa um importante instrumento para a promoção da igualdade de oportunidades e do respeito à diversidade no ambiente escolar.

## **Referências**

APA. American Psychiatric Association. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR. Porto Alegre: Artmed, 2023.

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

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

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos. 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

**- Educação Infantil e desenvolvimento cognitivo (Jessica da Silva Moreira)**

## **Educação Infantil e desenvolvimento cognitivo**

Jessica da Silva Moreira

### **RESUMO**

Escolhi o tema Educação Infantil e Desenvolvimento Cognitivo por acreditar que os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação da criança. Durante essa fase, a criança desenvolve habilidades importantes relacionadas ao pensamento, à linguagem, à criatividade e à interação social. Por isso, considero que a Educação Infantil tem um papel essencial no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Desenvolvimento Cognitivo; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil; Práticas Pedagógicas.

#### **Desenvolvimento:**

Escolhi o tema Educação Infantil e Desenvolvimento Cognitivo por acreditar que os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação da criança.

Durante essa fase, a criança desenvolve habilidades importantes relacionadas ao pensamento, à linguagem, à criatividade e à interação social. Por isso, considero que a Educação Infantil tem um papel essencial no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos.

Escolhi o tema Educação Infantil e Desenvolvimento Cognitivo por acreditar que os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação da criança. Durante essa fase, a criança desenvolve habilidades importantes relacionadas ao pensamento, à linguagem, à criatividade e à interação social. Por isso, considero que a Educação Infantil tem um papel essencial no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos.

Escolhi o tema Educação Infantil e Desenvolvimento Cognitivo por acreditar que os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação da criança. Durante essa fase, a criança desenvolve habilidades importantes

relacionadas ao pensamento, à linguagem, à criatividade e à interação social. Por isso, considero que a Educação Infantil tem um papel essencial no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos.

Pretendo abordar neste artigo a importância das práticas pedagógicas no estímulo ao desenvolvimento cognitivo das crianças, destacando como as brincadeiras, os jogos e as atividades lúdicas contribuem para a construção do conhecimento. Além disso, buscarei compreender como o professor pode atuar como mediador da aprendizagem, proporcionando experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Pretendo abordar neste artigo a importância das práticas pedagógicas no estímulo ao desenvolvimento cognitivo das crianças, destacando como as brincadeiras, os jogos e as atividades lúdicas contribuem para a construção do conhecimento. Além disso, buscarei compreender como o professor pode atuar como mediador da aprendizagem, proporcionando experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Pretendo abordar neste artigo a importância das práticas pedagógicas no estímulo ao desenvolvimento cognitivo das crianças, destacando como as brincadeiras, os jogos e as atividades lúdicas contribuem para a construção do conhecimento. Além disso, buscarei compreender como o professor pode atuar como mediador da aprendizagem, proporcionando experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

A escolha desse tema também está relacionada ao meu interesse pela área da Educação Infantil e à compreensão de que uma educação de qualidade nos primeiros anos pode influenciar positivamente toda a trajetória escolar da criança. Dessa forma, o estudo pretende refletir sobre a importância do ambiente escolar e das práticas educativas para o desenvolvimento cognitivo infantil.

A escolha desse tema também está relacionada ao meu interesse pela área da Educação Infantil e à compreensão de que uma educação de qualidade nos primeiros anos pode influenciar positivamente toda a trajetória escolar da criança. Dessa forma, o estudo pretende refletir sobre a importância

do ambiente escolar e das práticas educativas para o desenvolvimento cognitivo infantil.

A escolha desse tema também está relacionada ao meu interesse pela área da Educação Infantil e à compreensão de que uma educação de qualidade nos primeiros anos pode influenciar positivamente toda a trajetória escolar da criança. Dessa forma, o estudo pretende refletir sobre a importância do ambiente escolar e das práticas educativas para o desenvolvimento cognitivo infantil.

### **Referência Bibliográfica**

CUNHA, Maria Isabel da. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

**- Inclusão do autista na Educação Infantil (Jessica da Silva Moreira)**

## Inclusão do autista na Educação Infantil

Jessica da Silva Moreira

### RESUMO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil é um tema de grande relevância no contexto educacional atual. A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social, emocional e cognitivo dessas crianças, proporcionando oportunidades de aprendizagem e convivência com outras crianças. Este artigo tem como objetivo destacar a importância da inclusão escolar de alunos com autismo na Educação Infantil, bem como os desafios e benefícios desse processo.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista (TEA).

### Desenvolvimento

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. Cada criança apresenta características próprias, tornando necessário um atendimento educacional que respeite suas particularidades e potencialidades. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. Cada criança apresenta características próprias, tornando necessário um atendimento educacional que respeite suas particularidades e potencialidades. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. Cada criança apresenta características próprias, tornando necessário um atendimento educacional que respeite suas particularidades e potencialidades.

A Educação Infantil representa uma fase essencial para o desenvolvimento da criança, pois é nesse período que são construídas habilidades cognitivas, afetivas e sociais. A inclusão de crianças com TEA nesse ambiente favorece a interação com os colegas, o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e da participação em atividades coletivas. A Educação Infantil representa uma fase essencial para o desenvolvimento da criança, pois é nesse período que são construídas habilidades cognitivas, afetivas e sociais. A inclusão de crianças com TEA nesse ambiente favorece a interação com os colegas, o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e da participação em atividades coletivas. A Educação Infantil representa uma fase essencial para o desenvolvimento da criança, pois é nesse período que são construídas habilidades cognitivas, afetivas e sociais. A inclusão de crianças com TEA nesse ambiente favorece a interação com os colegas, o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e da participação em atividades coletivas.

Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é fundamental que os professores estejam preparados para utilizar estratégias pedagógicas adequadas, como o uso de recursos visuais, atividades lúdicas, rotinas organizadas e adaptações curriculares quando necessário. Além disso, a parceria entre escola, família e profissionais especializados contribui significativamente para o desenvolvimento da criança. Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é fundamental que os professores estejam preparados para utilizar estratégias pedagógicas adequadas, como o uso de recursos visuais, atividades lúdicas, rotinas organizadas e adaptações curriculares quando necessário. Além disso, a parceria entre escola, família e profissionais especializados contribui significativamente para o desenvolvimento da criança. Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é fundamental que os professores estejam preparados para utilizar estratégias pedagógicas adequadas, como o uso de recursos visuais, atividades lúdicas, rotinas organizadas e adaptações curriculares quando necessário. Além disso, a parceria entre escola, família e profissionais especializados contribui significativamente para o desenvolvimento da criança.

A legislação brasileira garante o direito à educação inclusiva por meio da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Lei nº 12.764/2012, que assegura os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Dessa forma, as instituições de ensino devem promover condições que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos os alunos. A legislação brasileira garante o direito à educação inclusiva por meio da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Lei nº 12.764/2012, que assegura os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Dessa forma, as instituições de ensino devem promover condições que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos os alunos. A legislação brasileira garante o direito à educação inclusiva por meio da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Lei nº 12.764/2012, que assegura os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Dessa forma, as instituições de ensino devem promover condições que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos os alunos.

## **Referências**

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

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

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e Práticas Educativas na Escola e na Família. 10. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

**- Acolher para adaptar: vínculo afetivo, rotina e objetos transicionais no ingresso de bebês e crianças bem pequenas na creche (Sâmela Siqueira Oliveira; Leticia Carvalho Silva Marques)**

## **Acolher para adaptar: vínculo afetivo, rotina e objetos transicionais no ingresso de bebês e crianças bem pequenas na creche**

Sâmela Siqueira Oliveira

Leticia Carvalho Silva Marques

**DOI: 10.5281/zenodo.20491717**

### **RESUMO**

O ingresso de bebês e crianças bem pequenas na creche representa um momento delicado, marcado por mudanças na rotina, separação temporária da família e construção de novos vínculos afetivos. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do acolhimento, do vínculo afetivo, da rotina e dos objetos transicionais no processo de adaptação de bebês e crianças bem pequenas à Educação Infantil, especialmente na fase creche. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado em autores que discutem a adaptação à creche, a teoria do apego, a relação entre cuidar e educar e o uso de objetos de transição como elementos de segurança emocional. A discussão aponta que a adaptação não deve ser compreendida como um processo mecânico, limitado aos primeiros dias de frequência escolar, mas como uma experiência subjetiva, afetiva e relacional, que envolve criança, família e professora. Conclui-se que práticas pedagógicas sensíveis, como a escuta do choro, o respeito ao tempo de cada criança, a comunicação com as famílias, a organização de uma rotina acolhedora e a permissão do uso de objetos transicionais, contribuem para uma adaptação mais humanizada e segura.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Creche. Adaptação. Vínculo afetivo. Objetos transicionais.

### **1 Introdução**

A Educação Infantil, especialmente na fase creche, constitui uma etapa fundamental no desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas. Nesse período, o cuidar e o educar acontecem de forma integrada, pois as experiências vividas nos primeiros anos de vida influenciam diretamente a

construção da identidade, da autonomia, da linguagem, da socialização e da segurança emocional.

O ingresso na creche, no entanto, nem sempre acontece de maneira tranquila. Para muitos bebês e crianças bem pequenas, esse momento representa a primeira separação mais prolongada da família e o primeiro contato diário com um ambiente coletivo, composto por novos adultos, outras crianças, novos sons, horários, cheiros, regras e formas de cuidado. Por isso, o período de adaptação exige atenção, planejamento e sensibilidade por parte da instituição e dos profissionais que atuam com a primeira infância.

Durante muito tempo, a creche foi vista apenas como um espaço de assistência, destinado a cuidar das crianças enquanto suas famílias trabalhavam. Com os avanços legais e pedagógicos, essa visão foi sendo superada, e a creche passou a ser reconhecida como espaço educativo, de direito da criança e de responsabilidade compartilhada entre Estado, escola e família. Nesse contexto, a adaptação deixa de ser entendida como simples “costume” da criança ao ambiente escolar e passa a ser compreendida como um processo de construção de vínculos, pertencimento e segurança.

Diante disso, este artigo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: de que maneira o acolhimento, a rotina e os objetos transicionais podem contribuir para o processo de adaptação de bebês e crianças bem pequenas à creche?

O objetivo geral é refletir sobre a importância do vínculo afetivo, da rotina e dos objetos transicionais no processo de adaptação de bebês e crianças bem pequenas à creche. Como objetivos específicos, busca-se compreender a adaptação como processo afetivo e pedagógico; discutir o papel da professora na construção de segurança emocional; analisar a importância da parceria entre família e escola; e destacar o uso dos objetos transicionais como recurso de apoio à criança na fase creche.

A justificativa deste estudo está relacionada à prática cotidiana de professoras da Educação Infantil, que convivem diariamente com situações de choro, insegurança, recusa alimentar, dificuldade no sono e necessidade de colo durante o período de adaptação. Tais manifestações não devem ser vistas

como birra ou resistência sem sentido, mas como formas de expressão da criança diante de uma mudança significativa em sua vida. Assim, discutir esse tema contribui para uma prática pedagógica mais humana, acolhedora e respeitosa.

## **2 A creche como espaço de cuidado, educação e vínculo**

A creche é um espaço educativo destinado aos bebês e às crianças bem pequenas, no qual as experiências de cuidado, interação e aprendizagem se articulam de maneira inseparável. Nessa etapa, não é possível separar o ato de cuidar do ato de educar, pois alimentar, acolher, trocar, cantar, brincar, colocar para dormir, conversar e consolar também são práticas pedagógicas.

A criança aprende por meio das relações que estabelece com os adultos, com outras crianças, com os objetos e com o espaço. Por isso, a creche precisa ser organizada de modo a favorecer o desenvolvimento integral, considerando aspectos físicos, emocionais, sociais, cognitivos e afetivos. Nesse sentido, a professora não é apenas alguém que supervisiona ou executa cuidados básicos, mas uma mediadora de experiências, uma referência afetiva e uma presença segura.

O processo de adaptação evidencia ainda mais essa dimensão relacional da creche. Quando o bebê ou a criança bem pequena chega ao ambiente escolar, precisa se familiarizar com uma nova rotina e confiar em pessoas que, inicialmente, são desconhecidas. Essa confiança não nasce de forma imediata. Ela é construída diariamente por meio do olhar, da voz, do colo, da previsibilidade da rotina, da atenção aos sinais da criança e do respeito ao seu tempo.

Nesse sentido, a creche deve ser pensada como um ambiente de acolhimento. Acolher não significa apenas receber a criança na porta da sala, mas reconhecer suas emoções, compreender suas manifestações e criar condições para que ela se sinta pertencente ao grupo. A criança que chora, que se agarra à família, que busca um objeto de casa ou que recusa participar de

alguma atividade está comunicando algo. Cabe ao adulto interpretar essas manifestações com sensibilidade.

### **3 O período de adaptação: uma experiência da criança, da família e da professora**

O período de adaptação não envolve apenas a criança. Ele também mobiliza a família e a professora. Para o bebê e a criança bem pequena, representa a entrada em um ambiente novo. Para a família, pode significar insegurança, culpa, medo ou preocupação. Para a professora, exige disponibilidade emocional, organização pedagógica e capacidade de acolher diferentes reações ao mesmo tempo.

Muitas vezes, o processo de adaptação é reduzido a poucos dias, seguindo uma lógica institucional rígida. No entanto, cada criança possui um ritmo próprio. Algumas demonstram tranquilidade nos primeiros dias e apresentam insegurança depois. Outras choram intensamente no início, mas aos poucos constroem vínculos. Há ainda aquelas que não choram, mas se mostram quietas, isoladas ou resistentes à alimentação e ao sono. Por isso, a ausência de choro não significa, necessariamente, que a criança já esteja adaptada.

A adaptação deve ser compreendida como um processo gradual. Sempre que possível, é importante que a criança permaneça inicialmente por períodos menores na creche, aumentando o tempo de permanência de acordo com sua segurança e com a organização da instituição. A presença da família nos primeiros momentos, a conversa prévia com os responsáveis e o conhecimento da rotina da criança em casa são estratégias importantes para reduzir a ruptura entre o ambiente familiar e o ambiente escolar.

Outro ponto fundamental é evitar separações bruscas. Quando a criança é retirada rapidamente dos braços da família sem explicação, seu sentimento de insegurança pode aumentar. O ideal é que a despedida seja clara, breve e afetiva, transmitindo confiança. A família também precisa ser orientada, pois

sua ansiedade pode influenciar a criança. Quando os responsáveis confiam na professora e na instituição, essa confiança tende a favorecer o processo de adaptação.

A professora, por sua vez, precisa observar atentamente cada criança. O choro, o silêncio, a recusa do alimento, o apego a um brinquedo, a busca pelo colo ou a dificuldade para dormir são sinais que ajudam a compreender como a criança está vivendo esse processo. A escuta sensível permite que o adulto responda de maneira mais adequada às necessidades infantis.

#### **4 Vínculo afetivo e segurança emocional na creche**

O vínculo afetivo é um dos elementos centrais no processo de adaptação. Bebês e crianças bem pequenas precisam sentir que há um adulto disponível, atento e confiável no ambiente escolar. Esse adulto não substitui a família, mas torna-se uma referência de cuidado e segurança durante o período em que a criança está na creche.

A teoria do apego, associada aos estudos de John Bowlby, contribui para compreender a importância das relações estáveis na primeira infância. A criança pequena busca proximidade com figuras de referência, especialmente em situações de medo, cansaço, insegurança ou separação. Quando encontra um adulto responsivo, que acolhe suas necessidades, tende a sentir-se mais segura para explorar o ambiente, interagir com outras crianças e participar da rotina.

Na prática da Educação Infantil, isso significa que a professora precisa construir uma relação de confiança com a criança. Essa construção ocorre em pequenos gestos: chamar pelo nome, olhar nos olhos, respeitar o tempo de aproximação, oferecer colo quando necessário, cantar uma música conhecida, manter uma rotina previsível, conversar com calma e reconhecer os sentimentos da criança.

É importante destacar que acolher não significa impedir que a criança enfrente desafios. Acolher significa oferecer base emocional para que ela

consiga enfrentá-los. A criança que se sente segura tende a explorar mais, brincar mais, comunicar-se melhor e participar com mais confiança da vida coletiva.

O vínculo também favorece a autonomia. Quando a criança percebe que pode contar com a professora, ela gradualmente se arrisca a permanecer mais tempo longe do colo, explorar os brinquedos, aproximar-se dos colegas e participar das propostas pedagógicas. Assim, a dependência inicial não deve ser vista como problema, mas como parte do caminho para a construção da autonomia.

## **5 A rotina como elemento de previsibilidade e acolhimento**

A rotina é um aspecto essencial na creche. Para bebês e crianças bem pequenas, saber o que acontece ao longo do dia ajuda a construir segurança. A previsibilidade permite que a criança antecipe os momentos: chegada, roda, alimentação, higiene, brincadeira, descanso e saída. Quando a rotina é organizada de forma afetiva, a criança passa a compreender que a família vai, mas retorna; que há momentos de brincar, comer, dormir e reencontrar seus responsáveis.

Durante a adaptação, a rotina precisa ser apresentada de maneira gradual. Músicas, combinados simples, objetos conhecidos, organização do espaço e repetição de algumas ações ajudam a criança a compreender o funcionamento da creche. A repetição, nesse caso, não é pobreza pedagógica, mas segurança emocional.

O momento da sesta, por exemplo, costuma ser delicado para muitas crianças. Dormir em um espaço diferente, sem a presença da família, pode gerar insegurança. Por isso, a professora deve preparar esse momento com tranquilidade, diminuindo os estímulos, usando tom de voz calmo, oferecendo carinho e permitindo que a criança tenha por perto um objeto que lhe transmita conforto.

A alimentação também pode ser afetada durante a adaptação. Algumas crianças comem menos ou recusam determinados alimentos nos primeiros dias. Essa reação deve ser acolhida com paciência, sem pressão excessiva. Aos poucos, ao sentir confiança no ambiente e nos adultos, a criança tende a aceitar melhor a rotina alimentar.

Portanto, a rotina não deve ser rígida a ponto de ignorar as necessidades individuais, nem desorganizada a ponto de gerar insegurança. Ela precisa equilibrar previsibilidade e flexibilidade, respeitando o grupo e, ao mesmo tempo, reconhecendo cada criança em sua singularidade.

## **6 Objetos transicionais: pontes afetivas entre casa e creche**

Os objetos transicionais, também chamados de objetos de apego ou objetos de transição, são elementos importantes no processo de adaptação de bebês e crianças bem pequenas. Podem ser paninhos, fraldas, chupetas, bichinhos de pelúcia, bonecas, carrinhos, cobertores ou outros objetos escolhidos pela própria criança. Seu valor não está no preço ou na aparência, mas no significado afetivo que possuem.

Esses objetos funcionam como uma ponte simbólica entre a casa e a creche. Eles carregam cheiros, memórias e sensações ligadas ao ambiente familiar, oferecendo conforto em momentos de separação, sono, choro ou insegurança. Para a criança que ainda está desenvolvendo a linguagem oral e a capacidade de expressar sentimentos com palavras, o objeto pode representar segurança e continuidade.

Permitir que a criança utilize seu objeto de transição durante a adaptação não significa prejudicar sua autonomia. Pelo contrário, pode ajudá-la a enfrentar a separação de forma mais tranquila. A autonomia não nasce da retirada brusca daquilo que conforta a criança, mas da segurança progressiva que ela constrói ao perceber que pode confiar no ambiente e nos adultos.

Na creche, muitas crianças recorrem a esses objetos principalmente na chegada, no momento do sono, em situações de choro ou quando se sentem

cansadas. A professora deve observar como cada criança se relaciona com seu objeto e evitar retirá-lo de forma punitiva ou apressada. Com o tempo, à medida que a criança se sente pertencente ao grupo, tende a utilizar o objeto com menor frequência.

É importante que a instituição tenha uma postura respeitosa em relação a esses objetos. Quando necessário, pode-se combinar com a família cuidados de higiene, identificação e uso. Entretanto, a regra não deve ser mais importante que a necessidade emocional da criança. O objeto transicional deve ser visto como recurso pedagógico de acolhimento, e não como obstáculo à adaptação.

## **7 A parceria entre família e escola no processo de adaptação**

A adaptação torna-se mais segura quando família e escola caminham juntas. A família conhece a história, os hábitos, os medos, os gostos e as formas de comunicação da criança. A professora, por sua vez, conhece o cotidiano coletivo da creche e pode ajudar a criança a inserir-se nesse novo espaço. Quando há diálogo entre esses dois contextos, a criança se beneficia.

Antes do início da adaptação, é importante que a escola converse com os responsáveis sobre a rotina da criança: horários de sono, alimentação, objetos preferidos, formas de consolo, palavras usadas em casa, medos e preferências. Essas informações ajudam a professora a acolher a criança de maneira mais individualizada.

A comunicação diária também é essencial. Relatar como a criança ficou, se comeu, se dormiu, se chorou, se brincou ou se buscou colo ajuda a família a acompanhar o processo. Da mesma forma, a família pode informar se a criança apresentou mudanças em casa, como alteração no sono, irritação, maior apego ou recusa em ir à creche. Essas trocas permitem ajustes nas estratégias.

É necessário, ainda, acolher os sentimentos da família. Muitos responsáveis sofrem ao deixar a criança na creche, especialmente nos primeiros dias. A professora pode orientar com tranquilidade, explicando que o

choro é uma manifestação comum e que a adaptação acontece de forma gradual. Quando a família percebe que a criança é cuidada com respeito e afeto, tende a sentir-se mais segura.

A parceria entre família e escola não deve ser baseada em julgamentos. Não se trata de culpar a família pelo choro da criança, nem de responsabilizar a professora pelas dificuldades da adaptação. Trata-se de compreender que todos estão participando de um processo novo, que exige confiança, diálogo e corresponsabilidade.

## **8 O papel da professora: escuta sensível e prática humanizada**

A professora da creche ocupa papel fundamental na adaptação de bebês e crianças bem pequenas. Sua atuação exige muito mais do que gostar de crianças. Exige conhecimento sobre desenvolvimento infantil, sensibilidade para interpretar sinais não verbais, paciência diante do choro, organização da rotina e disponibilidade afetiva.

A escuta sensível é uma competência essencial. Bebês e crianças bem pequenas nem sempre conseguem explicar com palavras o que sentem. Muitas vezes, comunicam-se pelo corpo, pelo olhar, pelo choro, pelo silêncio, pelo gesto de se afastar ou se aproximar. A professora precisa observar esses sinais e responder de forma respeitosa.

Uma prática humanizada considera que a adaptação não deve ser apressada para atender apenas à lógica da instituição. Embora a escola tenha horários, turmas e demandas, o tempo da criança precisa ser considerado. Algumas estratégias podem contribuir para esse processo, como receber a criança com calma, permitir a permanência de objetos de apego, organizar espaços acolhedores, manter comunicação com a família, oferecer colo quando necessário e criar rituais de chegada e despedida.

Também é importante que a professora não interprete o choro como fracasso. O choro faz parte do processo e pode indicar que a criança está expressando sua insegurança diante de uma situação nova. O objetivo não é

simplesmente fazer a criança parar de chorar a qualquer custo, mas ajudá-la a sentir-se segura, compreendida e amparada.

Dessa forma, a professora atua como mediadora entre a criança, a família e a instituição. Seu olhar atento pode transformar a adaptação em uma experiência menos dolorosa e mais significativa.

## **9 Considerações finais**

O processo de adaptação de bebês e crianças bem pequenas à creche é uma experiência complexa, que envolve dimensões emocionais, sociais, pedagógicas e familiares. Não se trata apenas de acostumar a criança a um novo espaço, mas de construir condições para que ela se sinta segura, acolhida e pertencente.

Os estudos analisados permitem compreender que a adaptação exige planejamento, flexibilidade e sensibilidade. Bebês e crianças bem pequenas precisam de tempo para conhecer o ambiente, confiar nos adultos, interagir com os colegas e compreender a nova rotina. Nesse percurso, o vínculo afetivo com a professora, a parceria com a família, a organização de uma rotina previsível e o uso de objetos transicionais constituem estratégias importantes.

Os objetos transicionais merecem destaque por sua função de conforto e segurança. Ao permitir que a criança leve para a creche um objeto significativo, a escola reconhece sua história afetiva e respeita sua forma de enfrentar a separação. Esses objetos não substituem o acolhimento humano, mas podem favorecer a transição entre o ambiente familiar e o escolar.

Conclui-se que uma adaptação humanizada depende de uma postura pedagógica que respeite a infância, compreenda o choro como linguagem, valorize os vínculos e reconheça a criança como sujeito de direitos, emoções e necessidades próprias. Para a professora da Educação Infantil, acolher é também educar. E, na fase creche, educar começa pelo cuidado sensível, pela presença afetiva e pela construção diária de confiança.

## Referências

BOWLBY, John. Apego e perda: apego. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

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

DIAS, Isabel Simões; CONCEIÇÃO, Sónia. O objeto de transição: um estudo em contexto de creche. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 203-216, jul./dez. 2014.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 14, n. 1, 2001. DOI: 10.1590/S0102-79722001000100007.

SOUZA, Pedro Fernandez de; NEDER, Kaira. Privação, separação e angústia? Notas sobre as concepções de Freud e de Bowlby a respeito da primeira infância, educação e cuidado materno. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 39, art. 75341, p. 1-42, 2025.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; NEGRÃO, Tatiane Peres Alves. Um olhar sobre o período de adaptação de crianças pequenas a um Centro de Educação Infantil e o uso de objetos transicionais.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YUSTE, Eva Maria Lopez. Adaptação de crianças à creche: uma comparação entre diferentes estratégias. Monografia. Centro Universitário de Brasília, Faculdade de Ciências da Saúde, Curso de Psicologia, Brasília, 2007.

