

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

Instituto Saber de Ciências Integradas

Revista Científica

74ª Edição | Volume 13
Número 7 | julho/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

74ª Edição | Volume 13 | Número 7 | julho/2026



Conselho editorial

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

Dr. Léo Ricardo Mussi

Prof. Especialista Lúcio Mussi Júnior

Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica. n.7, v.13, Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, julho, 2026.

Publicação Científica do Instituto Saber de Ciências Integradas - ISCI

Mensal

ISSN 2446-8436

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

370
360
650
610
340
620
000

Instituto Saber de Ciências Integradas

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



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



Direitos Reservados

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

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

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

Sumário

EDITORIAL	9
- Nome próprio, identidade e letramento na Educação Infantil: práticas pedagógicas para o reconhecimento de si e do outro (Letícia Carvalho Silva Marques; Sâmela Siqueira Oliveira).....	11
- Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: influência dos jogos matemáticos no desenvolvimento da criança (Adilson Geraldo Cirilo).....	20
- A carta como forma literária e filosófica em Sêneca: uma leitura do livro XX e dos fragmentos do livro XXII das Epístulas Morais a Lucílio (Elayne Barbosa da Silva; Jucélia de Oliveira Borges Ribeiro; Lea Antônia Corrêa da Silva Costa; Mariclei Soares)	41
- O Lúdico no ensino da Matemática: contribuições para o desenvolvimento do raciocínio lógico (Andréa Bezerra Ferreira; Antônio Carlos de Lima Oliveira; Flávia Michelle Ferreira Oliveira; Lígia Mara Ormond Pereira; Maria José Nunes Mota)	54
- Terapia cognitivo-comportamental, tecnologia e inteligência artificial no tratamento do transtorno do pânico (Valéria Silva Augusto Polycarpo)....	63
- Os desafios da sala de recurso multifuncional na atualidade (Geisiane Aline Ortolan Bertanha; Caroline Vantin; Bruno Rogério Ferro)	81
- Da destruição da identidade à emancipação da consciência: o Efeito Cães de Briga e a formação do pensamento crítico (Clebis Domingos dos Santos Sombra)	99
- Aprendizagem através do brincar: um novo conceito para se aprimorar (Sandra Helena Fernandes).....	118
- A música como ferramenta de ensino e aprendizagem na educação infantil (Luzinete da Silva Mussi)	128
- Desenvolvimento da linguagem oral em crianças com Transtorno do Espectro Autista: evidências científicas sobre estratégias de intervenção (Luzinete da Silva Mussi)	137
- Educação Especial: resenha crítica (Vanderleia da Rosa de Deus)	144

- A importância do desenho na Educação Infantil (Regiane Priscila Bueno, Delza Aparecida Costa de Andrade)	151
--	-----

EDITORIAL

“Existe apenas um bem, o saber, e apenas um mal, a ignorância.” (Sócrates)

Desde a Antiguidade, o conhecimento é reconhecido como a principal força capaz de elevar o ser humano. Ao afirmar que existe apenas um bem, o saber, e apenas um mal, a ignorância, Sócrates não se refere à simples ausência de informações, mas à incapacidade de compreender a realidade e agir de maneira consciente. O verdadeiro saber ilumina o pensamento, orienta as decisões e conduz o indivíduo a uma vida mais ética, responsável e livre.

O saber representa muito mais do que o domínio de conteúdos. Ele desperta o pensamento crítico, estimula a curiosidade e fortalece a capacidade de questionar aquilo que parece evidente. Uma pessoa instruída não aceita ideias apenas porque são populares ou impostas, mas busca compreender os fatos, analisar diferentes perspectivas e construir suas próprias convicções. Dessa forma, o conhecimento torna-se um instrumento de autonomia intelectual e de desenvolvimento humano.

Em contrapartida, a ignorância limita o crescimento individual e coletivo. Ela favorece o preconceito, alimenta a desinformação e torna as pessoas mais vulneráveis à manipulação. Quando falta conhecimento, multiplicam-se os julgamentos precipitados, as escolhas equivocadas e a dificuldade de reconhecer soluções para os desafios da vida. A ignorância não é um mal porque revela falta de inteligência, mas porque impede que o indivíduo desenvolva plenamente seu potencial e contribua de forma consciente para a sociedade.

A reflexão de Sócrates permanece profundamente atual. Em uma época marcada pelo acesso instantâneo à informação, o verdadeiro desafio não é apenas obter dados, mas transformá-los em compreensão, discernimento e sabedoria. Investir no saber é investir na liberdade de pensar, na capacidade de agir com responsabilidade e na construção de uma sociedade mais justa.

Assim, o conhecimento revela-se o maior dos bens porque amplia nossa visão de mundo, fortalece nossa humanidade e nos capacita a fazer escolhas que promovam o bem comum.

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

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

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

- Nome próprio, identidade e letramento na Educação Infantil: práticas pedagógicas para o reconhecimento de si e do outro (Letícia Carvalho Silva Marques; Sâmela Siqueira Oliveira)

Nome próprio, identidade e letramento na Educação Infantil: práticas pedagógicas para o reconhecimento de si e do outro

Letícia Carvalho Silva Marques

Sâmela Siqueira Oliveira

DOI: 10.5281/zenodo.21228067

RESUMO

Este artigo discute a importância do trabalho com o nome próprio na Educação Infantil como prática pedagógica voltada à construção da identidade, da autonomia e à inserção da criança na cultura escrita. Trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, fundamentado em materiais que abordam o nome próprio como referência afetiva, social e linguística no cotidiano da creche e da pré-escola. A análise evidencia que o nome da criança não deve ser compreendido apenas como um recurso para ensinar letras ou antecipar a alfabetização, mas como uma marca de pertencimento, reconhecimento e valorização da história pessoal. Quando trabalhado de forma lúdica, significativa e intencional, o nome próprio favorece a construção de uma autoimagem positiva, amplia as interações entre as crianças e possibilita experiências iniciais com a leitura e a escrita. Conclui-se que as práticas com o nome próprio devem integrar a rotina da Educação Infantil por meio de propostas que respeitem o tempo da criança, sua participação ativa e suas formas de expressão.

Palavras-chave: Educação Infantil. Nome próprio. Identidade. Letramento. Práticas pedagógicas.

1. Introdução

A Educação Infantil é uma etapa fundamental da Educação Básica, pois nela a criança amplia suas experiências sociais, afetivas, corporais, cognitivas e linguísticas. Nesse contexto, as práticas pedagógicas precisam considerar a criança como sujeito ativo, que observa, interage, levanta hipóteses, expressa sentimentos e constrói conhecimentos a partir das relações que estabelece com o meio, com os adultos e com outras crianças.

Entre as diferentes possibilidades de trabalho na creche e na pré-escola, o nome próprio ocupa um lugar especial. Ele não é apenas uma palavra escrita em crachás, fichas ou cartazes. O nome carrega história, afeto, pertencimento familiar e reconhecimento social. Antes mesmo de ingressar na instituição educativa, a criança já escuta seu nome em diferentes situações, identifica objetos marcados com ele e começa a perceber que aquela palavra a representa diante dos outros.

Dessa forma, o trabalho com o nome próprio na Educação Infantil deve ultrapassar a simples repetição de letras ou a cópia mecânica. Ele precisa ser compreendido como uma prática que articula identidade, autonomia, oralidade, convivência e letramento. Ao reconhecer seu nome e o nome dos colegas, a criança começa a perceber a si mesma como parte de um grupo, ao mesmo tempo em que reconhece as diferenças e singularidades dos demais.

O objetivo deste artigo é refletir sobre como o nome próprio pode contribuir para a construção da identidade e para a aproximação da criança com a linguagem escrita na Educação Infantil, considerando práticas pedagógicas significativas, lúdicas e respeitosas ao desenvolvimento infantil.

2. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Foram analisados materiais que tratam do trabalho com o nome próprio, da construção da identidade e das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. A escolha dos materiais considerou sua relação direta com o tema e sua contribuição para compreender o nome próprio como elemento pedagógico, social e linguístico.

Os textos analisados dialogam entre si ao defenderem que a criança aprende por meio das interações, das experiências significativas e da mediação intencional do professor. Embora alguns materiais enfatizem mais o processo de alfabetização, a perspectiva adotada neste artigo compreende

que, na Educação Infantil, o contato com a escrita deve acontecer de forma lúdica, contextualizada e sem antecipação escolarizante.

3. O nome próprio como marca de identidade

A construção da identidade infantil acontece nas relações que a criança estabelece com o meio social. Na família, na escola e nos grupos de convivência, ela começa a perceber quem é, como é chamada, quais são suas características e como se diferencia dos outros. Nesse processo, o nome próprio tem papel central, pois é uma das primeiras marcas de individualidade e pertencimento.

O nome identifica a criança, aproxima-a de sua história familiar e permite que ela seja reconhecida no grupo. Ao escutar seu nome na chamada, encontrá-lo em seus pertences, vê-lo em cartazes ou relacioná-lo à sua fotografia, a criança passa a compreender que aquela palavra escrita e falada tem relação direta com sua existência social. Assim, o nome próprio ajuda a construir a ideia de “eu” e, ao mesmo tempo, favorece a percepção do “outro”.

Na Educação Infantil, essa dimensão é muito importante, pois a criança está em processo de ampliação de vínculos. A escola representa um espaço diferente da família, no qual ela encontra outras crianças, outros adultos, outras regras de convivência e novas formas de comunicação. Por isso, trabalhar o nome próprio contribui para o acolhimento, para a segurança emocional e para a valorização da singularidade de cada criança.

As práticas com o nome também favorecem a construção da autoestima. Quando o professor valoriza o nome da criança, pergunta sobre sua história, apresenta-o ao grupo e cria situações em que ele aparece com sentido, a criança se sente vista e reconhecida. Esse reconhecimento fortalece sua autonomia e sua participação nas atividades cotidianas.

4. Nome próprio e letramento na Educação Infantil

As crianças vivem em uma sociedade marcada pela presença da escrita. Mesmo antes de aprenderem convencionalmente a ler e escrever, elas observam placas, embalagens, livros, celulares, listas, cartazes, etiquetas e diversos outros textos presentes no cotidiano. Por isso, a Educação Infantil não deve ignorar a linguagem escrita, mas também não deve reduzi-la a exercícios mecânicos de cópia, repetição de letras ou treino de famílias silábicas.

O nome próprio é uma palavra significativa para a criança e pode funcionar como uma referência inicial no contato com a escrita. Diferentemente de palavras soltas e sem relação com sua vida, o nome possui valor afetivo e social. Ao observar sua escrita, a criança começa a perceber que as letras têm uma ordem, que existem diferenças entre nomes, que alguns nomes começam ou terminam com letras semelhantes e que a escrita serve para identificar pessoas e objetos.

Nesse sentido, o trabalho com o nome próprio pode ser compreendido como prática de letramento. Ele aproxima a criança da função social da escrita, pois mostra que escrever não é apenas desenhar letras, mas registrar algo que tem sentido na vida real. O nome identifica produções, organiza pertences, compõe listas, aparece em crachás e ajuda a criança a participar de situações cotidianas de leitura e escrita.

É importante destacar que essa prática não tem como objetivo obrigar a criança a sair da Educação Infantil alfabetizada. O foco deve estar na vivência significativa com a linguagem escrita, respeitando o ritmo de cada criança. O professor pode propor situações em que os nomes apareçam de forma natural na rotina, como na chamada, na organização dos materiais, em jogos de reconhecimento, em rodas de conversa, em músicas, em histórias e em produções coletivas.

5. A mediação do professor e as práticas pedagógicas

O trabalho com o nome próprio exige intencionalidade pedagógica. Isso significa que o professor precisa planejar situações que tenham sentido para as crianças e que favoreçam interações, descobertas e participação ativa. Não basta expor os nomes nas paredes da sala; é necessário criar experiências em que as crianças possam manusear, observar, comparar, escutar, falar e brincar com os nomes.

Entre as possibilidades de prática, destacam-se o uso de crachás com nome e foto, a chamada diária, a roda de conversa sobre o significado dos nomes, a identificação dos pertences, a construção do cartaz dos nomes da turma, jogos de encontrar o próprio nome, comparação da letra inicial, músicas com os nomes das crianças e produção de um livro da identidade. Essas atividades permitem que a criança se reconheça e reconheça os colegas, fortalecendo vínculos e ampliando sua participação no grupo.

O projeto de identidade também pode incluir propostas com espelho, fotografias, desenho do corpo, observação das diferenças físicas, histórias sobre família, brincadeiras de apresentação e conversas sobre gostos, preferências e características pessoais. Dessa maneira, o nome próprio deixa de ser uma atividade isolada e passa a integrar um percurso mais amplo de construção da identidade e da autonomia.

Outro aspecto importante é a parceria com a família. Como o nome nasce em um contexto familiar e afetivo, é interessante envolver os responsáveis em pesquisas simples sobre a escolha do nome da criança, apelidos carinhosos, histórias familiares e registros fotográficos. Essa aproximação fortalece o vínculo entre escola e família e torna o trabalho mais significativo para a criança.

A mediação docente deve evitar práticas que transformem o nome em cópia repetitiva. Pedir que a criança copie o nome várias vezes, sem contexto e sem sentido, pode esvaziar sua potência pedagógica. O mais importante é que o nome apareça em situações reais de uso, nas quais a criança perceba sua função social e possa construir hipóteses sobre a escrita de modo prazeroso.

6. Discussão

Os materiais analisados mostram que o nome próprio reúne três dimensões fundamentais na Educação Infantil: a identitária, a social e a linguística. A dimensão identitária aparece quando o nome possibilita à criança reconhecer-se como sujeito singular. A dimensão social se manifesta nas interações com colegas, professores e familiares. Já a dimensão linguística ocorre quando o nome se torna uma referência para observar letras, sons, tamanhos, semelhanças e diferenças entre palavras.

Essas dimensões não devem ser separadas. O nome próprio não é somente conteúdo de linguagem escrita, assim como também não é apenas um recurso afetivo. Ele é, ao mesmo tempo, uma marca pessoal e um texto significativo. Por isso, seu trabalho pedagógico precisa integrar cuidado e educação, brincadeira e intencionalidade, identidade e letramento.

Também é possível observar que há um ponto de equilíbrio necessário. De um lado, não se deve antecipar práticas rígidas de alfabetização, com cobranças inadequadas para a faixa etária. De outro, não se deve excluir a escrita da Educação Infantil, como se as crianças pequenas não tivessem curiosidade ou capacidade de interagir com ela. O caminho mais adequado é oferecer experiências significativas, nas quais a leitura e a escrita apareçam vinculadas à vida da criança e às suas necessidades de expressão.

Assim, o nome próprio se apresenta como uma excelente possibilidade pedagógica, porque parte de algo conhecido, afetivo e presente na rotina infantil. Ao trabalhar com o próprio nome e com os nomes dos colegas, a criança aprende sobre si, sobre o outro, sobre convivência e sobre a função social da escrita.

7. Considerações finais

O trabalho com o nome próprio na Educação Infantil contribui de forma significativa para a construção da identidade, da autonomia e do letramento

das crianças. Quando planejado com intencionalidade, ludicidade e respeito ao desenvolvimento infantil, ele permite que a criança se reconheça como sujeito, valorize sua história e amplie suas relações com o grupo.

O nome próprio deve ser compreendido como uma palavra carregada de sentido. Ele identifica, diferencia, aproxima, acolhe e insere a criança em práticas sociais de leitura e escrita. Por isso, não deve ser tratado apenas como exercício de cópia ou memorização, mas como ponto de partida para experiências ricas de oralidade, expressão, convivência e aprendizagem.

Conclui-se que as práticas com o nome próprio devem fazer parte da rotina da creche e da pré-escola, articuladas a projetos de identidade, rodas de conversa, brincadeiras, músicas, histórias, registros e interações com a família. Desse modo, a Educação Infantil cumpre seu papel de promover o desenvolvimento integral da criança, respeitando sua singularidade e garantindo experiências significativas com a cultura escrita.

Referências

BELUZO, Amanda Ferreira; FARAGO, Alessandra Corrêa. O trabalho com o nome próprio na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, v. 3, n. 1, p. 100-118, 2016.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Bianca Rodrigues; MELO, Claudiana Maria Nogueira de. *A letra do meu nome: o trabalho com nome próprio na Educação Infantil como prática de letramento*. 2019.

SILVA, Lorena Lisboa da; LISBOA, Rafaela de Santana. Projeto Identidade e Autonomia. São Francisco do Conde: Escola Almir Pinto da Cunha, s.d.

- Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: influência dos jogos matemáticos no desenvolvimento da criança (Adilson Geraldo Cirilo)

Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: influência dos jogos matemáticos no desenvolvimento da criança

Adilson Geraldo Cirilo

DOI: 10.5281/zenodo.21228191

RESUMO

Considerando que a formação do professor necessita cada vez mais de reciclagens, caracterizam-se como elementos de grande importância para o desenvolvimento e desempenho profissional do docente ao longo da sua carreira os jogos e a gamificação, ou seja, novas dinâmicas para o ensino e aprendizagem. Este artigo busca responder algumas interrogações referentes ao Ensino Fundamental e a criança na educação básica, tendo como problematização, de que forma os saberes adquiridos por via dos jogos matemáticos contribui para a prática pedagógica na educação básica. A metodologia de revisão de literaturas, foi pautada nas obras Vygotsky (2003), Almeida (1995), Alves (2016), dentre outros. Esse artigo tem como principal objetivo fomentar a discussão sobre a formação e reciclagem do professor, pautado na criança (Ensino Fundamental), além de proporcionar um momento de reflexão nesse sentido, considerando-se que, por meio da formação inicial e continuada que o professor ressignifica a sua prática docente com o cotidiano, produzindo novos saberes que nortearão, em um trabalho essencial, para o ensino e aprendizado com significado.

Palavras-chave: Matemática. Ensino Fundamental. Criança.

ABSTRACT

Considering that teacher training increasingly needs recycling, games and gamification are characterized as elements of great importance for the development and professional performance of teachers throughout their careers, that is, new dynamics for teaching and learning. . This article seeks to answer some questions regarding Elementary Education and the child in basic education, having as questioning, how the knowledge acquired through mathematical games contributes to the pedagogical practice in basic education. The literature review methodology was based on the works Vygotsky (2003), Almeida (1995), Alves (2016), among others. The main objective of this article is to promote the discussion on teacher training and recycling, based on children (Elementary School), in addition to providing a moment of reflection in this sense, considering that, through initial and continuing training that the teacher re-signifies their teaching practice with everyday life, producing new knowledge that will guide, in an essential work, for meaningful teaching and learning.

Keywords: Mathematics. Elementary School. Child.

INTRODUÇÃO

As questões norteadoras para esta pesquisa são referentes as diversas interrogações, sobre a matemática e as funções e influências que os jogos possuem para o desenvolvimento infantil. Além disso, os saberes docentes melhoram, pois a qualidade da educação básica, principalmente no que se refere a disciplina de matemática, o baixo índice de ensino e aprendizagem e a carência do profissional habilitado para o exercício da docência faz com que esta era de tecnologia substitua muitos processos didáticos pela velocidade e informação da internet.

Sabemos que uma educação de qualidade se faz com professores que proporcionam uma ação e reflexão continua dos sujeitos envolvidos no processo, relacionando os conhecimentos adquiridos na formação inicial e fazendo uma ponte com outras áreas do conhecimento.

Consideramos que a formação inicial do professor deve estar em consonância com a educação básica. Revela-se que a tão desejada transformação qualitativa das práticas pedagógicas requer que as escolas sejam equipadas com os recursos necessários, que os profissionais da educação sejam valorizados em sua carreira, que os currículos dos cursos de formação de professores de matemática, que estejam sempre atualizados para atender as demandas sociais vigentes.

Desta forma, é importante que o professor adote em suas aulas sobre os primeiros conceitos lógico-matemáticos, situações reais em que o aluno perceba a relevância e importância da matemática no cotidiano. Conhecer os números vai além de memorizar os símbolos, a criança deve ser capaz de reconhecer o número em diversas situações e ambientes.

No ensino atual, ainda há uma priorização da alfabetização da leitura e escrita, em decorrência disso, a alfabetização matemática fica em segundo plano acarretando no atraso do desenvolvimento do ensino e aprendizagem em matemática. Dessa forma, entende-se que as duas alfabetizações devam

ocorrer ao mesmo tempo, tanto a alfabetização na língua materna, quanto a alfabetização em matemática.

Desta forma, vemos que a matemática deve ser abordada em sala de aula em situações reais do cotidiano, que envolvam os alunos a aprenderem explorando o lúdico, fazendo com que o aluno enxergue a necessidade de adquirir o conhecimento matemático. Atividades como encenação de supermercado ou quitandas, pois envolve o domínio do sistema monetário, jogos de raciocínio lógico, entre outras atividades podem ajudar a despertar no educando o interesse por matemática.

DESENVOLVIMENTO

INFLUÊNCIA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Com base no rápido progresso das ciências e tecnologias, são necessárias inovações contínuas dos conteúdos, métodos e objetivos da educação matemática escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Um dos métodos promissores para alcançar a participação ativa dos alunos nas atividades de aprendizagem e sua maior motivação é a aprendizagem baseada em jogos (CLARK et al., 2016).

A aprendizagem baseada em jogos incentiva a aprendizagem ativa e o envolvimento, proporcionando aos alunos possibilidades de colocar a resolução de problemas no contexto do jogo (EBNER e HOLZINGER, 2007).

A ideia dos jogos como ferramenta educacional não é nova, foi originalmente concebida pelos filósofos helênicos, Platão e Aristóteles. Na história mais recente, a educação baseada em jogos fez parte das teorias educacionais de figuras importantes dessa área científica, como Comenius (1592-1670), Pestalozzi (1746-1827), Fröbel (1782-1852), Spencer (1820–1903), Groos (1861–1946), M.

Montessori (1870–1952), Piaget (1896–1980), Vygotsky (1896–1934) e Dewey (1859–1952) (VANKUS, 2005).

O ímpeto para a ampla integração da aprendizagem baseada em jogos hoje em dia é impulsionado por outros fatores, incluindo a inclusão de tecnologias digitais na educação. Os jogos digitais apoiam a aprendizagem, dando aos alunos a oportunidade de desenvolver conhecimentos e habilidades cognitivas, aprender por meio da resolução de problemas e experimentar a aprendizagem situacional (HOLZINGER et al., 2005).

Com esse enorme aumento nos aplicativos de aprendizado baseados em jogos, surgem perguntas naturais sobre seus efeitos nos alunos. Muitos estudos e revisões de pesquisas existentes nesta área foram realizados, principalmente focados no efeito dos jogos no desempenho dos alunos em comparação com o ensino tradicional em sala de aula.

Randel et al., (1992), em sua revisão, compararam o efeito no desempenho de jogos dos alunos com o do ensino tradicional em 68 estudos até 1991. Os resultados foram mistos; os efeitos benéficos dos jogos foram encontrados principalmente quando o conteúdo específico foi direcionado. O estudo de revisão de Hays (2005), incluindo 105 artigos de jogos instrucionais, também relatou que o uso de jogos em áreas específicas pode proporcionar uma aprendizagem eficaz, mas a conclusão geral foi que não há evidências de que os jogos sejam um método instrucional preferido em todas as situações.

Na área da matemática, os jogos educativos foram identificados como adequados para promover conquistas matemáticas em vários domínios, por exemplo, habilidades de resolução de problemas e álgebra (ABRAMOVICH, 2010), habilidades estratégicas e de raciocínio (BOTTINO et al., 2007), habilidades de geometria (YANG e CHEN, 2010), aritmética (MORENO e DURAN, 2004; TOKAC et al., 2019) e pensamento crítico (CICCHINO, 2015). Esses estudos estão principalmente focados nas influências da aprendizagem baseada em jogos nas conquistas matemáticas na forma de conhecimento. Mas outras partes importantes da educação matemática são fatores afetivos, como motivação, crenças e atitudes dos alunos em relação à matemática e seu ensino, pois esses fatores podem ter um grande impacto nas habilidades

matemáticas dos alunos e em sua futura aprendizagem matemática (MARTINO e ZAN, 2011; KLOOSTERMAN, 2002). Assim, surge a questão de como e em que medida a aprendizagem baseada em jogos na educação matemática influencia a dimensão afetiva dos alunos.

Essa questão já foi discutida em alguns estudos e revisões. A pesquisa de Garris et al., (2002) descobriram que os jogos podem melhorar o engajamento dos alunos, defendendo que os jogos podem influenciar os resultados, incluindo atitudes. Estes jogos foram utilizados no âmbito da educação escolar, mas também na formação de adultos. O estudo de Vogel et al., (2006) relataram efeitos positivos de jogos versus métodos tradicionais de ensino para ganhos cognitivos e de atitude. No entanto, os autores do estudo consideraram a confiabilidade baixa. O estudo de Ke e Grabowski (2007) tratou do efeito da aprendizagem baseada em jogos no desempenho e nas atitudes em matemática dos alunos da quinta série. Os resultados indicaram que a integração dos jogos influenciou positivamente as atitudes em relação à matemática, principalmente em grupos estruturados cooperativos. Com base em uma revisão de pesquisas anteriores, Vandercruysse (2012) sugere que os jogos educacionais afetam positivamente as atitudes dos alunos, embora apenas três artigos de periódicos apoiem essa sugestão.

Os estudos supracitados implicam possíveis influências da aprendizagem baseada em jogos nos fatores afetivos dos alunos ligados à matemática e seu processo de ensino. No entanto, essas indicações são fragmentadas e não fornecem uma visão geral das influências da aprendizagem baseada em jogos na matemática dos alunos. Portanto, há necessidade de uma revisão sistemática dos artigos de periódicos que tratam da aprendizagem baseada em jogos em matemática, com foco no estado atual da pesquisa sobre as influências da aprendizagem baseada em jogos no domínio afetivo do aluno.

AS POSSIBILIDADES DE GAMIFICAR O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As diversas mudanças sociais, culturais e tecnológicas vivenciadas atualmente pela sociedade, conforme indicado por (SANZ e ALONSO, 2020), estão moldando os alunos e repercutindo em seus processos de aprendizagem sob diferentes pontos de vista. Nesse sentido, os jogos, no sentido mais amplo, evoluíram como recurso metodológico ao mesmo tempo em que a sociedade avançava. A partir de hoje, sua utilização em formato digital tornou-se muito importante, pois os alunos em sala de aula, de diversas etapas educacionais, foram catalogados como jovens tecnológicos, adolescentes e crianças. É por isso que a comunidade educativa começou a pensar na gamificação como uma estratégia válida para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem.

Desde logo, deve-se indicar que a literatura atual reconhece duas formas de agregar gamificação às salas de aula, uma apoiada em jogos tradicionais, e outro suportado por digitais (Minecraft, Mario Bros, Fortnite, Pokemo Go, etc.) (SAMPEDRO et al., 2017), com o objetivo deste artigo enfocar esta última tendência. O uso da gamificação digital ou videogames, per se, para o processo de aprendizagem dos alunos, começa com a busca por uma transformação na educação que promova o crescimento da aprendizagem imersiva dos alunos, e uma demanda pelo aprimoramento da metodologia dos professores. Além disso, outros pesquisadores consideram que o uso de videogames permitirá que os alunos sejam iniciados nas competências curriculares, que é a competência digital neste caso (NOVAK e TASSEL, 2015), para que seu processo de aprendizagem melhore sob outra perspectiva.

Em um primeiro momento, a gamificação digital das salas de aula em qualquer nível educacional implica em aceitar o uso de jogos digitais ou videogames, recurso que vem sendo demonizado, odiado e amado pela comunidade educacional e pela sociedade em geral. Implica também que se deve considerar que as estratégias utilizadas na gamificação, como o uso de prêmios ou distintivos, podem ser mais um elemento que motiva os alunos em seus processos de aprendizagem.

Nesse sentido, existem várias experiências bem sucedidas sobre o uso de videogames em sala de aula, como ferramenta para propiciar uma aprendizagem efetiva, e ao mesmo tempo, para favorecer a coesão e integração do conteúdo à realidade social do aluno.

Focalizando nossa atenção na área da matemática, encontramos o trabalho de, que destaca como um jogo criado há mais de duas décadas, *The Lemmings*, auxilia na iniciação dos conteúdos básicos da matemática, assim como os dados apresentados por, que, após a utilização de diversos jogos digitais, verificaram que foi alcançada uma aprendizagem significativa do conteúdo de álgebra. Por sua vez, (YUNG et al., 2020) realizaram um estudo pré-teste-pós-teste utilizando códigos QR colocados em cartões, o que permitiu que os alunos realizassem diferentes atividades matemáticas. O principal resultado foi que se observou uma melhora na aquisição do conceito de número racional, melhorando as conexões entre suas diferentes representações como frações, decimais e porcentagens.

Nessa linha, utilizando grupos experimentais e de controle, concluíram que houve melhoras significativas na compreensão de conceitos básicos de lógica matemática dos alunos que utilizaram jogos digitais como recurso digital, em comparação com aqueles que seguiram uma metodologia tradicional de Aprendendo. Esses resultados mostram que o uso de materiais interativos baseados em jogos na sala de aula de matemática promove a melhoria da compreensão dos conceitos matemáticos dos alunos. Portanto, o uso de recursos digitais (COPE, 2015), definidos como materiais manipuláveis que nos permitem visualizar conceitos matemáticos de forma mais fácil e atrativa, significa uma ferramenta auxiliar no processo de abstração de conceitos matemáticos ao passarem a existir como modelos virtuais de conceitos matemáticos (BALL, 1992).

Focalizando nosso interesse na fase da primeira infância, deve-se indicar, em primeiro lugar, que esta fase se caracteriza por ser um momento em que se inicia a imersão nos conteúdos curriculares, que serão aprofundados nos estágios do ensino superior. É nesta fase inicial que os professores começam a observar as primeiras diferenças no ato de ensinar e aprender,

fazendo com que diferentes níveis de aprendizagem e compreensão dos conteúdos ensinados comecem a aparecer (CANTU et al., 2016). Conforme indicado por (LAMRANI et al., 2018), a aprendizagem é conduzida pela curiosidade, exploração e imersão no conteúdo; a experimentação ocorre e a iniciação à pesquisa começa de forma lúdica, pois os jogos são os principais elementos nos processos de aprendizagem. Por esta razão, podemos considerar que a gamificação na sala de aula da primeira infância proporcionará um novo cenário de aprendizagem onde a ficção se aproxima da realidade educacional do aluno, promovendo assim um processo de aprendizagem criativo, que é vital nos primeiros anos de socialização dos indivíduos. Quanto à área da matemática, estamos de acordo com em que o processo de aquisição lógica-matemática é realizado através de um processo reflexivo que nunca é esquecido para que o uso de diferentes tipos de recursos possa promover essa reflexão de forma mais maneira eficaz.

Diversas pesquisas (MARIN et al., 2014) têm apontado que o uso da gamificação para o ensino do conteúdo curricular da área de matemática na primeira infância promove a vivência do conteúdo, o que resulta em uma visão positiva dos alunos em relação a esse assunto matéria.

Estamos de acordo com (MACHABA, 2019) que o uso de jogos digitais na área de matemática implica que o aluno aprenda, de forma lúdica, conceitos como probabilidade enquanto joga, para que a aprendizagem seja produzida de forma que seja mais motivador e pessoal ao aluno, auxiliando na superação de obstáculos durante este processo de aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA

Os saberes docentes são fundamentais para práticas salutaras e para investigar e solucionar discrepâncias. As diferenças muita das vezes, torna-se mais simples devido aos saberes docentes, que por sua vez, possuem não somente a experiência, mas também soluções empíricas para difundir conhecimentos, isto se repete no ensino da matemática

Dessa forma é verificada que a matemática é uma das disciplinas fundamental do currículo da educação básica, já que a obtenção de seus saberes é fundamental para o aluno, onde a mesma possibilita o desenvolvimento a capacidade de raciocínio lógico (ROCHA, 2013). Outros autores concluem que o raciocínio lógico traz contribuições importantes para o aluno, onde mesmo vem adquirir e capacidade de pensar de maneira crítica opinando, tirando conclusões e argumentando, dando sentido ao pensamento (BERNARDI et al., 2012).

Apesar das inúmeras contribuições que o docente pode proporcionar aos alunos, existe uma agravante, ou seja, à forma como os conteúdos são trabalhados em sala de aula em especial aos alunos de escola pública. No entendimento de Hoffmann (2011) os educadores tem a percepção que o conhecimento não se dar de forma homogênea que são necessários a diversidades metodológicas que venha favorecer a diversidade do espaço da sala de aula. Pois é sabido que cada aluno tem seu tempo de aprendizagem devido a sua maturidade cognitiva dentro do universo educacional

Dessa forma, é fundamental que o educador conheça bem a sua função e também o ritmo de aprendizagem de cada aluno, levando em conta os conhecimentos prévios, questões emocionais, sociais e culturais e as suas limitações que permeiam na vida dos alunos, proporcionando assim, um ensino e aprendizagem com qualidade e equidade.

Sendo assim, salienta que o planejamento educacional deve contemplar essa diversidade encontrada no espaço escolar, onde esse ambiente venha proporcionar aulas motivadoras e ativas estimulando um ensino e aprendizagem com significado. Bzuneck (2000) considera que a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso.

Segundo Sanchez (2004), os atrasos cognitivos generalizados ou específicos podem ser decorrentes de problemas linguísticos que se manifestam na matemática, problemas de atenção e memória, além de dificuldades originadas no ensino inadequado e insuficiente, que se configuram em agravantes para essa problemática.

Diante do exposto, percebe-se que deve ser analisado todo o contexto cotidiano do aluno, levando em conta a sua individualidade, as etapas do desenvolvimento cognitivo a sua interação com o mundo, e quando se trata do ensino fundamental, os desafios da educação são ainda maiores.

A LUDICIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Na educação básica a prática pedagógica do professor deve propiciar ao aluno situações problemas contextualizadas buscando assim aproximar os conteúdos ensinados o máximo da sua vivência cotidiana, possibilitando a assimilação dos conteúdos abordados e incentivo a participação ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, para que a construção do raciocínio lógico aconteça o educador precisa criar condições metodológicas de aproximação do lúdico com o conhecimento matemático, principalmente nos inícios da educação básica.

Ressaltar que é essencial que o educador tenha intencionalidade durante a aula de matemática com ludicidade, pois não adianta ter uma boa formação e na hora de colocar em prática tudo que foi planejado, não saber como dinamizar a aula com esse recurso sem nenhuma mediação ativa e participativa por parte dos alunos sem que isso traga prejuízo durante o processo de aprendizagem. Percebendo que a contextualização dos conteúdos trabalhados e a intencionalidade vai promover um saber matemático para a vida do aluno.

Para Piaget (1967), o jogo é a construção do conhecimento, principalmente, nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Pois quando o jogo bem direcionados pelo educador, estimula a aprendizagem dos conteúdos, desenvolvendo o pensamento e proporcionando a uma participação ativa nas atividades propostas.

Assim, compreende-se que o planejamento é fundamental no ensino da matemática, e o jogo é uma metodologia para alcançar objetivos, pois quando uma atividade é desenvolvida através do lúdico torna-se prazerosa,

proporcionando uma participação ativa e serve com estímulo para a superação dos desafios propostos em sala de aula. Dessa forma o ambiente da sala de aula torna-se dinâmico e os alunos passam a serem protagonistas do seu aprendizado.

Quando o jogo é inserido no contexto de ensino e aprendizagem, Grando (1995) diz que o jogo assume um papel cujo objetivo transcende a simples ação do lúdico do jogo pelo jogo, para se tornar um jogo pedagógico, com um fim na aprendizagem matemática. Sendo assim, o planejamento é essencial no ensino da matemática, e o jogo torna-se uma importante metodologia para se alcançar objetivos, através de atividades lúdica e prazerosas.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O ensino da matemática no atual contexto onde percebe-se o baixo desempenho dos alunos, reformulações curriculares que exigem uma nova visão e uma nova postura do professor da educação básica.

É evidente que o ensino e aprendizagem são inseparáveis, porém, percebe-se um aumento considerável dos que defendem que a sociedade vive em constante e acelerada transformação social e avanço tecnológicos, exigindo que os profissionais da educação também adotem o movimento e as necessidades imediatas do capitalismo.

Primeiramente é fundamental destacar que, o ensino da matemática na escola pública é visto como um grande desafio, uma vez que o ato de aprender e ensinar matematicamente está muito ligado um ao outro, isso porque muitos educadores não tem uma formação inicial na área de matemática, por esse motivo os alunos sentem-se desmotivado por perceberem a matemática como uma disciplina de difícil compreensão e cansativa, onde exige muito raciocínio lógico e prático. Essas questões exigem do educador uma formação qualificada, para aperfeiçoar a sua prática docente, utilizando várias

metodologias e quebrando o paradigma de que a “matemática é uma disciplina de difícil compreensão; não compreendo nada de matemática”, e a veja como algo inseparável do seu dia a dia.

Evidencia-se, com as reformas curriculares do ensino da matemática surgiu novas formas de ensinar. Por causa disso, Nacarato (2009, p.17) afirma que o “reconhecimento da importância do raciocínio combinatório, para o ensino da matemática e preparar o cidadão para atuação na vida do sujeito de diversas maneiras”, ou seja, a matemática está presente na vida dos sujeitos de várias maneiras como: atravessar uma rua, fazer uma compra, usar uma celular, enfim a matemática está presente em todos os ambientes sociais atendendo as necessidades no ser humano no seu dia-a-dia.

Dessa forma, a formação do educador do ensino fundamental I, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação LDB/1996) no Artigo 62 afirma que,

“A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena pela universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 29).”

Dessa maneira, percebe-se que a formação inicial do docente é um fator primordial para o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é a base para que esse profissional da educação venha desempenhar a sua função de educador com qualidade. Já que, essa formação habilita e fornece conhecimentos teóricos e prática para a sua ação pedagógica enquanto que a formação continuada ressignifica a sua atuação docente dando suporte necessário para que o conhecimento matemático ocorra com qualidade.

Independentemente dessas mudanças a Matemática não perdeu seu eixo de ser uma disciplina que proporciona ao aluno, conhecimento que oportunizará novos conhecimentos, superando o medo e as dificuldades, reconstruindo sua confiança nos conceitos matemáticos e, trazer em sua mente que, a matemática faz parte do dia-a-dia do ser humano, de sua interação social e cultural, sendo uma instrumento essencial para se viver em sociedade,

onde a mesma está presente em todos os aspectos seja financeiro ou social e, que os sujeitos precisa adequar ao seu cotidiano de maneira prática e que faça sentido para a sua vida.

Sendo assim, é preciso que os educadores tenham em mente que a formação continua, irá proporcionar práticas inovadoras com ações diversificadas que desperte no aluno, a vontade de quer aprender e desse modo o mesmo será motivado a resolver situações problemas simples, ou até a mais complexas sem nenhum receio. Nessa circunstância, percebe que alguns educadores já dinamizam suas aulas no espaço da sala de aula, visto que, eles têm prazer de ensinar, e conseqüentemente faz do aluno um protagonista do seu próprio conhecimento, são educadores com essas características, que otimiza de forma brilhante o fazer pedagógico no texto educacional da matemática. Sendo assim,

“Para desempenhar seu papel de mediador entre o conhecimento e o aluno, o professor precisa ter um sólido conhecimento dos conceitos e procedimento dessa área e uma concepção de Matemática como ciência que não trata de verdades infalíveis e imutáveis, mas como ciência dinâmica, sempre aberta à incorporação de novos conhecimentos (BRASIL, 1998, p.36).”

Desse modo, educador do ensino de matemática na educação básica terá condições de desenvolver suas competências no âmbito escolar, como flexibilidade e dinamização, vivenciado os conceitos e experiências para dentro do processo de ensino e aprendizagem, onde dará condições para que o aluno seja protagonista, do seu próprio conhecimento.

Contudo, para isso aconteça com qualidade precisa de mais políticas públicas direcionadas para a formação de professores na área de matemática, buscando assim, a qualificação ensino, através de uma qualificação continuada tanto para os professores como também para os agentes envolvidos no processo educacional. Perguntando-os sobre os seus desafios e crenças, pois além de ensinar estratégias para atingir os conceitos matemáticos, é preciso conhecer as perspectivas do educador enquanto profissional do ensino da matemática.

Segundo Thompson (1997, p. 40),

“[...] crenças, visões e preferências dos professores sobre a matemática e seu ensino, desconsiderando-se o fato de serem elas conscientes ou não, desempenham, ainda que sutilmente, um significativo papel na formação dos padrões característicos do comportamento docente dos professores.”

Sendo assim, o professor está constantemente em contato com transformações, já que é um ser no mundo e para o mundo, portanto, irá refletir no exercício da sua profissão, na sua maneira de ver o aluno com aprendiz, mas também a forma com esse aluno lhe ensina muito.

Exaltar para eles, a importância da matemática na atualidade, sabendo que ela está presente em todos os espaços, pois no cotidiano encontra-se situações problemas com cálculo, algarismos, equações dentre outros, e os alunos precisam conhecer através dos conteúdos ensinados, questionando o que está sendo ensinado são importante e necessário para a sua formação integral do ser, na sua condição de humano e do saber matemático. Sabendo que é na educação básica que irá construir na prática, o pensamento lógico-matemático de forma consistente e que as influências do mundo moderno fazem parte da sua vida agora e futuramente.

Nessa fase, será difícil e desafiador para o aluno, pois ele precisa vivenciar a matemática na prática também construir alguns conceitos matemáticos, no entanto, essa construção é de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que possibilitará o interesse de estudar e conhecer o universo da matemática.

Assim sendo, o professor precisa matematizar sempre os conceitos, as fórmulas, sabendo que o aluno está na sala de aula com o objetivo de aprender, e é de extrema importância e necessário que neste processo de aprendizagem o conhecimento matemático possa ultrapassar os muros da escola, pois esse aluno é um ser cultural, histórico e social.

CONCLUSÃO

Este trabalho nos proporcionou a discussão sobre a matemática, a criança, as formas de aprendizado via gamificação, jogos matemática e a profissão docente para o Ensino Fundamental, fazendo uma reflexão sobre os saberes docentes e a formação inicial e continuada dos docentes de matemática da educação básica. Por se tratar de uma fase importante do desenvolvimento, onde existe maior tendência em aprender, é importante que as metodologias de ensino de jogos matemáticos possam respeitar as especificidades de cada faixa etária da criança.

Ferramentas como cursos de capacitação revelam-se fundamentais no meio educacional e que devem ser oferecidos pelas instituições de ensino públicas e privadas de todo o Brasil, como coadjuvante aos educadores como ferramenta de ensino. Para isso o papel do Estado através de suas políticas públicas revela-se primordial.

Os efeitos práticos e benéficos para a educação de uma boa formação profissional de professores, tanto inicial quanto continuada, demonstra que o investimento do Estado, das faculdades e das próprias escolas se faz necessário, em especial na rede pública de ensino.

Necessário, tendo em vista os benefícios do Ensino Fundamental com as metodologias bem desenhadas, que se criem mecanismos que propiciem uma melhora nos conteúdos de tais cursos e que os professores tenham um amplo acesso a tais mecanismos de capacitação profissional, de forma a trazerem uma melhor capacitação para seus alunos, que se refletirá positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, S. Tópico em Matemática para Professores do Ensino Fundamental: Uma Abordagem Experiencial Aprimorada pela Tecnologia; Information Age Publishing, Inc.: Charlotte, Carolina do Norte, EUA, 2010.

BALL, DL Esperanças mágicas: manipuladores e a reforma da educação matemática. *Educ. Prof. J. Am. Fed. Ensinar.* 1992, 16, 14-47.

BOTTINO, RM; FERLINO, L.; OTT, M.; TAVELLA, M. Desenvolvendo habilidades estratégicas e de raciocínio com jogos de computador no ensino fundamental. *Computar. Educ.* 2007, 49, 1272-1286.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Decreto de Lei, Criação do Curso de Pedagogia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/.

CANTU, H.; MARTÍNEZ-GARCÍA, AI Videogame sério em uma superfície interativa para promover a pré-alfabetização de crianças de 3 a 6 anos em sala de aula. *Journal of Emerging Technologies in Education* 2016, 1, 76–81.

CICCHINO, MI Usando o aprendizado baseado em jogos para promover o pensamento crítico no discurso do aluno. *Interdisciplinar. J. Problema. Aprendizado Baseado.* 2015, 9.

CLARK, DB; TANNER-SMITH, EE; KILLINGSWORTH, SS Jogos digitais, design e aprendizagem: uma revisão sistemática e meta-análise. *Rev. Educ. Res.* 2016, 86, 79-122.

COPE, L. Manipuladores matemáticos: tornando o abstrato tangível. *Delta J. Educ.* 2015, 5, 10-19.

EBNER, M.; HOLZINGER, A. Implementação bem-sucedida de aprendizado baseado em jogos centrado no usuário no ensino superior: um exemplo da engenharia civil. *Computar. Educ.* 2007, 49, 873-890.

GRANDO, R. C. O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula. 2000. 239 f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GARRIS, R.; AHLERS, R.; DRISKELL, JE Games, Motivação e Aprendizagem: Um Modelo de Pesquisa e Prática. *Simul. Jogos* 2002, 33, 441-467.

HAYS, RT A Eficácia dos Jogos Instrucionais: Uma Revisão e Discussão da Literatura; Naval Air Warfare Center: Orlando, FL, EUA, 2005.

HOLZINGER, A.; NISCHELWITZER, A.; MEISENBERGER, M. Apoio à aprendizagem ao longo da vida por m-learning: Cenários de exemplo. 2005, 11.

KE, F.; GRABOWSKI, B. Jogabilidade para o aprendizado de matemática: Cooperativo ou não? *Br. J. Educ. Technol.* 2007, 38, 249-259;

KLOOSTERMAN, P. Crenças sobre Matemática e Aprendizagem Matemática na Escola Secundária: Medição e Implicações para a Motivação. Em *Crenças: Uma Variável Oculta na Educação Matemática?* Biblioteca de Educação Matemática; Leder, GC, Pehkonen, E., Törner, G., Eds.; Springer: Dordrecht, Holanda, 2002; Volume 31;

LAMRANI, R.; ABDELWAHED, EH; CHRAIBI, S.; QASSIMI, S.; HAFIDI, M. Gamificação e Aprendizagem Baseada em Jogos Sérios para a Primeira Infância em Áreas Rurais. Em *Comunicação em Ciência da Computação e Informação*; Springer: Berlim/Heidelberg, Alemanha, 2018; Volume 929.

MACHABA, M. Jogos matemáticos como ferramenta para o ensino de matemática na fase de fundação. e-Bangi 2019, 16, 1–8. Disponível online: <http://ejournal.ukm.my/ebangi/article/view/33422>

MARIN, V.; RAMÍREZ, A.; SAMPEDRO REQUENA, BE Aprendemos a contar com os Lemmings. In Actas do IV Congresso Internacional de Competências Básicas: Processamento da Informação e Competência Digital. Learning in the XXI Century, Ciudad Real, Espanha, 2014.

MARTINO, P.D; ZAN, R. Atitude em relação à matemática: Uma ponte entre crenças e emoções. ZDM 2011, 43, 471-482.

MORENO, R.; DURÁN, R. As múltiplas representações precisam de explicações? O Papel da Orientação Verbal e as Diferenças Individuais na Aprendizagem da Matemática Multimídia. J. Educ. Psicol. 2004, 96, 492-503.

NOVAK, N.; TASSELL, J. Usando o jogo de vídeo game para melhorar o desempenho matemático dos graduados em educação: Um estudo experimental. Computar. Comportamento, 2015, 53, 124-130.

NACARATO, A. M; MENGALI, B. L. da S; PASSOS, C. L. B. A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: Tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PIAGET, J. La Psychologie del Intelligence. Paris: Colin, 1943. A Psicologia da Inteligência. Rio de Janeiro: Zahar, 1958; Fundo de Cultura, 1967

RANDEL, JM; MORRIS, BA; WETZEL, CD; WHITEHILL, BV A Eficácia dos Jogos para Fins Educacionais: Uma Revisão de Pesquisas Recentes. Simul. Jogos. 1992, 23, 261-276.

ROCHA, M. R. O Trabalho Interdisciplinar nos Anos Iniciais - Uma Estratégia de Ensino. 2013. 94f. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Paraná, campus Ponta Grossa, 2013.

SANCHEZ, J. N. G. Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAMPEDRO, BE; MUÑOZ, JM; VEGA, E. O videogame digital como mediador da aprendizagem na Educação Infantil. *Educar* 2017, 53, 89–117.

SANZ, N.; ALONSO, A. A sala de fuga educacional como proposta de gamificação para a aprendizagem de história na educação infantil. *Didática Específica* 2020, 22, 7–25.

TOKAC, U.; NOVAK, E.; THOMPSON, CG Efeitos da aprendizagem baseada em jogos no desempenho matemático dos alunos: uma meta-análise. *J. Computação. Assist. Aprender*. 2019, 35, 407-420.

THOMPSON. A. G. A relação entre concepções de matemática e de ensino de matemática de professores na prática pedagógica. *Zetetiké*, v.5, n.8, p11-43, 1997.

YANG, JC; CHEN, SY Efeitos das diferenças de gênero e habilidades espaciais dentro de um jogo de pentominós digital. *Computar. Educ.* 2010, 55, 1220-1233.

VANKÚŠ, P. História e atualidade dos jogos didáticos como método de ensino da matemática. *Ata Didata. Univ. Venha. Matemática*. 2005, 5, 53-68.
VANDERCRUYSSSE, S.; VANDEWAETERE, M.; CLAREBOUT, G.
Aprendizagem

Baseada em Jogos: Uma Revisão sobre a Eficácia dos Jogos Educacionais. In Handbook of Research on Serious Games como Ferramentas Educacionais, Empresariais e de Pesquisa; Cruz-Cunha, MM, Ed.; IGI Global: Hershey, PA, EUA, 2012; p. 628-647;

VOGEL, JF; VOGEL, DS; CANNON-BOWERS, J.; BOWERS, CA; MUSA, K.; WRIGHT, M. Jogos de computador e simulações interativas para aprendizagem: Uma meta-análise. J. Educ. Computar. Res. 2006, 34, 229-243;

YUNG, OC; JUNAINI, SN; KAMAL, A.; IBHARIM, LF 1 Slash 100%: Gamificação da matemática com jogo de cartas híbrido baseado em QR. indonésios. J. Eletr. Eng. Computar. Sci. 2020, 20, 1453-1459.

- A carta como forma literária e filosófica em Sêneca: uma leitura do livro XX e dos fragmentos do livro XXII das Epístulas Morais a Lucílio (Elayne Barbosa da Silva; Jucélia de Oliveira Borges Ribeiro; Lea Antônia Corrêa da Silva Costa; Mariclei Soares)

A carta como forma literária e filosófica em Sêneca: uma leitura do livro XX e dos fragmentos do livro XXII das Epístolas Morais a Lucílio

Elayne Barbosa da Silva

Jucélia de Oliveira Borges Ribeiro

Lea Antônia Corrêa da Silva Costa

Mariclei Soares

DOI: 10.5281/zenodo.21228275

RESUMO

Este artigo analisa as *Epistulae Morales ad Lucilium*, de Lúcio Aneu Sêneca (4 a.C.–65 d.C.), com foco no Livro XX (Cartas 118–124) e nos fragmentos do Livro XXII, transmitidos por Aulo Gélíio. O objetivo é compreender a carta como forma literária e filosófica no contexto da Antiguidade romana, identificando o narrador-escrevente da obra o próprio Sêneca e os temas centrais do corpus epistolar. A pesquisa apoia-se em textos primários (2ª edição, ano de 2004, da Fundação Calouste Gulbenkian, traduzida por J. A. Segurado e Campos, e o prefácio da tradução do *Satyricon* de Petrônio, por Sandra Braga Bianchet) e em referenciais teóricos como Michel Foucault ("A escrita de si"), além de periódicos acadêmicos que tratam do gênero epistolar na literatura. Conclui-se que as cartas senequianas são simultaneamente correspondência real e exercício filosófico, e que Sêneca constrói, como escrevente-narrador, uma voz ética que ultrapassa os limites do tempo e do destinatário imediato.

Palavras-chave: Gênero epistolar. Sêneca. Epístolas Morais. Narrador.

INTRODUÇÃO

O gênero epistolar ocupa lugar singular na história da literatura. A carta é um espaço privilegiado de comunicação entre sujeitos separados pela distância física qual transforma-se, ao longo dos séculos, em veículo de reflexão filosófica, confissão íntima, diretriz moral e projeto literário. No mundo antigo romano, as cartas de Cícero, as de Plínio, o Jovem, e, sobretudo, as de Lúcio Aneu Sêneca a Lucílio representam o mais alto desenvolvimento dessa forma.

As *Epistulae Morales ad Lucilium* de Sêneca constituem, segundo o próprio prefácio da edição aqui utilizada, "a obra mais importante de quantas subsistem da autoria" do filósofo (SEGURADO E CAMPOS, 2004, p. V). Escritas nos últimos anos de vida do autor entre 63 e 65 d. C, as 124 cartas que chegaram até nós são endereçadas a Lucílio Júnior, procurador imperial na Sicília e discípulo de Sêneca no caminho da filosofia estoica.

Este trabalho propõe-se a: (a) discutir definições teóricas do gênero carta na literatura, com apoio em autores da área de epistolografia e crítica literária; (b) destacar fragmentos da Introdução da obra e dos Fragmentos do Livro XXII, que iluminam a recepção das cartas senequianas na Antiguidade; (c) apresentar o tema e os trechos centrais do Livro XX, que concentra as Cartas 118–124; e (d) analisar a figura do narrador-escrevente o próprio Sêneca que se constrói ao longo do corpus epistolar.

Para tanto, recorre-se ao prefácio do *Satyricon* de Petrónio (tradução de Sandra Braga Bianchet), que oferece um panorama da escrita literária no século I d.C. e ajuda a contextualizar o ambiente intelectual em que Sêneca produziu sua obra.

A CARTA NA LITERATURA: DEFINIÇÕES E TEORIAS

O que é uma carta? A pergunta, aparentemente simples, revela-se complexa quando o texto em questão pertence simultaneamente ao domínio da comunicação cotidiana e ao da elaboração literária. A dificuldade de definição reside precisamente na natureza ambígua da carta, que, como observa a *Enciclopédia de Teoria da Literatura* (2009), oscila entre relato pessoal de fatos de natureza pessoal e objeto elaborado com intenção artística em que a atividade de escrita epistolar de assuntos considerados comuns entre indivíduos é chamada de epistolografia, ao passo que a teorização e a prática de epístolas ficcionais recebem o nome de epistolaridade.

Essa distinção conceitual epistolografia como prática; epistolaridade como teoria e ficção é central para compreender as Cartas a Lucílio de Sêneca,

obra que habita o espaço fronteiro entre correspondência real e construção literária.

Na revista acadêmica *Letrônica* (PUCRS), o dossiê "Gênero epistolar: a carta na literatura, a literatura na carta, rede de sociabilidade, escrita de si" (Kohlrausch e Zucchi, 2015) aponta que a carta, "validada como documento expressivo, é vista à margem da literatura, uma vez que se produziu longe do intuito primeiro, o literário". No entanto, as cartas de grandes escritores não podem ser reduzidas ao estatuto de documento marginal: elas são parte constitutiva de sua obra, "um rico material para a compreensão do universo literário do autor" (ALSELMÍ apud *LETRÔNICA*, 2015, p. 149).

Michel Foucault, em *A escrita de si* (1992), oferece uma das leituras mais iluminadoras da carta como prática filosófica e subjetiva. Para Foucault, a correspondência epistolar opera simultaneamente sobre quem escreve e sobre quem recebe:

O trabalho que a carta opera no destinatário, mas que também é efetuado naquele que escreve pela própria carta que ele envia, implica portanto uma 'introspecção'; mas é preciso compreendê-la menos como um deciframento de si por si mesmo do que como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo. (FOUCAULT, 1992, p. 150).

Essa perspectiva é especialmente válida para as epístolas senequianas. A carta, nesse contexto, não é apenas mensagem enviada: é exercício de formação do sujeito. Ao escrever para Lucílio sobre a liberdade, a morte, a riqueza ou o bem moral, Sêneca também se examina, se constitui, se expõe.

Assim também Leandro Garcia Rodrigues, em *Cartas que falam* (Relicário Edições. 2017), defende a necessidade de ampliar as fronteiras da teoria literária, para que esta possa também abarcar as cartas, atentando à complexa reversibilidade vida-obra, para além dos biografismos ingênuos. A carta, assim compreendida, não é simples paratexto da obra de um autor: ela é obra.

No domínio da latinidade, é o próprio Sêneca quem formula com precisão a função da carta: ela traz verdadeiros vestígios do amigo ausente (*uera amici absentis vestigia*, Ep. 40,1). Como analisa Fernanda Lemos de Lima (2017),

esse vestígio não é apenas registro biográfico é convite à filosofia, é modelagem do leitor. Sêneca constrói, em sua carta, um Lucílio que é imagem de todo leitor que aspira à sabedoria.

A INTRODUÇÃO DAS CARTAS A LUCÍLIO E OS FRAGMENTOS DO LIVRO XXII

Sobre a introdução da carta como meio-termo filosófico, Segurado e Campos, na sua introdução à edição Gulbenkian das Cartas a Lucílio (2004), propõe uma leitura precisa do estatuto literário da obra.

As Epistulae Morales, escreve ele, não devem ser consideradas como uma obra exclusivamente filosófica, uma correspondência fictícia dirigida a um destinatário fictício apenas para fugir à técnica da exposição teórica, em suma, “um artifício meramente literário” (p. X). Ao mesmo tempo, elas não são simples correspondência privada. Situam-se, nas palavras do tradutor:

[...] a meio caminho entre o primeiro e o segundo dos tipos de cartas referidos: são uma correspondência real entre dois amigos em que, na quase totalidade dos casos, são desenvolvidos por Sêneca diversos problemas de índole filosófica." (SEGURADO E CAMPOS, 2004, p. X)

A Introdução também descreve com acuidade o método de Sêneca: partir sempre de um evento ou observação concreta a chegada de uma carta, um incêndio em Lyon, uma tempestade no mar, a vista de um velho escravo para desenvolver uma reflexão filosófica de alcance universal. Assim, "a carta é o veículo por excelência" da filosofia senequiana, porque "Sêneca parte sempre para a sua exposição de um pormenor de natureza muito concreta" (p. XIII).

Outro aspecto fundamental assinalado na Introdução é a influência da diatribe cínico-estoica sobre o estilo epistolar de Sêneca. O interlocutor fictício aquele que Sêneca imagina e cuja objeção ele mesmo cria para refutar é o mecanismo retórico central das cartas, tornando-as vivas, dialógicas, dramáticas. Abundam ainda os exempla (personagens históricas e anônimas

propostas como modelo ou contraexemplo) e as máximas, que Sêneca funde "sob uma forma poeticamente marcante e, portanto facilmente conservável na memória" (p. XVII).

Os Fragmentos do Livro XXII: a recepção crítica da Antiguidade

O corpus das Cartas a Lucílio chegou até nós em vinte livros. No entanto, os Fragmentos do chamado Livro XXII transmitidos por Aulo Gélcio em seu *Noctes Atticae* (XII, 2) demonstram que a obra original de Sêneca era "consideravelmente mais amplo do que aquele que nós possuímos" (nota do tradutor, p. 704). Isso é historicamente relevante: perdemos parte da correspondência senequiana.

Os fragmentos preservados pelo erudito Aulo Gélcio revelam um Sêneca crítico literário: no Livro XXII original, ele teria censurado os versos arcaicos de Ênio, questionado a qualidade de alguns passos de Cícero e comentado a técnica métrica de Virgílio. Gélcio transcreve, com alguma ironia, a apreciação senequiana:

Espanta-me como homens tão eloquentes apreciavam Ênio a ponto de achar excelentes as suas frases ridículas. Até mesmo um Cícero cita estes versos como sendo dos bons que ele escreveu!" (SÊNECA apud GÉLIO, XII, 2. Fragmentos do Livro XXII, p. 705).

O próprio Gélcio não poupa críticas a Sêneca, refletindo o debate literário de sua época entre arcaísmo e modernidade. Mais importante para nosso trabalho, porém, é a citação que Quintiliano faz de Sêneca nos fragmentos transcritos no final do corpus. O retórico latino, embora crítico do estilo senequiano, reconhece:

Na filosofia, mostrou-se pouco rigoroso teoricamente, mas foi um implacável perseguidor dos vícios. Na sua obra abundam as sentenças bem cunhadas e as dissertações úteis à formação moral." (QUINTILIANO, *Inst. Orat.* X, 1, 125–131 apud Fragmentos do Livro XXII, p. 708).

Esse depoimento de Quintiliano, preservado nos fragmentos finais da edição, é precioso: ele permite compreender o lugar de Sêneca na história da

prosa latina, entre a tradição clássica ciceroniana e a nova sensibilidade do século I d.C.

O PREFÁCIO DO SATYRICON E A ESCRITA LITERÁRIA NO SÉCULO I D.C.

Contemporâneo de Sêneca ou praticamente seu contemporâneo, Petrônio (séc. I d.C.), autor do *Satyricon*, permite uma leitura complementar do universo literário em que as *Epístolas Morais* foram produzidas. O prefácio à tradução brasileira de Sandra Braga Bianchet (UFMG) situa a obra de Petrônio no contexto de uma literatura romana que debatia, acaloradamente, questões de estilo, decadência retórica e autenticidade da expressão.

O *Satyricon* é uma obra de ficção em prosa que satiriza, entre outros alvos, a afetação da retórica escolar e a decadência dos costumes. Esse ambiente literário é o mesmo em que Sêneca escreve suas cartas e em que ele posiciona sua escrita como alternativa à eloquência vazia, ao discurso ornamentado sem conteúdo moral.

A crítica de Sêneca à retórica tradicional, visível em várias cartas, ecoa o diagnóstico que a ficção petroniana faz da cultura romana do mesmo período: a palavra perdeu sua força de verdade; o ornamento prevaleceu sobre a substância. Frente a isso, Sêneca propõe, em suas cartas, uma escrita direta, nervosa, sentenciosa, "frases curtas e marcantes" (SEGURADO E CAMPOS, 2004, p. XV) que não cedem à beleza formal pela beleza em si, mas a colocam a serviço da transmissão moral.

Esse paralelo entre a prosa epistolar de Sêneca e a prosa satírico-ficcional de Petrônio ilumina um traço comum da literatura do século I d.C.: o olhar crítico sobre os valores da sociedade romana, a desconfiança em relação às aparências e a busca de uma autenticidade seja ela filosófica (Sêneca) ou satírica (Petrônio).

O LIVRO XX DAS EPÍSTOLAS MORAIS: TEMA E TRECHOS

As Cartas 118–124: o bem, a riqueza e a liberdade interior. O Livro XX das Epístolas Morais (Cartas 118 a 124) é um dos mais densos do corpus senequiano. Nele, Sêneca desenvolve, com crescente radicalidade filosófica, a questão central de toda a sua ética estoica: o que é o bem? E, como corolário: o que é a verdadeira riqueza? Ambas as perguntas convergem para o mesmo ponto, a liberdade interior do sábio frente à Fortuna. A Carta 118 abre o livro com um gesto característico de Sêneca: a alusão à correspondência e ao ritmo das trocas epistolares, transformada imediatamente em reflexão filosófica. Sêneca recusa escrever cartas circunstanciais como Cícero escrevia a Ático e afirma que seu assunto é sempre a virtude:

Já sem falar daqueles temas que preenchem as cartas de Cícero: qual o candidato em campanha eleitoral; quem se apresenta como candidato de um grupo [...] Comigo nunca haverá falta de matéria a desenvolver." (SÊNECA, Ep. 118, 1–2, p. 659)

A comparação com Cícero é reveladora. Enquanto as cartas ciceronianas são documentos da vida política e social de Roma, as de Sêneca recusam deliberadamente esse universo. O filósofo volta-se para dentro. Seu tema é a alma humana, sua virtude, seus vícios, sua busca do bem.

Na sequência da Carta 118, Sêneca desenvolve uma meditação sobre os comícios da Fortuna a imagem da praça política romana como metáfora para os desejos humanos. Todos os homens concorrem à riqueza, ao poder, à saúde, ao casamento, como candidatos que disputam votos da Fortuna. O sábio, porém, é aquele que se retira desse jogo:

Nada me interessas, Fortuna! Estou fora do teu alcance. Sei bem como tu repeles os Catões e exaltas os Vatínios! Nada peço para mim. Chama-se a isto cortar pela base o poder da Fortuna. (SÊNECA, Ep. 118, 4, p. 661).

A Carta 119, por sua vez, trata da riqueza segundo a natureza. Com ironia característica, Sêneca anuncia que vai revelar ao amigo "como poderás tornar-te rico num abrir e fechar de olhos" e a revelação é esta: a verdadeira riqueza está em limitar os desejos ao necessário. O credor que Sêneca

recomenda é interno: "nunca peça emprestado senão a ti próprio" (Ep. 119, 1, p. 665).

Não há qualquer diferença, Lucílio amigo, entre carecer de desejos ou ter muitas posses: em ambos os casos o essencial da questão está em não sentirmos angústias. (SÊNECA, Ep. 119, 2, p. 665).

Essa sentença condensa o núcleo ético do Livro XX: o problema não é a quantidade de bens, mas a qualidade do desejo. Quem deseja pouco, quem se ajusta à natureza é rico. Quem deseja muito; Alexandre, Crasso, todos os que buscam sempre mais permanece pobre na abundância.

A máxima final da Carta 119 é lapidar: "O sábio é o mais enérgico pesquisador das riquezas naturais" (Ep. 119, 5, p. 666). O sábio estoico não rejeita os bens do mundo; ele os avalia com discernimento, distinguindo o que é necessário do que é supérfluo.

O bem moral e a natureza (Carta 118)

Uma das contribuições filosóficas mais originais do Livro XX está na discussão, na Carta 118, das diferentes definições do bem. Sêneca percorre diversas posições filosóficas e as critica metodicamente. A definição que propõe como mais adequada é: "O bem é aquilo que desperta na alma um movimento na sua direção conforme à natureza e que só devemos procurar obter quando começa a tornar-se merecedor desse empenho." (SÊNECA, Ep. 118, 9, p. 662).

A discussão culmina na distinção entre "bem em geral" e "bem moral": o bem moral é "o bem absoluto, no qual se realiza totalmente a felicidade" (Ep. 118, 10, p. 662). Essa hierarquia é o coração do estoicismo senequiano: todos os outros bens são contingentes; o bem moral e a virtude é o único bem verdadeiro.

O NARRADOR DAS CARTAS: SÊNECA, O ESCRIVENTE

Sobre o EU que escreve nas Epístolas Morais a Lucílio, o narrador é o próprio Sêneca. Diferentemente do romance, onde o narrador pode ser ficcional e distinto do autor, na carta o escrevente se apresenta como real, como o mesmo sujeito histórico que viveu, pensou e sofreu os acontecimentos narrados. Esse é o traço mais característico da escrita epistolar: a presença ostensiva da primeira pessoa, que assina, data, responde, aconselha.

Michel Foucault, ao analisar a prática epistolar antiga, sublinha que a carta constitui o sujeito que escreve tanto quanto instrui o sujeito que lê. Para Foucault, na relação epistolar filosófica e as cartas de Sêneca são o exemplo paradigmático, "o exame de consciência foi formulado como um relato escrito de si mesmo: relato da banalidade cotidiana, das ações corretas" (FOUCAULT, 1992, p. 137). Sêneca não apenas aconselha Lucílio: ele se examina publicamente.

Essa dupla função a carta como exame de si e como formação do outro é o que torna Sêneca um narrador singular. Ele não é o narrador onisciente do romance realista, nem o narrador distante do tratado filosófico. Ele é o amigo que escreve, que reconhece fraquezas, que admite contradições, que avança e recua, que cita com entusiasmo autores que discordaria em público.

A persona filosófica do escrevente

O narrador Sêneca constrói ao longo das cartas uma persona coerente: a do sábio em processo não o sábio perfeito do ideal estoico, mas aquele que caminha em direção a ele. Essa honestidade narrativa é estratégia filosófica deliberada. Ao apresentar-se como aprendiz ao lado do discípulo, Sêneca cria uma comunidade de busca o que a Introdução da obra chama de "acompanhar a evolução do discípulo" (SEGURADO E CAMPOS, 2004, p. XIV).

A Introdução descreve bem essa persona: "Sêneca parte sempre para a sua exposição de um pormenor de natureza muito concreta" (p. XIII). O narrador é um observador do cotidiano do barulho da banheira pública, da tempestade no mar, do velho escravo que envelhece junto com o dono e transforma esse cotidiano em matéria de reflexão universal.

No Livro XX, essa persona aparece com clareza na Carta 118, quando Sêneca recusa escrever "o que lhe viesse à ideia", como Cícero fazia com Ático: "Comigo nunca haverá falta de matéria a desenvolver." O escrevente senequiano sempre tem algo a dizer e esse algo é sempre filosófico, ético, urgente.

A relação mestre-discípulo que molda a voz do narrador é também apontada por Fernanda Lemos de Lima em sua pesquisa sobre "Vestígios de Lucílio" (2017): o destinatário das cartas não é apenas Lucílio histórico, mas um Lucílio-leitor que se generaliza em cada novo leitor da obra. O narrador Sêneca, ao dirigir-se a esse leitor, exercita o que a tradição estoica chamava de cura sui o cuidado de si que é também, sempre, cuidado do outro.

Sêneca no espelho da época: o Satyricon como contraponto

O prefácio do Satyricon de Petrônio, na tradução de Sandra Braga Bianchet, oferece um pano de fundo útil para compreender a posição de Sêneca como escrevente. No mesmo século em que Petrônio satirizava a decadência da retórica e dos costumes, Sêneca erguia uma voz filosófica que recusava os ornamentos do discurso em nome da eficácia moral. Os dois autores, em gêneros opostos, diagnosticam o mesmo mal da sociedade romana do século I: a dissociação entre aparência e verdade.

Quintiliano, citado nos Fragmentos do Livro XXII, reconhece que o estilo de Sêneca era imitado pela juventude romana o que revela o alcance de sua voz de escrevente. Ao mesmo tempo, critica o estilo decadente e a fragmentação das ideias em frases diminutas. Essa tensão entre a força moral do conteúdo e as limitações formais do estilo é constitutiva da identidade narrativa de Sêneca. Ele escreve para ser útil, não belo; para salvar almas, não para ganhar prêmios retóricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Epístolas Morais a Lucílio de Sêneca são, ao mesmo tempo, um monumento da epistolografia antiga e uma obra de filosofia prática. A carta, como forma literária, é o veículo ideal para o projeto senequiano: ela permite partir do cotidiano para o universal, dirigir-se a um destinatário específico e alcançar todos os leitores, construir uma voz filosófica que seja também voz humana, sujeita a dúvidas e contradições.

O Livro XX, com suas Cartas 118–124, concentra o esforço de Sêneca para definir o bem e a riqueza segundo a natureza. A liberdade interior estar fora do alcance da Fortuna é o ideal que atravessa cada epístola do livro. Os Fragmentos do Livro XXII, por sua vez, documentam uma recepção crítica já na Antiguidade: Aulo Gélcio e Quintiliano reconhecem, com críticas e elogios, a singularidade do projeto senequiano.

O narrador-escrevente que emerge dessas cartas é um sujeito filosófico em construção: um mestre que aprende enquanto ensina, um homem que examina sua vida enquanto orienta a do discípulo. Essa figura iluminada pela leitura de Foucault sobre a escrita de si e contextualizada pelo ambiente literário do século I d.C, em que também Petrônio escrevia, ou seja, uma das vozes mais vivas que a Antiguidade nos legou.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. *A escrita de si*. In: *... O que é um autor*. Lisboa: Vega, 1992. p. 129–160.

KOHLRAUSCH, Regina; ZUCCHI, Vanessa. *Apresentação: Gênero epistolar — a carta na literatura, a literatura na carta, rede de sociabilidade, escrita de si*. Letrônica, Porto Alegre, PUCRS, v. 8, n. 1, p. 148–155, jan.-jun. 2015.

LIMA, Fernanda Lemos de. *Vestígios de Lucílio: a imagem do leitor nas seis primeiras cartas do livro I das Epístolas Morais de Sêneca*. Monografia. São Paulo, 2017.

PETRONIUS ARBITER. *Satyricon*. Tradução, introdução e notas de Sandra Braga Bianchet. Belo Horizonte: Crisálida, 2004.

RODRIGUES, Leandro Garcia. *Cartas que falam: ensaios sobre epistolografia*. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2017.

SEGURADO E CAMPOS, J. A. *Introdução*. In: SÊNECA, Lúcio Aneu. Cartas a Lucílio. Tradução, prefácio e notas de J. A. Segurado e Campos. 2.^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. p. V–L.

SÊNECA, Lúcio Aneu. *Cartas a Lucílio*. Tradução, prefácio e notas de J. A. Segurado e Campos. 2.^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. (Epistulae Morales ad Lucilium, Livro XX — Cartas 118–124; Livro XXII — Fragmentos).

SILVEIRA, F. L. (2011). *Imagens da preceptiva e da dogmática na epístola 95 de Sêneca*. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000938900>. Acesso em: 20 de abril de 2026.

VASCONCELLOS, Paulo Sérgio de. *Sobre o epistolário de Sêneca*. Letras Clássicas, São Paulo, n. 3, p. 45–93, 1999.

- O Lúdico no ensino da Matemática: contribuições para o desenvolvimento do raciocínio lógico (Andréa Bezerra Ferreira; Antônio Carlos de Lima Oliveira; Flávia Michelle Ferreira Oliveira; Lígia Mara Ormond Pereira; Maria José Nunes Mota)

O Lúdico no ensino da Matemática: contribuições para o desenvolvimento do raciocínio lógico

Andréa Bezerra Ferreira

Antônio Carlos de Lima Oliveira

Flávia Michelle Ferreira Oliveira

Lígia Mara Ormond Pereira

Maria José Nunes Mota

DOI: 10.5281/zenodo.21229585

RESUMO

O presente estudo aborda as contribuições da ludicidade para o ensino da Matemática, com enfoque no desenvolvimento do raciocínio lógico dos estudantes da Educação Básica. As metodologias baseadas em jogos e atividades lúdicas podem tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, favorecendo a participação ativa dos estudantes, a resolução de problemas e a construção do conhecimento matemático. O estudo teve como objetivo analisar as contribuições do lúdico no ensino da Matemática para o desenvolvimento do raciocínio lógico e identificar as potencialidades dos jogos matemáticos e as possibilidades de aplicação em sala de aula. A metodologia consistiu em uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica de artigos científicos publicados entre os anos de 2016 e 2026. A fundamentação teórica foi construída com base em estudos que discutem a ludicidade, os jogos matemáticos, a formação docente e as orientações da BNCC. Os resultados evidenciam que a utilização planejada de recursos lúdicos favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade, da autonomia, da argumentação e da resolução de problemas, além de aumentar o interesse e a motivação dos estudantes pela aprendizagem da Matemática. Conclui-se que a ludicidade constitui uma importante estratégia metodológica para qualificar o ensino da Matemática, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e para a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Ludicidade. Ensino de Matemática. Raciocínio lógico. Jogos matemáticos. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

O ensino da Matemática tem sido amplamente discutido devido às dificuldades dos estudantes na construção do raciocínio lógico, na resolução de problemas e na compreensão dos conceitos matemáticos. Nesse contexto, a ludicidade destaca-se como estratégia pedagógica capaz de tornar a aprendizagem mais significativa, estimulando o interesse, a criatividade, a investigação e o pensamento lógico-matemático (Carvalho; Lello; Araújo, 2022; Pereira, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao orientar que o ensino da Matemática promova o letramento matemático, a resolução de problemas e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Estudos de Silva et al. (2022), Souza, Souza e Lima (2021), Pimentel, Breda e Oliveira (2024), Jesus et al. (2026) e Andrade e Pontes (2023) evidenciam que os jogos e atividades lúdicas favorecem a aprendizagem ativa, a elaboração de estratégias, a criatividade e a construção do conhecimento matemático.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições do lúdico no ensino da Matemática para o desenvolvimento do raciocínio lógico na Educação Básica. Como objetivos específicos, busca compreender a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, identificar as contribuições dos jogos matemáticos para o raciocínio lógico e discutir as possibilidades pedagógicas desses recursos.

A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender práticas que tornem o ensino da Matemática mais significativo, considerando as dificuldades de aprendizagem observadas nessa área do conhecimento. Além disso, a literatura aponta que a ludicidade favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e investigativas, fortalecendo a participação ativa dos estudantes (Silva; Passos, 2020; Rocha; Santos, 2026).

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Foram analisados artigos científicos publicados entre 2016 e 2026, localizados nas bases Google Acadêmico e SciELO, utilizando os descritores "ludicidade", "ensino de Matemática", "jogos matemáticos", "raciocínio lógico", "aprendizagem matemática" e "Educação Básica". Foram

incluídos estudos em português, disponíveis na íntegra e relacionados ao tema, sendo excluídos trabalhos duplicados, sem aderência à temática, voltados ao ensino superior ou indisponíveis na íntegra.

DESENVOLVIMENTO

A Matemática desempenha papel fundamental na formação dos estudantes, pois desenvolve o pensamento crítico, a capacidade de argumentação, a resolução de problemas e o raciocínio lógico. Entretanto, o ensino tradicional, baseado na memorização de fórmulas e procedimentos, dificulta a compreensão dos conteúdos e reduz o interesse dos estudantes pela área do conhecimento. Nesse cenário, a ludicidade pode tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, aproximando os conceitos matemáticos da realidade dos estudantes. A BNCC reforça essa perspectiva ao estabelecer que o ensino da Matemática deve promover o desenvolvimento do letramento matemático, da investigação, da resolução de problemas e da utilização de estratégias para compreender e interpretar situações do cotidiano, valorizando práticas que estimulem a participação ativa (Brasil, 2018).

A utilização de atividades lúdicas possibilita que o estudante assuma papel protagonista na construção do conhecimento, participando ativamente das situações de aprendizagem. De acordo com Carvalho, Lello e Araújo (2022), a ludicidade ultrapassa a ideia de diversão, constituindo uma estratégia metodológica que favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Quando o jogo é planejado com objetivos pedagógicos definidos, ele estimula o raciocínio, a criatividade, a tomada de decisões e a interação entre os participantes, tornando a aprendizagem matemática significativa (Carvalho; Lello; Araújo, 2022).

Silva et al. (2022) afirmam que os jogos pedagógicos permitem que os estudantes desenvolvam habilidades relacionadas ao cálculo, à resolução de problemas, ao raciocínio lógico e à elaboração de estratégias, favorecendo uma aprendizagem baseada na experimentação e na construção coletiva do

conhecimento. Jesus et al. (2026) destacam que os jogos contribuem para fortalecer competências matemáticas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, estimulando a curiosidade, a investigação e o desenvolvimento progressivo das capacidades lógico-matemáticas.

Silva e Passos (2020) ressaltam que a formação docente deve contemplar o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso da ludicidade no ensino da Matemática, possibilitando que o professor compreenda o potencial educativo dos jogos e saiba integrá-los ao planejamento pedagógico. A ludicidade exige intencionalidade didática, planejamento e constante reflexão sobre os objetivos de aprendizagem, evitando que os jogos sejam utilizados apenas como momentos recreativos desvinculados do conteúdo curricular (Silva; Passos, 2020).

Além da mediação docente, a escolha adequada dos recursos influencia diretamente os resultados obtidos pelos estudantes. Pereira (2020) observa que os jogos favorecem a construção do raciocínio lógico ao desafiar os estudantes a estabelecer relações, formular hipóteses, analisar possibilidades e buscar diferentes estratégias para solucionar problemas. Durante essas atividades, o erro deixa de representar apenas um resultado negativo e passa a constituir parte do processo de aprendizagem, permitindo que os estudantes reflitam sobre suas escolhas, reformulem estratégias e desenvolvam maior autonomia intelectual.

O fortalecimento do raciocínio lógico está diretamente relacionado às metodologias utilizadas pelo professor. Andrade e Pontes (2023) propõem o Método RICA, fundamentado no desenvolvimento do Raciocínio Lógico, da Inteligência Matemática, da Criatividade e da Aprendizagem, defendendo que o ensino da Matemática deve estimular processos investigativos, resolução de desafios e construção ativa do conhecimento. A integração entre ludicidade e metodologias ativas amplia o envolvimento dos estudantes e favorece aprendizagens mais significativa, uma vez que o estudante participa da construção das soluções apresentadas (Andrade; Pontes, 2023).

A evolução das tecnologias educacionais ampliou as possibilidades de utilização do lúdico no ensino da Matemática. Rocha e Santos (2026)

evidenciam que os jogos digitais favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico ao oferecer desafios progressivos, feedback imediato e diferentes níveis de complexidade. Além disso, os recursos digitais despertam maior interesse dos estudantes, especialmente daqueles que já convivem diariamente com tecnologias, permitindo integrar inovação, motivação e aprendizagem em um mesmo ambiente educativo.

Souza, Souza e Lima (2021) verificaram que professores de Matemática compreendem a importância dos jogos para o desenvolvimento do raciocínio lógico, mas apontam desafios relacionados à formação continuada, ao tempo disponível para planejamento e à seleção de materiais adequados aos objetivos de aprendizagem. O jogo deve estar articulado ao currículo escolar e às competências previstas para cada etapa da Educação Básica, contribuindo efetivamente para a construção do conhecimento matemático (Souza; Souza; Lima, 2021).

Pimentel, Breda e Oliveira (2024) destacam que os jogos constituem importantes estratégias de aprendizagem por estimularem habilidades como concentração, memória, pensamento estratégico, criatividade, resolução de problemas e cooperação entre os estudantes. A aprendizagem torna-se mais eficiente quando os estudantes participam ativamente das atividades, enfrentando desafios compatíveis com seu nível de desenvolvimento e sendo incentivados a justificar suas respostas e estratégias durante a resolução das situações propostas (Pimentel; Breda; Oliveira, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições do lúdico no ensino da Matemática para o desenvolvimento do raciocínio lógico na Educação Básica. A partir da revisão da literatura, foi possível compreender que a utilização de jogos e atividades lúdicas constitui uma estratégia pedagógica capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo, favorecendo não apenas a assimilação

dos conteúdos matemáticos, bem como o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas, criatividade, argumentação, autonomia e pensamento lógico.

As pesquisas analisadas demonstraram consenso quanto à relevância da ludicidade como recurso metodológico para potencializar a aprendizagem matemática. Os estudos evidenciaram que, quando planejados de forma intencional e articulados aos objetivos pedagógicos e às competências previstas na BNCC, os jogos favorecem o protagonismo do estudante, estimulam sua participação ativa e fortalecem a construção do conhecimento por meio da investigação e da interação.

Conclui-se que a inserção da ludicidade nas aulas de Matemática representa uma alternativa pedagógica capaz de promover aprendizagens mais significativas e contextualizadas, contribuindo para a formação de estudantes mais críticos, autônomos e preparados para enfrentar situações que exigem raciocínio lógico e resolução de problemas. Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre práticas inovadoras no ensino da Matemática e incentive a adoção de metodologias que valorizem a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Helloyne Roberta Eloi Moura; PONTES, Edel Alexandre Silva. Uma sugestão metodológica no processo de ensino e aprendizagem de Matemática na Educação Básica: Método RICA (Raciocínio Lógico, Inteligência Matemática, Criatividade e Aprendizagem). **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 7, p. 456-467, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/169> Acesso em: 05 jul. 2026.

CARVALHO, Dione Gley Braga; LELLO, Jose Pinheiro; ARAÚJO, Jose Augusto Bragado. A ludicidade no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 8, n. 8, p. 1215-1228, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6695> Acesso em: 05 jul. 2026.

JESUS, Isabelly Christiny Gomes et al. Jogos Matemáticos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: ludicidade, raciocínio lógico e desenvolvimento das habilidades matemáticas. **Revista Alagoana de Ensino de Matemática**, v. 2, p. 97-109, 2026. Disponível em: <https://raem.emnuvens.com.br/raem/article/view/26> Acesso em: 05 jul. 2026.

PEREIRA, Vera Lucia de Souza. O Uso de Jogos, como Ferramenta para o Desenvolvimento do Raciocínio Lógico Matemático nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 19, p. 157-171, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1272> Acesso em: 05 jul. 2026.

PIMENTEL, Roberta Layra Mendes; BREDÁ, Marieli Zava Corrêa; OLIVEIRA, Cecília Montibeller. O raciocínio lógico matemático e a utilização dos jogos como estratégias de aprendizagem. **Revista Científica Espaço Acadêmico**, 2024. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2024/03/revista-espaco-academico-v13-n02-artigo05.pdf> Acesso em: 05 jul. 2026.

ROCHA, Maylza Belizário dos Santos; SANTOS, Claudiene. Jogos digitais no ensino da matemática: estratégias para potencializar o raciocínio lógico dos alunos no ensino fundamental. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 15, p. 1064-1078, 2026. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/712> Acesso em: 05 jul. 2026.

SILVA, Américo Junior Nunes da; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. Formação do professor que ensina matemática, ludicidade e narrativas: o que

se pesquisou no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-71992020000100162&script=sci_arttext Acesso em: 05 jul. 2026.

SILVA, Bruno Henrique Macêdo dos Santos et al. Jogos Matemáticos como Ferramenta Educacional Lúdica no Processo de Ensino e Aprendizagem da Matemática na Educação Básica. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 4, p. 246-254, 2022. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/59> Acesso em: 05 jul. 2026.

SOUZA, Renaura Matos; SOUZA, Ilvanete dos Santos; LIMA, Reinaldo Feio. Entendimentos de professores que ensinam matemática sobre a relação entre jogo e raciocínio lógico. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 2, n. 01, p. e202103-e202103, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/baeducmatematica/article/view/10212> Acesso em: 05 jul. 2026.

- Terapia cognitivo-comportamental, tecnologia e inteligência artificial no tratamento do transtorno do pânico (Valéria Silva Augusto Polycarpo)

Terapia cognitivo-comportamental, tecnologia e inteligência artificial no tratamento do transtorno do pânico

Valéria Silva Augusto Polycarpo

DOI: 10.5281/zenodo.21242448

RESUMO

O transtorno do pânico configura-se como uma das principais condições associadas aos transtornos de ansiedade na contemporaneidade, impactando significativamente a saúde emocional, social e funcional dos indivíduos. Caracteriza-se por crises súbitas de medo intenso acompanhadas de sintomas físicos e cognitivos, como taquicardia, sudorese, falta de ar, tontura e medo iminente de morte ou perda de controle. A Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) consolidou-se como uma abordagem eficaz no tratamento do transtorno, promovendo identificação e modificação de pensamentos disfuncionais, redução da ansiedade antecipatória e fortalecimento das estratégias adaptativas de enfrentamento. Com o avanço das tecnologias digitais, ferramentas como telepsicologia, aplicativos de monitoramento emocional e plataformas virtuais têm ampliado o acesso, a continuidade do cuidado e a adesão terapêutica, embora parte da população ainda apresente resistência ao atendimento on-line. Mais recentemente, a integração com Inteligência Artificial (IA) tem possibilitado monitoramento contínuo, personalização de intervenções e suporte psicoeducativo complementar, promovendo maior eficácia no acompanhamento psicológico. A associação entre TCC, tecnologia digital e IA representa, portanto, um avanço significativo na prática clínica em saúde mental, alinhado às demandas contemporâneas de acessibilidade e inovação. O estudo também discute os impactos psicossociais observados no período pós-pandemia, incluindo o aumento do sofrimento emocional entre estudantes e os desafios relacionados ao uso excessivo das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Transtorno do pânico. Terapia Cognitivo-Comportamental. Saúde mental digital. Inteligência Artificial. Ansiedade. Saúde mental pós-pandemia.

INTRODUÇÃO

O transtorno do pânico é considerado atualmente uma das manifestações mais complexas e incapacitantes dentre os transtornos de ansiedade, afetando milhões de pessoas em diferentes faixas etárias e

contextos sociais. Caracteriza-se pela ocorrência recorrente e inesperada de crises intensas de medo ou desconforto extremo, geralmente acompanhadas por sintomas físicos e cognitivos que surgem de maneira abrupta e provocam elevado sofrimento psíquico.

Além das crises propriamente ditas, muitos pacientes desenvolvem ansiedade antecipatória persistente, caracterizada pelo medo constante de sofrer novos episódios. Como consequência, comportamentos de evitação tornam-se frequentes, levando o indivíduo a evitar locais públicos, ambientes fechados, grandes aglomerações e situações associadas às experiências anteriores de pânico.

Nas últimas décadas, o aumento dos índices de ansiedade e adoecimento emocional tem despertado maior atenção de pesquisadores e profissionais da saúde mental em todo o mundo. Diversos fatores contemporâneos contribuem para esse cenário, entre eles o ritmo acelerado da vida moderna, a pressão social e profissional e os impactos psicossociais relacionados às transformações tecnológicas.

Dentre as abordagens terapêuticas existentes, a Terapia Cognitivo-Comportamental consolidou-se como uma das modalidades clínicas mais eficazes no tratamento do transtorno do pânico. Fundamentada nos pressupostos teóricos de Aaron Beck, a TCC compreende que pensamentos, emoções e comportamentos estão diretamente interligados.

A proposta terapêutica da TCC busca auxiliar o paciente na identificação de pensamentos automáticos negativos, crenças disfuncionais e comportamentos de evitação que contribuem para a manutenção das crises. A partir disso, são utilizadas estratégias como psicoeducação, reestruturação cognitiva, técnicas de relaxamento e exposição gradual.

Paralelamente ao avanço das práticas psicoterapêuticas, observa-se o crescimento expressivo das tecnologias aplicadas à saúde mental. Ferramentas como telepsicologia, plataformas de videoconferência, aplicativos de monitoramento emocional e recursos digitais passaram a integrar o cenário clínico contemporâneo.

A expansão do atendimento psicológico on-line ganhou ainda mais relevância após os impactos sociais provocados pela pandemia da COVID-19, período em que profissionais e pacientes precisaram adaptar-se rapidamente às modalidades remotas de acompanhamento terapêutico. No período pós-pandemia da COVID-19, observou-se crescimento expressivo dos índices de sofrimento psíquico entre crianças, adolescentes e jovens adultos, especialmente no ambiente escolar. Diversos estudos passaram a apontar aumento significativo de sintomas relacionados à ansiedade, depressão, automutilação e ideação suicida entre estudantes, evidenciando impactos emocionais decorrentes do isolamento social, das mudanças abruptas na rotina e das dificuldades de adaptação ao retorno das atividades presenciais.

Nesse contexto, o ambiente digital passou a exercer influência ainda mais intensa sobre a saúde mental dos jovens, tanto de maneira positiva quanto negativa. Ao mesmo tempo em que as tecnologias favoreceram comunicação, acesso à informação e suporte emocional remoto durante o período pandêmico, o uso excessivo das redes sociais e a exposição constante aos ambientes virtuais também passaram a ser associados ao agravamento da ansiedade, da comparação social, da dependência emocional digital e da vulnerabilidade psicológica.

Diante desse cenário, debates relacionados ao uso excessivo do celular nas escolas ganharam maior relevância nos últimos anos. A restrição do uso de dispositivos móveis no ambiente escolar vem sendo discutida como estratégia voltada à melhoria da concentração, socialização e saúde emocional dos estudantes. Entretanto, especialistas ressaltam que a tecnologia, por si só, não deve ser compreendida exclusivamente como fator prejudicial, mas sim como ferramenta que necessita de uso equilibrado, consciente e supervisionado.

A crescente incidência de automutilação, sofrimento emocional e comportamentos autodestrutivos entre estudantes reforça a necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas à saúde mental, bem como da ampliação do acesso ao acompanhamento psicológico qualificado. Nesse sentido, a Terapia Cognitivo-Comportamental associada aos recursos tecnológicos e às novas estratégias digitais de cuidado psicológico apresenta-

se como importante alternativa contemporânea de prevenção, acolhimento e intervenção em saúde mental. Apesar da expansão significativa da telepsicologia nos últimos anos, observa-se que parte da população ainda apresenta resistência em aderir ao modelo de terapia on-line. Entre os fatores mais frequentemente associados a essa resistência destacam-se a preferência pelo contato presencial, insegurança quanto à privacidade das informações compartilhadas, dificuldades no uso das tecnologias digitais e a percepção de que o ambiente virtual poderia comprometer a construção do vínculo terapêutico. Muitos pacientes acreditam que a ausência do contato físico e da interação presencial poderia limitar a empatia, a escuta qualificada e a profundidade das intervenções psicológicas.

Além disso, aspectos culturais e geracionais também influenciam a aceitação do atendimento remoto, especialmente entre indivíduos com menor familiaridade tecnológica ou que associam o processo terapêutico exclusivamente ao modelo tradicional presencial. Em determinados casos, experiências negativas com plataformas digitais ou limitações estruturais relacionadas ao acesso à internet podem contribuir para o aumento dessa resistência.

Entretanto, mesmo diante dessas limitações, a terapia on-line vem demonstrando importantes benefícios no contexto da saúde mental contemporânea. A flexibilidade de horários, a redução do tempo de deslocamento, a possibilidade de atendimento em regiões com baixa oferta de profissionais especializados e a continuidade terapêutica em situações de impossibilidade presencial representam vantagens relevantes desse modelo de cuidado psicológico. Além disso, muitos pacientes relatam maior sensação de conforto e segurança emocional ao realizarem as sessões em ambientes familiares, favorecendo maior adesão ao tratamento.

Nesse contexto, a tecnologia não deve ser compreendida como substituição do vínculo terapêutico tradicional, mas sim como ferramenta complementar capaz de ampliar possibilidades de cuidado, acessibilidade e acompanhamento psicológico contínuo. Dessa forma, a integração entre Terapia Cognitivo-Comportamental e recursos digitais evidencia uma

transformação significativa nas práticas clínicas contemporâneas, acompanhando as demandas sociais e tecnológicas da atualidade.

Além de ampliar o acesso aos serviços psicológicos, especialmente em regiões com baixa oferta de profissionais especializados, os recursos digitais também favorecem continuidade terapêutica, flexibilidade de horários e fortalecimento do autocuidado emocional.

Entretanto, apesar dos avanços proporcionados pela tecnologia, alguns desafios ainda precisam ser considerados, como a desigualdade de acesso digital, as limitações relacionadas ao letramento tecnológico e as dificuldades na construção do vínculo terapêutico em ambientes virtuais.

Diante desse panorama, observa-se que a integração entre Terapia Cognitivo-Comportamental e recursos tecnológicos representa importante avanço no cuidado contemporâneo em saúde mental. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar a contribuição da Terapia Cognitivo-Comportamental associada ao uso de recursos tecnológicos no tratamento do transtorno do pânico. Além das ferramentas digitais tradicionalmente utilizadas no acompanhamento psicológico, observa-se crescimento significativo da utilização da Inteligência Artificial (IA) no campo da saúde mental. Sistemas inteligentes, algoritmos de análise comportamental e plataformas automatizadas vêm sendo incorporados gradativamente aos processos terapêuticos, contribuindo para monitoramento emocional, identificação de padrões cognitivos e ampliação do suporte psicológico complementar.

A Inteligência Artificial possibilita, por exemplo, a utilização de aplicativos capazes de reconhecer alterações emocionais por meio de registros comportamentais, frequência de interações, linguagem utilizada pelo paciente e acompanhamento contínuo de sintomas relacionados à ansiedade e ao transtorno do pânico. Alguns recursos digitais também oferecem exercícios automatizados de respiração, relaxamento, mindfulness e psicoeducação, funcionando como instrumentos auxiliares no fortalecimento das estratégias terapêuticas desenvolvidas durante as sessões psicológicas.

Outro aspecto relevante refere-se à capacidade da IA em ampliar a acessibilidade aos cuidados em saúde mental, especialmente em contextos de

alta demanda e baixa disponibilidade de profissionais especializados. Chatbots terapêuticos, assistentes virtuais e sistemas de suporte emocional podem atuar como ferramentas complementares de acolhimento inicial, orientação psicoeducativa e incentivo à continuidade do tratamento, embora não substituam a atuação ética e técnica do psicólogo.

Entretanto, apesar dos benefícios observados, o uso da Inteligência Artificial na saúde mental também suscita importantes reflexões relacionadas à ética, privacidade de dados, confidencialidade das informações e limites da automatização no cuidado psicológico. O vínculo terapêutico, a escuta humanizada e a compreensão subjetiva das experiências emocionais permanecem elementos fundamentais no processo psicoterapêutico, evidenciando que a IA deve atuar como recurso complementar e não substitutivo da prática clínica profissional.

Dessa forma, a integração entre Terapia Cognitivo-Comportamental, tecnologia digital e Inteligência Artificial representa uma importante transformação nas práticas contemporâneas em saúde mental, possibilitando intervenções mais acessíveis, personalizadas e alinhadas às demandas da sociedade atual.

OBJETIVO GERAL

- Compreender os fundamentos da Terapia Cognitivo-Comportamental no manejo do transtorno do pânico;
- Discutir os impactos da saúde mental digital e da telepsicologia;
- Analisar benefícios e limitações da Inteligência Artificial aplicada à saúde mental;
- Refletir sobre os desafios emocionais contemporâneos no contexto pós-pandemia;
- Investigar os impactos do uso excessivo das tecnologias digitais sobre a saúde emocional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar a contribuição da Terapia Cognitivo-Comportamental associada às tecnologias digitais e à Inteligência Artificial no tratamento do transtorno do pânico, considerando os desafios contemporâneos relacionados à saúde mental.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica narrativa. A escolha dessa abordagem metodológica ocorreu em razão da necessidade de compreender e analisar as contribuições da Terapia Cognitivo-Comportamental associada às tecnologias digitais e à Inteligência Artificial no tratamento do transtorno do pânico, considerando aspectos clínicos, sociais e contemporâneos relacionados à saúde mental.

Foram realizadas consultas em bases científicas nacionais e internacionais, entre elas SciELO, Google Scholar, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e PubMed, priorizando produções publicadas entre os anos de 2019 e 2025. A seleção contemplou artigos científicos, livros, dissertações, documentos institucionais e publicações relacionadas à Terapia Cognitivo-Comportamental, transtornos de ansiedade, telepsicologia, saúde mental digital e Inteligência Artificial aplicada à psicologia.

Os critérios de inclusão consideraram materiais com relevância científica e alinhamento temático ao objetivo da pesquisa, priorizando estudos recentes voltados à eficácia terapêutica da TCC, ao uso de ferramentas tecnológicas no acompanhamento psicológico e às contribuições da IA no suporte emocional e monitoramento comportamental. Foram excluídas produções desatualizadas, duplicadas ou que não apresentavam relação direta com a temática investigada. A análise dos dados ocorreu por meio de leitura crítica,

interpretação teórica e categorização temática, permitindo identificar os principais benefícios, limitações e desafios relacionados à integração entre psicoterapia, tecnologia digital e Inteligência Artificial no contexto da saúde mental contemporânea.

Por tratar-se de revisão bibliográfica narrativa baseada em materiais de domínio público, a pesquisa não necessitou de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as diretrizes éticas vigentes para estudos dessa natureza.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Terapia Cognitivo-Comportamental fundamenta-se no princípio de que pensamentos, emoções e comportamentos estão interligados. No transtorno do pânico, interpretações catastróficas de sensações corporais contribuem para intensificação do medo e manutenção das crises. Entre as principais técnicas utilizadas destacam-se a psicoeducação, reestruturação cognitiva, respiração diafragmática, relaxamento e exposição gradual. Com o avanço da saúde digital, novas possibilidades terapêuticas passaram a integrar a prática psicológica contemporânea. A telepsicologia e os aplicativos de monitoramento emocional ampliam o acesso aos serviços psicológicos e favorecem maior adesão terapêutica. O avanço da Inteligência Artificial no campo da saúde mental tem provocado transformações importantes nas formas de acompanhamento psicológico e nas estratégias de suporte terapêutico contemporâneo. Diferentemente das ferramentas digitais voltadas apenas à comunicação entre terapeuta e paciente, os sistemas baseados em IA apresentam capacidade de processamento e interpretação de dados comportamentais, emocionais e cognitivos em larga escala, permitindo maior personalização do acompanhamento psicológico.

Na perspectiva da Terapia Cognitivo-Comportamental, a Inteligência Artificial pode contribuir para identificação de padrões recorrentes de pensamento, comportamento e respostas emocionais associadas ao transtorno

do pânico. Por meio da análise contínua de registros emocionais, frequência de crises, padrões linguísticos e comportamentos digitais, alguns sistemas conseguem identificar sinais de agravamento da ansiedade, auxiliando no monitoramento clínico complementar ao processo psicoterapêutico.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização da IA como ferramenta de apoio psicoeducativo. Plataformas inteligentes conseguem oferecer exercícios interativos de reestruturação cognitiva, técnicas respiratórias, práticas de relaxamento e estímulos voltados ao enfrentamento gradual das situações ansiogênicas. Essa dinâmica favorece maior participação ativa do paciente no próprio tratamento, fortalecendo estratégias de autocuidado e autorregulação emocional.

Além disso, a Inteligência Artificial possibilita avanços relacionados à personalização terapêutica. A partir da interpretação de dados comportamentais e emocionais, sistemas inteligentes podem adaptar conteúdos, exercícios e orientações conforme as necessidades específicas de cada indivíduo, contribuindo para intervenções mais individualizadas e potencialmente mais eficazes no manejo dos sintomas ansiosos.

Entretanto, apesar das contribuições tecnológicas observadas, a literatura científica ressalta que a utilização da IA no contexto da saúde mental deve ocorrer de maneira ética e complementar à atuação profissional. Aspectos relacionados à privacidade de dados, segurança das informações e riscos de desumanização do cuidado psicológico ainda representam importantes desafios contemporâneos. A escuta qualificada, a empatia e a construção do vínculo terapêutico permanecem elementos centrais do processo clínico, impossíveis de serem integralmente substituídos por sistemas automatizados.

Nesse sentido, compreende-se que a Inteligência Artificial não se apresenta como substituta da prática psicológica tradicional, mas como recurso complementar capaz de ampliar possibilidades de monitoramento, acessibilidade e apoio terapêutico, especialmente quando integrada às estratégias da Terapia Cognitivo-Comportamental no tratamento do transtorno do pânico.

Saúde Mental, Juventude e Impactos Psicossociais no Pós-Pandemia

O período pós-pandemia da COVID-19 trouxe importantes reflexões acerca da saúde mental da população mundial, especialmente entre adolescentes e jovens em idade escolar. O isolamento social prolongado, a interrupção das atividades presenciais, as mudanças abruptas na rotina e as dificuldades de interação social provocaram impactos significativos no equilíbrio emocional dessa população, contribuindo para o aumento dos índices de ansiedade, depressão, sofrimento psíquico e comportamentos autodestrutivos.

Diversos estudos apontam crescimento expressivo de casos relacionados à automutilação, ideação suicida e transtornos emocionais entre estudantes após o período pandêmico. O ambiente escolar, que anteriormente representava espaço de convivência, socialização e apoio emocional, passou a enfrentar novos desafios relacionados ao acolhimento psicológico e à adaptação emocional dos jovens diante das consequências sociais e emocionais provocadas pela pandemia.

Nesse contexto, observa-se que o sofrimento emocional entre estudantes está frequentemente associado à dificuldade de elaboração emocional das experiências vivenciadas durante o isolamento social, bem como ao aumento da insegurança, da instabilidade emocional e das dificuldades de relacionamento interpessoal. Muitos jovens passaram a apresentar sintomas intensificados de ansiedade, medo, irritabilidade, baixa autoestima e sensação de inadequação social.

Paralelamente, o uso intensivo das tecnologias digitais durante e após a pandemia tornou-se elemento central na vida cotidiana dos adolescentes e jovens. Embora as ferramentas tecnológicas tenham possibilitado continuidade das atividades escolares, comunicação e acesso à informação, o uso excessivo das redes sociais e das plataformas digitais também passou a ser associado ao agravamento do sofrimento psíquico, especialmente em razão da exposição constante a conteúdos ansiogênicos, comparação social excessiva e dependência emocional digital.

As discussões relacionadas ao uso do celular nas escolas ganharam maior relevância diante desse cenário. A restrição parcial ou regulamentação do uso de dispositivos móveis no ambiente escolar passou a ser debatida como estratégia voltada à melhoria da concentração, fortalecimento das interações sociais presenciais e promoção da saúde emocional dos estudantes. Entretanto, especialistas ressaltam que a tecnologia não deve ser compreendida exclusivamente como fator prejudicial, mas sim como ferramenta que necessita de uso consciente, equilibrado e supervisionado.

Dessa forma, torna-se fundamental compreender que os recursos tecnológicos podem apresentar tanto fatores de risco quanto possibilidades de proteção em saúde mental. Quando utilizados de maneira adequada e integrados ao acompanhamento psicológico, esses recursos podem favorecer acolhimento emocional, acesso à informação qualificada, suporte terapêutico complementar e fortalecimento das estratégias de enfrentamento emocional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos analisados demonstram que a Terapia Cognitivo-Comportamental apresenta resultados significativos na redução da frequência e intensidade das crises de pânico. Os pacientes relatam melhora na identificação de pensamentos disfuncionais e maior controle emocional diante das situações ansiogênicas. A utilização de tecnologias digitais mostrou impactos positivos relacionados ao acesso, continuidade terapêutica e monitoramento clínico. Entretanto, desafios como desigualdade digital e limitações no vínculo terapêutico virtual ainda precisam ser considerados. Apesar disso, a integração entre TCC e tecnologia fortalece significativamente as práticas psicológicas contemporâneas.

Saúde Mental Digital e Desafios Contemporâneos Entre Jovens

Os estudos analisados evidenciam que o período pós-pandemia provocou aumento significativo da demanda por serviços relacionados à saúde mental, especialmente entre adolescentes e jovens adultos. Observou-se crescimento expressivo de sintomas associados à ansiedade, sofrimento emocional, automutilação e ideação suicida no ambiente escolar, demonstrando a necessidade de fortalecimento das estratégias de prevenção e acolhimento psicológico.

Nesse contexto, a ampliação dos serviços de telepsicologia e saúde mental digital passou a desempenhar papel importante na continuidade do cuidado psicológico. O atendimento remoto possibilitou acesso mais rápido e flexível ao suporte emocional, principalmente em situações nas quais o acompanhamento presencial encontrava-se limitado ou indisponível.

Os resultados também demonstram que a integração entre Terapia Cognitivo-Comportamental e recursos tecnológicos favorece maior adesão terapêutica entre jovens familiarizados com o ambiente digital. Aplicativos de monitoramento emocional, plataformas virtuais e ferramentas interativas mostraram-se relevantes no acompanhamento contínuo de sintomas ansiosos, contribuindo para identificação de gatilhos emocionais e fortalecimento do autocuidado psicológico.

Entretanto, a literatura também aponta que o uso excessivo das tecnologias digitais pode contribuir para intensificação do sofrimento emocional, especialmente quando associado à exposição excessiva às redes sociais, cyberbullying, comparação social e isolamento interpessoal. Nesse sentido, os estudos ressaltam a importância do equilíbrio entre conectividade digital e relações sociais presenciais, especialmente no contexto escolar.

As discussões relacionadas à restrição do uso de celulares nas escolas refletem preocupações contemporâneas relacionadas ao impacto das tecnologias sobre o comportamento, aprendizagem e saúde mental dos estudantes. Embora existam argumentos favoráveis à limitação do uso excessivo dos dispositivos móveis, observa-se consenso de que a educação digital, o acompanhamento familiar e o suporte psicológico são elementos fundamentais para promoção do uso saudável da tecnologia.

Além disso, os estudos analisados indicam que ferramentas baseadas em Inteligência Artificial podem contribuir como recursos complementares no acompanhamento psicológico, auxiliando no monitoramento emocional, identificação de padrões comportamentais e fortalecimento das práticas de psicoeducação. Contudo, ressalta-se que essas ferramentas não substituem a atuação profissional do psicólogo, especialmente no manejo de situações complexas relacionadas ao sofrimento emocional intenso, automutilação e risco suicida.

Dessa maneira, os resultados evidenciam que a integração entre Terapia Cognitivo-Comportamental, saúde mental digital e tecnologias emergentes representa importante avanço no cuidado psicológico contemporâneo, especialmente diante dos desafios emocionais intensificados no cenário pós-pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a Terapia Cognitivo-Comportamental associada aos recursos tecnológicos representa uma importante estratégia contemporânea no tratamento do transtorno do pânico, contribuindo significativamente para redução dos sintomas ansiosos, fortalecimento da autonomia emocional e desenvolvimento de estratégias adaptativas de enfrentamento. A TCC mantém relevância científica e clínica ao possibilitar identificação e reestruturação de pensamentos disfuncionais, favorecendo melhor compreensão das emoções e comportamentos relacionados às crises de pânico.

Os avanços tecnológicos aplicados à saúde mental ampliaram significativamente as possibilidades de acompanhamento psicológico, especialmente por meio da telepsicologia, aplicativos de monitoramento emocional, plataformas digitais de suporte terapêutico e ferramentas baseadas em Inteligência Artificial. Essas tecnologias favorecem maior acessibilidade aos serviços psicológicos, continuidade do cuidado e flexibilidade no acompanhamento clínico, principalmente em contextos marcados por

limitações geográficas, dificuldades de deslocamento ou escassez de profissionais especializados.

Entretanto, observou-se que a adesão ao atendimento psicológico online ainda enfrenta resistência por parte de alguns indivíduos, especialmente em razão da preferência pelo modelo presencial, dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias digitais, insegurança quanto à privacidade das informações e receio de prejuízos na construção do vínculo terapêutico em ambiente virtual. Aspectos culturais, geracionais e sociais também influenciam diretamente a aceitação das modalidades remotas de atendimento psicológico.

Apesar desses desafios, os estudos analisados demonstram que o atendimento psicológico mediado pela tecnologia pode apresentar resultados satisfatórios quando realizado de maneira ética, planejada e tecnicamente qualificada. Muitos pacientes relatam benefícios relacionados ao conforto emocional, praticidade, economia de tempo e maior facilidade de acesso ao acompanhamento terapêutico, especialmente em situações que dificultam o atendimento presencial.

No que se refere à Inteligência Artificial, observa-se potencial crescente para atuação complementar no campo da saúde mental. Sistemas inteligentes podem auxiliar no monitoramento contínuo de sintomas, identificação de padrões emocionais, personalização de intervenções terapêuticas e fortalecimento das estratégias de autocuidado. Além disso, ferramentas baseadas em IA podem contribuir para ampliação do acesso à informação psicoeducativa e suporte emocional inicial, funcionando como recursos auxiliares no acompanhamento psicológico.

Entretanto, torna-se fundamental destacar que a utilização da Inteligência Artificial no contexto terapêutico não substitui a atuação do profissional de psicologia. A escuta qualificada, a empatia, a subjetividade humana e a construção do vínculo terapêutico permanecem elementos centrais e indispensáveis no processo clínico. Nesse sentido, a tecnologia deve ser compreendida como instrumento complementar de apoio ao cuidado psicológico e não como substituição da prática profissional humanizada.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de desenvolvimento de políticas públicas, investimentos em inclusão digital e capacitação profissional voltada ao uso ético das tecnologias na saúde mental. A expansão da saúde digital exige não apenas avanços tecnológicos, mas também reflexões críticas relacionadas à proteção de dados, confidencialidade das informações e responsabilidade profissional diante da utilização crescente de sistemas automatizados.

Dessa forma, compreende-se que a integração entre Terapia Cognitivo-Comportamental, tecnologias digitais e Inteligência Artificial representa uma transformação significativa nas práticas contemporâneas em saúde mental, ampliando possibilidades de acesso, acompanhamento e suporte emocional. O cenário atual demonstra que a tecnologia pode atuar como importante aliada no fortalecimento das estratégias terapêuticas, desde que utilizada de maneira ética, responsável e centrada nas necessidades humanas.

Por fim, recomenda-se a continuidade de pesquisas científicas voltadas à avaliação da eficácia dessas intervenções em diferentes contextos populacionais, bem como estudos relacionados aos impactos éticos, sociais e clínicos decorrentes da utilização crescente da tecnologia e da Inteligência Artificial no cuidado psicológico contemporâneo.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PERSPECTIVAS FUTURAS

Como limitação da presente pesquisa, destaca-se o fato de o estudo ter sido desenvolvido por meio de revisão bibliográfica narrativa, não contemplando investigação de campo ou análise quantitativa de dados clínicos. Apesar disso, a pesquisa possibilitou ampla reflexão acerca da integração entre Terapia Cognitivo-Comportamental, saúde mental digital e Inteligência Artificial.

Sugere-se que pesquisas futuras investiguem os impactos das tecnologias digitais e da Inteligência Artificial na adesão terapêutica de adolescentes e jovens adultos, bem como os efeitos emocionais relacionados ao uso excessivo das redes sociais e dispositivos móveis.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BECK, Judith S. Terapia cognitivo-comportamental: teoria e prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. Resolução nº 4/2020. Brasília: CFP, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. World mental health report: transforming mental health for all. Geneva: WHO, 2022.

COSTA, A.; FERREIRA, L. Tecnologias digitais aplicadas à saúde mental: revisão integrativa. Revista de Saúde Digital, 2024.

SILVA, M.; SOUZA, R. Terapia cognitivo-comportamental e transtornos de ansiedade no contexto contemporâneo. Revista Psicologia em Estudo, 2021.
AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Guidelines for the Practice of Telepsychology. American Psychologist, Washington, 2013.

TOPOL, Eric. Deep Medicine: How Artificial Intelligence Can Make Healthcare Human Again. New York: Basic Books, 2019.

LUZ, P.; MARTINS, C. Inteligência artificial e saúde mental digital: desafios éticos e perspectivas clínicas. Revista Brasileira de Psicologia Digital, 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Ethics and governance of artificial intelligence for health. Geneva: WHO, 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. Resolução nº 11/2018. Regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios de tecnologias da informação e da comunicação. Brasília: CFP, 2018.

**- Os desafios da sala de recurso multifuncional na atualidade (Geisiane
Aline Ortolan Bertanha; Caroline Vantin; Bruno Rogério Ferro)**

Os desafios da sala de recurso multifuncional na atualidade

Geisiane Aline Ortolan Bertanha

Caroline Vantin

Bruno Rogério Ferro

DOI: [10.5281/zenodo.21280507](https://doi.org/10.5281/zenodo.21280507)

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo destacar a importância das salas de recursos multifuncionais na inclusão efetiva dos alunos especiais dentro de uma Unidade Escolar. O professor de educação especial deve realizar um atendimento diferenciado compatível com as necessidades educacionais distintas de cada aluno, proporcionando, assim, um processo de aprendizagem gradual, que respeite a individualidade da criança. Através de um trabalho bem elaborado chega-se a ótimos resultados, os alunos são estimulados a superar suas dificuldades e são auxiliados a enfrentar os desafios da sala de aula regular. Mesmo com tanta importância na inclusão, a realização desse trabalho encontra dificuldades pelo caminho, como falta de estrutura física nas escolas, falta de professores especializados e a falta de participação da família desses alunos. Dessa forma, torna-se essencial o investimento em políticas públicas, formação continuada dos profissionais, melhorias na estrutura das instituições de ensino e fortalecimento da parceria entre escola, família e comunidade, a fim de garantir uma educação inclusiva de qualidade, assegurando o direito à aprendizagem e à participação plena de todos os estudantes.

Palavras-chave: Sala de recurso multifuncional. Inclusão. Educação Especial.

ABSTRACT

This paper aims to highlight the importance of multifunctional resource rooms in the effective inclusion of special students within a School Unit. The special education teacher must perform a differentiated service compatible with the educational needs of each student, thus providing a gradual learning process that respects the individuality of the child. Through well-crafted work, great results are achieved, students are encouraged to overcome their difficulties and are helped to meet the challenges of the regular classroom. Even with so much importance in the inclusion, the accomplishment of this work finds difficulties by the way, like lack of physical structure in the schools, lack of specialized teachers and the lack of participation of the family of these students. Thus, investing in public policies, the continuous professional development of educators, and improvements to educational infrastructure—as well as strengthening partnerships among schools, families, and communities—is essential to guaranteeing quality inclusive education and ensuring the right to learning and full participation for all students.

Keywords: Multifunctional resource room. Inclusion. Special education.

INTRODUÇÃO

A educação constitui um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. Além disso, o artigo 206 determina que o ensino deve ser pautado pelo princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Nesse contexto, a educação inclusiva representa um importante avanço na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, em ambientes escolares que respeitem a diversidade e promovam a equidade.

Nas últimas décadas, a educação inclusiva passou a ocupar lugar de destaque nas políticas públicas educacionais brasileiras, impulsionada por legislações nacionais e por acordos internacionais que defendem a construção de sistemas educacionais capazes de atender às necessidades de todos os estudantes. Entretanto, garantir apenas o acesso à escola não é suficiente. É necessário assegurar condições efetivas de permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento, eliminando as barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que ainda dificultam a inclusão escolar.

Nesse sentido, faz-se necessário que profissionais qualificados desenvolvam práticas pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O processo de inclusão exige conhecimento técnico, planejamento, sensibilidade e formação continuada, uma vez que cada estudante apresenta características, ritmos de aprendizagem e necessidades específicas. Assim, a atuação do professor deve estar fundamentada em estratégias pedagógicas diversificadas,

que respeitem as diferenças individuais e promovam oportunidades reais de aprendizagem.

O profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um professor com formação específica para esse tipo de atendimento, realizado, preferencialmente, no contraturno da escolarização. O trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais não deve ser confundido com reforço escolar nem com a simples repetição dos conteúdos trabalhados na sala de aula regular. Sua função é complementar e suplementar o ensino comum, oferecendo recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam a autonomia, a participação e o desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, em algumas instituições escolares, ainda existe uma compreensão equivocada sobre a função do AEE, fazendo com que esse atendimento seja utilizado apenas para revisar conteúdos não assimilados na classe comum, descaracterizando sua finalidade prevista na legislação.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Atendimento Educacional Especializado organiza recursos e serviços capazes de eliminar barreiras que dificultam a participação plena dos estudantes na vida escolar. Dessa forma, o AEE deve atuar em articulação com os professores da sala comum, promovendo adaptações pedagógicas, utilização de tecnologias assistivas, elaboração de materiais acessíveis e desenvolvimento de estratégias que favoreçam o acesso ao currículo escolar.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar pressupõe uma transformação da escola e de suas práticas pedagógicas, reconhecendo que todos os estudantes são capazes de aprender quando lhes são oferecidas oportunidades adequadas às suas necessidades. Para a autora, a escola inclusiva rompe com modelos excludentes e passa a valorizar a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo, compreendendo que as diferenças fazem parte da condição humana.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento da aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada pelo professor. Assim, a atuação docente torna-se

fundamental para criar situações de aprendizagem que permitam ao estudante desenvolver novas habilidades, fortalecendo sua autonomia e ampliando suas possibilidades de participação na vida escolar e social.

Além da atuação do professor especializado, a efetivação da inclusão depende da existência de recursos pedagógicos acessíveis, tecnologias assistivas, materiais adaptados, planejamento colaborativo entre os profissionais da escola e participação ativa da família. A construção de uma educação inclusiva exige o compromisso de toda a comunidade escolar, desde a gestão até os professores, funcionários e familiares, de modo que o estudante encontre um ambiente acolhedor, respeitoso e favorável ao seu desenvolvimento.

Com professores especializados, recursos adequados e práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios da inclusão, as Salas de Recursos Multifuncionais desempenham importante papel no desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, comunicativas e funcionais dos estudantes. Para isso, são utilizados diferentes recursos, como Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), tecnologias assistivas, materiais concretos, jogos pedagógicos, recursos de informática acessível, sistemas de leitura e escrita em Braille, Libras, adaptações curriculares e diversas metodologias que respeitam as especificidades de cada estudante.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo compreender a importância das Salas de Recursos Multifuncionais no processo de inclusão escolar, analisando sua organização, suas metodologias de ensino, os desafios enfrentados pelos profissionais da educação e sua contribuição para o desenvolvimento integral dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Busca-se evidenciar que a inclusão escolar ultrapassa o cumprimento da legislação, constituindo-se como um compromisso ético, social e pedagógico com a construção de uma escola verdadeiramente democrática, acessível e de qualidade para todos.

DESAFIOS NA INCLUSÃO

É possível verificar que há garantias de direitos ao acesso e aprendizagem nas legislações, a educação inclusiva está amparada por leis e portarias. Ou seja, a teoria prevê um sistema com espaço físico adequado, materiais de qualidade e qualificação para os profissionais, para que assim, possam oferecer um atendimento de qualidade. Na prática são raras as unidades escolares com essa estrutura. Segundo a Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015, capítulo IV, Art.28:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015, capítulo IV, Art.28).

Deve-se ser ofertado aos alunos materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em Libras e em Braille, com contraste visual, digitais, entre outros); tecnologias de informação e de comunicação acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros); e recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, entre outros. Mas todo recurso não será eficaz se os profissionais não estiverem capacitados de acordo, o professor que atuará na sala de recurso multifuncional deverá ter formação na área de educação especial. Sem o professor qualificado, não há inclusão.

Outro desafio encontrado na inclusão é a falta de participação da família do educando. A ligação da família com a escola potencializa o processo de ensino e aprendizagem, a escola complementa as ações da família e vice-versa. Szymansky (2010, p.22) descreve que “É na família que a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a construir-se como sujeito”.

A família, nesta perspectiva, é uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel transmissor – os pais – e desenvolvidas junto aos que são os receptores – os filhos. (SZYMANSKI, 2010, p. 20).

Segundo Szymanski (2010, p. 99), a escola tem como “obrigação de ensinar (bem) conteúdos específicos de áreas do saber, escolhidos como sendo fundamentais para a instrução de novas gerações”. O mais indicado é a interação entre pais e professores, para que quando o aluno estiver fora da sala de aula à família também possa auxiliar esse desenvolvimento de aprendizado, pois um pouco que a família possa auxiliar a criança em casa já ajudará muito o professor, para que o que foi assimilado em sala de aula não se perca.

Além dos desafios relacionados à infraestrutura física, aos recursos pedagógicos e à participação da família, destaca-se a necessidade de uma mudança de concepção acerca da educação inclusiva. A inclusão não pode ser compreendida apenas como o ingresso do estudante com deficiência na escola regular, mas como a garantia efetiva de sua participação, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, Mantoan (2003) afirma que incluir significa transformar a escola para que ela seja capaz de atender à diversidade humana, rompendo com práticas excludentes e com a ideia de que o aluno deve se adaptar ao sistema educacional. Para a autora, é a escola que precisa reorganizar suas práticas pedagógicas para acolher todos os estudantes, respeitando suas singularidades.

Outro aspecto que merece destaque é a formação continuada dos professores. Embora a legislação estabeleça a necessidade de profissionais

qualificados para atuar na educação inclusiva, muitos docentes relatam sentir-se inseguros diante das demandas apresentadas pelos alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento. Essa insegurança decorre, muitas vezes, da insuficiência de formação inicial e da escassez de programas permanentes de capacitação. Conforme Mantoan (2006), a formação docente deve possibilitar a reflexão sobre a prática pedagógica, favorecendo a construção de estratégias que valorizem as potencialidades dos estudantes e promovam sua participação efetiva no processo de aprendizagem.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1997) defende que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por outras pessoas. Para o autor, as limitações decorrentes de uma deficiência não determinam, por si só, as possibilidades de aprendizagem do indivíduo. Ao contrário, quando o ambiente oferece oportunidades, recursos e mediação adequada, o estudante pode desenvolver habilidades e ampliar suas capacidades cognitivas. Essa compreensão reforça a importância de práticas pedagógicas que priorizem a colaboração, a interação entre os pares e o planejamento de atividades que considerem as necessidades individuais de cada aluno.

Outro obstáculo frequentemente encontrado nas escolas são as chamadas barreiras atitudinais. Essas barreiras manifestam-se por meio de preconceitos, estereótipos, baixa expectativa em relação às capacidades dos estudantes com deficiência e resistência às mudanças nas práticas pedagógicas. Muitas vezes, essas atitudes representam um impedimento ainda maior do que as limitações físicas ou estruturais da escola, pois comprometem o sentimento de pertencimento e a participação dos estudantes nas atividades escolares. A eliminação dessas barreiras exige o desenvolvimento de uma cultura escolar pautada no respeito às diferenças, na valorização da diversidade e na promoção dos direitos humanos.

Nesse contexto, Freire (1996) ressalta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, diálogo e compromisso com uma educação humanizadora. A prática educativa deve reconhecer cada estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento, valorizando suas experiências e

potencialidades. Assim, a inclusão escolar ultrapassa a dimensão legal e torna-se um compromisso ético e social, baseado no reconhecimento da dignidade e dos direitos de todos.

Outro fator determinante para o sucesso da inclusão é o trabalho colaborativo entre professores da sala regular, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipe gestora, profissionais de apoio e demais especialistas envolvidos no processo educativo. O planejamento coletivo favorece a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas, a realização de adaptações curriculares e o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes, fortalecendo a aprendizagem e reduzindo as barreiras à participação.

Dessa forma, percebe-se que os desafios da inclusão escolar vão além da existência de leis que asseguram esse direito. É indispensável que haja investimento em políticas públicas, formação continuada dos profissionais, acessibilidade física e pedagógica, recursos tecnológicos, fortalecimento da parceria entre escola e família e construção de uma cultura escolar inclusiva. Somente com a articulação desses elementos será possível garantir uma educação verdadeiramente democrática, equitativa e de qualidade para todos os estudantes.

METODOLOGIA UTILIZADA NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A Lei de Diretrizes e Bases Educação 9.394/96 Art. 59, afirma que:

--

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Lei de Diretrizes e Bases Educação 9.394/96 Art. 59).

Para que a aprendizagem seja mais facilmente assimilada pelo aluno, muitos métodos são utilizados dentro de uma sala de recurso multifuncional, levando sempre em consideração as limitações e dificuldades dos alunos atendidos. Alunos com deficiência auditiva aprendem Libras; alunos com deficiência física tem aulas adaptadas para estimular a autonomia do aluno; alunos com deficiência intelectual realizam atividades que estimulam o desenvolvimento da atenção, percepção e memória; alunos com deficiência visual aprendem Braile; alunos com altas habilidades/superdotados são incentivadas a escrever, desenhar e usar suas habilidades de forma criativa.

Muitas vezes para que o trabalho desenvolvido seja mais atrativo aos olhos das crianças é utilizado jogos e brincadeiras. O trabalho baseia-se no brincar consciente e na utilização dos aspectos e jogos disponíveis na escola, como também a utilização de músicas, jogos dramáticos que auxiliam a criança adquirir o domínio da comunicação permitindo assim a relação lúdica com a realidade e a vivência social. Dessa forma são estimulados a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando aprendizagem, desenvolvimento da linguagem e da concentração de forma natural e prazerosa, já que toda a criança possui uma evolução para alcançar a idade cognitiva em que se encontra.

Os métodos utilizados em forma de jogos, brincadeiras, brinquedos e pequenas peças teatrais auxiliam nessa evolução e percebe-se que esses métodos auxiliam na evolução e no desenvolvimento da criança despertando a sua curiosidade e imaginação propondo assim a invenção de um mundo do tamanho da sua compreensão. Essas brincadeiras e jogos não podem ser vistos apenas como forma de distração, mas sim como um favorecimento ao desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social.

Para que o isolamento e preconceito dentro do universo escolar acabe, torna-se necessário tomar medidas pedagógicas coerentes, que beneficiem a integração de todos. Devemos analisar todo o contexto e providenciar todos os recursos necessários para que a educação aconteça mais integradora possível. A ação do professor de educação especial tem como objetivo eliminar todas

essas barreiras que dificultam a aprendizagem, para que o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com necessidade especial aconteça de forma satisfatória.

Além dos recursos pedagógicos tradicionais, as Salas de Recursos Multifuncionais utilizam diferentes estratégias metodológicas que favorecem a construção do conhecimento de forma significativa. O planejamento das atividades deve considerar as potencialidades, os interesses, o ritmo de aprendizagem e as necessidades específicas de cada estudante, possibilitando que o atendimento seja verdadeiramente individualizado. Dessa forma, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) elabora intervenções que complementam e suplementam o ensino desenvolvido na sala comum, sem substituí-lo.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes. Assim, o AEE deve atuar em parceria com o professor da classe comum, contribuindo para que o estudante tenha acesso ao currículo e participe das atividades escolares em igualdade de oportunidades.

Nesse contexto, destaca-se também a importância das tecnologias assistivas como instrumentos que favorecem a autonomia e a aprendizagem. Segundo Bersch (2017), a Tecnologia Assistiva compreende recursos, metodologias, estratégias e serviços que promovem a funcionalidade das pessoas com deficiência, ampliando sua independência e participação social. Entre esses recursos podem ser utilizados pranchas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), softwares educativos acessíveis, teclados adaptados, materiais concretos, livros em Braille, recursos táteis, sintetizadores de voz e diversos equipamentos que auxiliam o estudante no desenvolvimento das atividades escolares.

Outro aspecto fundamental da metodologia utilizada nas Salas de Recursos Multifuncionais é a mediação pedagógica. Para Vygotsky (1998), o

desenvolvimento da aprendizagem acontece por meio das interações sociais, sendo o professor responsável por criar situações que possibilitem ao estudante avançar em seu desenvolvimento. A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal demonstra que, com a mediação adequada, o aluno consegue realizar atividades que ainda não seria capaz de executar de forma independente. Dessa maneira, o professor atua como facilitador da aprendizagem, oferecendo apoio, orientações e estratégias que favorecem a construção do conhecimento.

A utilização de atividades lúdicas também possui importante embasamento teórico. Ao brincar, a criança desenvolve habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais, além de fortalecer sua criatividade, linguagem, memória, atenção e capacidade de resolver problemas. Jogos pedagógicos, dramatizações, músicas, contação de histórias, desafios matemáticos, materiais manipuláveis e atividades sensoriais tornam o processo educativo mais prazeroso e estimulante, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Outro elemento indispensável para o sucesso da metodologia aplicada nas Salas de Recursos Multifuncionais é o planejamento colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado, os docentes da sala comum, a equipe gestora e a família. Essa articulação permite acompanhar continuamente o desenvolvimento do estudante, compartilhar estratégias pedagógicas, realizar adaptações curriculares e construir práticas inclusivas que respeitem as especificidades de cada educando.

Segundo Mantoan (2003), a educação inclusiva exige uma mudança de paradigma, em que o foco deixa de ser a deficiência e passa a ser a eliminação das barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem. Assim, as metodologias utilizadas nas Salas de Recursos Multifuncionais devem priorizar o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, promovendo sua autonomia, autoestima, participação social e construção do conhecimento.

Além disso, a avaliação realizada no Atendimento Educacional Especializado deve possuir caráter contínuo e formativo, acompanhando o progresso do estudante durante todo o processo de aprendizagem. O objetivo

da avaliação não é classificar ou comparar o desempenho entre os alunos, mas identificar avanços, dificuldades e necessidades de novas intervenções pedagógicas. Essa prática possibilita que o planejamento seja constantemente reavaliado e ajustado, garantindo um atendimento mais eficiente e alinhado às necessidades individuais de cada estudante.

Portanto, a metodologia utilizada nas Salas de Recursos Multifuncionais caracteriza-se pela flexibilidade, pelo uso de recursos diversificados, pela mediação pedagógica, pela utilização de tecnologias assistivas, pelo trabalho colaborativo e pela valorização das potencialidades dos estudantes. Essas ações fortalecem o processo de inclusão escolar, favorecem a aprendizagem significativa e contribuem para a construção de uma educação que respeita a diversidade e assegura o direito de todos à participação e ao desenvolvimento pleno.]

3. A AVALIAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A avaliação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um processo contínuo, diagnóstico e formativo, cujo objetivo principal é identificar as potencialidades, necessidades, dificuldades e avanços apresentados pelo estudante ao longo de seu desenvolvimento. Diferentemente da avaliação tradicional, baseada apenas em resultados quantitativos, o AEE busca compreender como o estudante aprende, quais estratégias favorecem sua aprendizagem e quais recursos de acessibilidade podem ser implementados para promover sua participação efetiva no ambiente escolar.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a avaliação deve subsidiar o planejamento das ações pedagógicas e a organização dos recursos necessários para eliminar barreiras que dificultam o acesso ao currículo. Nesse sentido, o professor do Atendimento Educacional Especializado realiza

observações sistemáticas, registra a evolução do estudante e elabora intervenções que favoreçam sua autonomia e desenvolvimento.

A avaliação desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais não tem caráter classificatório ou excludente. Seu propósito é acompanhar continuamente o progresso

do estudante, identificando suas potencialidades e propondo novas estratégias de ensino sempre que necessário. Dessa forma, o processo avaliativo torna-se um importante instrumento para orientar o planejamento pedagógico e garantir um atendimento cada vez mais adequado às necessidades individuais de cada educando.

Outro aspecto relevante é a articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado, os docentes da sala comum, a equipe gestora e a família. O compartilhamento das informações obtidas durante o processo avaliativo permite que todos os profissionais envolvidos acompanhem o desenvolvimento do estudante e adotem estratégias pedagógicas coerentes e complementares. Essa parceria fortalece a inclusão escolar e favorece a construção de um currículo mais acessível e significativo.

Segundo Hoffmann (2014), a avaliação mediadora constitui um processo permanente de acompanhamento da aprendizagem, permitindo ao professor compreender os avanços e as dificuldades dos estudantes para reorganizar sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, avaliar significa oferecer oportunidades para que todos os alunos possam aprender, respeitando seus diferentes ritmos e formas de desenvolvimento.

Luckesi (2011) também destaca que a avaliação deve assumir uma função diagnóstica e emancipatória, contribuindo para a melhoria do processo educativo e não apenas para a atribuição de notas. Na educação inclusiva, essa concepção torna-se ainda mais relevante, pois reconhece que cada estudante apresenta necessidades específicas e que o sucesso da aprendizagem depende da utilização de estratégias pedagógicas diversificadas e flexíveis.

Além disso, o uso de registros descritivos, portfólios, observações sistemáticas, relatórios pedagógicos, atividades práticas e acompanhamento

individualizado possibilita uma visão mais ampla do desenvolvimento do estudante. Esses instrumentos permitem identificar avanços nas áreas cognitiva, social, emocional, comunicativa e funcional, oferecendo subsídios para a elaboração de novas intervenções pedagógicas.

Portanto, a avaliação no Atendimento Educacional Especializado deve ser compreendida como um instrumento de promoção da aprendizagem, da inclusão e do desenvolvimento integral do estudante. Quando realizada de forma contínua, colaborativa e fundamentada em princípios inclusivos, ela contribui significativamente para garantir o direito à educação de qualidade, respeitando as singularidades de cada educando e fortalecendo sua participação na vida escolar.

CONCLUSÃO

Para que haja sucesso na inclusão o caminho é investir primeiramente na formação dos profissionais da educação como um todo, da portaria à sala de aula, todos devem ter conhecimento sobre a educação especial, para que os alunos especiais se sintam acolhidos dentro da escola. As salas de recursos são locais de investigação, conhecimento e, principalmente, crescimento. Apesar de tantas dificuldades apontadas as Salas de Recursos Multifuncionais, elas são o caminho para uma aprendizagem realmente eficaz desses alunos, dando suporte e incentivando a autonomia dentro e fora das escolas.

A inclusão educacional não se trata apenas de inserir o aluno em um ambiente, promovendo interações entre ele, o meio e o outro. É um processo legal, político e social, o qual necessita da ajuda de pais, familiares, escola e comunidade envolvidos para ser efetivamente concretizado. Esta questão é muito importante, pois além de precisar de amparo profissional, a inclusão escolar abrange uma participação conjunta de pais e escola, uma vez que são instituições responsáveis pela formação integral do indivíduo. Por maior que seja o ensejo das partes na parceria entre a escola e a família, nem sempre

estão em envolvimento direto no atendimento os educandos/filhos, delegando a responsabilidade para o outro e não participando ativamente do processo.

Portanto, é sabido que cada um tem o seu papel para consolidar a aprendizagem dos educandos, mas nem sempre é isso que acontece. Espera-se dessa relação uma real parceria, onde os pais e a escola seriam elementos conectivos, mobilizando-se para a aprendizagem dos educandos. Em suma, não se trata mais de um tabu, no qual não se admite aceitar a convivência de educando com necessidades especiais junto com os demais educandos, ou ainda privá-los de direitos e deveres já conquistados. A inclusão é uma realidade presente e viva, na qual me inspira para concluir este trabalho, além de agregar e complementar ainda mais meus conhecimentos sobre

como deve ocorrer à verdadeira inclusão, mediante a participação da família correlacionada com a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre: CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2017.

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

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html>. Acesso em: 29/06/2026.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9394/96. Disponível em:

<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 06/07/2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 29/06/2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KUZUYABU, M. Dificuldade da inclusão divide professores e especialistas. 04 abr. 2016. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/inclusao-na-pratica/>>. Acesso em: 07/07/2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa. A relação família e escola: desafios e perspectivas. Brasília: Liber, 2010.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Fundamentos de Defectologia. Obras Escolhidas. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

**- Da destruição da identidade à emancipação da consciência: o Efeito
Cães de Briga e a formação do pensamento crítico (Clebis Domingos dos
Santos Sombra)**

Da destruição da identidade à emancipação da consciência: o Efeito Cães de Briga e a formação do pensamento crítico

Clebis Domingos dos Santos Sombra²

DOI: 10.5281/zenodo.21379251

RESUMO

Este artigo analisa os mecanismos institucionais e pedagógicos que operam na modelagem do comportamento humano, investigando como a escola e a religião podem ser instrumentalizadas para a produção de rivalidades e generalizações acríticas. Utilizando como analogia narrativa e estética o filme *Cães de Briga* (Danny the Dog, 2005), discute-se o processo de desumanização em que sujeitos são reduzidos a instrumentos de agressão a serviço de terceiros. Metodologicamente, a pesquisa apoia-se em uma abordagem qualitativa de revisão teórica, articulando as contribuições internacionais de Louis Althusser (2022), sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado; de B. F. Skinner, acerca do condicionamento operante e do adestramento comportamental; e de Hannah Arendt, no tocante à destruição da capacidade de julgamento crítico frente a sistemas fechados. Em contraposição a esse cenário de violência simbólica e exclusão, o trabalho recorre ao pensamento de Paulo Freire (2021) e Rubem Alves (2015) para propor caminhos de emancipação e cura através de uma pedagogia libertadora, pautada no afeto, na arte e na dialogicidade. Evitando o reducionismo teórico e a hipérbole maniqueísta que divide o cenário social em polos purificados, conclui-se que o verdadeiro papel do docente reside na vigilância ética de sua própria prática. O professor deve eximir-se de criar públicos cativos ou “cães de briga” ideológicos, atuando, em vez disso, como um agente facilitador para que o educando desenvolva sua autonomia intelectual e disrompa com as castas morais autoimpostas.

Palavras-chave: Aparelhos Ideológicos de Estado. Condicionamento. Cães de Briga.

ABSTRACT

This article analyzes the institutional and pedagogical mechanisms that shape human behavior, investigating how schools and religion can be instrumentalized to foster rivalries and uncritical generalizations. Using the film **Danny the Dog** (2005) as a narrative and aesthetic analogy, the study discusses the process of dehumanization in which individuals are reduced to instruments of aggression serving others. Methodologically, the research employs a qualitative approach

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

based on a theoretical review, integrating international contributions from Louis Althusser (2022) on Ideological State Apparatuses; B. F. Skinner regarding operant conditioning and behavioral training; and Hannah Arendt concerning the destruction of critical judgment within closed systems. In contrast to this scenario of symbolic violence and exclusion, the work draws upon the ideas of Paulo Freire (2021) and Rubem Alves (2015) to propose paths toward emancipation and healing through a liberating pedagogy grounded in affection, art, and dialogicity. Avoiding theoretical reductionism and the Manichaeian hyperbole that divides the social landscape into purified poles, the article concludes that the true role of the educator lies in the ethical scrutiny of their own practice. Teachers must refrain from creating captive audiences or ideological "fighting dogs," acting instead as facilitators who enable students to develop intellectual autonomy and break free from self-imposed moral castes.

Keywords: Ideological State Apparatuses. Conditioning. Fighting Dogs.

INTRODUÇÃO:

O cenário social e educacional do século XXI impõe aos educadores um desafio que ultrapassa a simples transmissão do conhecimento. Em uma sociedade caracterizada pela intensa circulação de informações, pela crescente polarização dos debates públicos e pela fragmentação das relações sociais, a escola passou a ser convocada não apenas como espaço de aprendizagem, mas também como ambiente de convivência, diálogo e formação ética. Nesse contexto, ensinar significa igualmente mediar conflitos, estimular a escuta ativa e desenvolver a capacidade de julgamento crítico diante da complexidade da vida social.

Essa preocupação não decorre apenas da experiência cotidiana dos docentes, mas encontra respaldo em pesquisas recentes. Conforme observam Sandra Gonçalves, Oksana Tymoshchuk e Isabel Martins (2025), apesar dos esforços empreendidos por diferentes países para promover respostas educacionais compatíveis com a crescente diversidade dos estudantes, persistem obstáculos significativos à construção de ambientes verdadeiramente inclusivos e dialógicos. O desafio contemporâneo consiste, portanto, em transformar a escola em um espaço capaz de acolher a pluralidade sem abrir mão do rigor intelectual e da convivência democrática.

Tal desafio torna-se ainda mais complexo diante das profundas transformações promovidas pelas tecnologias digitais. Embora tenham

democratizado o acesso à informação, as redes sociais e os novos ambientes virtuais também favoreceram a formação de bolhas informacionais e ecossistemas de intolerância, nos quais algoritmos tendem a reforçar crenças preexistentes e a reduzir a exposição ao contraditório (Faria Filho; Gonçalves, 2021). Em vez de ampliar o diálogo, tais dinâmicas frequentemente intensificam a polarização, convertendo o dissenso em hostilidade e o debate público em um espaço marcado pela desconfiança e pela desumanização do adversário.

Nesse ambiente, caracterizado pelo excesso de informações e pela crescente distância entre as pessoas (Souza et al., 2026), observa-se a reemergência de práticas segregacionistas nas quais o debate de ideias cede lugar ao linchamento moral e à rotulação sistemática. O indivíduo que diverge da narrativa predominante deixa de ser percebido como interlocutor legítimo e passa a ser reduzido a um estereótipo, frequentemente privado de sua dignidade moral e de sua legitimidade discursiva.

Esse processo aproxima-se do fenômeno que, em estudos anteriores, denominamos **inclusão excludente** (Sombra, 2026): um mecanismo discursivo por meio do qual determinadas linguagens de reconhecimento, pertencimento e justiça podem ser instrumentalizadas para reorganizar novas formas de exclusão simbólica. Em tais circunstâncias, estabelecem-se hierarquias de legitimidade que favorecem determinados grupos enquanto outros são progressivamente deslocados para posições de suspeição, marginalidade ou invisibilidade social.

Tal dinâmica aproxima-se da categoria sociológica dos “refugos humanos”, proposta por Zygmunt Bauman (2013), segundo a qual indivíduos considerados incompatíveis com as expectativas do sistema passam a ser tratados como vidas descartáveis ou moralmente irrelevantes, gerando contra o excluído um agressivo ambiente de intolerância e assédio moral constante.

É justamente nesse ponto que a linguagem cinematográfica oferece uma metáfora particularmente esclarecedora. No filme *Cães de Briga* (*Danny the Dog*, 2005), dirigido por Louis Leterrier e protagonizado por Jet Li, Danny é sequestrado ainda na infância e criado pelo gângster Bart como um

instrumento de violência. Privado de afeto, de educação formal e de qualquer processo saudável de socialização, o protagonista é submetido a um rigoroso processo de condicionamento destinado a transformá-lo não em um sujeito autônomo, mas em uma arma viva a serviço dos interesses de seu captor.

A coleira metálica utilizada ao longo da narrativa ultrapassa sua função de simples instrumento de contenção física e assume profundo significado simbólico. Ela representa o condicionamento psicológico e moral do personagem. Enquanto permanece presa ao pescoço de Danny, sua personalidade é anulada; quando retirada por seu controlador, desencadeia automaticamente uma resposta de agressividade extrema, dirigida contra qualquer alvo previamente determinado, sem espaço para reflexão, empatia ou julgamento ético.

Embora construída no campo da ficção, a trajetória de Danny estabelece um notável paralelo com processos históricos de instrumentalização humana. Ao longo da história, governantes, regimes políticos e instituições recorreram a estruturas educacionais, religiosas e culturais para moldar indivíduos desde a infância, convertendo-os em agentes de hostilidade contra inimigos previamente definidos. O objetivo nem sempre consistiu apenas em controlar comportamentos, mas em formar sujeitos incapazes de questionar a legitimidade das ordens recebidas, reproduzindo automaticamente preconceitos, rivalidades e mecanismos de exclusão.

Longe de constituir uma característica exclusiva dos regimes totalitários do passado, essa vulnerabilidade ao condicionamento permanece presente na contemporaneidade. Mesmo quando motivadas por propósitos legítimos de conscientização, determinadas práticas pedagógicas podem, inadvertidamente, substituir a formação do pensamento crítico pela construção de públicos cativos, condicionados a responder de forma automática e emocional diante de determinados grupos sociais, políticos ou culturais.

É nesse contexto que o presente artigo se justifica. Dando continuidade às categorias analíticas desenvolvidas em pesquisas anteriores — especialmente os conceitos de **hipérbole maniqueísta**, **castas morais** e **inclusão excludente** (Sombra, 2026) —, busca-se aprofundar a reflexão

acerca da responsabilidade ética do educador diante dos processos contemporâneos de formação da consciência. O problema central consiste em investigar de que maneira instituições educacionais podem atuar como laboratórios de “adestramento comportamental” e, em contrapartida, como a atuação docente pode converter-se em instrumento de emancipação intelectual e reconstrução da autonomia moral dos estudantes?

O objetivo geral consiste em analisar os mecanismos institucionais de condicionamento do comportamento humano e propor caminhos pedagógicos voltados para a emancipação intelectual, o fortalecimento do pensamento crítico e a reconstrução dos vínculos de alteridade por meio da educação.

Para tanto, o presente estudo rejeita explicitamente a hipérbole maniqueísta que divide a realidade entre polos moralmente puros e absolutamente perversos. Parte-se do pressuposto de que a tentação do controle ideológico constitui uma vulnerabilidade permanente da condição humana, manifestando-se sob diferentes tradições políticas, religiosas ou culturais. Educar, nessa perspectiva, significa auxiliar o estudante a reconhecer e remover suas próprias “coleiras” simbólicas, recuperando sua capacidade de pensar, julgar e reconhecer, naqueles que divergem de suas convicções, seres humanos igualmente dotados de dignidade.

O Efeito Antíoco Epifânio: a conquista pela destruição da identidade

A tentativa de controlar a subjetividade humana e direcionar o comportamento coletivo por meio de estruturas institucionais não constitui um fenômeno recente, mas uma constante da história política. Desde a Antiguidade, governantes compreenderam que a força militar, embora eficaz para conquistar territórios, era insuficiente para garantir a submissão duradoura das populações conquistadas. A estabilidade de um império dependia menos da ocupação física e mais da transformação da consciência de seus súditos.

É nesse contexto que se insere aquilo que, neste estudo, denominamos “Efeito Antíoco Epifânio”. A expressão designa o processo sistemático de

destruição da identidade cultural, estabelecido como estratégia de dominação política, tomando como paradigma o governo de Antíoco IV Epifânio sobre a Judeia, cuja principal referência religiosa, cultural e política era a cidade de Jerusalém, especialmente seu Templo.

Conforme narrado nos livros dos Macabeus, o monarca selêucida compreendeu que a resistência judaica não estava fundamentada apenas em sua capacidade militar, mas sobretudo em sua memória coletiva, em sua tradição religiosa, em sua língua, em suas práticas culturais e em sua compreensão de pertencimento.

Sua estratégia, portanto, ultrapassou a ocupação territorial. Procurou substituir a identidade judaica pela cultura helenística mediante a proibição de costumes religiosos, da circuncisão, da observância do sábado e da leitura da Torá, ao mesmo tempo em que impunha novos referenciais culturais e religiosos. O objetivo não era apenas modificar comportamentos, mas reconfigurar a própria percepção que aquele povo possuía de si mesmo.

Sob essa perspectiva, o Efeito Antíoco Epifânio designa um padrão histórico recorrente no qual sistemas de poder procuram dominar indivíduos ou coletividades mediante a substituição de sua gramática normativa, de seus referenciais culturais e de seus mecanismos de interpretação da realidade. Antes de controlar ações, busca-se controlar significados; antes de conquistar corpos, procura-se conquistar consciências.

Embora situado na Antiguidade, esse mecanismo reaparece sob diferentes formas ao longo da história. Regimes totalitários do século XX, processos de doutrinação ideológica e determinadas práticas contemporâneas de manipulação simbólica compartilham a compreensão de que controlar a formação moral e intelectual das novas gerações constitui um instrumento de poder mais eficaz do que a coerção física permanente.

É justamente nesse ponto que o Efeito Antíoco Epifânio estabelece sua conexão com a metáfora desenvolvida em Cães de Briga. Assim como Danny é privado de sua identidade para ser reconstruído segundo os interesses de seu captor, sistemas ideológicos procuram, antes de tudo, romper os vínculos que ligam o indivíduo à sua memória, à sua cultura e à sua capacidade autônoma

de julgamento. A violência física torna-se apenas a manifestação visível de um processo muito mais profundo de condicionamento da consciência.

A Engrenagem da Dominação: Das Práticas Históricas aos Aparelhos Ideológicos

Para desvelar o funcionamento dessa engrenagem na modernidade, a teoria de Louis Althusser oferece o suporte sociológico fundamental através do conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Althusser diferencia os aparelhos estatais em duas categorias operacionais: o Aparelho Repressivo de Estado (ARE), que abrange o exército, a polícia e o sistema penitenciário, funcionando primordialmente por meio da violência física ou da coerção legal; e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), compostos por instituições como a mídia, a família, as organizações jurídicas, a religião e a escola, cuja eficácia repousa no consenso e na inculcação ideológica subtil.

O filósofo francês aponta uma transição crucial na história moderna: se durante o período feudal o AIE dominante era a Igreja, na sociedade contemporânea essa centralidade foi assumida pela Escola. É no ambiente escolar que o Estado estende o seu braço ideológico sobre o indivíduo em seus anos de maior vulnerabilidade formativa, operando o que Althusser denomina de "interpelação" — o processo pelo qual a ideologia transforma indivíduos em sujeitos acríticos, prontos para reproduzir as relações de produção e as hostilidades convenientes aos detentores do poder.

A instrumentalização da escola como um aparelho ideológico voltado para o adestramento de "cães de briga" sociais encontra um complemento filosófico devastador na obra de Hannah Arendt. Ao cobrir o julgamento do criminoso nazista Adolf Eichmann em Jerusalém, Arendt formulou o conceito da "Banalidade do Mal", desconstruindo a ideia de que as maiores atrocidades da história foram cometidas exclusivamente por monstros sádicos ou psicopatas perversos.

A filósofa demonstrou que Eichmann era um homem assustadoramente normal, um burocrata zeloso que não agia por um ódio pessoal profundo, mas sim por uma incapacidade patológica de pensar de forma autônoma. Ele havia sido inserido em uma engrenagem ideológica fechada — um aparelho estatal totalitário — onde a capacidade de julgamento crítico e a empatia foram completamente anestesiadas pelo cumprimento burocrático de regras e metas.

Quando articulamos o pensamento de Arendt à dinâmica dos Aparelhos Ideológicos de Althusser, compreende-se o perigo que ronda a prática pedagógica contemporânea. Se a escola e a fala do professor abdicarem da pluralidade e da dúvida metódica para impor uma única narrativa dogmática, o ambiente educacional converte-se em um laboratório de banalização do mal.

O estudante, destituído de ferramentas analíticas para compreender a complexidade do outro, passa a agir por automatismo ideológico. Assim como o personagem Danny, do filme *Cães de Briga*, obedece cegamente ao comando do gângster que o adestrou, o indivíduo interpelado pela ideologia institucionalizada perde a singularidade e a capacidade de julgar as consequências de seus atos.

Ele passa a enxergar o dissidente não como um semelhante que possui uma perspectiva diferente, mas como um “refugo humano” que deve ser neutralizado ou excluído para a preservação da pureza moral de sua própria casta.

A Psicologia do Adestramento: Skinner e a “Coleira” Comportamental.

Se a análise sociológica de Louis Althusser desvela a macroestrutura que molda as instituições, a compreensão do mecanismo técnico que opera na modificação do comportamento individual exige um mergulho na psicologia behaviorista radical de B. F. Skinner. Enquanto a ideologia atua no campo das ideias e do consenso, o adestramento comporta-se como uma engenharia prática de estímulos e respostas.

Skinner (1989) demonstrou que o comportamento operante pode ser modelado e mantido através de um sistema preciso de contingências: o reforço positivo (que recompensa a conduta desejada), o reforço negativo (que remove um estímulo aversivo quando o indivíduo obedece) e a punição. Para o behaviorismo clássico, o ambiente e o controle das variáveis são os fatores determinantes na construção das reações de um organismo.

Quando esse arcabouço técnico é transposto para o controle social, o indivíduo é destituído de sua agência interna, sendo rebaixado a um ser puramente reativo, cujas respostas foram cientificamente programadas pelo adestrador do sistema.

A transposição estética dessa psicologia do adestramento ganha contornos hiperbólicos na construção do personagem Danny em *Cães de Briga*. O vilão Bart não utiliza discursos políticos ou doutrinação teórica para submeter o protagonista; ele utiliza o behaviorismo em sua faceta mais crua e biológica. Danny é privado de contato humano saudável, trancado em um cubículo escuro e submetido ao medo constante — um ambiente controlado que funciona como uma versão ampliada da “Caixa de Skinner”.

Suas respostas de agressividade extrema não nascem de uma maldade intrínseca, mas de um sistema de reforçamento operante: lutar e vencer significa receber alimento e o alívio temporário do confinamento. A coleira metálica que Danny carrega no pescoço deixa de ser um mero adereço de contenção física e assume a função de um estímulo condicionado. Sob o controle da coleira, o personagem opera em estado de apatia e submissão; ao sinal de sua retirada, o estímulo neutro transforma-se no gatilho definitivo que desencatilha a agressividade cega.

Danny perdeu a capacidade de escolha: ele foi condicionado a associar a liberdade da coleira ao dever ético de destruir o outro. Na contemporaneidade, a fusão do adestramento skinneriano com os Aparelhos Ideológicos de Estado manifesta-se sutilmente através da criação de castas morais e do paradoxo da inclusão excludente. As plataformas digitais e, por extensão, as salas de aula que mimetizam a lógica dos algoritmos, funcionam hoje como imensas caixas de condicionamento comportamental.

O estudante é constantemente exposto a reforços positivos — a aprovação do grupo, o pertencimento à casta daqueles que detêm a "gramática normativa dominante" — toda vez que reproduz a retórica de hostilidade contra o dissidente. Em contrapartida, a dúvida, o questionamento independente ou a recusa em aderir ao linchamento virtual do "inimigo da vez" são punidos com o isolamento e o rebaixamento à categoria de pária social.

Cria-se, assim, uma divisão social assimétrica em que o grupo considerado moralmente superior arroga para si o direito de aniquilar a reputação e a dignidade daqueles rotulados como inferiores. Contra os párias, todas as formas de violência simbólica tornam-se moralmente justificadas e incentivadas pela comunidade adestrada. O indivíduo condicionado passa a vigiar o seu semelhante não por uma convicção ética genuína, mas pelo pavor de ter a sua própria "coleira" removida pelo grupo e ser exposto como o próximo alvo a ser abatido.

O adestramento skinneriano, quando instrumentalizado pelas estruturas de poder, atinge o seu objetivo mais perverso: faz com que o próprio sujeito colabore ativamente na manutenção de sua própria servidão e na exclusão do seu igual.

O Perigo do Reduccionismo: Para Além da Hipérbole Maniqueísta.

A análise dos Aparelhos Ideológicos de Estado e dos mecanismos de condicionamento comportamental revela estruturas profundas de controle social, porém a sua aplicação teórica exige do pesquisador um rigor que evite o reduccionismo mecânico. No clássico cinematográfico *Tempos Modernos* (1936), Charles Chaplin constrói uma crítica satírica e visualmente brilhante da sociedade industrial ao interpretar um operário de linha de montagem.

Após exaustivas horas apertando parafusos em um ritmo frenético ditado pelas máquinas, o personagem desenvolve uma neurose ocupacional: ele passa a enxergar porcas e parafusos em absolutamente tudo o que está ao seu redor, tentando apertar os botões dos casacos das pessoas e as

maçanetas das portas na rua. O “Efeito Chaplin” serve como uma advertência epistemológica vital para as ciências humanas; se o analista se deixar obcecar pela engrenagem da opressão, ele corre o risco de sofrer uma cegueira analítica, enxergando “aparelhos ideológicos”, “coleiras” e “condicionamentos” em cada manifestação da cultura e da espontaneidade humana, esvaziando a realidade de sua complexidade intrínseca.

Para evitar esse determinismo sociológico que anula a subjetividade, o presente artigo recusa terminantemente a adoção de uma **hipérbole maniqueísta**. O maniqueísmo acadêmico e político tende a simplificar o tecido social através de uma divisão binária e assimétrica, estabelecendo a existência de um grupo ou “Lado A” detentor de uma pureza moral absoluta e um “Lado B” que encarna a totalidade do mal e da opressão.

Essa simplificação mitológica é a base de todas as propagandas ideológicas, pois desonera o indivíduo de pensar criticamente sobre as contradições do seu próprio grupo. O exame factual da história demonstra que a vulnerabilidade ao adestramento e a tentação de instrumentalizar a escola ou o aparato civil para o silenciamento do outro não constituem apanágios de uma vertente ideológica específica; tratam-se, antes, de patologias do poder que habitam o cerne da natureza humana quando esta é inserida em ambientes de assimetria institucional.

A quebra definitiva desse binarismo reducionista manifesta-se na biografia de sujeitos históricos complexos que subverteram as estruturas de condicionamento de sua própria época e origem social. O industrial alemão Oskar Schindler, membro do Partido Nazista, inserido em uma estrutura estatal moldada para a espoliação e o extermínio, operou uma disrupção em sua própria trajetória. Inicialmente movido pelo lucro e pelo pragmatismo do sistema vigente.

Neste contexto, Schindler utilizou sua riqueza e influência não para alimentar a máquina totalitária, mas para subvertê-la por dentro, salvando mais de um milhar de vidas da engrenagem dos campos de concentração. Ele provou que o pertencimento formal a uma instituição ou a um rótulo político não

anula de forma absoluta a capacidade de escolha ética e a responsabilidade moral individual.

De maneira análoga, o pastor e teólogo luterano Dietrich Bonhoeffer ilustra a capacidade humana de romper com a gramática normativa dominante de seu próprio ambiente de formação. Criado sob a forte herança da teologia alemã — que historicamente preconizava uma estrita obediência civil às autoridades governamentais —, Bonhoeffer percebeu o perigo da cumplicidade da igreja oficial com a barbárie do nacional-socialismo.

Em vez de se submeter à passividade institucional ou aderir à retórica de exclusão legitimada pelo Estado, Dietrich Bonhoeffer fundou a Igreja Confessional, participou ativamente da resistência e pagou com a própria vida o preço de sua fidelidade aos princípios de alteridade e justiça.

Figuras como as do membro do Partido do Trabalhadores Alemães Oscar Schindler e o pastor da Igreja Confessional Bonhoeffer, neste contexto, funcionam como contraexemplos indispensáveis à teoria do controle absoluto. Eles demonstram que, mesmo sob o peso esmagador de Aparelhos Ideológicos altamente sofisticados, o ser humano preserva uma zona de autonomia moral e livre-arbítrio.

A história da humanidade não é um roteiro pré-determinado de forças mecânicas; ela é tecida pelas escolhas éticas de indivíduos que, frente ao imperativo do sistema para agirem como “cães de briga”, optam pelo risco da emancipação e pelo reconhecimento da dignidade do semelhante.

A Quebra da Coleira: O Afeto e a Emancipação em Freire e Rubem Alves

Se a articulação entre o pensamento de Althusser, Skinner e Arendt nos permite diagnosticar a anatomia do adestramento institucional, a superação dessa lógica de controle exige um paradigma educacional que devolva ao indivíduo a sua condição de sujeito. Na narrativa cinematográfica de *Cães de Briga*, a ruptura com a engrenagem de violência não ocorre por meio de um novo condicionamento físico ou de uma contraideologia igualmente agressiva.

A transformação profunda do personagem Danny inicia-se no momento em que ele é acolhido por Sam, um afinador de pianos cego interpretado por Morgan Freeman. Sam introduz Danny a um universo esquecido de afeto, dignidade e expressão artística por meio da música clássica. É através do som do piano e da convivência familiar genuína que as respostas condicionadas de agressividade do protagonista começam a ser desarmadas.

Essa transição ficcional da barbárie para a humanização encontra respaldo teórico e metodológico direto nas formulações dos pensadores brasileiros Paulo Freire e Rubem Alves. O processo pelo qual Danny toma consciência de sua condição de objeto e decide romper com o jugo de seu opressor traduz com precisão a pedagogia libertadora e a teoria da conscientização de Paulo Freire.

Em sua crítica fundamental às estruturas tradicionais de ensino, Freire cunhou o conceito de “Educação Bancária”, um modelo opressor no qual o estudante é tratado como um receptáculo passivo, um “banco” onde o educador deposita conteúdos e ideologias formatadas. A educação bancária assemelha-se estruturalmente ao adestramento skinneriano e à interpelação althusseriana, pois anula a capacidade de agência do educando, transformando-o em um autômato adaptado aos interesses do sistema vigente.

Em contrapartida, Freire propõe uma pedagogia baseada na dialogicidade, onde educador e educando estabelecem uma relação horizontal de mútua aprendizagem mediada pelo mundo. A conscientização freiriana não consiste na mera substituição de uma cartilha ideológica por outra, mas no desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade que permite ao sujeito reconhecer as amarras que o prendem.

No filme, a tomada de consciência faz com que Danny passe a questionar as ordens de seu captor; na sala de aula, a práxis libertadora é aquela que mune o estudante com a dúvida metódica, capacitando-o a recusar o papel de “cão de briga” de facções políticas ou dogmatismos sociais e a assumir-se como arquiteto de sua própria história.

Todavia, para que a emancipação cognitiva se consolide, a racionalidade crítica precisa ser fecundada pela sensibilidade, dimensão magistralmente

defendida por Rubem Alves. O educador e escritor mineiro argumentava que a função primordial da educação não é a transmissão burocrática de saberes ou a formatação utilitária de mentes, mas sim o ato de “dar asas” à imaginação e “provocar o espanto”.

Para Rubem Alves, o aprendizado significativo está indissociavelmente ligado ao afeto, à beleza e à fruição estética. Uma escola que se limita à rigidez normativa e à reprodução do dissenso opera um processo de dessecação da alma humana.

No arco dramático de *Cães de Briga*, a música do piano de Sam não funciona apenas como entretenimento, mas como uma ferramenta terapêutica de cura emocional. A arte e o afeto de uma família que o acolhe sem exigir em troca a submissão a uma gramática normativa dominante cicatriza as feridas deixadas pelas décadas de isolamento e privação sofridas por Danny.

Rubem Alves nos ensina que a humanização do homem passa pelo resgate de sua capacidade de sentir e de se emocionar com a existência do outro. Quando o ambiente pedagógico substitui a retórica da hostilidade e da vigilância mútua pelo acolhimento estético e pelo respeito à singularidade, as “castas morais” perdem sua força de coerção. A introdução do afeto e da arte na educação opera o descondicionamento do sujeito, desarmando os gatilhos da agressividade e abrindo espaço para uma convivência fundamentada na alteridade e na solidariedade genuína.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo não constituem um conjunto de teorias independentes, mas etapas complementares de um mesmo processo de formação e reconstrução da consciência humana. A metáfora cinematográfica de *Cães de Briga* permite visualizar, de forma integrada, como diferentes autores descrevem momentos distintos dessa trajetória, desde a destruição da identidade até sua recuperação pela educação, pelo afeto e pela arte. O quadro a seguir sintetiza essa arquitetura conceitual do artigo:

Quadro 1 – Trajetória da consciência humana: da destruição da identidade à emancipação pelo afeto e pela educação.

Etapa do artigo	Processo humano	Metáfora em <i>Cães de Briga</i>
Efeito Antíoco	Destruição da identidade	Danny é sequestrado quando criança

		e perde sua história.
Althusser	Organização institucional do poder	Bart cria um sistema fechado de controle sobre Danny.
Skinner	Condicionamento comportamental	A coleira, os reforços e as lutas moldam suas respostas.
Arendt	Suspensão do julgamento moral	Danny deixa de decidir por si mesmo; apenas executa comandos.
Freire	Tomada de consciência	Danny começa a questionar quem é e por que vive daquela forma.
Rubem Alves	Humanização pelo afeto e pela arte	A música, o piano, Sam e a família devolvem sua humanidade.

Fonte: Sombra, Clebis, 2026.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação dos mecanismos de controle subjetivo e adestramento institucional, articulada através da análise fílmica de *Cães de Briga* e do diálogo entre as teorias de Althusser, Skinner, Arendt, Freire e Rubem Alves, joga luz sobre a urgente necessidade de uma profunda reflexão acerca da responsabilidade ética do educador contemporâneo. O percurso teórico deste artigo demonstrou que as instituições de ensino, longe de serem espaços neutros, carregam historicamente a ambivalência de poder atuar tanto como Aparelhos Ideológicos voltados para a reprodução do consenso e a fabricação de hostilidades, quanto como espaços potenciais de emancipação, diálogo e humanização.

Nesse limiar, a figura do professor emerge como o elemento crítico da engrenagem pedagógica. Diante da assimetria de poder intrínseca à cátedra, o docente encontra-se constantemente sob a tentação de sucumbir à hipérbole maniqueísta de seu tempo. Quando o educador utiliza seu espaço de fala para impor visões de mundo dogmáticas, rebaixar o dissidente à categoria de pária social ou rotular grupos através de construções generalistas, ele abdica de sua função ética. Em vez de promover a autonomia, esse profissional passa a

operar como um adestrador skinneriano de conveniência, utilizando a sala de aula para formatar um "público cativo" e produzir novos "cães de briga" dispostos a agirem de maneira reativa em benefício de cartilhas ideológicas ou partidárias.

A superação desse modelo exige o resgate da escola como um espaço genuinamente plural, pautado pelo rigor científico, pela dúvida metódica e pela abertura honesta ao contraditório. Uma prática pedagógica ética é aquela que recusa o "Efeito Chaplin" de reduzir a totalidade da existência a parafusos ideológicos predeterminados. Inspirado na pedagogia do afeto e da dialogicidade, o professor moderno deve atuar como o personagem Sam na narrativa fílmica analisada: um mediador que não substitui uma coleira por outra, mas que oferece as ferramentas da arte, da cultura, da sensibilidade e do pensamento crítico para que os próprios estudantes desenvolvam a capacidade de julgar autonomamente a realidade que os cerca.

Conclui-se, portanto, que educar no século XXI é um ato de resistência contra a barbárie do cancelamento e da fragmentação social. A verdadeira emancipação pedagógica não se consolida pela vitória de um polo político sobre o outro, mas pelo colapso das castas morais autoimpostas e pelo reconhecimento da mútua humanidade. Ao exercer uma estrita vigilância sobre a sua própria fala e postura, desarmando os gatilhos do preconceito e da violência simbólica, o professor cumpre o seu mais nobre imperativo categórico: cooperar ativamente para que cada educando encontre a coragem necessária para desatar suas próprias amarras intelectuais e viver, definitivamente, sem coleiras.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 14ª Edição. editora Paz & Terra: São Paulo, 2022.

ALVES, Rubem. **Entre a Ciência e a Sapiência**: o dilema da educação. 23ª edição, Edições Loyola, São Paulo, 2015.

AUSUBEL, David. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre a educação e a juventude**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FARIA FILHO; GONÇALVES. [2021] **Tecnologias e Educação escolar**: a Escola pode ser contemporânea do seu tempo? Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9R9PBy6R5MnBYbxpJbVW78h/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 jun. 2026.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 95ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1970.

GONÇALVES, S.; TYMOSHCHUK, O; e Martins, I. [2025]. **Escuta Ativa da Voz dos Alunos**: um Caminho para a Inclusão e Inovação Pedagógica. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/6dZxPYmdHYBkVknGCrsqsRM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 jul. 2026.

SKINNER, B. F. Behaviorism and Logical Positivism de Laurence Smith. In. Questões Recentes na Análise Comportamental. Campinas, SP: Papirus, (1989), 1995c, pp. 145- 150.

SOMBRA, C. [2026]. Castas morais e inclusão excludente: um modelo analítico da reorganização da exclusão. **Instituto Saber de Ciências Integradas – Revista Científica**, Sinop, v. 13, n. 3, mar. 2026. DOI: 10.5281/zenodo.19455373. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19455373>. Acesso em: 25 abr 2026.

SOUZA; SANTOS; ARAÚJO; TEDESCHI. [2026]. Impactos cognitivos do uso excessivo das redes sociais: atenção, memória e emoção. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eb/a/xmNSkzDZ4887VzHKsLQWTkd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 jun. 2026.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Martins Fontes. São Paulo, 1994.

**- Aprendizagem através do brincar: um novo conceito para se aprimorar
(Sandra Helena Fernandes)**

Aprendizagem através do brincar: um novo conceito para se aprimorar

Sandra Helena Fernandes³

DOI: [10.5281/zenodo.21495694](https://doi.org/10.5281/zenodo.21495694)

RESUMO

Este artigo vem uma proposta que por meio do brincar com a tecnologia, pois é compreensível que neste momento em que vivemos não há como ver a necessidade da tecnologia nos meios educacionais. Esta abordagem educativa que vem ganhando cada vez mais destaque. A ideia central é que as crianças podem desenvolver habilidades cognitivas, sociais e motoras ao interagir com ferramentas tecnológicas de forma lúdica. Com intuito que nossos pequenos usem as ferramentas para um aprendizado de qualidade e conhecimento para vida. Com este objetivo os educadores e psicólogos, propõe que a brincadeira não apenas serve como uma forma de lazer, mas é também uma poderosa ferramenta pedagógica. Com este conhecimento podemos compreender a importância que este aprendizado traz de benefícios aos alunos. E neste contexto que vivemos temos que envolvê-los a cada vez mais com a tecnologia.

Palavras-chave: Aprendizagem. Interação. Tecnologia.

ABSTRACT

This article comes with a proposal that through playing with technology, because it is understandable that at this moment in which we live there is no way to see the need for technology in educational environments. This educational approach has been gaining more and more prominence. The central idea is that children can develop cognitive, social, and motor skills by interacting with technological tools in a playful way. With the intention that our little ones use the tools for quality learning and knowledge for life. With this objective, educators and psychologists propose that play not only serves as a form of leisure, but is also a powerful pedagogical tool. With this knowledge we can understand the importance that this learning brings benefits to students. And in this context we live in, we have to involve them more and more with technology.

Keywords: Learning. Interaction. Technology.

³ Graduada em Pedagogia, Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia, Pós-Graduação Lato Sensu em nível de especialização em Análise Comportamental Aplicada (ABA) Para Pessoas Com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. fernandesbgugiganga3150@gmail.com

1 Introdução

O principal objetivo deste artigo é evidenciar o quanto a tecnologia irá fazer a diferença na vida das crianças desde a educação infantil. Visto ela influência na aprendizagem não somente através do brincar, mas isso estimular a criatividade, a comunicação e a expressão, maior participação nas salas de aulas, bem como no decorrer da vida.

O mundo digital tem influenciado na aprendizagem como um todo, visto que a ideia ganhou destaque nas últimas décadas, especialmente no contexto educacional e tecnológico. A maioria das escolas públicas já tem adotado este empreendimento, pois é necessário que as crianças aprendem de maneira mais eficaz quando estão engajadas em atividades lúdicas, onde a diversão e a exploração são fundamentais.

A tecnologia não é apenas uma forma de entretenimento; é uma maneira poderosa ferramenta que irá desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Com o avanço da tecnologia, aprender através do brincar tem se evoluindo. A incorporação de ferramentas digitais, jogos educativos e plataformas interativas permite que as crianças explorem conceitos complexos de forma divertida e envolvente e também realizam atividades que farão toda diferença no seu dia a dia..

Pensando nisto, até mesmo as escolas públicas têm feito grandes investimentos, visto que nossos alunos da rede pública são concorrentes dos alunos das escolas particulares que por sua vez, já utilizam tecnologias avançadas para garantir que seus alunos continuem sempre nos pódios das melhores universidades.

No entanto, vamos aprender um pouco mais sobre como as escolas têm se preparado para garantir que a aprendizagem através do brincar não seja apenas “brincadeiras sem um grande aprendizado”

Como alguns teóricos defendem. Jean Piaget, Psicólogo do desenvolvimento e precursor da corrente construtivista, defende que a interação com o ambiente é importante para a construção do conhecimento, ele

acredita que o brincar valoriza o desenvolvimento infantil, pois proporciona a imaginação, a aquisição de regras e a apropriação do conhecimento, sendo assim, a ideia dele como seus estudos, nos auxiliam com nossos pensamentos e podemos ver cada vez mais a importância de interagir e aprender brincando e utilizando a tecnologia a nosso favor, considerando sempre que as crianças aprendem com os adultos não só por meio da fala, mas com os exemplos. Sendo assim, o uso correto da tecnologia faz com que temos mais alunos reflexivos.

2 Desenvolvimento: Brincadeiras, aprendizagem e a tecnologia

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que as crianças devem explorar movimentos, objetos, sons e formas para ampliar seus saberes sobre a tecnologia. O objetivo, segundo a BNCC, é que “desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico”

Sabemos que através das brincadeiras a grande possibilidade de experimentar novas formas de ação, exercitá-las, ser criativa, imaginar situações e reproduzir momentos e interações importantes de sua vida, ressignificando o aprendizado. Os jogos e as brincadeiras são uma forma de lazer nas quais estão presentes as vivências de prazer e desprazer ao interagir com os outros. É possível fazer com que as crianças interajam com seus colegas para utilizar as ferramentas tecnológicas para produzir atividades que melhorar o raciocínio lógico. Isso não apenas estimula a criatividade e a curiosidade, mas também prepara os jovens para um futuro em que a tecnologia desempenha um papel central em suas vidas. Além disso, essa abordagem promove uma interação entre os alunos se desenvolve habilidades essenciais em um mundo cada vez mais conectado. Ao brincar, as crianças são incentivadas a resolver problemas, experimentar e aprender com os erros, criando um ambiente de aprendizagem dinâmico e flexível.

Um aprender através do brincar, especialmente quando integrado com a tecnologia, representa um novo paradigma educacional que valoriza a

experiência, a interação e a exploração, preparando as novas gerações. Posso dizer que na escola / Da qual trabalho, temos desenvolvido um projeto de uso de uma plataforma educativa com vários conteúdos do dia a dia dos alunos estão sendo explorados, como as atividades básicas de alfabetização e os simulados preparatórios para avaliações externas.

Também há atividades para casa, no qual envolvemos a família para estar colaborando com os alunos e os incentivando aprender mais através das interativas na plataforma. É certo que temos uma professora que prepara os conteúdos em um planejamento que são acompanhados pela equipe da escola, sempre pensando no melhorar para os alunos.

Huizinga (1934/1971), no seu livro, que se tornou um clássico sobre o jogo, *Homo ludens*, descreve esse fenômeno como sendo de natureza cultural e não biológica. O jogo tem uma função significativa que encerra um determinado sentido. Todo jogo significa alguma coisa que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Cabe a quem vai conduzir as atividades e os jogos fazer com que haja interatividade e garantir que o conhecimento seja algo que através de momento o conhecimento seja algo que agrega na vida dos alunos.

Para Walter Benjamin (1984), o jogo também é visto como uma atividade muito antiga. O brincar significa sempre libertação. Ao brincar as crianças criam para si o pequeno mundo próprio. E com isso a criança expressa aquilo que a criança pode estar afligindo dentro de si.

Freud (1920/1981) e autores psicanalíticos como Winnicott (1975) e Dolto (1999) importantes para o entendimento da importância da brincadeira no desenvolvimento da criança. O envolvimento da família, que proporciona brincadeiras educativa que pode contribuir com o crescimento da criança ao longo de sua trajetória de vida, é crucial. Parece que não, mas faz a diferença quando se trata de uma brincadeira com um objetivo de aprendizagem.

Para Wallon (1941/1968), o jogo é uma atividade característica da criança e acompanha seu desenvolvimento, sendo transformado ao longo do tempo. Pode-se destacar fases do jogo a partir das características que possuir

e que expressam. Por isso, a importância da família é construir um vínculo durante esses momentos de brincadeiras e interações.

3 O brincar e o desenvolvimento tecnológico

Como foi mencionado no item acima, o brincar é fundamental para o desenvolvimento das crianças, e com o avanço da tecnologia, surgiram novas formas de brincar e aprender que podem influenciar o desenvolvimento dos alunos. Por esse motivo, buscamos novas ideias e, claro, como discussão entre escola e família para que se use de algumas vantagens do brincar com a tecnologia. Pensando assim, buscamos melhorar o desenvolvimento cognitivo com jogos educativos e aplicativos que podemos nos auxiliar para melhorar o envolvimento da criança, fazendo com que ela desenvolva algumas habilidades e capacidade de resolução de problemas, atividades que afetam para trabalhar a memória e atenção em sua concentração.

É claro que conteúdo dessa natureza irei fazer parte do aprendizado dos alunos para sua vida como um todo; não só no agora, mas sim em uma longa jornada de estudo que acompanhará para a vida das nossas crianças. Podemos propor para melhor desenvolvimento de jogos motorizados que ative movimentos baseados em realidade aumentada, assim a progressão motora e habilidade física. O desenvolvimento social, como em jogos online, pode contribuir para que como crianças se conectar com outras crianças e desenvolver habilidades sociais, como comunicação e cooperação. Com aprendizado tecnológico podemos fornecer acesso a uma ampla gama de informações e recursos educacionais, ajudando as crianças a aprender sobre diferentes assuntos.

3.1 Desafios do brincar com tecnologia

Excesso de tela: O exagero de tempo passado em frente a telas pode levar a problemas de saúde, como obesidade e problemas com a visão e a

falta de sono. Também é necessário com o que as crianças podem estar expostas a conteúdos inadequados ou perigos online, o que exige o cuidado dos pais para uma educação sobre segurança digital.

Isolamento social: O brincar sozinho com tecnologia pode levar a um isolamento social e reduzir as oportunidades de interação social. A criança necessita fazer contato com outras crianças.

E sabemos que o uso excessivo de tecnologia pode levar a uma dependência, dificultando o equilíbrio entre atividades digitais e não digitais.

Conteúdo inapropriado: A exposição a conteúdo inapropriado, como violência ou linguagem ofensiva, pode ser prejudicial para o desenvolvimento infantil. Cabe ao responsável verificar o que a criança está vendo e assistindo. É compreensivo que tecnologia possa conectar pessoas, ela também pode reduzir interações face a face, impactando habilidades sociais e intelectuais.

Não são todas as crianças têm o mesmo acesso a dispositivos e internet, o que pode criar disparidades nas oportunidades de aprendizado e brincadeira.

Vício: O brincar com tecnologia pode levar a um vício, especialmente se as crianças forem expostas a jogos ou aplicativos que são projetados para serem viciantes. Por isso a necessidade de estabelecer um limite as crianças.

Quando fazemos um levantamento de tantos desafios que parecem ser destruidores a nossas crianças e adolescentes. Podemos perceber que com a intervenção correta dos pais ou responsáveis, é possível ter um equilíbrio entre o uso excessivo e a necessidade de fazer que os dois caminhem juntos. É importante garantir que o brincar com tecnologia não substitua atividades que desenvolvem habilidades motoras e criativas.

3.2 Dicas para pais e educadores

Defina limites: Estabeleça limites claros para o tempo de tela e incentive as crianças a participar de atividades físicas e sociais. Procure participar deste momento que pode ser um momento prazeroso para a família.

Escolha conteúdo apropriado: Selecione jogos e aplicativos que sejam apropriados para a idade e o nível de desenvolvimento da criança. Conteúdo este que pode ser visto com todos da casa.

Participe: Participe do brincar com a criança e use a tecnologia como uma ferramenta para aprender e se divertir juntos. Na correria que se vive hoje, é necessário buscar estes momentos para participar ativamente da vida das crianças.

Monitore: Monitore o uso da tecnologia pela criança e esteja ciente dos conteúdos que ela está acessando. Isto é muito importante, a criança precisa saber que tem alguém que está monitorando e protegendo ela por qualquer eventualidade.

É importante ressaltar que o brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, e a tecnologia pode ser uma ferramenta útil para apoiar o aprendizado e o desenvolvimento. No entanto, é importante usar a tecnologia de forma responsável e equilibrada, pois não há como negar que a tecnológica cada vez mais faz parte do cotidiano de todos.

4 Considerações Finais

O brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, e a tecnologia pode ser uma ferramenta útil para apoiar o aprendizado e o desenvolvimento. No entanto, é importante usar a tecnologia de forma responsável e equilibrada.

O brincar é uma atividade natural e essencial para o desenvolvimento infantil. A tecnologia pode ser usada para apoiar o aprendizado e o desenvolvimento da criança. É importante usar a tecnologia de forma responsável e equilibrada para evitar excesso de tela e outros problemas. O brincar e a tecnologia devem ser equilibrados para garantir que as crianças tenham uma experiência de desenvolvimento saudável e equilibrada.

A escola necessita atualizar no uso de ferramentas tecnológicas na aprendizagem para que possam evidenciar e motivar os alunos mostrando

como serão as novas tendências pedagógicas, e é preciso estudar as melhores formas de empregá-las a fim de trazer benefícios para os professores e alunos, aumentando a motivação de ambos em sala de aula.

Pais e educadores devem estar cientes dos benefícios e riscos da tecnologia e usar a tecnologia de forma responsável. As crianças devem ter acesso a uma variedade de atividades, incluindo brincar, aprender e se divertir. A tecnologia deve ser usada para apoiar o desenvolvimento infantil, e não para substituir o brincar e outras atividades importantes.

5 Referências Bibliográficas

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

DOLTO, F. As etapas decisivas da infância. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALLON, H. L'évolution psychologique de l'enfant. Paris: Armand Colin, 1941/1968.

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

Lawrence, A. T. (org.). (2008) Encyclopedia of Information Technology Curriculum Integration. Hershey: IGI Global.

LEGO Education – website: <https://bit.ly/mvghskw> Acessado em 08 de maio de 2024

Parker, Rachel & Thomsen, B. S. (2019) Learning through play at school. e LEGO Foundation.

Disponível em: <https://bit.ly/nv72qf> Acessado em 08 de maio de 2024

The LEGO Foundation – website: <https://bit.ly/jh721tv> Acessado em 06 de outubro de 2023.

- A música como ferramenta de ensino e aprendizagem na educação infantil (Luzinete da Silva Mussi)

A música como ferramenta de ensino e aprendizagem na educação infantil

Luzinete da Silva Mussi⁴

DOI: 10.5281/zenodo.21540732

RESUMO

O presente artigo analisa o papel da música como linguagem e recurso pedagógico essencial no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. O objetivo geral consiste em investigar como as atividades musicais contribuem para o desenvolvimento integral da criança nas dimensões cognitiva, socioemocional, motora e linguística. A metodologia adotada fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, respaldada por autores de referência na área da pedagogia, psicologia do desenvolvimento e musicalização infantil, tais como Vygotsky, Piaget, Gardner e Alencar de Brito, além de diretrizes normativas vigentes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados indicam que a vivência musical intencional no cotidiano escolar amplia a percepção auditiva, fortalece a memória, a atenção e a coordenação motora, além de favorecer a socialização e a expressão de emoções. Conclui-se que a música não deve ser utilizada meramente como fundo sonoro ou recurso de rotina disciplinar, mas sim integrada ao currículo de forma estruturada, promovendo uma prática educativa emancipadora, lúdica e significativa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Música. Aprendizagem. Desenvolvimento Integral. BNCC.

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, destaca-se como um período determinante na formação do indivíduo, no qual a criança vivencia transformações profundas nas áreas motora, cognitiva, afetiva e social. Nesse contexto, o lúdico e as diferentes linguagens artísticas

⁴ Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, especialista em Autismo, em Sociologia e Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. Atua na Área Educacional desde 1976. prof.luzinetemussi@gmail.com

desempenham papéis estruturantes na mediação do conhecimento. Entre essas linguagens, a música sobressai-se como uma das manifestações culturais e expressivas mais antigas e inerentes à experiência humana, acompanhando o desenvolvimento infantil desde as primeiras interações do bebê com o ambiente e com seus cuidadores.

Apesar de sua reconhecida importância, observa-se frequentemente que, em diversos espaços escolares, o recurso musical é reduzido a uma função meramente utilitária, servindo prioritariamente como sinalizador de rotinas (como momentos de higiene, lanche ou organização) ou como entretenimento passivo. Diante desse cenário, emerge a seguinte problematização: de que forma a música pode ser intencionalmente estruturada e utilizada pelos educadores como ferramenta pedagógica transformadora, impulsionando a aprendizagem e o desenvolvimento integral na infância?

O objetivo deste artigo é analisar a relevância da música como instrumento metodológico de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, identificando suas contribuições específicas no estímulo à linguagem verbal, no raciocínio lógico, na coordenação psicomotora e nas relações interpessoais. Para alcançar esse propósito, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com embasamento teórico-normativo, fundamentada nas concepções de teóricos da educação e nos documentos legais que regem a Educação Básica no Brasil.

Desenvolvimento

O Desenvolvimento Infantil sob a Ótica da Musicalização

A neurociência e a psicologia do desenvolvimento demonstram que o cérebro da criança em idade pré-escolar apresenta elevada plasticidade neural, reagindo intensamente a estímulos sensoriais. A experiência musical engaja múltiplas áreas cerebrais simultaneamente, conectando os hemisférios esquerdo e direito ao integrar ritmo, melodia, movimento e emoção. De acordo com os pressupostos de Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio da

mediação cultural e da interação social, sendo o ambiente escolar o responsável por promover ferramentas simbólicas que ampliem as funções psicológicas superiores.

Focada no impacto do estímulo sonoro na arquitetura cerebral, Muszkat (2012), diz:

A neurociência e a psicologia do desenvolvimento demonstram que o cérebro da criança em idade pré-escolar apresenta elevada plasticidade neural, reagindo intensamente a estímulos sensoriais. A experiência musical engaja múltiplas áreas cerebrais simultaneamente, conectando os hemisférios esquerdo e direito ao integrar ritmo, melodia, movimento e emoção. **Nesse sentido, ele reforça que a prática musical contínua na infância induz a modificações estruturais e funcionais no sistema nervoso, fortalecendo a rede de conexões interhemisféricas e potencializando a capacidade de aprendizado.** De acordo com os pressupostos de Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio da mediação cultural e da interação social, sendo o ambiente escolar o responsável por promover ferramentas simbólicas que ampliem as funções psicológicas superiores.

Quanto ao desenvolvimento motor e sensorial integrados, Relvas (2012) salienta que:

A neurociência e a psicologia do desenvolvimento demonstram que o cérebro da criança em idade pré-escolar apresenta elevada plasticidade neural, reagindo intensamente a estímulos sensoriais. A experiência musical engaja múltiplas áreas cerebrais simultaneamente, conectando os hemisférios esquerdo e direito ao integrar ritmo, melodia, movimento e emoção. **Sob essa ótica, as vivências sonoro-musicais ativam circuitos neurais integrados que favorecem a atenção, a memória e a coordenação motora, otimizando o processamento das informações pelo cérebro em formação.** De acordo com os pressupostos de Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio da mediação cultural e da interação social, sendo o ambiente escolar o responsável por promover ferramentas simbólicas que ampliem as funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, o som, o ritmo e a harmonia atuam como instrumentos mediadores essenciais. Piaget (1975) também aponta que a criança constrói seu conhecimento por meio da ação sobre o meio, na transição da fase sensório-motora para a pré-operatória. Ao manipular instrumentos sonoros, bater palmas, acompanhar ritmos com o corpo e explorar timbres diferenciados, a criança consolida noções fundamentais de espaço, tempo, intensidade e causalidade.

Howard Gardner (1995), ao formular a Teoria das Inteligências Múltiplas, destaca a Inteligência Musical como uma das faculdades autônomas da mente humana, presente desde os primeiros anos de vida. Segundo o autor, o estímulo precoce a essa inteligência favorece o desenvolvimento de competências em outras áreas do saber, como a matemática (compreensão de padrões e proporções) e a linguística (reconhecimento de fonemas e prosódia).

A Música na BNCC: O Campo de Experiência "Traços, Sons, Cores e Formas"

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolida a música como direito de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil. Inserida no campo de experiência intitulado "Traços, sons, cores e formas", a linguagem musical é reconhecida em sua dimensão expressiva e estética, encorajando as crianças a explorarem sons de diferentes fontes e a produzirem suas próprias manifestações artísticas (BRASIL, 2017).

Na Educação Infantil, o trabalho desenvolvido no campo "Traços, sons, cores e formas" amplia o repertório cultural das crianças ao incentivar a escuta atenta, o reconhecimento de timbres e ritmos e a expressão de sentimentos e ideias por meio de linguagens sonoras e visuais (Brasil, 2017).

A BNCC estabelece que o convívio com a diversidade musical permite à criança ampliar seu repertório cultural, desenvolver a escuta atenta e expressar hipóteses, sentimentos e memórias. O documento orienta que os educadores promovam experiências que vão além da mera reprodução mecânica de canções, criando ambientes em que a criação, a improvisação e a experimentação sonora sejam incentivadas de maneira constante e intencional.

Ao estruturar as vivências musicais dentro do campo "Traços, sons, cores e formas", as diretrizes curriculares nacionais preconizam que os educadores promovam momentos de investigação, em que os alunos possam interagir com objetos cotidianos e instrumentos para produzir e transformar sons (Brasil, 2017).

Estratégias Pedagógicas e a Prática Docente

Para que a música cumpra seu papel formativo na Educação Infantil, faz-se indispensável o planejamento pedagógico intencional por parte do educador. Como afirma Brito (2003), musicalizar não significa formar músicos profissionais, mas sim proporcionar à criança a oportunidade de ouvir, sentir, criar e comunicar-se por meio do som.

Segundo OSTETTO, 2000, p. 28...

O planejamento na Educação Infantil exige do professor uma escuta e um olhar atentos às especificidades da infância, no qual as propostas e atividades pedagógicas — incluindo as vivências musicais — deixam de ser meras tarefas mecânicas para se tornarem momentos intencionais de criação, descoberta e significado para a criança.

De acordo com Libâneo (1994):

O planejamento da prática docente é a ferramenta responsável por organizar e prever a intencionalidade das atividades pedagógicas; assim, a inserção de jogos rítmicos, cantigas e exploração sonora no cotidiano escolar exige do educador um objetivo pedagógico claro que supere a simples ocupação do tempo ou o cumprimento mecânico de rotinas.

A música na escola de educação infantil deve ser compreendida como uma linguagem ao alcance de todas as crianças, capaz de integrar o saber fazer, o saber sentir e o saber pensar. A escuta ativa, o jogo sonoro e o brincar com a voz e o corpo são caminhos fundamentais para a ampliação do universo cultural e expressivo infantil. (BRITO, 2003, p. 45).

Conforme salienta Brito (2003), a ação do professor na Educação Infantil não deve focar em uma formação técnica instrumental, mas sim no oferecimento de estratégias pedagógicas que permitam à criança pesquisar timbres, inventar sons e utilizar a linguagem musical como meio legítimo de expressão e comunicação.

Entre as estratégias metodológicas eficazes, destacam-se:

- **Rodas de cantiga e parlendas:** estimulam a memória auditiva e a consciência fonológica, essenciais para a alfabetização posterior;
- **Jogos rítmicos corporais:** exploração de palmas, pés e estalos para o desenvolvimento da lateralidade, equilíbrio e esquema corporal;
- **Instrumentos alternativos:** confecção de instrumentos a partir de materiais recicláveis, explorando sustentabilidade, acústica e criatividade;
- **Expressão socioemocional:** atividades coletivas que exigem cooperação, respeito ao tempo do outro, percepção de grupo e autorregulação emocional.

Conclusão

O presente estudo evidencia que a música se configura como um recurso pedagógico de inestimável valor para a Educação Infantil, atuando como catalisadora do desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioemocional das crianças. Quando utilizada de forma intencional e planejada, a música transcende a condição de simples entretenimento para se consolidar como uma linguagem expressiva que amplia a visão de mundo dos alunos.

Verificou-se que a integração das práticas musicais em consonância com as diretrizes da BNCC favorece a construção da autonomia, da criatividade e da sensibilidade estética. Para que essa potencialidade se concretize no cotidiano das instituições escolares, torna-se essencial investir na formação continuada dos professores de Educação Infantil, capacitando-os a utilizar o elemento sonoro com fundamentação teórica e metodológica, promovendo espaços educativos verdadeiramente plurais e humanizadores.

Referências

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

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação de professores. São Paulo: Peirópolis, 2003.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MUSZKAT, Mauro. **Música, neurodesenvolvimento e aprendizagem**. In: LIMA, R. F. *et al.* (Org.). **Neurociência e aprendizagem**: processos neurobiológicos e implicações pedagógicas. Ribeirão Preto: Booktoy, 2012.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

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

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação de professores. São Paulo: Peirópolis, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

- Desenvolvimento da linguagem oral em crianças com Transtorno do Espectro Autista: evidências científicas sobre estratégias de intervenção
(Luzinete da Silva Mussi)

Desenvolvimento da linguagem oral em crianças com Transtorno do Espectro Autista: evidências científicas sobre estratégias de intervenção

Luzinete da Silva Mussi⁵

DOI: 10.5281/zenodo.21515805

RESUMO

A linguagem oral constitui um dos principais instrumentos de comunicação, interação social e aprendizagem, desempenhando papel essencial no desenvolvimento humano. No Transtorno do Espectro Autista (TEA), entretanto, o desenvolvimento da linguagem pode apresentar características heterogêneas, variando desde dificuldades sutis na comunicação pragmática até a ausência da linguagem oral funcional. Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão narrativa da literatura, as principais evidências científicas relacionadas às estratégias de intervenção voltadas ao desenvolvimento da linguagem oral em crianças com TEA. Foram consultadas obras clássicas e estudos nacionais publicados em língua portuguesa, abordando aspectos neurobiológicos, cognitivos e educacionais da aquisição da linguagem. Os resultados indicam que a intervenção precoce, a atuação interdisciplinar, o envolvimento familiar e a utilização de práticas baseadas em evidências favorecem significativamente o desenvolvimento comunicativo. Conclui-se que a Neuropsicopedagogia desempenha importante papel na integração entre os conhecimentos da Neurociência, da Educação e da Psicologia, contribuindo para intervenções individualizadas e para a promoção da aprendizagem e da inclusão.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Linguagem oral. Neuropsicopedagogia. Intervenção precoce. Comunicação

Introdução

A linguagem representa uma das mais complexas conquistas do desenvolvimento humano, permitindo ao indivíduo comunicar-se, organizar o pensamento, construir relações sociais e participar ativamente dos diferentes

⁵ Diretora do Instituto Saber de Ciências Integradas. Pedagoga. Licenciada em Educação Física. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, especialista em Autismo, em Sociologia e Filosofia e em Gestão Educacional. Mestra em Ciências da Educação. Atua na Área Educacional desde 1976. prof.luzinetemussi@gmail.com

contextos culturais. Seu desenvolvimento depende da interação entre fatores biológicos, cognitivos, emocionais e ambientais, que atuam de forma integrada desde os primeiros anos de vida.

No Transtorno do Espectro Autista (TEA), alterações na comunicação e na interação social constituem características centrais do transtorno, podendo comprometer significativamente o desenvolvimento da linguagem oral. Entretanto, estudos recentes demonstram que crianças autistas apresentam grande variabilidade em seu desenvolvimento comunicativo, reforçando a necessidade de intervenções individualizadas e fundamentadas em evidências científicas.

Nesse contexto, compreender os mecanismos envolvidos na aquisição da linguagem e analisar criticamente as estratégias terapêuticas disponíveis torna-se essencial para qualificar a atuação de profissionais da saúde e da educação. Assim, este artigo objetiva discutir as evidências científicas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral em crianças com TEA, destacando as intervenções que apresentam maior respaldo na literatura.

Desenvolvimento

O desenvolvimento da linguagem resulta da integração entre maturação cerebral e experiências sociais. Segundo Vigotski (2007), a linguagem constitui importante instrumento mediador do desenvolvimento cognitivo, sendo construída por meio das interações estabelecidas entre a criança e seu meio sociocultural. Nessa perspectiva, o aprendizado antecede e impulsiona o desenvolvimento, especialmente quando mediado por adultos e pares mais experientes.

VIGOTSKI, 2007, cita:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, o aprendizado não é

desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

A concepção apresentada por Vigotski reforça que o desenvolvimento da linguagem não decorre exclusivamente da maturação biológica, mas resulta da interação entre os processos neurobiológicos e as experiências sociais vivenciadas pela criança. Sob essa perspectiva, a mediação exercida por adultos e pares mais experientes favorece a internalização de conhecimentos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No contexto do Transtorno do Espectro Autista, esse entendimento fundamenta a importância das intervenções precoces, estruturadas e mediadas, capazes de ampliar as oportunidades de comunicação e aprendizagem.

Luria (1981) destaca que a linguagem depende da atuação integrada de diferentes áreas corticais, não sendo resultado da atividade de uma única região cerebral. Essa concepção contribuiu significativamente para a compreensão das funções superiores e da organização funcional do cérebro humano.

LURIA, 1981, diz:

As funções mentais, como sistemas funcionais complexos, **não podem ser localizadas em zonas estreitas do córtex ou em agrupamentos celulares isolados**, mas devem ser organizadas em sistemas de zonas funcionando em concerto, desempenhando cada uma dessas zonas o seu papel em um sistema funcional complexo, podendo estar localizadas em áreas completamente diferentes do cérebro e trabalhando de forma integrada.

A concepção apresentada por Luria representa um marco para a Neuropsicologia ao romper com a visão estritamente localizacionista das funções cerebrais. Para o autor, a linguagem emerge da atuação coordenada de diferentes sistemas neurais distribuídos pelo córtex cerebral, cuja integração funcional possibilita processos como compreensão, expressão, memória verbal e organização do pensamento. Essa perspectiva fornece importante sustentação teórica para compreender o desenvolvimento da linguagem em crianças com Transtorno do Espectro Autista, nas quais alterações em redes

neurais podem repercutir sobre a comunicação e justificar a necessidade de intervenções interdisciplinares e individualizadas.

Os avanços da Neurociência também demonstram que a plasticidade cerebral exerce papel fundamental na aprendizagem, sobretudo durante a infância. Kandel (2014) explica que as experiências vivenciadas modificam as conexões neurais, favorecendo novos processos de aprendizagem e adaptação. Dessa forma, intervenções precoces tendem a potencializar o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

O TEA caracteriza-se por alterações persistentes na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento (APA, 2023). Entretanto, o desenvolvimento da linguagem apresenta grande heterogeneidade entre as crianças, podendo variar desde indivíduos com linguagem preservada até aqueles que permanecem não orais.

Entre as principais dificuldades observadas encontram-se limitações na atenção compartilhada, na imitação, na comunicação intencional e na utilização pragmática da linguagem. Essas habilidades são fundamentais para a aquisição da comunicação funcional e influenciam diretamente o processo de aprendizagem.

Além disso, fatores como intervenção precoce, intensidade do acompanhamento terapêutico, participação da família e condições individuais da criança podem favorecer diferentes trajetórias de desenvolvimento.

A literatura científica evidencia que não existe uma única abordagem capaz de atender às necessidades de todas as crianças com TEA. As intervenções devem ser planejadas de forma individualizada, considerando as características do desenvolvimento, os objetivos terapêuticos e o contexto familiar.

Entre as estratégias com maior respaldo científico destacam-se as intervenções comportamentais naturalísticas, programas de intervenção precoce, acompanhamento fonoaudiológico e práticas que estimulam a comunicação em contextos naturais. Também se reconhece a importância da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para crianças que apresentam limitações importantes na linguagem oral.

Outro aspecto amplamente reconhecido refere-se à participação ativa da família. Pais e cuidadores tornam-se importantes mediadores das oportunidades comunicativas no cotidiano, ampliando as possibilidades de generalização das habilidades desenvolvidas durante as intervenções.

No contexto escolar, a atuação integrada entre professores, neuropsicopedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos favorecem práticas inclusivas e contribui para o desenvolvimento da comunicação funcional.

A Neuropsicopedagogia ocupa posição estratégica na compreensão das relações entre cérebro, aprendizagem e desenvolvimento humano. Ao integrar conhecimentos provenientes da Neurociência, Psicologia e Educação, essa área contribui para a identificação das potencialidades da criança e para a elaboração de estratégias pedagógicas compatíveis com suas necessidades.

No caso do TEA, a atuação neuropsicopedagógica permite compreender como fatores cognitivos, emocionais e ambientais interferem na aquisição da linguagem, favorecendo intervenções mais eficazes e articuladas com a equipe multiprofissional.

Assim, a Neuropsicopedagogia não substitui outras áreas de intervenção, mas fortalece o trabalho interdisciplinar, promovendo melhores condições para o desenvolvimento da comunicação, da aprendizagem e da inclusão escolar.

Considerações finais

O desenvolvimento da linguagem oral em crianças com Transtorno do Espectro Autista constitui um processo complexo, influenciado por fatores neurobiológicos, cognitivos, sociais e ambientais. As evidências científicas demonstram que intervenções precoces, individualizadas e conduzidas de forma interdisciplinar favorecem significativamente a evolução das habilidades comunicativas.

Além disso, observa-se que a participação da família e da escola amplia as oportunidades de aprendizagem, contribuindo para a generalização das habilidades desenvolvidas nos diferentes contextos da vida cotidiana.

Conclui-se que a Neuropsicopedagogia possui relevante contribuição nesse processo, ao integrar conhecimentos científicos e práticas educacionais voltadas à promoção da comunicação, da aprendizagem e da inclusão. Novas pesquisas são necessárias para ampliar a compreensão acerca das diferentes trajetórias do desenvolvimento da linguagem no TEA e para fortalecer a utilização de práticas fundamentadas em evidências científicas.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. Porto Alegre: Artmed, 2023.

KANDEL, Eric R. Em busca da memória: o nascimento de uma nova ciência da mente. Porto Alegre: Artmed, 2014.

LURIA, A. R. Fundamentos de neuropsicologia. São Paulo: Edusp, 1981.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- Educação Especial: resenha crítica (Vanderleia da Rosa de Deus)

Educação Especial: resenha crítica

Vanderleia da Rosa de Deus

DOI: 10.5281/zenodo.21791867

Busca se levar ao conhecimento o desafio da inclusão dos portadores de necessidades especiais num contexto amplo que é a sociedade. Ao se abordar essa questão lembra se dos diferentes, o que nos move no sentido de buscar a igualdade, ao ler o tema ressalta se o que nos foi referido que “entender o outro enquanto diferente não significa aceitar que ele difere de nós, mas sim buscar alternativas para nos comunicarmos, promovendo interação e desenvolvimento coletivo” (RODRIGUES; MARANHE, 2010, apud PROMINAS, 2018).

Inicia se a apostila nos reportando a retrospectiva histórica da deficiência, e desde tempos antigos sabe se que os diferentes eram excluídos, os loucos, doentes eram banidos de nossa sociedade, e na atualidade devido essas experiências nota se a importância de partir do pressuposto muitas vezes não de igualdade, mas porque não de equidade, ou seja, tratar os diferentes diferentemente, dar mais oportunidades a quem tem mais dificuldades. O tema da inclusão e integração escolar e as reflexões podem nos conduzir até o mais simples e substancial sentido de tudo em nossa vida e cotidiano, pois a inclusão e integração são processos essenciais à vida humana e em sociedade.

A apostila refere o assunto religião e cita que encontramos na bíblia que “somos a imagem e semelhança de Deus” partindo do princípio da perfeição, o que é considerado diferente e a igreja católica percebia como defeitos de “cegos, surdos e mudos” como uma forma de serem penalizados por pecados, acabou na antiguidade manipulando as pessoas, pois sabe se da

importância e do enraizamento do ensinamento da religião católica e do cristianismo pelo mundo e no Brasil, e o diferente ainda é por alguns tratado de maneira preconceituosa e as vezes velada.

Na antiguidade a exclusão era comum, os tidos diferentes, eram abandonados e colocados a margem da sociedade, e somente na época da revolução industrial devido ao trabalho algumas pessoas acabavam sendo mutiladas devido a este e se começou a perceber de forma diferente os diferentes. Começou se a não somente preocupar se com hospitais e abrigos para excluídos, e inicia se uma busca no estudo de cada tipo de deficiência e as diversas áreas começaram a se integrar e criar locais específicos para cada necessidade diferente.

Ao ler a apostila referente a esta questão no tocante, nota se que a educação especial é bastante abrangente e ampla, engloba uma imensa diversidade de necessidades educativas especiais uma equipe multidisciplinar, composta pelos mais diversos profissionais especialistas com objetivo de promover melhor qualidade de vida aqueles que, necessitam de atendimento adequado à realidade física, mental sensorial e social. No entanto “somente no século XX, os indivíduos com deficiências começaram a ser considerados cidadãos com seus direitos e deveres de participação na sociedade” porém ainda de forma assistencialista. Em 1948 se organizam pelos familiares de pessoas consideradas com deficiência, a partir da declaração universal dos direitos humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

A unidade 03 aborda as questões da ONU e suas conferências mundiais. A declaração dos direitos humanos foi um marco na história mundial com relação a quaisquer tipos de mudança para o comportamento com relação as diferenças e quebras de paradigmas no resgate de uma sociedade igualitária. A Convenção de pessoas com deficiência em 1975, é um instrumento com explícita dimensão de desenvolvimento social, pois ela reafirma que todas as pessoas com todos os tipos de deficiência têm todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, e identifica especificamente áreas nas quais as adaptações necessitam ser realizadas om a finalidade de permitir às pessoas com deficiência exercerem seus direitos e se estes foram violados.

A declaração de Jomtien em 1990 aborda a questão educação para todos e seu foco principal a satisfação de necessidades básicas para aprendizagem, nela foi retomado o que consta na declaração dos direitos humanos que diz “que toda pessoa tem direito à educação” e parte se do princípio que se faz necessária uma atitude para colocar está em prática. Em 1994 na Espanha criou se a Declaração de Salamanca, e nessa fala se sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais e criado um plano de Ação para estas pessoas deixando claro o direito de todos terem acesso a esta e parte do princípio da igualdade e que todas as crianças têm direito de estudarem em escolas regulares salvo as exceções necessárias.

A Convenção da Guatemala em 1999 foi como foco a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadores de deficiência, reafirmaram que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência” (ONU, 1994). A declaração de Pequim no ano de 2000 deu se com a finalidade de buscar uma estratégia buscando à participação plena e igualdade das pessoas com deficiência.

Em 2004 no Canadá, em Montreal ocorreu uma conferência que elaborou a Declaração de Montreal que elaborou um documento sobre “deficiência intelectual” com um olhar diferenciado ao lado que se aborda a questão de deficiência mental que muitas vezes é erroneamente confundida com “deficiência intelectual”, visto que muitas pessoas confundem a doença mental com deficiência mental, e a questão da intelectualidade aqui se encontra ao ver mais apropriada até por concordar que são questões diferentes e devem sim serem abordadas.

No ano de 2007 ocorreu em New York, a convenção dos direitos da pessoa com deficiência da ONU e seu protocolo facultativo, usando a expressão “Dignidade e Justiça para Todos Nós”. Ao se unir a dignidade com a justiça, se pode perceber que mesmo diante das diferenças pode ser capaz de fazer muito para se oferecer direitos iguais as pessoas tidas como diferentes. Enfatiza se neste movimento a autonomia, independência, da liberdade de

escolhas, e participação ativa no controle social das políticas públicas relacionadas a estes. Tais auxílios e serviços são planejados e desenvolvidos, e também, requerem a avaliação criteriosa pôr parte dos profissionais envolvidos, bem como da família de cada pessoa portadora de deficiência. No âmbito social, médico ou outro de forma indireta, cooperativa e integrada na educação escolar.

A unidade 04 fala um tema muito atual que é a Legislação Brasileira para Educação especial. A inclusão de todas as crianças e jovens numa escola regular e de qualidade é fundamental, essas atitudes de respeito vem se concretizando em ações de reestruturação da escola atual. Nos cabe questionar os critérios que têm sido utilizado para distinguir as necessidades especiais das necessidades comuns no contexto escolar. Essas mudanças ou melhorias nas escolas destina-se aos portadores de necessidades educativas especiais, ou seja, pessoas que precisam de métodos específicos didáticos que educam indivíduos portadores de: deficiência auditiva ou visual, motora, cognitiva, transtornos psicomotores, doenças crônicas, autismo, síndrome de down dentre outros.

Viu se que a Constituição garante a todos o acesso à escola, no entanto percebeu se que a legislação mais recente sobre o assunto é a Convenção de Guatemala citada anteriormente. O Brasil possui um grande campo em diversidade, observa se a necessidade de que os alunos com necessidades especiais a frequentem a escola de ensino regular trazendo bases satisfatórias aos alunos como aos seus familiares.

No entanto, nota se controvérsias dos discursos e das práticas. Há quem defenda a inclusão escolar como parte de um movimento maior de inclusão social e atuam no meio educacional pela universalização do acesso e pela qualidade do ensino. E outros de forma velada ainda tem preconceito com isso, entendendo a inclusão escolar como mero acesso de alunos com deficiência na classe comum. O atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, surgiu como já falado de organização de pais e de outros representantes da sociedade civil ao buscar o princípio da igualdade de direitos e todos vêm defendendo o princípio da educação escolar

para todos. Mas, para que este ocorra há de se buscar universalizar o acesso e garantir a permanência dos alunos pelo investimento na melhoria da qualidade de ensino, e para isso o poder das políticas públicas encontra o seu limite maior no desejo das pessoas envolvidas.

Em relação a leis encontramos em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais”. A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. No ano de 1973, é criado no Ministério da Educação e Cultura, com a Constituição de 1988, objetivando “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Em 1990, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90. Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo integração dos que tem capacidade de acompanhar a grade curricular sejam matriculadas em escolas regulares.

A atualidade nos reporta aos avanços conseguidos com relação a inclusão em escolas regulares e a importância de legislações específicas que possam nortear as práticas e condutas com relação a estes, e a LDBEN nº 9.394/96, enfatiza aos sistemas de ensino grades curriculares e recursos que assegurem aos portadores de necessidades especiais seus direitos. Impulsionando a inclusão educacional e social, e nesse sentido a criação do decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, “estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida” O Decreto nº 5.626/05 visa o acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial. E muitas outras leis e decretos foram criados sempre no sentido de convergir para acesso aos portadores de deficiência,

seja através de sala de aula adaptadas, mobilidade, material didático e capacitação profissional, o que se nota como fundamental para a realidade atual, mas que ainda se percebe de pequena adesão em nosso cotidiano infelizmente.

A unidade 05 reflete que deve se partir da ideia de que o portador de necessidade especial tem direito à convivência e ao acesso contínuo como qualquer outra pessoa e cita o uso de terminologia adequada para aqueles que atuam em educação especial e parte se de 03 pressupostos: a integração, a segregação e a inclusão. Devemos evitar o uso de rótulos de qualquer devido uma “característica física, visual, auditiva ou intelectual, mas reforça-se o indivíduo acima de suas restrições”. A inclusão passa no cuidar com a maneira de abordagem e forma de falar.

A educação especial surgiu como uma oportunidade de incluir sujeitos ditos “deficientes” o direito de um aprendizado e desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e assim estarem inseridos dentro da sociedade como qualquer outra pessoa. No entanto pode surgir professores embasados na pedagogia da negação que norteia os conhecimentos limitando seus métodos ao tradicionalismo de cópia e repete, não estimulando os alunos por achar que não tem capacidade e esta maneira ser a mais correta, o que sabemos não o ser. Muitos erroneamente, acham que ajudar os alunos de maneira superprotetora e esconder suas falhas, ou até aprovar esses sem serem capazes é uma maneira de estar ajudando. Por isso a formação docente adequada é ao que se percebe o melhor caminho para uma verdadeira inclusão de pessoas portadoras de deficiências físicas.

Referência bibliográfica

PROMINAS. Material didático de educação especial. Editora PROMINAS. Disponível em: www.prominas.com.br. Acessado em junho de 2018.

**- A importância do desenho na Educação Infantil (Regiane Priscila Bueno,
Delza Aparecida Costa de Andrade)**

A importância do desenho na Educação Infantil

Regiane Priscila Bueno

Delza Aparecida Costa de Andrade

DOI: 10.5281/zenodo.21791653

RESUMO

O presente artigo faz um breve levantamento sobre o desenho infantil e a sua importância nas práticas pedagógicas aplicadas à educação infantil, o desenho é uma importante ferramenta no dia a dia escolar, sendo uma linguagem de comunicação para as crianças mesmo antes de frequentarem as instituições escolares. Para a criança o desenho não é apenas arte, mas uma forma de expressar seus sentimentos e linguagem, é fundamental para o desenvolvimento global, atuando como linguagem expressiva, ferramenta cognitiva e motora. Ele permite que crianças externalizem emoções difíceis de verbalizar, estimula a criatividade, imaginação e prepara para a escrita (coordenação fina), além de ser uma forma de compreensão e representação do mundo. É fundamental promover experiências e possibilidades de exploração de diferentes suportes e riscantes que ajudem as crianças a desenvolver seu percurso gráfico, demonstrando a expressão infantil em suas diferentes linguagens.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desenho infantil. Infância. Educador. Escrita.

ABSTRACT

This article provides a brief overview of children's drawing and its importance in pedagogical practices applied to early childhood education. Drawing is an important tool in daily school life, serving as a language of communication for children even before they attend school. For children, drawing is not just art, but a way to express their feelings and language. It is fundamental for overall development, acting as an expressive language, a cognitive and motor tool. It allows children to externalize emotions that are difficult to verbalize, stimulates creativity and imagination, and prepares them for writing (fine motor coordination), in addition to being a way of understanding and representing the world. It is essential to promote experiences and opportunities for exploring different surfaces and drawing tools that help children develop their graphic journey, demonstrating children's expression in its different languages.

Keywords: Early childhood education. Children's drawing. Childhood. Educator. Writing.

INTRODUÇÃO

O desenho, além de constituir uma atividade lúdica e prazerosa, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil ao possibilitar que a criança estabeleça conexões entre o mundo real e o imaginário. Essa linguagem representa um importante meio de comunicação, por meio do qual a criança expressa sentimentos, desejos, percepções e ideias que, muitas vezes, ainda não consegue verbalizar ou registrar por escrito, especialmente nos primeiros anos de vida.

O contato com o desenho inicia-se desde a primeira infância, quando a criança observa adultos e outras crianças realizando atividades como escrever, desenhar ou fazer marcas sobre diferentes superfícies. Inicialmente, sua motivação está relacionada ao prazer de explorar os movimentos, produzir traços e ocupar espaços, em um processo espontâneo de experimentação e descoberta. À medida que seu desenvolvimento avança, esses registros gráficos tornam-se cada vez mais intencionais, passando a representar pessoas, objetos, situações e experiências vivenciadas, constituindo uma importante forma de expressão, comunicação e construção do conhecimento.

O desenho não é apenas uma brincadeira, mas um exercício estruturado de linguagem e coordenação, essencial para o sucesso na alfabetização.

O desenho infantil é a marca da criança, pois antes de aprender a escrever, ela serve do desenho como escrita. Desenha para falar de seus medos, descobertas, alegrias e tristezas. No ato de desenhar percebe-se que os pensamentos e sentimentos caminham juntos. A sua marca possui características próprias que varia conforme a idade e a cultura. Quando desenha diz algo importante, pois as suas representações materializam imagens mentais do que a criança conhece e registra em sua memória. MOREIRA (apud SILVA & TAVARES, 2010, p.5)

Segundo (Curitiba, 2011, p. 19) “as crianças pequenas vivenciam o desenho na exploração de diferentes suportes e riscantes, como lápis, caneta, giz, carvão, tinta, pincel, gravetos, e outros materiais que possibilitam a ampliação do seu percurso gráfico, pois “ao rabiscar e desenhar no chão, na

areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar objetos e até mesmo o seu corpo, a criança pode utilizar-se das artes visuais para expressar experiências sensíveis”.

Através do desenho a criança desenvolve imaginação, conhecimento de mundo, criatividade, a linguagem, a escrita; segundo Vygotsky (1998) em seu livro em seu livro a formação social da mente O desenho é uma linguagem gráfica que tem o seu antecedente na linguagem falada. [...] “O desenho das crianças não é um reflexo passivo da realidade, mas uma reconstrução criativa e mediada de sua experiência”

O registro dos desenhos infantis constitui um importante recurso para que os professores acompanhem o desenvolvimento das crianças em diferentes dimensões, como os aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais. Além de favorecer experiências lúdicas e criativas, o desenho oferece indícios valiosos sobre a forma como a criança percebe o mundo, organiza seu pensamento e expressa seus sentimentos.

As primeiras manifestações gráficas surgem, em geral, entre os 18 e os 24 meses de idade, por meio das chamadas garatujas. Inicialmente, esses traços apresentam-se de maneira aparentemente desordenada e, muitas vezes, não possuem significado evidente para os adultos. No entanto, para a própria criança, essas produções já carregam intenções e sentidos relacionados às suas experiências e descobertas. Com o avanço do desenvolvimento, as garatujas tornam-se progressivamente mais organizadas, evoluindo para representações gráficas cada vez mais intencionais e compreensíveis, refletindo o amadurecimento de suas capacidades perceptivas, motoras e simbólicas.

Nessa fase as crianças, que se encantam com o movimento do lápis que está em suas mãos e que vai deixando um sinal na folha branca. O ideal é oferecer papéis e lápis para elas ou então ela se valerá de outras superfícies como móveis, paredes e até o próprio corpo para satisfazer esta vontade.

A prática diária do desenho na escola é, portanto, um direito da criança e uma ferramenta pedagógica indispensável para o seu desenvolvimento integral.

O DESENHO

O desenho surgiu na pré-história como forma de comunicação e registro, com humanos gravando cenas do cotidiano e animais em paredes de cavernas. Evoluiu da arte rupestre para planos arquitetônicos no Egito, tornou-se ferramenta de expressão artística e religiosa ao longo dos séculos, e ganhou movimento no final do século XIX através de brinquedos ópticos e do praxinoscópio.

Desde o homem primitivo os primeiros registros do foram realizados por meio do desenho, feito por pinturas rupestres, escrevendo em paredes seus conhecimentos, necessidades, desejos e divindades, mesmo depois com a evolução da espécie, as representações gráficas também evoluíram, mas não deixaram de ser utilizadas, sendo aliadas a outros elementos para a comunicação, expressão de ideias, pensamentos.

Sendo tão antigo quanto a humanidade os registros gráficos se iniciam na infância, antes mesmo das crianças frequentarem as escolas, através de garatujas que vão ganhando forma com o desenvolvimento da criança e seus interesses.

Nosso mundo moderno é rodeado de desenhos, símbolos e sinais gráficos, existem símbolos e códigos da vida cotidiana que transmitem informações, como por exemplo as placas de sinalização de trânsito, que possuem uma gramática própria, formada por cores, formas e traços que permite que sejam entendidas em diferentes partes do mundo por pessoas de diversas idades.

Os desenhos e as representações gráficas são fundamentais para a expressão e comunicação entre as pessoas até mesmo “entre aquelas de diferentes lugares, origens, culturas e valores” (Góes; Góes, 2018, p. 141)

As crianças usam dos desenhos e rabiscos para expressar a sua compreensão do mundo e das coisas que a cercam, expondo seus

conhecimentos, desejos e comunicação com adultos e até mesmo com as próprias crianças. Com o passar do tempo e com experimentações vão percebendo que os desenhos servem para registro e comunicação, possibilitando ampliar seu mundo real e imaginário.

Na Educação Infantil, as crianças expressam suas ideias mesmo antes de saber ler e escrever, como uma linguagem primordial para o desenvolvimento delas.

A evolução do desenho foi impulsionada pela necessidade humana de representar o mundo e contar histórias, passando de superfícies de pedra para o papel e, finalmente, para meios digitais.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a Constituição Federal, 1988, é contemplado o direito da criança ao acesso à Educação Infantil, possibilitando às famílias assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade nas instituições de ensino (Brasil, 1988, Art. 7). Desde então, a Educação Infantil é reestruturada com princípios e conceitos nos quais está fundamentada. Conforme as crianças passaram a ser entendidas e reconhecidas pela sociedade como sujeitos capazes e potentes, a concepção de criança foi se transformando.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, abrangendo crianças na idade de zero a cinco anos, visando o seu desenvolvimento integral nos seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Na educação infantil as atividades desenvolvidas devem abranger atividades lúdicas, de cuidado, socialização, interação entre pares, promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e cognitivas; complementando o papel da família e da comunidade da qual a criança está inserida, possuindo papel fundamental para sua formação e desenvolvimento.

São cinco os princípios básicos que norteiam o processo de ensino e aprendizagem segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

Infantil: éticos, políticos, estéticos, cognitivos e socioemocionais; segundo a UNESCO são quatro pilares que visam o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivos, sociais, emocionais e éticos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

A educação infantil está dividida em duas etapas: creche (para crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (para crianças de 4 a 5 anos). A base nacional comum curricular (BNCC) organiza a educação infantil em três faixas etárias: bebês (0-1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). O direito à educação infantil é de todos, sendo a sua matrícula em creches facultativa, enquanto a matrícula na pré-escola é obrigatória a partir dos 4 anos de idade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018,)

O trabalho na Educação Infantil precisa pensar sobre as propostas que ampliem as possibilidades de comunicação e expressão, considerando as diferentes linguagens infantis (Brasil, 2010) para que a criança conheça e construa seus saberes à medida que age, observe e se relacione com o mundo físico e social, visto que “as crianças possuem uma infinidade de linguagens, desenvolvidas desde muito cedo na relação com o outro e com o mundo, a exemplo do gesto, do desenho, das construções, da música, da dança, da oralidade e da matemática” (Silva, 2021, p. 30).

Tendo a ideia de que a criança possui e produz saberes, que aprende a conhecer o mundo nas experiências diversas, nas interações e na brincadeira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Brasil, 2018) propõe a Educação Infantil como um espaço promotor de seis direitos de aprendizagem e

desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; para tornar possível às crianças o desenvolvimento de “um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los” (Brasil, 2018, p. 37).

É nesta concepção de Educação Infantil que entendemos que o desenho permite sustentar e comunicar a aprendizagem das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda o desenho infantil integrado às diretrizes de desenvolvimento da Educação Infantil, posicionando-o não como uma mera atividade de passatempo ou cópia, mas como uma linguagem essencial de expressão, comunicação e pensamento.

Abaixo estão os principais pontos de como a BNCC trata o desenho:

1. O Desenho no Campo de Experiências "Traços, Sons, Cores e Formas"

Na estrutura da BNCC, o desenho está ancorado principalmente no campo de experiências "Traços, sons, cores e formas".

- O documento enfatiza que, por meio das artes visuais (incluindo o desenho, a pintura e a modelagem), as crianças expressam suas emoções, sentimentos, pensamentos e repertórios culturais.

- A BNCC assegura que os pequenos tenham amplas oportunidades de manipular diferentes materiais, suportes e instrumentos (como giz, carvão, tintas, papéis variados) para explorar o espaço e dar vazão à sua criatividade de forma autônoma e espontânea.

2. O Desenho como Linguagem e Registro

- A BNCC compreende que as crianças produzem cultura e se relacionam com o mundo por meio de múltiplas linguagens. O desenho funciona como um canal legítimo de significação da realidade.

- O documento aponta que, em diversas situações cotidianas — como após a escuta de histórias, vivências de faz de conta ou explorações científicas

—, as crianças utilizam o desenho como ferramenta de registro de suas observações, hipóteses e memórias, articulando pensamento e imaginação.

3. Direitos de Aprendizagem e Objetivos (Foco no Processo)

As diretrizes da BNCC para a Educação Infantil são garantidas por meio dos direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se). O desenho transita por todos eles, especialmente em "Explorar" e "Expressar":

- Na faixa etária de creche (bebês e crianças bem pequenas): O foco recai sobre a exploração motora e sensorial dos traços, a descoberta das primeiras marcas gráficas (como as garatujas) e o manuseio progressivo de instrumentos de escrita e desenho.

- Na pré-escola (crianças de 4 a 5 anos): O objetivo ganha complexidade com a habilidade explícita de “expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais” (código EI03TS02), valorizando-se sempre o processo criativo autoral e a intenção expressiva da criança, em detrimento de modelos prontos ou estereotipados.

BENEFÍCIOS DO DESENHO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenho ocupa um lugar central no desenvolvimento infantil, transcendendo a mera atividade lúdica ou passatempo. Na Educação Infantil, desenhar é uma linguagem viva por meio da qual a criança explora o mundo, organiza suas vivências e comunica seus sentimentos e pensamentos. Longe de ser apenas uma reprodução gráfica da realidade, o traço infantil revela a complexidade do desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo dos pequenos.

O desenho na educação tem papel lúdico e prazeroso, ao qual a criança se entrega, inicialmente através das garatujas, em que a criança se utiliza de muitos rabiscos, inicialmente de forma involuntária e, que aos poucos, vão se

tornando mais ordenados, até que comece a desenhar com intenção, passando para a fase do desenho propriamente dito.

O meio do qual a criança está inserida, tem papel fundamental no seu interesse pelo desenho e no seu desenvolvimento, o adulto tem papel mediador como decisivo para o aprimoramento do desenho, sendo os momentos conceituais “que representam a gênese das aprendizagens em desenho, construída a partir das suas experiências” (Lavelberg, 2013, p. 20).

Dessa forma, o progresso do desenho das crianças depende de inúmeros fatores, tanto internos quanto externos, individuais e coletivos, contribuindo para o pensamento contemporâneo sobre desenho. É nesta compreensão de desenho que está pautado o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Os principais benefícios do desenho no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil são:

- Desenvolvimento Cognitivo e Intelectual: Estimula o pensamento simbólico, a capacidade de criar hipóteses e a organização das ideias.
- Expressão Emocional e Afetiva: Funciona como um "diário visual", onde crianças relatam medos, alegrias e frustrações, ajudando na compreensão dos seus sentimentos.
- Coordenação Motora Fina: Ao segurar lápis, giz ou pincéis, a criança desenvolve a motricidade fina, essencial para a futura escrita.
- Representação do Mundo: O desenho permite que a criança explore e entenda o ambiente ao seu redor, registrando o que percebe e imagina.
- Socialização e Identidade: Ajuda na construção da própria identidade e na interação com outras crianças ao compartilhar histórias e produções.

O Desenho na Educação Infantil apresenta considerações sobre alguns estudiosos que pesquisaram e mapearam as fases do desenho das crianças, indicando que os pesquisadores modernos se dedicaram a divisão em etapas ou fases do desenho, normalmente considerando o desenvolvimento biológico e neurológico da criança; enquanto os pesquisadores contemporâneos contemplam, também, as influências culturais e sociais.

Um dos pioneiros a estudar o desenho infantil foi Georges-Henri Luquet, do ponto de vista da evolução desenvolvimentista, considerando “o desenho um jogo ao qual a criança se entrega, jogo tranquilo com função lúdica [...] ele considera o realismo como tendência natural da representação gráfica” (Lavelberg, 2017, p. 37).

ETAPAS DO DESENHO INFANTIL

As fases do desenho infantil representam a evolução cognitiva e motora da criança, indo de rabiscos desordenados à representação realista. As principais etapas, segundo autores como Lowenfeld, são:

1. Garatujas (aproximadamente 1 a 3 anos):

- Desordenada: Rabiscos aleatórios, sem controle motor fino, focados no prazer do movimento (cinestésico).
- Ordenada: A criança ganha controle do traço e começa a dar sentido aos rabiscos.
- Nomeação das Garatujas: A criança desenha e nomeia o que fez, mesmo que não seja reconhecível.

2. Fase Pré-Esquemática (3 a 6 anos):

- Surgem as primeiras formas reconhecíveis, como círculos e linhas que representam pessoas (cabeça e membros), casas e objetos.
- A cor é usada de forma emocional, não realista.
- As figuras flutuam na página, sem uma linha de base definida.

3. Fase Esquemática (6 a 9 anos):

- A criança define um "esquema" para representar objetos e pessoas.
- Aparece a linha de base (chão) e a linha do céu, organizando o espaço.
- A cor passa a corresponder à realidade do objeto.
- O desenho torna-se mais detalhado e as figuras humanas são mais completas.

4. Realismo ou Fase Pseudonaturalista (9 anos em diante):

- Maior preocupação com o realismo, detalhes, proporções e perspectiva.
- A criança utiliza sobreposição e nuances de cor para dar tridimensionalidade.
- É uma fase de autocrítica elevada, onde o desenho se aproxima mais da representação do mundo real.

Essas fases não são rígidas e podem variar de acordo com o estímulo e o contexto social da criança, sendo essencial incentivar a criatividade sem cobrar realismo nas etapas iniciais.

DESENHO E DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA

Para a criança pequena, o desenho funciona como uma forma de pensamento visível. Antes mesmo de dominar plenamente a escrita convencional, os pequenos utilizam o papel e o lápis para externalizar ideias, teorias sobre o funcionamento do mundo e memórias.

Segundo Vygotsky (1998) aponta que o desenho é uma etapa intermediária crucial para o desenvolvimento da linguagem escrita, funcionando como uma "fala gráfica". Quando a criança desenha, ela simboliza objetos, pessoas e situações, exercitando a capacidade de abstração. O rabisco inicial já carrega significado: a criança não desenha o que vê, mas o que sabe sobre o objeto. Assim, o desenho atua como um potente instrumento de registro do pensamento, permitindo que a criança reflita sobre sua própria realidade e organize suas experiências mentais.

O desenho infantil constitui uma importante forma de expressão, por meio da qual a criança manifesta sentimentos, percepções, experiências e interpretações da realidade. Ao representar graficamente suas vivências, ela comunica aspectos que, muitas vezes, ainda não consegue expressar por meio da linguagem oral ou escrita. Por esse motivo, o desenho pode ser utilizado como um valioso recurso para compreender o desenvolvimento infantil em diferentes dimensões.

No aspecto emocional, o desenho possibilita que a criança expresse emoções como alegria, tristeza, medo, insegurança, ansiedade e outros sentimentos que ainda não consegue identificar ou verbalizar. Durante a primeira infância, essa linguagem desempenha um papel significativo na elaboração das experiências emocionais, funcionando como um importante meio de comunicação e expressão afetiva.

Sob a perspectiva cognitiva, o desenho permite observar como a criança compreende e interpreta o mundo ao seu redor. Ao representar pessoas, objetos, ambientes e situações, ela organiza seus pensamentos, constrói significados e demonstra o nível de desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Como esse processo resulta das interações estabelecidas com o meio físico, social e cultural, as produções gráficas variam de acordo com as experiências individuais de cada criança.

No que se refere ao desenvolvimento psicomotor, o ato de desenhar favorece o aprimoramento da coordenação motora fina, do controle dos movimentos e da percepção espacial. À medida que pratica essa atividade, a criança adquire maior precisão no manuseio de lápis, pincéis e outros materiais, aperfeiçoando gradativamente seus traços, sua coordenação visomotora e sua destreza manual.

Na dimensão social, o desenho reflete as experiências vividas pela criança em seu contexto familiar, escolar e comunitário. Por meio de suas representações, ela demonstra como percebe as relações interpessoais, os acontecimentos do cotidiano e os elementos culturais que fazem parte de sua realidade. Dessa maneira, o desenho contribui para a construção da identidade, do sentimento de pertencimento e da compreensão de seu papel como sujeito inserido em uma sociedade.

Diante dessas contribuições, torna-se fundamental que a família e a escola ofereçam às crianças oportunidades, espaços e materiais adequados para a realização de atividades de desenho. O incentivo a essa prática favorece não apenas o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da curiosidade, mas também amplia as possibilidades de expressão, comunicação e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

O ato de desenhar floresce com mais intensidade quando está atrelado ao cotidiano infantil, impulsionado por histórias e brincadeiras. A contação de histórias estimula o imaginário, transportando a criança para universos fantásticos que ela deseja materializar no papel.

Quando uma narrativa é seguida por uma proposta de criação espontânea, o desenho deixa de ser uma tarefa dirigida e passa a ser uma extensão da vivência lúdica. Brincadeiras do dia a dia — como faz de conta, jogos de papéis ou interações com o meio — fornecem o repertório emocional necessário. A criança desenha o herói da história ou a dinâmica da brincadeira que acabou de vivenciar, integrando afeto, cognição e imaginação em uma única produção

O desenho é uma forma fundamental de linguagem e comunicação, especialmente na infância, permitindo a expressão de sentimentos, pensamentos e a compreensão do mundo. Ele atua como um registro gráfico de emoções, criatividade e visão de mundo que muitas vezes antecede ou complementa a linguagem falada.

Desenhar permite que crianças e adultos exteriorizem angústias, medos, alegrias e conceitos que não conseguem verbalizar, funcionando como uma "voz" particular. O desenho evolui em paralelo ao crescimento, indo de garatujas (18-24 meses) até formas mais realistas e conceituais, refletindo o amadurecimento cognitivo e motor.

Na educação, o desenho não é apenas arte, mas um "jogo imaginativo" e uma ferramenta de trabalho pedagógico que valoriza o processo criativo, e não apenas o produto final. O desenho é um espelho da criança, permitindo que pais e educadores compreendam o que se passa no universo interior infantil e como ela interpreta o seu cotidiano, é uma linguagem potente que traduz a experiência vivencial em marcas gráficas, permitindo a construção do pensamento e a representação do imaginário.

O PAPEL DO EDUCADOR

O papel do professor não é apenas ensinar a desenhar, mas oferecer materiais variados e criar um ambiente que estimule a livre expressão. O desenho, desde as primeiras garatujas até formas mais estruturadas, deve ser valorizado como uma forma de linguagem séria e um instrumento de diagnóstico pedagógico.

A educação infantil deve ser um espaço para que a criança possa ser estimulada a adquirir novos conhecimentos, nesta fase, é de grande importância um educador que se torne mediador entre a criança e o objeto de conhecimento,

Por isso, esse ensino deve iniciar-se na Educação Infantil, despertando sempre o interesse da criança para atividades artísticas que auxiliem no seu desenvolvimento e formação.

A criança recebe influência da arte desde cedo através das cores, vendo a TV, em um quadro, em figuras de parede, nas ruas, em casa, nos brinquedos, em todos os lugares presentes no cotidiano infantil. Dessa forma, a criança chega à escola com conhecimentos prévios sobre o desenho e sobre artes visuais.

O desenho serve para que a criança em determinada etapa da infância ela possa expressar tudo sobre a sua vivência pois é assim que, por meio do desenho, que a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepções, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos. (RCNEI, 1998, p.93).

Os primeiros rabiscos são feitos de forma exploratória, pois ainda está em processo o conhecimento do “objeto”, quando inicia o desenvolvimento destes rabiscos vão se constituindo as chamadas garatujas, na qual a criança passa a expressar nos desenhos o que está vivenciando, começa a passar sentidos e sentimentos para o desenho, o educador não ensina "a desenhar" como uma técnica de cópia, mas facilita o desenho como uma linguagem de apropriação do mundo e de autoexpressão, garantindo que seja um ato prazeroso, cultural e investigativo.

O desenho é o modo imediato de registro do nosso olhar. Por meio dele, interpretamos o que vemos, o que sentimos e nossa relação

com o mundo. [...] É onde o pensamento [...] se materializa, organiza, expressa e constrói. O desenho como meio de conhecimento, de apropriação, de comunhão. É a figura do desejo: desejo inconsciente de expressar algo indizível (Eluf, 2008, p. 05).

Segundo (Teófilo, 2012, p. 187) o desenho cria conexões com aquele que desenha, todo corpo participa do processo, a imaginação é estimulada junto com as mãos e olhos que estão presentes nesse processo, todo desenho é original é a imagem captada por aquele que desenha, nessa fase do desenvolvimento, a criança amplia sua compreensão do mundo por meio das experiências vivenciadas no cotidiano. É um período marcado pela exploração das relações interpessoais, dos vínculos afetivos, dos objetos, da natureza, do próprio corpo e de suas possibilidades de movimento. Além disso, desenvolvem-se diferentes formas de expressão, a construção de significados, a capacidade de representação e o potencial criativo, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO PARA A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

O desenho antecede e acompanha o desenvolvimento da escrita, sendo fundamental para a alfabetização, ele prepara a musculatura da mão (coordenação motora fina), organiza o pensamento gráfico e transforma ideias em símbolos, servindo como uma etapa preparatória onde a criança representa o mundo antes de dominar as letras.

O desenho é uma das primeiras formas de expressão das crianças, permitindo que elas representem o mundo ao seu redor, tornando importante o seu papel na alfabetização.

“A alfabetização não é apenas o aprendizado das letras, mas um processo de apropriação da linguagem, no qual o desenho desempenha um papel essencial na construção do pensamento gráfico e simbólico.” (Ferreiro, 1999)

O desenho é a base do pensamento gráfico. Rabiscos (garatujas) evoluem para formas planejadas, treinando o cérebro para a representação simbólica necessária na escrita.

Segundo Vigotski, o desenho é um precursor. Antes de escrever palavras, a criança desenha para contar histórias e expressar sentimentos que ainda não consegue verbalizar. A transição do desenho para a escrita ocorre quando a criança percebe que traços podem representar sons e significados, com o desenho da figura humana sendo um marco importante.

A criança quando desenha, ela não só está rabiscando, como está permitindo expressar emoções, ideias e percepções do mundo antes mesmo de dominar a escrita. Vygotsky (1930) comenta que: “O desenho é a primeira forma de escrita da criança. Ele começa como uma representação do mundo e gradualmente se transforma em um sistema de signos que se aproxima da linguagem escrita.” Vygotsky (1934) menciona também que: “O desenho é uma fase intermediária no desenvolvimento da escrita. Antes que a criança compreenda o valor simbólico das letras, ela já expressa seu pensamento por meio de imagens gráficas, que funcionam como um sistema primitivo de comunicação.”

A estimulação é muito importante por isso deve-se oferecer materiais variados e valorizar os rabiscos espontâneos é crucial, pois ajuda no desenvolvimento cognitivo e motor, servindo como uma ponte natural para a linguagem escrita. O desenho não é apenas uma brincadeira, mas um exercício estruturado de linguagem e coordenação, essencial para o sucesso na alfabetização.

Muitos estudos já foram feitos relacionando a prática do desenho com a escrita, mostrando que com a prática de desenhar, pode ser uma forma interessante para fazer a criança se estimular na melhor forma com a escrita. A criança quando está desenhando, ela passa para o papel suas expressões, transmitindo o seu mundo imaginário.

O desenho e a escrita estão intimamente relacionados, pois ambos são instrumentos de organização do pensamento e da comunicação. No processo

pedagógico, a transição do desenho para a escrita deve ser entendida como parte de um desenvolvimento contínuo e interdependente.

Atividades que envolvem a produção de histórias ilustradas, releitura de desenhos e escrita espontânea favorecem o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas. Além disso, o incentivo ao uso de diferentes materiais e suportes contribui para a experimentação e evolução da expressão escrita.

Quando ensinamos a criança a desenhar, ela pode se sentir mais estimulada para escrever, fazendo com que possa ajudar no desenvolvimento da escrita.

No desenho e na escrita o bom êxito depende da mesma faculdade, – a faculdade de imitação, sendo porém, o desenho, como mais simples, nos seus elementos, do que a escrita, mais fácil de adquirir do que ela. Está hoje amplamente demonstrado que quem pode aprender a escrever, pode aprender a desenhar, e onde estas disciplinas se ensinam simultaneamente, uma à outra se ajudam [...] (SMITH apud BARBOSA, 1946, p. 113, grifos do autor).

Sendo assim, aprender a desenhar pode ser um facilitador para a alfabetização, desenhando a criança pode desenvolver melhor a escrita favorecendo as suas habilidades motoras podendo se expressar melhor sobre o papel.

A criança não o é menos pelo gênio da imitação. Todos os meninos desenhavam, por um natural pendor dos mais enérgicos instintos dessa idade. Modelar formas, e debuxar imagens: eis a primeira e a mais geral expressão da capacidade criadora nas gerações nascentes. Cabe, pois, ao desenho, no programa escolar, precedência à escrita, cujo ensino facilita, e prepara. Racionalmente, naturalmente, a leitura antecede a escrita, e à escrita o desenho e a modelação (BARBOSA, 1946, p. 64).

Ensinar a criança a desenhar juntamente com a alfabetização, pode ajudar na sua caligrafia. As crianças gostam de desenhar, e se forem estimuladas a aprenderem, a aprendizagem do desenho pode ser um facilitador para os alunos. O desenho e a escrita são linguagens complementares no desenvolvimento infantil. A escrita não substitui o desenho, mas amplia suas possibilidades comunicativas e cognitivas. O estímulo ao desenho como prática pedagógica no primeiro ano do Ensino Fundamental I

favorece a criatividade, a expressão e a construção do pensamento, tornando-se um facilitador do processo de alfabetização e letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho constitui uma atividade lúdica, prazerosa e de fácil realização, desempenhando um papel que vai além do entretenimento. Além de favorecer o desenvolvimento infantil, também representa um importante instrumento de investigação e compreensão das experiências, percepções e emoções da criança. Por essa razão, é fundamental que professores, demais profissionais da educação e a sociedade reconheçam o valor pedagógico e expressivo dessa forma de linguagem.

Nesse contexto, o desenho revela-se um importante recurso para estimular a comunicação, a interação e a expressão das crianças no ambiente escolar. Conforme apontam diversos estudiosos da área, o desenho infantil possibilita que a criança manifeste seus sentimentos, pensamentos, vivências e interpretações da realidade, muitas vezes antes mesmo de dominar plenamente a linguagem escrita.

Considerando que a arte está presente em diferentes espaços da vida social e educacional, torna-se essencial compreender sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança e seu potencial como recurso pedagógico. Assim, ao conhecer os benefícios proporcionados pelas atividades artísticas, especialmente pelo desenho, o professor pode incorporá-las de forma intencional ao processo de ensino e aprendizagem. Para isso, é importante compreender não apenas as etapas da evolução do grafismo infantil, mas também reconhecer que desenhar é uma manifestação espontânea da criança, motivada por seu impulso natural de criar, comunicar e atribuir significado às suas experiências.

Para quem a criança desenha? Primeiro para si próprio, como quando brinca. Mas seu desenho dirige-se sempre a alguém real ou imaginário, quase sempre sua mãe, seu pai ou algum dos que a

cercam. É um dom, saído de suas próprias mãos e de que ela espera alguma coisa em troca [...] (ARFOUILLLOUX, 1997, p.129)

Após compreender os benefícios do desenho para o desenvolvimento infantil, torna-se fundamental refletir sobre formas de incorporá-lo de maneira significativa às práticas pedagógicas. Nesse sentido, aprofundar os conhecimentos acerca do grafismo infantil e ampliar as oportunidades para que as crianças utilizem o desenho no ambiente escolar constituem importantes desafios para educadores e pesquisadores. A busca por estratégias que valorizem essa linguagem contribui tanto para o aperfeiçoamento da prática docente quanto para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

Na Educação Infantil, o desenho deve ser reconhecido como um direito da criança à expressão, à imaginação e à criação, sendo respeitada sua produção espontânea, sem a imposição de modelos padronizados ou cópias estereotipadas. Quando integrado às brincadeiras, às interações e às experiências vivenciadas no cotidiano escolar, o desenho torna-se um importante meio de comunicação e construção de conhecimentos. Dessa forma, a escola valoriza as manifestações infantis, fortalece a autonomia, incentiva a criatividade e favorece o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural das crianças.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

ARFOUILLLOUX, Jean Claude. A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9.394/96. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm acesso em: 15/09/25

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. disponível em:

http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/rescne005_2009.pdf acesso em: 17/06/25

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase> acesso em: 24/09/25

BRASIL. Constituição da República Federal do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf acesso em: 08/05/26

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos. São Paulo: Perspectiva.1991

BRITO, G.; PURIFICAÇÃO, I. Educação e Nova Tecnologias: um repensar. Curitiba: IBPEX, 2006.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba - Educação Infantil: objetivos de aprendizagem, uma discussão permanente. Curitiba: PR, 2010.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Caderno Pedagógico Arte de Educação Infantil. Curitiba: PR, 2011.

DANTAS, Ítalo José de Medeiros et al. A dimensão psicológica das cores: uma exploração do estado da arte. Diálogos interdisciplinares. v. 12, n. 1, p. 525-544, 2023.

DUARTE JÚNIOR, J. F. Por que arte-educação? Campinas: Papirus, 1991.

DERDYK, E. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2014.

ELUF, Lygia (org.). Coleção cadernos de desenho. Campinas-SP: Editora da Unicamp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

ESPINOZA, Ana Maria. 30 olhares para o futuro. São Paulo: Centro de Formação da Escola da Vila, p. 243-250, 2010.

FERREIRA, Aurora. A criança e a arte: o dia a dia na sala de aula. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

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

FERREIRA, Ana Patrícia, A Importância do Ensino de Artes Visuais na Educação, 1990.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GOBBI, Marcia Aparecida; LEITE, Maria Isabel. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: LEITE, Maria Isabel (Org.). Ata e Desata: partilhando uma experiência de formação continuada. Rio de Janeiro: Ravil, 2002.

GIMENEZ, J. C. As contribuições do desenho na Educação Infantil. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2009.

GÓES, A. R. T.; GÓES, H. C. A Expressão Gráfica como tecnologia educacional na educação matemática: recursos didáticos para o processo de ensino-aprendizagem na educação básica. In: FOFONCA, E. et al. (orgs) Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior. Curitiba: Editora IFPR v. 2, 2018, p. 137-151.

GÓES, M. S. As marcas da cultura nos desenhos das crianças. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, MG, 2009.

GÓIS, F. M.; GÓES, A. R. T. Desenho e Modelo Físico como recursos para Aprendizagem na Educação Infantil. Revista Educação Gráfica, Bauru, 24(1), p. 71-88, 2020.

IABELBERG, R. O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2017

IABELBERG, Rosa. Desenho na educação infantil. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

LEONTIEV, Alexei et al. Psicologia. 16. ed. México: Editora Grijalbo S.A, 1960.

LURIA, Alexander. O desenvolvimento da escrita na criança. VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. – 11. ed. – São Paulo: Ícone Editora, 2010. p. 143-190.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. 1977 - Desenvolvimento da Capacidade Criativa. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, Georges-Henri. 1960 - O Desenho Infantil. Porto: Livraria Civilização.

LOWENFELD, Viktor. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MALAGUZZI, Lóris. Ao contrário, as cem existem. In: HOYUELOS, Alfredo. A estética no pensamento e na obra de Loris Malaguzzi. – 1. ed. – São Paulo: Phorte, 2020.

MARTINS, Mirian Celeste. “Não sei desenhar”: implicações no desvela/ampliar do desenho na adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. 1992. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MÈREDIEU, Florence de. O desenho infantil. 11 ed. Trad. Sandra Álvaro Lorencini, São Paulo: Cultrix, 2006.

MUKHINA, Valeria. Psicologia da idade pré-escolar. – São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. O trabalho do professor na educação infantil. – 3.ed. – São Paulo: Biruta, 2019.

PEREIRA, Karla Raquel Lima. O desenho na educação infantil: contribuições teóricas, prática docente e implicações para o desenvolvimento humano. 2020. Monografia (Graduação). Universidade Federal do Maranhão. São Luís (MA), 2020.

PACHECO, Denis. Arte rupestre pode ajudar a entender como linguagem humana evoluiu. Jornal USP. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/arte-rupestre-pode-ajudar-a-entender-como-linguagem-humana-evoluiu/> Acesso em: 10 maio de 2026.

PILLAR, Analice Dutra Pillar. Desenho e construção de conhecimento na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PIAGET, J.. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean; SZEMINSKA, Alina. A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ROCHA, Eunice Maria Lima. O desenho infantil como linguagem: a criança, o professor e o sentido do ato de desenhar. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. Perspectiva, Florianópolis, 2005.

SILVA, Aline & TAVARES, Helenice. O desenho infantil como fator primordial no desenvolvimento infantil. In: Revista da Católica. Faculdade Católica de Uberlândia.v.2.n 4.jul/dez.2010.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

