

REVISTA CIENTÍFICA FACONNECT ISSN 2675-2891

Gestão & Educação

Vol 9, N° 8 Ago/2026

FACONNECT

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 9 n.8{ago 2026} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2026 150p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: www.faconnect.com.br/revista.

ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Livros didáticos 3. Linguagem e línguas – variação
4. Brincadeiras 5. Jogos educativos 6. Carreira no magistério
- 7 Professores - condições de trabalho 8. Crianças - livros e leitura
- 9 Preconceitos raciais 10. Pluralismo cultural 11. Racismo na educação
- 12 Educação física- estudo e ensino 13. Pais e professores
14. Autismo em crianças
15. Índigenas da América do Sul - usos e costumes 16. Crianças - nutrição
- 17 Tecnologia educacional 18. Matemática - estudo e ensino
- 19 Arte na educação 20. Crianças autistas - educação 21. Inclusão escolar
- 22 Alfabetização. 23. Arte - estudo e ensino.

Catálogo: Maria Inês Meinberg Perecin CRB -8/5598

EDITORIAL

Gestão Educacional e Políticas Públicas

A gestão educacional e as políticas públicas exercem influência direta na organização e no funcionamento dos sistemas de ensino. O editorial de agosto reúne pesquisas que analisam gestão escolar, liderança educacional, financiamento da educação e formulação de políticas educacionais.

O diálogo entre pesquisa acadêmica e gestão educacional é fundamental para a construção de políticas mais eficazes, democráticas e comprometidas com a garantia do direito à educação e com a melhoria da qualidade dos processos educativos.

Boa Leitura!

Profª Dra. Adriana Alves Farias

Editora Chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes

Profª. Adriana de Souza

Profª. Alessandra Gonçalves

Prof. Dr. Alexandre Bernardo da Silva

Profª. Andrea Ramos Moreira

Profª. Debora Banhos

Profª. Juliana Mota Fardini Gutierrez

Profª. Juliana Petrasso

Profª. Marina Oliveira Reis

Profª. Priscilla de Toledo Almeida

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Profª. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Ana Júlia Ferreira Gonçalves

Projeto Gráfico

Tayna Sousa

COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede Volume 09, Número 08 (Agosto 2026- SP)

ISSN 2675-2891 (Digital)

Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculado a Editora Instituto Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Sumário

5	ALESSANDRA VANESSA PEREIRA OS LIVROS DIDÁTICOS E AS VARIANTES LINGUÍSTICAS: UMA ANÁLISE DA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO	72	GABRIELA MEIRA REBELLO VALORIZANDO OS SABERES INDÍGENAS: UM RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA
12	ANA MARIA ORTIZ LIMA DE MORAES A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I	76	ISABEL CRISTINA DE MENEZES BARRA TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA
22	ANDREIA SOARES VIEIRA ENTRE O GIZ E O BURNOUT: A DESVALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E O ADOECIMENTO DOCENTE NO CENÁRIO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO	87	MARTA DE ARAÚJO CARVALHO NARRATIVAS VISUAIS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: A ARTE COMO LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DA LEITURA E DA SUBJETIVIDADE
28	CRISTINA AKEMI UETA NAKAGAMA A LITERATURA INFANTIL COMO DIREITO DA CRIANÇA E INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	98	SARAH NARANJO VIANA DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA CIENTÍFICA PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS
40	DAYANA SOARES DE ARAUJO TUXEN EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO O RESPEITO À DIVERSIDADE DESDE A INFÂNCIA	105	SÍLVIA LEILA FERREIRA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS
44	ELKA PRISCILA DOS ANJOS EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES	117	SIMONE BORGES PONTES GESTAL A INCLUSÃO ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO
51	FABIANO BEVILACQUA JOGOS MOTORES COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	127	VANDERLÉIA DE SOUZA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA
61	FERNANDA MINNITI DE MORAES A PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA LEITURA À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA	135	XENIA ELAINE VASCONCELOS A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESENVOLVIMENTO, CRIATIVIDADE E FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE.

OS LIVROS DIDÁTICOS E AS VARIANTES LINGUÍSTICAS: UMA ANÁLISE DA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO



ALESSANDRA VANEISSA PEREIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2018); Licenciada em Letras – Português/Inglês pelo Centro Universitário Cidade Verde (2024); Especialista em Educação Especial e Inclusão com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

Este artigo analisa a abordagem das variantes linguísticas em livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Médio, tomando como base a pesquisa desenvolvida no trabalho de conclusão de curso da autora. O estudo discute a importância da Sociolinguística para o ensino da língua materna e examina se os materiais analisados favorecem uma compreensão ampla da diversidade linguística brasileira ou privilegiam predominantemente a norma-padrão. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em autores como Marcos Bagno, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Irandé Antunes, João Wanderley Geraldi, Luiz Antônio Marcuschi e Evanildo Bechara. Os resultados evidenciam avanços na inclusão do tema da variação linguística, porém demonstram que a abordagem ainda ocorre de forma superficial, mantendo centralidade na gramática normativa. Conclui-se que o livro didático precisa assumir uma perspectiva mais crítica e inclusiva, contribuindo para o combate ao preconceito linguístico e para a formação cidadã dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística; Livro didático; Sociolinguística; Ensino Médio; Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

A língua portuguesa caracteriza-se por sua diversidade e dinamismo, refletindo aspectos históricos, sociais, culturais e regionais da sociedade brasileira. Apesar desse reconhecimento na literatura científica, a escola ainda enfrenta o desafio de conciliar o ensino da norma-padrão com a valorização das diferentes variedades linguísticas presentes no cotidiano dos estudantes. Essa tensão repercute diretamente na produção dos livros didáticos, que permanecem como um dos principais recursos pedagógicos utilizados nas escolas públicas brasileiras.

Neste artigo, apresenta-se uma versão ampliada e reescrita da pesquisa desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso, cujo objetivo consistiu em analisar como dois livros didáticos de Língua Portuguesa abordam o tema das variantes linguísticas e em que medida essa abordagem dialoga com as orientações curriculares para o Ensino Médio. A discussão parte da compreensão de que reconhecer a pluralidade linguística significa reconhecer também a diversidade cultural dos sujeitos, favorecendo práticas educativas mais inclusivas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Sociolinguística consolidou-se como um campo de investigação que compreende a língua como um fenômeno social, histórico e cultural. Nessa perspectiva, as diferentes formas de falar não representam desvios da norma, mas manifestações legítimas da diversidade linguística existente em uma comunidade. Essa compreensão rompe com a visão tradicional que estabelece apenas a norma-padrão como modelo legítimo de uso da língua.

Marcos Bagno defende que o preconceito linguístico está relacionado às desigualdades sociais e culturais presentes na sociedade brasileira. Segundo o autor, discriminar a maneira de falar de determinados grupos significa, muitas vezes, discriminar os próprios sujeitos, reforçando processos de exclusão. Dessa forma, a escola deve promover uma educação linguística que respeite a pluralidade dos usos da língua, sem deixar de ensinar a norma-padrão como uma variedade de prestígio social.

Na mesma direção, Stella Maris Bortoni-Ricardo afirma que o professor precisa compreender os diferentes repertórios linguísticos trazidos pelos estudantes para a sala de aula. O reconhecimento dessas variedades favorece práticas pedagógicas mais inclusivas, nas quais o estudante amplia suas competências comunicativas sem abandonar sua identidade linguística.

Irândé Antunes ressalta que o ensino da língua portuguesa deve privilegiar os usos reais da linguagem em situações de comunicação. Para a autora, a aprendizagem significativa ocorre quando leitura, escrita, oralidade e análise linguística são trabalhadas de forma integrada, contextualizada e relacionada às práticas sociais.

João Wanderley Geraldi contribui para essa discussão ao defender que o texto deve ocupar posição central no ensino da língua. Em vez da memorização isolada de regras gramaticais, propõe-se um ensino baseado na produção de sentidos, na interação entre sujeitos e na reflexão sobre os diferentes gêneros discursivos.

Luiz Antônio Marcuschi amplia essa perspectiva ao destacar que a linguagem é constituída por práticas sociais materializadas em gêneros textuais. Assim, o domínio da língua depende da participação dos estudantes em diferentes situações comunicativas, valorizando tanto a oralidade quanto a escrita.

Embora a gramática normativa permaneça importante para determinadas situações formais, Evanildo Bechara defende que seu ensino precisa dialogar com os usos efetivos da língua. A aprendizagem da norma-padrão não deve significar a negação das demais variedades linguísticas, mas a ampliação das possibilidades comunicativas dos estudantes.

As orientações curriculares nacionais reforçam essa perspectiva ao defender que o ensino da Língua Portuguesa promova o desenvolvimento da competência comunicativa, respeitando a diversidade linguística e cultural do país. Desse modo, espera-se que o livro didático ultrapasse uma abordagem exclusivamente normativa e favoreça reflexões sobre os diferentes usos da língua em distintos contextos sociais.

Nesse cenário, o livro didático assume papel estratégico. Além de organizar conteúdos e orientar práticas pedagógicas, influencia diretamente as concepções de língua que circulam na escola. Por essa razão, analisar criticamente esses materiais torna-se fundamental para compreender em que medida contribuem para combater o preconceito linguístico e formar cidadãos capazes de utilizar a língua de maneira crítica, ética e socialmente responsável.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, tendo como objeto de estudo dois livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Médio, utilizados em escolas públicas. A análise parte do trabalho de conclusão de curso da autora, que investigou a forma como esses materiais apresentam o conceito de variação linguística e sua relação com as orientações curriculares para o ensino da língua portuguesa.

Como procedimento metodológico, realizou-se a leitura integral dos capítulos destinados ao estudo das variantes linguísticas, identificando conceitos, exemplos, atividades propostas e estratégias pedagógicas empregadas pelos autores. Posteriormente, os conteúdos foram confrontados com o referencial teórico da Sociolinguística e com as orientações dos documentos curriculares vigentes à época da elaboração dos livros, buscando compreender aproximações, limitações e possibilidades.

ANÁLISE DO LIVRO PORTUGUÊS: LINGUAGENS

O primeiro material analisado foi 'Português: Linguagens', de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A obra organiza os conteúdos em torno da literatura, da produção textual e da gramática, procurando integrar diferentes eixos do ensino de Língua Portuguesa.

No tratamento da variação linguística, os autores apresentam inicialmente os conceitos de linguagem, língua e código para, posteriormente, introduzir a noção de variedades linguísticas. Embora a definição esteja de acordo com princípios da Sociolinguística, observa-se que a explicação permanece sintética, exigindo significativa mediação docente para que os estudantes compreendam as relações entre fatores sociais, culturais, históricos e geográficos que influenciam os usos da língua.

Outro aspecto observado refere-se à distinção entre norma-padrão e variedades não padrão. O livro reconhece a existência de diferentes formas de falar, porém dedica maior espaço ao ensino da gramática normativa, o que pode levar os estudantes a compreenderem a diversidade linguística como conteúdo secundário ou complementar.

ANÁLISE DO LIVRO LÍNGUA PORTUGUESA

O segundo livro analisado foi 'Língua Portuguesa', de Heloísa Harue Takazaki. Assim como o primeiro, o material contempla um capítulo específico sobre variação linguística. Entretanto, percebe-se que o tema aparece concentrado em um momento isolado da obra, sem continuidade ao longo das demais unidades.

A análise evidencia que o livro apresenta exemplos representativos das variedades linguísticas, favorecendo a identificação de diferenças regionais e sociais. Contudo, as atividades propostas concentram-se predominantemente na identificação de conceitos, oferecendo poucas oportunidades para que os estudantes reflitam criticamente sobre preconceito linguístico, identidade cultural e adequação da linguagem aos diferentes contextos comunicativos.

Comparando os dois materiais, observa-se que ambos incorporam avanços importantes ao reconhecer a existência das variedades linguísticas. Entretanto, permanecem fortemente vinculados ao modelo tradicional de ensino, no qual a gramática normativa ocupa posição central. Essa constatação reforça a necessidade de que o professor atue como mediador, ampliando as discussões propostas pelo livro didático e promovendo práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação linguística contemporânea.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da análise dos dois livros didáticos permitem constatar que ambos incorporam, ainda que de forma limitada, conceitos fundamentais da Sociolinguística. Em consonância com a pesquisa desenvolvida no TCC, verifica-se que as obras reconhecem a existência das variantes linguísticas e apresentam definições compatíveis com a literatura da área. Entretanto, esse reconhecimento não se traduz em um trabalho sistemático ao longo de todo o material didático.

A presença de um capítulo específico destinado à variação linguística representa um avanço quando comparada aos materiais produzidos em décadas anteriores, nos quais predominava exclusivamente o ensino prescritivo da gramática. Contudo, a organização dos conteúdos demonstra que o estudo das variedades linguísticas permanece isolado, sem articulação consistente com os demais conteúdos de leitura, produção textual e análise linguística.

Essa fragmentação pode contribuir para que os estudantes compreendam a diversidade linguística apenas como um conteúdo teórico, desvinculado das práticas reais de linguagem. A educação linguística contemporânea propõe justamente o contrário: integrar a reflexão sobre a língua aos diferentes contextos de comunicação, possibilitando ao estudante compreender quando, como e por que determinadas variedades são utilizadas.

Outro aspecto observado refere-se ao tratamento da norma-padrão. Em ambos os livros, a variante de prestígio ocupa posição central na organização curricular, enquanto as demais variedades aparecem frequentemente como exemplos ou curiosidades. Embora seja indispensável que a escola ensine a norma-padrão, essa prioridade não deve resultar na

desvalorização das demais formas de expressão linguística.

Os resultados também evidenciam que as atividades propostas concentram-se predominantemente na identificação de conceitos e classificações. São menos frequentes as situações que promovem análise crítica de discursos preconceituosos, reflexão sobre identidade linguística ou discussão acerca da relação entre língua, cultura e cidadania. Essa limitação reduz o potencial formativo do conteúdo e dificulta a construção de uma postura crítica diante do preconceito linguístico.

Outro ponto relevante consiste no papel atribuído ao professor. Os livros oferecem conceitos introdutórios, porém grande parte do aprofundamento depende da mediação docente. Assim, o educador torna-se responsável por ampliar exemplos, contextualizar situações de uso da língua e promover debates que ultrapassem o texto do livro didático.

À luz das contribuições de Bagno, Bortoni-Ricardo, Antunes, Geraldi e Marcuschi, percebe-se que um ensino comprometido com a formação cidadã deve reconhecer a pluralidade linguística como patrimônio cultural. O estudante precisa compreender que diferentes variedades possuem legitimidade em seus respectivos contextos de uso e que dominar a norma-padrão significa ampliar possibilidades de participação social, e não substituir sua identidade linguística.

Os achados desta pesquisa indicam, portanto, que os livros analisados apresentam avanços importantes em relação ao reconhecimento das variantes linguísticas, mas ainda preservam características do ensino tradicional centrado na gramática normativa. A superação desse modelo exige materiais didáticos que integrem a variação linguística às práticas de leitura, oralidade, produção textual e análise da linguagem, favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à necessidade de compreender a variação linguística como um eixo transversal do ensino de Língua Portuguesa. Quando esse conteúdo permanece restrito a um único capítulo, perde-se a oportunidade de relacioná-lo às práticas de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística desenvolvidas ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o estudante tende a interpretar a diversidade linguística como um tema isolado, e não como um fenômeno presente em todas as situações de comunicação.

Além disso, verifica-se que os livros analisados apresentam potencial para o desenvolvimento de discussões mais aprofundadas sobre identidade, cultura e cidadania, mas esse potencial nem sempre é explorado pelas atividades propostas. A inserção de textos provenientes de diferentes contextos sociais, culturais e regionais, acompanhados de questões que estimulem a reflexão crítica, poderia contribuir para uma compreensão mais ampla da língua como prática social. Assim, o livro didático deixaria de ser apenas um instrumento de transmissão de conteúdos para assumir, de maneira mais efetiva, o papel de mediador na construção de uma educação linguística crítica, inclusiva e socialmente comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permitiu compreender que os livros didáticos investigados apresentam avanços ao reconhecerem a existência das variantes linguísticas e ao incorporarem conceitos da Sociolinguística ao ensino de Língua Portuguesa. Contudo, esses avanços ainda são insuficientes para promover uma educação linguística plenamente comprometida com a diversidade cultural e social presente na realidade brasileira.

Constatou-se que a abordagem da variação linguística permanece concentrada em capítulos específicos, sem integração efetiva com os demais conteúdos do currículo. Em consequência, o ensino continua priorizando a gramática normativa, enquanto as demais variedades aparecem de forma complementar, limitando a compreensão crítica dos estudantes acerca da língua como fenômeno social, histórico e cultural.

Os resultados reforçam a importância da atuação do professor como mediador do processo educativo. Cabe ao docente ampliar as discussões propostas pelo livro didático, contextualizar os conteúdos e desenvolver práticas que valorizem as experiências linguísticas dos estudantes, promovendo o respeito à diversidade e combatendo o preconceito linguístico.

Conclui-se que o livro didático continua sendo um importante instrumento pedagógico, porém não deve constituir a única referência para o ensino da língua materna. A articulação entre o material didático, o conhecimento científico produzido pela Linguística e a prática docente é essencial para favorecer uma aprendizagem significativa e contribuir para a formação de cidadãos capazes de utilizar a língua de forma crítica, ética e adequada às diferentes situações de comunicação.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a construção de uma educação linguística comprometida com os princípios da Sociolinguística depende não apenas da qualidade dos livros didáticos, mas também da formação inicial e continuada dos professores. O docente precisa estar preparado para interpretar criticamente os materiais utilizados em sala de aula, ampliando as discussões propostas e promovendo práticas que valorizem a diversidade linguística sem desconsiderar a importância do ensino da norma-padrão. Esse equilíbrio contribui para a formação de estudantes capazes de reconhecer diferentes formas de uso da língua, respeitando a pluralidade cultural e exercendo sua cidadania de maneira crítica.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as reflexões acerca do papel do livro didático na promoção de uma educação linguística mais democrática. Ao reconhecer a legitimidade das diferentes variedades do português brasileiro, a escola fortalece práticas pedagógicas inclusivas e combate preconceitos historicamente presentes na sociedade. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa passa a cumprir não apenas uma função normativa, mas também social, cultural e formativa.

Como perspectiva para pesquisas futuras, sugere-se ampliar a investigação para livros didáticos produzidos após a implementação da Base Nacional Comum Curricular, bem como analisar como professores e estudantes percebem a abordagem das variantes linguísticas nas práticas cotidianas de sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 56. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BARTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: opressão? liberdade?** 12. ed. São Paulo: Ática, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

TAKAZAKI, Heloísa Harue. **Língua Portuguesa**. São Paulo: IBEP, 2016.



**ANA MARIA ORTIZ
LIMA DE MORAES**

Formada em Pedagogia, Pós-Graduação em Gestão Escolar; Psicomotricidade; Psicopedagogia Institucional; Neuropsicopedagogia; Ensino Lúdico; Educação em Tempo Integral; Alfabetização e Letramento; Educação de Jovens e Adultos.



**MÁRCIA HIGINA DE
ARAÚJO MARTINS**

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Trabalho Social com Famílias, Pedagogia Sistêmica, ABA, Neurociência na Educação, Educação Especial e Psicopedagogia.



RENATA NEGRÃO

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Direito Educacional, Mídias na Educação, Educação empreendedora, Alfabetização e Letramento, Redação e Oratória.

A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da ludicidade como estratégia pedagógica no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental I. Parte-se do pressuposto de que o brincar, quando intencionalmente planejado, contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores da área da Educação, Psicologia e Didática. Os resultados evidenciam que práticas lúdicas favorecem a participação ativa dos estudantes, estimulam a construção do conhecimento e contribuem para a inclusão de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem. Conclui-se que a ludicidade não deve ser vista como um recurso complementar, mas como uma estratégia essencial no planejamento pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Ensino Fundamental; Aprendizagem; Práticas Pedagógicas; Educação.

INTRODUÇÃO

A educação no Ensino Fundamental I configura-se como uma etapa decisiva na formação dos sujeitos, uma vez que é nesse período que se consolidam habilidades fundamentais relacionadas à leitura, escrita, raciocínio lógico e interação social. Entretanto, observa-se que, apesar dos avanços teóricos no campo educacional, ainda persistem práticas pedagógicas marcadas por uma abordagem tradicional, centrada na transmissão de conteúdos e na passividade do aluno.

Nesse cenário, surge a necessidade de repensar as estratégias de ensino, buscando metodologias que promovam o protagonismo discente e favoreçam a construção ativa do

conhecimento. É nesse contexto que a ludicidade se apresenta como uma possibilidade pedagógica relevante, ao articular o aprender com o prazer, a interação e a experiência.

Contudo, é importante destacar que a inserção do lúdico no ambiente escolar não pode ser compreendida de forma superficial ou reducionista. Muitas vezes, atividades lúdicas são utilizadas sem planejamento ou intencionalidade, sendo vistas apenas como momentos de descontração, desvinculados dos objetivos educacionais. Essa concepção fragiliza o potencial pedagógico da ludicidade e contribui para sua marginalização no currículo escolar.

Diante dessa problemática, o presente artigo busca aprofundar a discussão sobre a ludicidade no Ensino Fundamental I, analisando suas bases teóricas, suas contribuições para a aprendizagem e os desafios relacionados à sua implementação na prática docente. Pretende-se, assim, contribuir para a construção de uma abordagem pedagógica mais crítica, reflexiva e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A compreensão da ludicidade no campo educacional exige uma abordagem teórica consistente, que considere as contribuições de diferentes correntes da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação. Assim, o brincar deixa de ser entendido como uma atividade meramente espontânea ou recreativa, passando a ser concebido como uma dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, especialmente na infância. Essa perspectiva implica reconhecer a ludicidade como um fenômeno complexo, que articula aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais, assumindo papel central na construção do conhecimento.

Sob a ótica construtivista, Piaget (1990) compreende o jogo como uma forma de assimilação da realidade aos esquemas mentais da criança. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação entre sujeito e objeto, sendo o brincar uma atividade privilegiada nesse processo. Piaget classifica os jogos em três categorias principais: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras, cada um relacionado a diferentes estágios do desenvolvimento. Nos jogos de exercício, predominantes na fase sensório-motora, a criança repete ações com o objetivo de explorar suas próprias capacidades. Já nos jogos simbólicos, característicos do período pré-operatório, observa-se a capacidade de representação, na qual a criança atribui significados aos objetos e situações, recriando a realidade por meio da imaginação. Por fim, os jogos de regras, mais presentes a partir das operações concretas, envolvem a compreensão de normas, a cooperação e a internalização de valores sociais.

Embora a teoria piagetiana ofereça importantes contribuições para a compreensão do papel do jogo no desenvolvimento cognitivo, ela apresenta limitações ao enfatizar predominantemente os aspectos individuais do processo de aprendizagem. A abordagem sociocultural de Vygotsky (2007) amplia essa compreensão ao destacar o papel das interações sociais e da mediação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor, o brincar não apenas reflete o desenvolvimento infantil, mas atua como um mecanismo fundamental para sua promoção.

Vygotsky introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à distância entre aquilo que a criança consegue realizar de forma autônoma e aquilo que pode realizar com o auxílio de um mediador mais experiente. Nesse sentido, o jogo cria condições

favoráveis para que a criança atue além de seu nível de desenvolvimento real, experimentando papéis, regras e situações que exigem a mobilização de novas habilidades. Ao brincar de “faz de conta”, por exemplo, a criança internaliza normas sociais, desenvolve a linguagem e exercita o autocontrole, elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social.

Vygotsky atribui ao brincar um papel central na formação da consciência e na construção de significados, uma vez que a atividade lúdica está profundamente relacionada ao contexto cultural em que a criança está inserida. Dessa forma, o jogo não pode ser compreendido de maneira universal e descontextualizada, sendo necessário considerar as influências sociais, históricas e culturais que permeiam as práticas lúdicas.

Complementando essa discussão, Kishimoto (2011) enfatiza a necessidade de compreender o jogo como um recurso pedagógico estruturado, capaz de promover aprendizagens significativas no contexto escolar. A autora destaca que a ludicidade, quando integrada ao currículo de forma intencional, possibilita a articulação entre teoria e prática, favorecendo a construção do conhecimento de maneira contextualizada e interdisciplinar. Assim, o jogo deixa de ser uma atividade periférica e passa a ocupar um lugar central no planejamento pedagógico.

É importante problematizar a forma como a ludicidade tem sido incorporada nas práticas escolares. Em muitos casos, observa-se uma utilização superficial do lúdico, desvinculada de objetivos pedagógicos claros, o que compromete seu potencial educativo. A abordagem reducionista contribui para a desvalorização do brincar no ambiente escolar, reforçando a dicotomia entre “aprender” e “brincar”, como se fossem atividades opostas.

Autores como Brougère (1998) também contribuem para essa reflexão ao afirmar que o jogo é uma construção social, cuja significação varia de acordo com o contexto cultural. Para o autor, a ludicidade não está apenas na atividade em si, mas na forma como ela é interpretada e vivenciada pelos sujeitos. Dessa maneira, o mesmo jogo pode assumir diferentes significados, dependendo das intenções pedagógicas e das interações estabelecidas no ambiente educativo.

Estudos apontam que a ludicidade está diretamente relacionada à motivação e ao engajamento dos alunos, fatores essenciais para a aprendizagem. Ao participar de atividades lúdicas, a criança experimenta sentimentos de prazer, curiosidade e desafio, que favorecem a construção de uma relação positiva com o conhecimento. A dimensão afetiva, muitas vezes negligenciada em abordagens tradicionais de ensino, revela-se fundamental para o desenvolvimento integral do sujeito.

A ludicidade contribui para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, uma vez que permite à criança explorar diferentes possibilidades, tomar decisões e resolver problemas de forma ativa. Ao brincar, o aluno deixa de ser um receptor passivo de informações e passa a assumir um papel protagonista no processo de aprendizagem.

Dessa forma, a análise dos fundamentos teóricos da ludicidade evidencia que o brincar constitui uma prática essencial no desenvolvimento infantil, com implicações diretas para o contexto educacional. No entanto, para que seu potencial pedagógico seja efetivamente explorado, é necessário que o professor compreenda sua complexidade e atue de forma intencional, planejando atividades que articulem o lúdico aos objetivos de aprendizagem.

A ludicidade deve ser compreendida não como um recurso acessório, mas como um elemento estruturante do processo educativo, capaz de promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Essa compreensão exige uma mudança de paradigma, que reconheça o valor pedagógico do brincar e o incorpore de forma crítica e reflexiva nas práticas escolares.

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A discussão acerca da ludicidade no contexto educacional ganha maior consistência quando articulada ao conceito de aprendizagem significativa, especialmente à luz das teorias que compreendem o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento. A superação de práticas pedagógicas centradas na memorização e na transmissão mecânica de conteúdos torna-se um desafio central para o Ensino Fundamental I, etapa em que se consolidam bases essenciais para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes.

A aprendizagem significativa, conforme proposta por Ausubel (2003), ocorre quando novos conhecimentos são incorporados à estrutura cognitiva do sujeito de maneira não arbitrária e não literal, estabelecendo relações com saberes previamente existentes. Embora o autor não trate diretamente da ludicidade, sua teoria oferece subsídios importantes para compreender como práticas pedagógicas lúdicas podem favorecer esse tipo de aprendizagem. Ao envolver o aluno em situações interativas, desafiadoras e contextualizadas, o lúdico possibilita a ativação de conhecimentos prévios, facilitando a atribuição de sentido aos conteúdos escolares.

A ludicidade configura-se como uma estratégia pedagógica que potencializa a aprendizagem significativa ao promover o engajamento ativo dos alunos. Diferentemente de metodologias tradicionais, nas quais o estudante assume uma postura passiva, as atividades lúdicas estimulam a participação, a curiosidade e a experimentação. Jogos, brincadeiras dirigidas, desafios e atividades colaborativas criam um ambiente propício à construção do conhecimento, no qual o aluno é convidado a pensar, refletir e agir.

A ludicidade contribui para a mobilização de diferentes dimensões da aprendizagem. Do ponto de vista cognitivo, favorece o desenvolvimento de habilidades como atenção, memória, raciocínio lógico e resolução de problemas. Ao participar de um jogo matemático, por exemplo, o aluno não apenas aplica conceitos previamente aprendidos, mas também elabora estratégias, testa hipóteses e analisa resultados, o que fortalece a compreensão dos conteúdos.

No âmbito socioemocional, as práticas lúdicas desempenham papel igualmente relevante. Ao interagir com os colegas em atividades coletivas, os alunos desenvolvem habilidades como cooperação, respeito às regras, empatia e comunicação. Tais aspectos são fundamentais para a formação integral do sujeito e estão diretamente relacionados à capacidade de aprender em contextos sociais. Nesse sentido, a ludicidade contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e acolhedor.

Em abordagens tradicionais, o erro costuma ser associado ao fracasso, gerando insegurança e desmotivação. No contexto das atividades lúdicas, entretanto, o erro passa a ser compreendido como parte do jogo, como uma etapa do processo de aprendizagem. Essa mudança de perspectiva reduz a ansiedade dos alunos e os encoraja a experimentar, arriscar e

e persistir diante dos desafios, elementos essenciais para a aprendizagem significativa.

A ludicidade também se mostra particularmente eficaz em contextos de heterogeneidade, característica marcante das salas de aula do Ensino Fundamental I. Em turmas compostas por alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, estilos de aprendizagem e ritmos, torna-se imprescindível adotar estratégias pedagógicas diversificadas. As atividades lúdicas permitem múltiplas formas de participação, possibilitando que cada aluno se envolva de acordo com suas capacidades e potencialidades.

É fundamental destacar que a relação entre ludicidade e aprendizagem significativa não se estabelece de forma automática. A simples inserção de jogos ou brincadeiras no ambiente escolar não garante, por si só, a construção do conhecimento. Para que a ludicidade cumpra sua função pedagógica, é necessário que esteja articulada a objetivos claros, conteúdos definidos e estratégias de mediação adequadas.

Cabe ao docente planejar atividades que integrem o lúdico ao currículo, estabelecendo conexões entre as experiências vivenciadas pelos alunos e os conhecimentos escolares. É fundamental que o professor atue como mediador do processo de aprendizagem, orientando, questionando e incentivando a reflexão durante as atividades.

A mediação docente, inspirada na perspectiva socioconstrutivista, implica reconhecer que o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas por meio da interação entre sujeitos. Assim, o professor deve criar situações que estimulem o diálogo, a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento. As atividades lúdicas, nesse contexto, funcionam como mediadoras dessas interações, favorecendo a aprendizagem de forma mais dinâmica e significativa.

Para que a aprendizagem seja significativa, é necessário que os conteúdos estejam relacionados à realidade dos alunos. Jogos e brincadeiras que dialogam com o cotidiano das crianças tendem a ser mais eficazes, pois facilitam a compreensão e a internalização dos conceitos. O lúdico não deve ser visto como um elemento isolado, mas como parte de um processo educativo mais amplo, que considera o contexto sociocultural dos estudantes.

A ludicidade contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Ao participar de atividades que exigem tomada de decisão, elaboração de estratégias e resolução de problemas, o aluno desenvolve a capacidade de pensar de forma independente e crítica. Essa autonomia é essencial para a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira consciente e responsável na sociedade.

É importante ressaltar que a incorporação da ludicidade no Ensino Fundamental I está em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância de práticas pedagógicas que promovam o protagonismo do aluno, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse sentido, o uso de estratégias lúdicas contribui para a efetivação de uma educação mais alinhada às demandas contemporâneas.

A ludicidade, quando articulada a uma prática pedagógica intencional e reflexiva, constitui-se como um elemento fundamental para a promoção da aprendizagem significativa no Ensino Fundamental I. Sua utilização exige planejamento, conhecimento teórico e sensibilidade por parte do professor, mas seus benefícios justificam plenamente sua incorporação ao cotidiano escolar.

A LUDICIDADE COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E EQUIDADE EDUCACIONAL

A consolidação de uma educação inclusiva e equitativa constitui um dos maiores desafios da escola contemporânea, especialmente no contexto do Ensino Fundamental I, caracterizado pela diversidade de sujeitos, ritmos de aprendizagem, condições socioculturais e necessidades educacionais. Nesse cenário, a ludicidade emerge como uma estratégia pedagógica potente, capaz de contribuir para a redução de barreiras à aprendizagem e à participação, promovendo práticas mais democráticas e acessíveis.

A perspectiva inclusiva, fundamentada em marcos legais e teóricos da educação, parte do princípio de que todos os alunos têm direito de aprender juntos, em ambientes que respeitem e valorizem suas diferenças. Contudo, a efetivação desse princípio exige a superação de práticas pedagógicas homogeneizadoras, que desconsideram a diversidade presente na sala de aula. É nesse contexto que a ludicidade se apresenta como um recurso relevante, ao possibilitar múltiplas formas de acesso ao conhecimento e favorecer a participação ativa de todos os estudantes.

Do ponto de vista teórico, a ludicidade articula-se com a concepção socioconstrutivista de aprendizagem, que enfatiza o papel das interações sociais na construção do conhecimento. Ao promover atividades coletivas, como jogos e brincadeiras, o ambiente lúdico favorece a interação entre os alunos, criando oportunidades para a troca de experiências, a cooperação e o reconhecimento das diferenças. Essas interações são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a construção de uma cultura escolar inclusiva.

A ludicidade contribui para a flexibilização das práticas pedagógicas, elemento essencial para a promoção da equidade. Em uma sala de aula heterogênea, na qual convivem alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, estilos de aprendizagem e condições específicas, torna-se necessário diversificar as estratégias de ensino. Atividades lúdicas permitem adaptações mais dinâmicas, possibilitando que o mesmo conteúdo seja explorado por diferentes caminhos, respeitando as singularidades dos estudantes.

A utilização de jogos pedagógicos, recursos visuais, materiais manipuláveis e atividades sensoriais amplia as possibilidades de aprendizagem, especialmente para alunos que apresentam dificuldades no modelo tradicional de ensino. Estudantes com dificuldades de aprendizagem, transtornos do desenvolvimento ou defasagens escolares podem se beneficiar significativamente de práticas lúdicas, uma vez que estas favorecem a compreensão por meio da experiência, da experimentação e da interação.

A ludicidade também se revela particularmente relevante no atendimento a alunos com necessidades educacionais específicas, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), entre outros. Nesses casos, o uso de estratégias lúdicas estruturadas pode contribuir para o desenvolvimento da atenção, da comunicação, da interação social e da autonomia. Jogos com regras claras, atividades visuais e rotinas lúdicas organizadas, por exemplo, favorecem a previsibilidade e a compreensão das tarefas, aspectos fundamentais para esses alunos.

A ludicidade, por si só, não garante a inclusão. Sua eficácia depende diretamente da intencionalidade pedagógica e da capacidade do professor de planejar atividades que atendam

às necessidades específicas dos alunos. A ausência de planejamento pode resultar em práticas superficiais, que não promovem, de fato, a participação e a aprendizagem de todos.

O ambiente lúdico tende a ser mais acolhedor e menos ameaçador, o que favorece o engajamento dos alunos, especialmente daqueles que apresentam inseguranças ou histórico de fracasso escolar. Ao participar de atividades prazerosas, o aluno desenvolve uma relação mais positiva com o conhecimento e com a escola, o que contribui para sua permanência e sucesso no processo educativo.

A ludicidade também desempenha um papel importante na construção da equidade, ao possibilitar que diferentes alunos tenham oportunidades reais de aprendizagem, ainda que por caminhos distintos. A equidade, nesse contexto, não significa tratar todos de forma igual, mas oferecer a cada aluno os recursos e estratégias necessários para que possa aprender. As práticas lúdicas, por sua flexibilidade e potencial adaptativo, favorecem essa abordagem, permitindo que o ensino seja ajustado às necessidades individuais.

Do ponto de vista crítico, é necessário problematizar a forma como a inclusão tem sido implementada nas escolas. Muitas vezes, observa-se uma inclusão apenas formal, na qual o aluno está presente fisicamente na sala de aula, mas não participa efetivamente das atividades. A ludicidade, quando bem utilizada, pode contribuir para superar essa lógica, promovendo a participação ativa e significativa de todos os alunos.

A utilização de práticas lúdicas pode contribuir para a desconstrução de estigmas e preconceitos, ao favorecer a convivência entre alunos com diferentes características. Ao brincar juntos, os estudantes têm a oportunidade de reconhecer as potencialidades uns dos outros, desenvolvendo atitudes de respeito e valorização da diversidade.

No entanto, a implementação de uma prática pedagógica lúdica e inclusiva exige condições institucionais favoráveis, como formação docente, apoio pedagógico e recursos adequados. A formação continuada dos professores, em especial, é fundamental para que possam compreender as especificidades dos alunos e desenvolver estratégias eficazes de ensino.

Dessa forma, a ludicidade se configura como um instrumento relevante para a promoção da inclusão e da equidade educacional no Ensino Fundamental I, desde que utilizada de maneira consciente, planejada e articulada aos objetivos pedagógicos. Sua incorporação ao cotidiano escolar representa um avanço na construção de uma educação mais justa, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, a ludicidade contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças, reafirmando o compromisso da escola com uma educação inclusiva e de qualidade social.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS LÚDICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

A efetivação da ludicidade como estratégia pedagógica no Ensino Fundamental I depende, fundamentalmente, da atuação do professor enquanto mediador do processo de aprendizagem.

À luz da perspectiva socioconstrutivista, especialmente das contribuições de Vygotsky (2007), compreende-se que o conhecimento é construído por meio da interação social, sendo o docente responsável por organizar, orientar e potencializar as experiências dos alunos.

A ludicidade não pode ser reduzida a atividades recreativas descontextualizadas, mas deve ser incorporada ao planejamento pedagógico com intencionalidade. O professor precisa articular o uso de jogos e brincadeiras aos objetivos de aprendizagem, garantindo que essas práticas contribuam efetivamente para a construção do conhecimento. Assim, o lúdico assume um papel didático, favorecendo a participação ativa dos alunos e a aprendizagem significativa.

O planejamento constitui, portanto, um elemento central na mediação docente. A escolha das atividades deve considerar os conteúdos a serem trabalhados, os conhecimentos prévios dos alunos e a heterogeneidade da turma. Além disso, a intervenção do professor durante as atividades — por meio de questionamentos, orientações e problematizações — é essencial para promover a reflexão e ampliar as possibilidades de aprendizagem.

A incorporação da ludicidade na prática docente ainda enfrenta desafios, como a formação insuficiente, a predominância de concepções tradicionais de ensino e limitações estruturais do contexto escolar. Tais fatores podem dificultar a adoção de metodologias mais dinâmicas e centradas no aluno.

Há a necessidade de investimento em formação continuada e na construção de uma cultura escolar que valorize práticas pedagógicas inovadoras. O professor, nesse cenário, assume papel central na ressignificação do ensino, utilizando a ludicidade como ferramenta para promover uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que a ludicidade, quando compreendida em sua dimensão teórica e aplicada com intencionalidade pedagógica, constitui-se como um elemento estruturante do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental I. Longe de se restringir a práticas recreativas, o lúdico revela-se como uma estratégia potente de mediação do conhecimento, capaz de articular aspectos cognitivos, sociais e emocionais no desenvolvimento infantil.

A partir do diálogo com referenciais teóricos da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, foi possível compreender que o brincar ocupa um papel central na construção do conhecimento, favorecendo a aprendizagem significativa e o protagonismo discente. A ludicidade contribui para a superação de práticas pedagógicas tradicionais, ainda centradas na transmissão de conteúdos, ao promover metodologias mais dinâmicas, participativas e contextualizadas.

Foi destacado o papel da ludicidade na promoção da inclusão e da equidade educacional, especialmente em contextos marcados pela heterogeneidade. Ao possibilitar múltiplas formas de acesso ao conhecimento, as práticas lúdicas favorecem a participação de alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais democrático e acolhedor. Contudo, ressaltou-se que esse potencial inclusivo não se realiza de forma automática, dependendo de planejamento, mediação qualificada e sensibilidade

pedagógica por parte do professor.

A atuação docente, por sua vez, foi evidenciada como elemento central na efetivação da ludicidade no contexto escolar. Cabe ao professor atribuir significado às práticas lúdicas, articulando-as aos objetivos de aprendizagem e promovendo intervenções que ampliem as possibilidades de construção do conhecimento. A mediação pedagógica assume papel fundamental, exigindo formação teórica, reflexão sobre a prática e disposição para inovar.

O estudo também permitiu identificar desafios significativos para a consolidação da ludicidade no cotidiano escolar, tais como a persistência de concepções reducionistas sobre o brincar, a insuficiência na formação docente e as limitações estruturais das instituições de ensino. Tais fatores evidenciam a necessidade de investimentos em políticas de formação continuada e na valorização de práticas pedagógicas mais alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Conclui-se que a ludicidade deve ser reconhecida como uma dimensão essencial do processo educativo, e não como um recurso complementar. Sua incorporação crítica e intencional ao currículo representa um avanço na construção de uma educação mais significativa, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

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

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

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

ENTRE O GIZ E O BURNOUT: A DESVALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E O ADOECIMENTO DOCENTE NO CENÁRIO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO



ANDREIA SOARES VIEIRA

Professora de Educação Infantil na Rede Municipal do Estado de São Paulo. Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP), Graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação & Tecnologia Itacema (FAETI), Pós-graduação em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP), Pós-graduação em Práticas Educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos pela Faculdade de Ciência e Tecnologia Paulistana (FACITEP).

RESUMO

O presente artigo analisa a correlação entre a desvalorização estrutural da carreira do magistério e o processo de adoecimento dos docentes no Brasil. Através de uma revisão bibliográfica e análise de indicadores recentes, discute-se como a precarização das condições de trabalho, os baixos salários e a sobrecarga de tarefas atuam como determinantes sociais para o desenvolvimento de patologias como a Síndrome de Burnout, ansiedade e depressão. Atualmente o Brasil encontra-se no 2º lugar do ranking mundial de adoecimento mental docente. Os resultados apontam que o esgotamento não é apenas uma crise de saúde individual, mas um fator que reflete na qualidade do aprendizado, uma vez que a exaustão emocional do professor compromete diretamente o engajamento e a mediação pedagógica em sala de aula. Conclui-se que o fenômeno do "apagão docente", com déficit projetado de 235 mil profissionais até 2040, é alimentado por esse ciclo de desvalorização e doença. Urge a implementação de políticas de valorização integral e suporte psicológico institucional como condição indispensável para a sustentabilidade e da qualidade do ensino do sistema educativo brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Desvalorização docente; Síndrome de Burnout; Trabalho precarizado; Apagão docente; Qualidade do aprendizado.

INTRODUÇÃO

A educação é frequentemente descrita como o pilar de desenvolvimento de uma nação. No entanto no Brasil, a realidade vivida pelos professores revela um outro panorama: desvalorização social e financeira da carreira. Este cenário tem gerado um estado de sofrimento ético-político e psíquico que afeta a identidade do educador.

O objetivo deste artigo é investigar como as condições muitas vezes precárias de trabalho atuam como gatilho para o adoecimento. O problema de pesquisa reside na compreensão de que o esgotamento do professor não é uma falha individual, mas um sintoma de um sistema que exige alta performance em condições de escassez. Justifica-se este estudo pela urgência do tema: o Brasil ocupa atualmente a segunda posição no ranking mundial de adoecimento mental entre professores, exigindo uma análise crítica sobre os nexos entre trabalho e saúde.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A DESVALORIZAÇÃO ESTRUTURAL E A PROLETARIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Entre as décadas de 1960 e 1980, a desvalorização simbólica e salarial do professor começou a se consolidar. Até a metade do século XX, o docente era visto como um intelectual de liderança social. Com a expansão desordenada do ensino e a falta de investimentos proporcionais, a profissão passou por um processo de perda de prestígio, com salários que não acompanharam a inflação do período.

A desvalorização manifesta-se em três frentes: salarial, institucional e simbólica. O não cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional em diversas regiões obriga o docente a jornadas duplas ou triplas, reduzindo o tempo de descanso e formação. Institucionalmente, o professor perdeu autonomia, tornando-se um executor de tarefas burocráticas e métricas de desempenho. Simbolicamente, a profissão sofre com a perda de autoridade perante a sociedade e as famílias, gerando um sentimento de invisibilidade e frustração.

O desinteresse e a desestatização do setor educacional como um processo cíclico que se aprofundou em momentos políticos e econômicos específicos no Brasil resultando em queda nos Investimentos: O gasto público em educação caiu, em média, 2,5% ao ano entre 2015 e 2021. Enquanto países desenvolvidos aumentaram seus investimentos em 2,1% ao ano, o Brasil seguiu a trajetória inversa, reduzindo a parcela do PIB destinada ao setor. Execução Orçamentária: Em 2021, embora o orçamento autorizado fosse maior, a execução real foi uma das menores da década.

O TRABALHO QUE ADOECE

O ambiente escolar tornou-se um espaço de alta demanda emocional. Entre os principais fatores de risco estão: sobrecarga e indisciplina, falta de apoio, despersonalização, sentimento de baixa realização. Além do sofrimento psíquico, o adoecimento se manifesta fisicamente em distúrbios de voz, dores crônicas e fadiga que comprometem a qualidade de vida e a eficácia pedagógica. Atualmente, estima-se que um terço (33%) dos professores da educação básica se encontram adoecidos.

Muitas vezes, o adoecimento é tratado como um problema "individual" de ajuste psicológico. No entanto, pesquisas indicam que a maioria dos docentes que sofrem com ansiedade e cansaço não recebe qualquer tipo de apoio emocional institucional. A gestão escolar, focada em métricas, frequentemente ignora o bem-estar da categoria, resultando em altos índices de abandono de carreira.

O APAGÃO DOCENTE

O fenômeno do apagão docente se dá pela perda da autonomia pedagógica, desvalorização da carreira e o adoecimento mental dos professores formando uma ameaça à sustentabilidade da educação básica. A escassez de profissionais qualificados e a evasão de veteranos gera uma sobrecarga imediata sobre os que permanecem no sistema. Os docentes são submetidos a turmas superlotadas, acúmulo de funções burocráticas e à pressão pela mediação de novas tecnologias sem o suporte adequado.

A educação brasileira tem passado por momentos de profundas incertezas, principalmente no período pós-pandemia. Há impactos em todo o sistema educacional que afetam desde a gestão das instituições até o aprendizado dos educandos.

O desinteresse dos jovens pela formação no magistério é um fenômeno multifatorial, impulsionado por uma percepção de que a carreira não oferece o retorno necessário diante do esforço exigido.

De acordo com estudos recentes (2024-2025) e dados do Instituto Península, os principais motivos que afastam os jovens da docência são: Incompatibilidade entre salário e custo de vida, baixa remuneração, retorno sobre investimento (outras graduações oferecem salários iniciais e tetos de carreira muito superiores), degradação das condições de trabalho, carga horária e burocracia, violência nas escolas e a falta de infraestrutura básica, perda de prestígio e reconhecimento social, status da profissão (frequentemente associada a sofrimento e luta política), influência familiar (pais aconselham os filhos a buscarem áreas mais valorizadas, o contato diário com professores exaustos e desmotivados durante o ensino médio serve como um contraexemplo. O avanço do ensino à distância (EAD) e de contratos temporários cria uma massa de profissionais sem direitos, com salários por hora-aula baixos, o que desestimula qualquer projeto de vida na área.

A carreira do magistério enfrenta uma 'extinção programada' não pela obsolescência da função, mas pela inviabilidade econômica e psíquica imposta aos sujeitos. A tecnologia, longe de ser a substituta, tem sido usada como ferramenta de controle e sobrecarga, aprofundando o quadro de adoecimento e afastando as novas gerações. O professor agora precisa dominar não apenas o conteúdo, mas também o uso da IA, sem que haja, muitas vezes, formação continuada ou tempo para essa adaptação, diminuindo sua autonomia intelectual e contribuindo para a perda de sentido da profissão.

Estudos do Instituto Semesp (2022/2023) indicam que o Brasil pode enfrentar um déficit de 235 mil professores na educação básica até 2040.

ADOECIMENTO DOCENTE - SÍNDROME DE BURNOUT

O adoecimento docente atinge seu ápice na Síndrome de Burnout, caracterizada pela exaustão emocional, despersonalização e baixa realização. Pesquisas da UNIFESP (2023) indicam que 33% dos docentes da educação básica sofrem com o transtorno. O impacto é direto no aprendizado: um professor exausto perde a capacidade de mediação empática, o que reduz o

empática, o que reduz o engajamento dos alunos e deteriora o clima escolar.

Estudos apontam que a Síndrome de Burnout (esgotamento profissional) atinge níveis alarmantes na categoria, caracterizando-se pela exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. Além dos transtornos mentais, o adoecimento manifesta-se fisicamente em muitos casos, inclusive levando profissionais a ficar como readaptados dentro das unidades escolares.

O Burnout docente não é um fenômeno isolado, mas uma crise que afeta toda a cadeia educativa, desde o desempenho dos alunos até as estatísticas previdenciárias, na educação, ele é considerado uma doença ocupacional desde 2022 pela OMS (CID-11).

Alguns indícios de Burnout docente se manifestam da seguinte forma:

- **Exaustão Emocional:** O professor sente que ele perdeu a capacidade de ensinar com eficácia aos alunos, apresentando fadiga crônica e falta de energia logo ao acordar.
- **Despersonalização:** O professor desenvolve uma atitude de distanciamento, ou indiferença em relação aos alunos e colegas.
- **Baixa Realização Profissional:** Um sentimento de incompetência e insucesso.
- **Sobrecarga Quantitativa e Qualitativa:** Muitas turmas, muitos alunos por sala e a necessidade de levar trabalho para casa (correções e planejamentos).
- **Indisciplina e Violência:** O desgaste emocional de gerenciar conflitos constantes em sala de aula sem apoio da gestão ou das famílias.
- **Invisibilidade Social:** A sensação de que a sociedade não valoriza o esforço empenhado, o que gera um vazio de propósito.

Em seu ápice, a Síndrome de Burnout traz ansiedade, irritabilidade, lapsos de memória, dificuldade de concentração e sentimentos de isolamento, enxaquecas, distúrbios do sono (insônia), problemas digestivos, palpitações e baixa imunidade.

Assim, o adoecimento não é apenas uma consequência da precarização, mas também um motor que acelera o déficit de professores, tornando a docência uma carreira em risco de colapso humano. Profissionais em estágio avançado de exaustão apresentam dificuldades severas de concentração e mediação pedagógica, o que resulta em um ambiente escolar apático e desumanizado, a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à saúde de quem ensina: um sistema que adoecer seus professores é, por definição, um sistema que falha em educar seus alunos.

Muitas vezes, as redes de ensino tratam as licenças médicas como um problema administrativo e não como um sinal de alerta sobre o ambiente de trabalho. A ausência de programas de acolhimento e prevenção faz com que o professor retorne ao mesmo ambiente tóxico que o adoeceu,

O Burnout é a principal causa do abandono da carreira, alimentando diretamente o "apagão docente" que discutimos anteriormente.

É o ponto final da desvalorização. Quando o poder público desiste de investir no professor, ele condena o profissional a esse estado de exaustão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo revela que a crise da educação brasileira não é meramente pedagógica ou orçamentária, mas sim uma crise de sustentabilidade humana. O fenômeno do adoecimento docente, manifestado pelo crescimento alarmante da Síndrome de Burnout e de transtornos de ansiedade, não pode ser dissociado da desvalorização estrutural da carreira. A precarização salarial e a perda de autonomia intelectual empurram o magistério para um cenário de "profissão de risco", afastando as novas gerações e consolidando o apagão docente projetado para as próximas décadas.

Ficou evidente que as novas tecnologias, embora ferramentas de apoio, não possuem o potencial de substituir a mediação humana necessária ao processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, quando utilizadas apenas como instrumentos de controle e métricas burocráticas, essas tecnologias aprofundam a exaustão do profissional. O desinteresse dos jovens pela área é um reflexo direto do "esgotamento" que a carreira se tornou, onde o custo emocional e físico supera largamente o retorno financeiro e o reconhecimento social. Atrair a nova geração depende de oferecer uma carreira onde o desenvolvimento profissional não signifique, necessariamente, o esgotamento da saúde mental.

A reversão do desinteresse juvenil e o enfrentamento do apagão docente exigem que a carreira do magistério deixe de ser percebida como um sacerdócio de renúncia para se tornar uma profissão de alta atratividade tecnológica e financeira. Propostas eficazes devem focar em três eixos: remuneração competitiva em relação ao setor privado, redução da carga horária burocrática para permitir a pesquisa e a inovação, e a criação de ambientes escolares seguros, dotados de infraestrutura tecnológica que apoie, e não substitua, o trabalho intelectual do professor.

Com vistas ao cenário atual, urge implementação de Políticas de Valorização Integral que garantam planos de carreira reduzindo a sobrecarga, criação de redes de apoio psicossocial dentro das secretarias de educação, tratando o adoecimento como uma questão de saúde ocupacional, devolução do papel intelectual do professor, combatendo a alienação gerada pelo excesso de plataformas e metas externas, campanhas de incentivo para estudantes de licenciatura, investir em programas de mediação de conflitos para transformar a escola em um ambiente seguro, reduzir o número de alunos por turma para mitigar a exaustão emocional lembrando que quantidade não quer dizer o mesmo que qualidade, que a IA seja usada para automatizar tarefas deixando o professor livre para a parte humana e criativa.

A crise da educação brasileira não é apenas uma questão de currículo, mas de sustentabilidade humana do próprio sistema. Em suma, salvar a educação brasileira em 2026 e além exige, prioritariamente, salvar quem ensina. Sem o cuidado com a saúde mental e a dignidade material do professor, qualquer reforma educacional estará fadada ao insucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAMY, N. C. L. et al. **Prevalência da Síndrome de Burnout em professores: protocolo de revisão sistemática**. Revista Saúde Coletiva, [s. l.], v. 15, n. 94, p. 12-25, 2025.

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

FANFANI, Emilio Tenti. **A condição docente: dados para o estudo da profissionalização**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

GASPARINI, Sandra M.; BARRETO, Sandhi M.; ASSUNÇÃO, Ada Á. **O adoecimento docente e a precarização do trabalho**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, p. 1313-1323, set./out. 2005.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimentos e percepção dos professores brasileiros**. São Paulo: Instituto Península, 2024. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br>. Acesso em: 30 mar. 2026.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2023: projeções para o apagão docente**. São Paulo: SEMESP, 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br>. Acesso em: 30 mar. 2026.

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. **Esboço de uma crítica à patologização do sofrimento docente**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 7-25, 2011.

OCDE. **Education at a Glance 2024: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2024. Disponível em: doi.org. Acesso em: 30 mar. 2026.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Saúde mental dos professores é questão urgente: afastamentos por transtornos mentais disparam**. Revista Educação, [S. l.], abr. 2025.

SANTOS, L. M.; OLIVEIRA, D. A. **A uberização do trabalho docente: plataformas digitais e a precarização do ensino**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 28, e280010, 2023.

TOSTES, M. V. et al. **Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a precarização e o sofrimento**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 45-60, 2019.

UNIFESP. **Síndrome de Burnout atinge professores da educação básica**. São Paulo: DCI/UNIFESP, 2023.

A LITERATURA INFANTIL COMO DIREITO DA CRIANÇA E INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO



CRISTINA AKEMI UETA NAKAGAMA

Graduação em Pedagogia pela ULBRA - Universidade Luterana do Brasil (2010); Professora de Ensino Fundamental na EMEF ERNESTINO LOPES DA SILVA PROF.

RESUMO

A literatura infantil representa um dos mais importantes instrumentos de formação da criança, uma vez que proporciona experiências estéticas, culturais, cognitivas e afetivas indispensáveis ao desenvolvimento humano. Muito além do entretenimento, o contato com narrativas, poemas, parlendas, cantigas e contos possibilita que a criança construa significados sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo em que vive. Nesse sentido, a literatura constitui um direito da infância, devendo ser assegurada desde os primeiros anos de vida por meio de práticas pedagógicas planejadas e intencionais. A criança que tem contato com a literatura, desde pequena, tem estimulação em todos os âmbitos de seu desenvolvimento.

A infância caracteriza-se como um período de intensa formação das capacidades intelectuais, emocionais e sociais. É nesse momento que a criança desenvolve a linguagem, amplia sua imaginação, estabelece relações interpessoais e inicia a construção de valores que acompanharão toda sua trajetória. A literatura favorece esse processo ao apresentar diferentes culturas, sentimentos, conflitos e formas de compreender a realidade, permitindo que o pequeno leitor experimente, simbolicamente, situações que enriquecem sua compreensão do mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a criança como sujeito histórico, social e cultural, protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a leitura literária integra os campos de experiências ao favorecer a escuta sensível, a oralidade, a imaginação, a expressão de sentimentos, a criatividade e as múltiplas formas de interação. Dessa maneira, a literatura deixa de ocupar um espaço secundário no currículo para tornar-se elemento estruturante das práticas educativas na Educação Infantil.

Além da BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam que as experiências vivenciadas pelas crianças devem promover interações significativas, brincadeiras, manifestações culturais e o desenvolvimento da autonomia. A literatura dialoga diretamente com esses princípios ao oferecer oportunidades para que as crianças expressem

emoções, formulem hipóteses, interpretem acontecimentos e desenvolvam o pensamento simbólico por meio da fantasia e da imaginação.

Nesse contexto, compreender a literatura como direito significa reconhecer que todas as crianças, independentemente de sua condição social, econômica ou cultural, devem ter acesso a livros de qualidade, ambientes leitores e professores preparados para mediar experiências literárias significativas. O acesso desigual à leitura contribui para o aprofundamento das desigualdades educacionais, enquanto sua democratização amplia oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e participação social.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Educação Infantil; Formação leitora; Desenvolvimento integral; Mediação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A literatura destinada às crianças nem sempre ocupou o espaço de destaque que possui atualmente. Durante muitos séculos, as obras voltadas ao público infantil tinham caráter predominantemente moralizante e disciplinador, buscando transmitir regras de comportamento e valores sociais por meio de narrativas simplificadas. A criança era compreendida como um adulto em miniatura, não sendo reconhecida em suas especificidades cognitivas e emocionais.

Somente a partir dos séculos XVII e XVIII, com as transformações sociais e educacionais ocorridas na Europa, a infância passou a ser considerada uma etapa singular do desenvolvimento humano. Esse novo olhar possibilitou o surgimento de produções literárias voltadas especificamente às necessidades infantis, valorizando a fantasia, a criatividade e o universo imaginário.

No Brasil, a literatura infantil consolidou-se principalmente com as contribuições de Monteiro Lobato, considerado precursor da literatura infantil brasileira moderna. Suas obras romperam com o caráter exclusivamente moralizante dos textos anteriores, aproximando a criança da linguagem cotidiana, do humor, da curiosidade científica e da valorização da cultura nacional. A partir desse marco, inúmeros escritores ampliaram a produção literária destinada às crianças, fortalecendo a literatura como manifestação artística e cultural.

Atualmente, observa-se uma produção literária diversificada, composta por livros ilustrados, narrativas visuais, poesia, literatura indígena, afro-brasileira, obras inclusivas e histórias que abordam diferentes configurações familiares, questões ambientais, diversidade cultural e direitos humanos. Essa pluralidade amplia as possibilidades de identificação das crianças com os personagens e favorece a construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

A LITERATURA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento cognitivo infantil encontra na literatura um ambiente extremamente favorável para sua expansão. Ao ouvir histórias, observar ilustrações, antecipar acontecimentos e

relações entre personagens e acontecimentos, a criança exercita importantes funções mentais, como atenção, memória, percepção, imaginação, comparação, inferência, resolução de problemas e pensamento lógico.

Jean Piaget destaca que o conhecimento é construído pela interação constante entre o sujeito e o meio. Nesse processo, cada nova experiência provoca reorganizações cognitivas que ampliam a compreensão da realidade. A literatura constitui uma dessas experiências, pois apresenta situações imaginárias que desafiam a criança a formular hipóteses, interpretar acontecimentos e reorganizar seus esquemas mentais.

Da mesma forma, Lev Vygotsky compreende que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais mediadas pela linguagem. Sob essa perspectiva, a leitura compartilhada torna-se uma importante estratégia de aprendizagem, pois possibilita que adultos e crianças dialoguem sobre personagens, acontecimentos, sentimentos e conflitos, ampliando significativamente a construção de conhecimentos.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da consciência fonológica. A exposição frequente às rimas, parlendas, poemas e histórias favorece a percepção dos sons da linguagem, aspecto considerado fundamental para a alfabetização. Diversas pesquisas demonstram que crianças que convivem com práticas constantes de leitura apresentam maior facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além dos benefícios linguísticos, a literatura favorece o desenvolvimento das chamadas funções executivas, responsáveis pelo planejamento, controle da atenção, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. Essas competências são essenciais para a resolução de problemas, organização do pensamento e tomada de decisões, influenciando positivamente o desempenho escolar ao longo da vida.

Portanto, ao proporcionar experiências literárias diversificadas, a escola contribui não apenas para a formação de leitores, mas também para o desenvolvimento global da criança, fortalecendo capacidades intelectuais que serão fundamentais em todas as áreas do conhecimento.

A LITERATURA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O desenvolvimento da linguagem constitui um dos pilares da Educação Infantil e encontra na literatura um dos seus mais importantes instrumentos de fortalecimento. Desde os primeiros contatos com histórias, cantigas, poemas e narrativas, a criança amplia seu repertório linguístico, aprimora sua capacidade comunicativa e desenvolve competências fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. A literatura, nesse contexto, não deve ser compreendida apenas como recurso didático, mas como experiência cultural capaz de transformar a forma como a criança percebe e interpreta o mundo.

O contato frequente com textos literários favorece a ampliação do vocabulário, o domínio progressivo das estruturas da língua, o desenvolvimento da oralidade e a compreensão dos diferentes gêneros discursivos. Durante as rodas de leitura, por exemplo, as crianças aprendem a escutar atentamente, formular hipóteses, realizar inferências, narrar acontecimentos e argumentar sobre suas interpretações, habilidades indispensáveis para sua formação acadêmica

e social.

Segundo Vygotsky, a linguagem representa o principal instrumento mediador do pensamento humano. Ao participar de situações comunicativas envolvendo a leitura literária, a criança internaliza novas formas de organização do pensamento, amplia sua capacidade de abstração e desenvolve processos cognitivos cada vez mais complexos. Dessa maneira, literatura e linguagem estabelecem uma relação indissociável, na qual uma potencializa o desenvolvimento da outra.

Outro aspecto relevante refere-se à formação da competência narrativa. Ao ouvir histórias repetidamente, a criança passa a compreender a sequência lógica dos acontecimentos, identifica personagens, conflitos, espaços e desfechos, desenvolvendo gradativamente sua capacidade de produzir narrativas orais e escritas. Esse processo favorece não apenas a alfabetização, mas toda a trajetória escolar, uma vez que a compreensão textual constitui competência transversal em todas as áreas do conhecimento.

Estudos recentes na área da Psicologia Cognitiva e da Neurociência Educacional evidenciam que crianças inseridas em ambientes ricos em experiências literárias apresentam maior desenvolvimento da memória verbal, da atenção sustentada, da criatividade e da capacidade interpretativa. Esses benefícios ultrapassam os limites da linguagem, refletindo positivamente sobre o desempenho acadêmico, a resolução de problemas e as relações sociais estabelecidas ao longo da vida escolar.

Assim, investir em práticas permanentes de leitura na Educação Infantil significa oferecer às crianças oportunidades concretas de desenvolvimento linguístico, intelectual e cultural, fortalecendo competências indispensáveis para sua formação integral.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA FORMAÇÃO DO LEITOR

A constituição do leitor não ocorre espontaneamente. Embora a curiosidade seja característica da infância, é a mediação qualificada do professor que possibilita transformar o contato inicial com os livros em uma experiência significativa de aprendizagem, prazer e descoberta. Dessa forma, o docente assume papel fundamental na construção do vínculo entre a criança e a literatura.

A mediação pedagógica exige planejamento, intencionalidade e sensibilidade. O professor precisa selecionar obras compatíveis com a faixa etária, considerar os interesses do grupo, organizar espaços acolhedores para a leitura e criar situações que despertem a curiosidade e a participação ativa das crianças. Ler histórias vai muito além da simples decodificação do texto; envolve expressividade, entonação, pausas, valorização das ilustrações e diálogo permanente com os ouvintes. Nesse sentido, o educador atua como incentivador da imaginação e da reflexão crítica. Durante a leitura, perguntas abertas, comentários espontâneos e interpretações compartilhadas estimulam as crianças a estabelecer relações entre a narrativa e suas próprias vivências, favorecendo a construção de conhecimentos cada vez mais elaborados.

Nelly Novaes Coelho destaca que a literatura infantil deve preservar sua dimensão artística. Quando reduzida exclusivamente ao ensino de conteúdos escolares ou utilizada apenas como

pretexto para atividades mecânicas, perde grande parte de seu potencial formador. Cabe ao professor assegurar que a experiência literária mantenha seu caráter estético, permitindo que as crianças apreciem a beleza da linguagem, das imagens e das diferentes formas de expressão artística.

Uma questão indispensável refere-se à formação continuada do professor. O educador leitor possui maior repertório para selecionar obras de qualidade, diversificar estratégias metodológicas e promover experiências literárias capazes de despertar o gosto pela leitura. Assim, investir na formação dos docentes representa também investir na formação das futuras gerações de leitores.

Sabemos que o professor exerce importante função na promoção da inclusão. A escolha de livros que abordem diversidade cultural, respeito às diferenças, inclusão, sustentabilidade, igualdade de gênero e direitos humanos amplia o repertório das crianças e contribui para a construção de uma sociedade mais democrática, ética e plural.

LITERATURA, IMAGINAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

A imaginação constitui uma das capacidades mais significativas da infância e desempenha papel essencial na formação da identidade. Por meio da literatura, a criança vivencia situações imaginárias que lhe permitem compreender sentimentos, enfrentar medos, elaborar conflitos internos e construir diferentes formas de interpretar a realidade.

Ao identificar-se com personagens, a criança projeta emoções, desejos, inseguranças e expectativas, desenvolvendo gradativamente sua consciência de si e do outro. Essa identificação favorece a construção da autoestima, da autonomia e da empatia, aspectos fundamentais para a convivência social.

A literatura oferece múltiplas possibilidades de representação da diversidade humana. Personagens com diferentes culturas, etnias, modos de vida, condições físicas e histórias familiares contribuem para ampliar a compreensão sobre o respeito às diferenças e a valorização da pluralidade cultural. Dessa forma, a leitura torna-se importante instrumento de combate aos preconceitos e às desigualdades.

Além disso, a fantasia desempenha importante função psicológica ao permitir que a criança simbolize situações difíceis de serem compreendidas na realidade concreta. Contos de fadas, fábulas e histórias contemporâneas apresentam conflitos universais que auxiliam na elaboração de emoções como medo, tristeza, ciúme, perda, coragem, amizade e solidariedade.

Regina Zilberman afirma que a literatura possibilita à criança reconhecer-se enquanto sujeito histórico e social. Ao entrar em contato com diferentes narrativas, o leitor amplia sua visão de mundo, desenvolve senso crítico e compreende que existem diversas maneiras de viver, pensar e interpretar a realidade.

Então podemos dizer que a literatura infantil deixa de representar apenas uma atividade recreativa e passa a constituir um poderoso instrumento de humanização, contribuindo para o desenvolvimento emocional, ético, social e cultural das crianças desde os primeiros anos de

escolarização.

O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO FUNDAMENTO DA FORMAÇÃO DO LEITOR

A formação de leitores na Educação Infantil ultrapassa a simples aprendizagem da leitura e da escrita. Antes mesmo de dominar o sistema alfabético, a criança já estabelece relações com diferentes manifestações da linguagem escrita por meio da observação, da escuta de histórias, da interpretação de imagens e da interação com livros. Nesse contexto, destaca-se o conceito de letramento literário, compreendido como o processo de inserção da criança nas práticas sociais de leitura mediadas pela literatura.

De acordo com Rildo Cosson, o letramento literário constitui um processo contínuo de construção de sentidos, no qual o leitor estabelece diálogo permanente com os textos, com os autores, com sua realidade e com suas experiências de vida. Não se trata apenas de compreender a narrativa, mas de desenvolver sensibilidade estética, pensamento crítico e capacidade interpretativa diante das diferentes manifestações literárias.

Na Educação Infantil, esse processo inicia-se quando a criança participa de situações significativas envolvendo livros, ilustrações, contação de histórias, dramatizações, reconto e produções orais inspiradas nas narrativas. Essas experiências permitem que ela compreenda que a leitura possui diferentes funções sociais e culturais, despertando o interesse pelos livros muito antes da alfabetização formal.

O letramento literário favorece ainda a construção da autonomia intelectual. À medida que a criança amplia seu repertório de leituras, passa a estabelecer relações entre diferentes textos, identificar características dos gêneros literários, antecipar acontecimentos narrativos e construir interpretações próprias. Esse movimento fortalece sua capacidade argumentativa e amplia sua participação nas práticas culturais da comunidade.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da competência leitora crítica. Crianças que convivem regularmente com obras literárias tendem a formular perguntas, questionar atitudes dos personagens, comparar diferentes versões de uma mesma história e refletir sobre valores presentes nas narrativas. Dessa forma, a literatura deixa de ser apenas objeto de apreciação para tornar-se instrumento de reflexão sobre a realidade.

Promover o letramento literário significa oferecer condições para que a criança desenvolva uma relação afetiva, crítica e permanente com a leitura, formando leitores capazes de compreender, interpretar e transformar o mundo por meio da linguagem.

A CONTRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Sabemos que a escola desempenhe papel central na promoção da leitura, porém a participação da família constitui elemento indispensável para a consolidação do hábito leitor. As primeiras experiências da criança com a linguagem geralmente ocorrem no ambiente familiar, por meio das conversas, das cantigas, das brincadeiras, das histórias contadas pelos adultos e do

Quando a leitura faz parte da rotina familiar, a criança passa a compreender o livro como objeto de prazer, descoberta e convivência afetiva. Momentos compartilhados de leitura fortalecem vínculos emocionais, favorecem o diálogo entre adultos e crianças e contribuem para o desenvolvimento da linguagem desde os primeiros anos de vida.

Diversos estudos apontam que crianças cujos familiares leem com frequência apresentam maior desempenho em compreensão textual, ampliação vocabular, criatividade e interesse pela aprendizagem. Isso ocorre porque a convivência cotidiana com práticas leitoras amplia significativamente as oportunidades de interação linguística e estimula a curiosidade intelectual.

Todavia, é importante reconhecer que nem todas as famílias possuem acesso facilitado aos livros ou tiveram oportunidade de desenvolver hábitos de leitura. Nesse cenário, cabe à escola promover ações que aproximem as famílias do universo literário, organizando projetos de leitura compartilhada, empréstimos de livros, oficinas de contação de histórias, feiras literárias e encontros culturais que valorizem a participação da comunidade.

A parceria entre escola e família fortalece o compromisso coletivo com a formação das crianças e amplia as possibilidades de construção de uma cultura leitora que ultrapassa os limites da sala de aula. Dessa forma, o incentivo à leitura deixa de ser responsabilidade exclusiva da instituição escolar para tornar-se prática compartilhada entre educadores, familiares e comunidade.

Por fim, a família que participa deste processo e oferece este mundo fascinante a criança, dentro de sua casa, colabora para a formação do indivíduo, de maneira única, onde suas habilidades, desenvolvimento, atitudes e formações terão um significado de conhecimento amplo e diversificado.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA

A formação de leitores exige que as práticas pedagógicas sejam planejadas de maneira contínua, criativa e significativa. Não basta reservar um momento semanal para a leitura; é necessário que a literatura esteja presente no cotidiano da Educação Infantil como elemento permanente das experiências educativas.

Entre as estratégias mais eficazes destacam-se as rodas de leitura, a contação de histórias, o reconto oral, a dramatização, os teatros de fantoches, os saraus literários, as sequências didáticas, os projetos de leitura e a organização de espaços permanentes destinados aos livros. Essas atividades favorecem a participação ativa das crianças, estimulando a imaginação, a oralidade, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento.

Nos últimos anos, também se observa o crescimento das possibilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais. Livros interativos, audiolivros, recursos multimídia e plataformas digitais podem complementar as práticas presenciais, desde que utilizados de forma equilibrada e com intencionalidade pedagógica. O recurso tecnológico não substitui o livro impresso nem a mediação do professor, mas amplia as formas de acesso à literatura.

Outro aspecto importante refere-se à seleção criteriosa das obras literárias. Livros de

A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE HUMANIZAÇÃO E CIDADANIA

A literatura exerce papel fundamental na formação ética, estética e cidadã das crianças. Antônio Candido afirma que a literatura constitui um direito humano, pois favorece a construção da sensibilidade, da imaginação e da capacidade de compreender diferentes perspectivas sobre a realidade. Negar o acesso à literatura significa limitar importantes possibilidades de desenvolvimento humano.

Ao entrar em contato com narrativas que abordam amizade, solidariedade, justiça, respeito, coragem, diversidade e convivência, a criança amplia sua compreensão acerca dos valores que orientam a vida em sociedade. Esses conhecimentos não são transmitidos de forma impositiva, mas construídos simbolicamente por meio das experiências vividas pelos personagens.

A literatura também favorece o desenvolvimento da empatia. Ao acompanhar os desafios enfrentados pelas personagens, a criança aprende a reconhecer sentimentos, compreender conflitos e respeitar diferentes formas de viver e pensar. Essa experiência contribui significativamente para a prevenção de atitudes preconceituosas e para a valorização da diversidade humana.

Em uma sociedade marcada por rápidas transformações tecnológicas, culturais e sociais, formar leitores críticos representa um dos maiores desafios da educação contemporânea. A literatura oferece oportunidades para que as crianças desenvolvam autonomia intelectual, capacidade argumentativa e postura reflexiva diante das informações que circulam em diferentes meios de comunicação.

Desse modo, investir na literatura infantil significa investir na formação de cidadãos mais conscientes, sensíveis, criativos e comprometidos com a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e socialmente justa.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar do reconhecimento da importância da literatura para o desenvolvimento infantil, a consolidação de uma cultura leitora ainda enfrenta inúmeros desafios no contexto educacional brasileiro. Muitos deles estão relacionados às desigualdades sociais, à insuficiência de políticas públicas voltadas à democratização do acesso ao livro, à escassez de acervos literários atualizados nas instituições de ensino e, em alguns contextos, à formação insuficiente dos professores para o trabalho sistemático com a literatura.

Embora programas governamentais tenham contribuído para ampliar a distribuição de livros às escolas públicas, ainda existem diferenças significativas entre as redes de ensino quanto à qualidade e à diversidade dos acervos disponíveis. Em diversas instituições, os livros permanecem guardados em armários ou bibliotecas pouco frequentadas, sendo utilizados apenas em ocasiões específicas. Essa realidade evidencia que o simples acesso ao material literário não garante, por si só, a formação de leitores; é indispensável que existam práticas permanentes de mediação da leitura.

Outro desafio refere-se à crescente influência das tecnologias digitais na rotina das crianças. Tablets, celulares, plataformas de vídeos e jogos eletrônicos passaram a ocupar parte significativa do tempo destinado ao lazer infantil. Embora esses recursos possam oferecer oportunidades de aprendizagem, seu uso excessivo pode reduzir os momentos dedicados à leitura compartilhada, à imaginação e à interação direta com os livros.

Porém, a tecnologia não deve ser compreendida como adversária da literatura. Quando utilizada de forma crítica e planejada, pode ampliar o acesso às obras literárias por meio de bibliotecas digitais, audiolivros, livros interativos e recursos multimodais que enriquecem as experiências de leitura. O desafio do professor consiste em integrar esses recursos sem substituir o contato físico da criança com o livro, preservando a dimensão afetiva, estética e cultural da leitura.

Precisamos refletir sobre a necessidade de valorização da diversidade na literatura infantil. Durante muito tempo, as obras destinadas às crianças privilegiaram perspectivas culturais homogêneas, pouco representativas da pluralidade existente na sociedade brasileira. Atualmente, cresce a produção de livros que valorizam a cultura indígena, afro-brasileira, quilombola, regional e de diferentes grupos sociais, contribuindo para uma educação mais inclusiva e comprometida com os princípios da equidade.

Nesse contexto, o professor desempenha papel decisivo na seleção de obras capazes de promover o respeito às diferenças, combater preconceitos e ampliar o repertório cultural das crianças. A literatura possibilita que os estudantes conheçam diferentes modos de viver, pensar e sentir, fortalecendo valores como empatia, solidariedade, justiça social e respeito aos direitos humanos.

Outro desafio importante relaciona-se à necessidade de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil. A mediação da leitura exige conhecimentos específicos sobre literatura, desenvolvimento infantil, didática e práticas leitoras. Professores que cultivam hábitos de leitura tendem a desenvolver projetos mais criativos, selecionar obras de maior qualidade e construir experiências literárias mais significativas para seus alunos.

Assim, investir na formação docente representa uma estratégia essencial para fortalecer a cultura leitora nas instituições educativas. A formação inicial, embora indispensável, não é suficiente para responder às constantes transformações da sociedade, sendo necessária a participação dos educadores em cursos, grupos de estudo, seminários e programas permanentes de aperfeiçoamento profissional.

Por fim, destaca-se que a promoção da leitura deve constituir compromisso coletivo envolvendo escola, família, comunidade e poder público. A formação do leitor inicia-se na infância, mas prolonga-se durante toda a vida, exigindo ambientes que valorizem o livro, a cultura escrita e o acesso democrático ao conhecimento. Somente por meio dessa ação integrada será possível formar cidadãos críticos, autônomos e preparados para participar de maneira ativa da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentado, através da presente pesquisa, permitiu compreender que a literatura infantil ocupa posição central no processo de formação integral da criança, constituindo-se como uma das mais importantes experiências educativas desenvolvidas na Educação Infantil. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o contato sistemático com obras literárias favorece não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também o crescimento cognitivo, emocional, social, cultural e ético, contribuindo para a constituição de sujeitos críticos, sensíveis e capazes de interpretar a realidade de maneira reflexiva.

As discussões apresentadas demonstraram que a literatura ultrapassa a função recreativa frequentemente atribuída aos livros infantis. As narrativas literárias promovem experiências que estimulam a imaginação, fortalecem a criatividade, ampliam o repertório cultural e favorecem a construção da identidade das crianças, possibilitando-lhes compreender diferentes formas de viver, pensar e relacionar-se com o mundo. Ao identificar-se com personagens e situações narrativas, a criança elabora sentimentos, desenvolve empatia, enfrenta conflitos simbólicos e constrói valores indispensáveis para sua convivência em sociedade.

Ficou também evidenciado, o que refere-se ao papel imprescindível do professor como mediador da formação leitora. A qualidade das experiências literárias depende significativamente da intencionalidade pedagógica, da seleção criteriosa das obras, da organização de ambientes leitores e da criação de práticas permanentes de incentivo à leitura. A atuação docente revela-se, portanto, elemento determinante para transformar o livro em instrumento de aprendizagem, prazer, imaginação e emancipação intelectual.

Também foi possível verificar que a participação da família amplia significativamente as possibilidades de formação do leitor. Quando escola e família estabelecem ações articuladas de incentivo à leitura, fortalecem os vínculos afetivos, ampliam o acesso das crianças aos livros e favorecem a construção de hábitos leitores que tendem a acompanhar o indivíduo ao longo de toda a vida.

A análise dos referenciais teóricos permitiu constatar que autores como Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Magda Soares, Regina Zilberman, Nelly Novaes Coelho, Rildo Cosson, Teresa Colomer, Antônio Candido e Fanny Abramovich convergem ao reconhecer que a literatura representa elemento indispensável para o desenvolvimento humano. Suas contribuições evidenciam que a leitura literária constitui prática cultural capaz de promover autonomia intelectual, pensamento crítico, criatividade, sensibilidade estética e formação cidadã. Da mesma forma, os documentos oficiais da educação brasileira, especialmente a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reforçam que a literatura deve ocupar espaço permanente no cotidiano das instituições educativas, integrando os diferentes campos de experiências e contribuindo para a formação integral das crianças.

Todavia, ainda permanecem desafios importantes relacionados à democratização do acesso aos livros, à ampliação dos acervos literários, ao fortalecimento das políticas públicas de leitura e à formação continuada dos professores. Superar essas limitações exige investimento institucional, compromisso político e envolvimento coletivo de todos os sujeitos responsáveis pela educação das crianças.

Conclui-se, portanto, que a literatura infantil deve ser compreendida como um direito fundamental da infância e como um patrimônio cultural indispensável ao desenvolvimento humano. Garantir às crianças experiências literárias significativas significa promover uma

educação mais democrática, inclusiva e humanizadora, capaz de formar leitores competentes e cidadãos conscientes de seu papel na transformação da sociedade.

Com base neste artigo e suas representatividade, recomenda-se que futuras pesquisas investiguem práticas inovadoras de mediação da leitura, analisem os impactos das tecnologias digitais sobre a formação leitora e proponham estratégias capazes de fortalecer, cada vez mais, a presença da literatura no cotidiano da Educação Infantil, assegurando às novas gerações o acesso permanente à cultura escrita e ao prazer da leitura.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

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

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

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

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: **CANDIDO, Antonio. Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

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

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

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

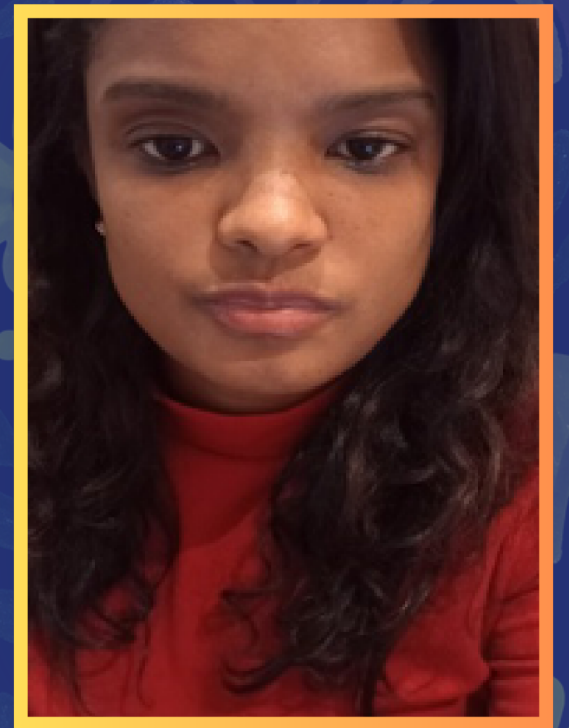
VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO O RESPEITO À DIVERSIDADE DESDE A INFÂNCIA



DAYANA SOARES DE ARAUJO TUXEN

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (2010), especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Cidade de São Paulo (2012). Atua como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A educação das relações étnico-raciais na educação infantil desempenha papel fundamental na formação das crianças, contribuindo para a construção de valores pautados no respeito, na igualdade e na valorização da diversidade cultural. Considerando que a infância é uma fase decisiva para o desenvolvimento da identidade e das relações sociais, torna-se essencial que as instituições de ensino promovam práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferentes matrizes culturais presentes na sociedade brasileira.

A sociedade brasileira é caracterizada por sua grande diversidade étnica e cultural, resultado da contribuição histórica de povos indígenas, africanos, europeus e de diversos grupos imigrantes. Nesse contexto, a escola possui importante responsabilidade na promoção de uma educação que respeite as diferenças e combata qualquer forma de discriminação. A educação infantil, por atender crianças em uma etapa de intenso desenvolvimento cognitivo, emocional e social, apresenta condições favoráveis para a construção de atitudes de respeito, empatia e valorização do outro.

A implementação da educação das relações étnico-raciais encontra respaldo legal na Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e na Lei nº 11.645/2008, que ampliou essa obrigatoriedade para incluir a História e Cultura dos Povos Indígenas. Essas legislações representam importantes avanços na busca pela valorização da diversidade cultural brasileira e pelo enfrentamento das desigualdades raciais presentes na sociedade.

No cotidiano da educação infantil, o trabalho com as relações étnico-raciais pode ocorrer por meio de diferentes estratégias pedagógicas, como a contação de histórias, a utilização de livros com personagens diversos, músicas, brincadeiras, jogos, artes visuais e projetos que valorizem diferentes culturas. A seleção de materiais pedagógicos que representem positivamente crianças negras, indígenas e de diferentes grupos étnicos contribui para o

Além disso, é importante que os educadores reflitam continuamente sobre suas práticas e concepções, buscando identificar possíveis preconceitos ou estereótipos presentes no ambiente escolar. A formação continuada dos professores constitui um elemento essencial para que possam desenvolver ações pedagógicas fundamentadas nos princípios da inclusão, da equidade e do respeito às diferenças.

Outro aspecto relevante refere-se à participação das famílias no processo educativo. A aproximação entre escola e família favorece o diálogo sobre questões relacionadas à diversidade cultural e contribui para a construção de uma educação mais democrática. Quando as famílias são envolvidas em projetos e atividades que valorizam diferentes culturas, fortalece-se o compromisso coletivo com a formação de crianças mais conscientes e respeitadas.

Os resultados observados em práticas pedagógicas voltadas à educação das relações étnico-raciais demonstram benefícios significativos para o desenvolvimento infantil. As crianças passam a reconhecer e respeitar as diferenças, desenvolvem maior senso de justiça e ampliam sua compreensão sobre a diversidade presente na sociedade. Tais experiências também auxiliam na prevenção de atitudes preconceituosas e discriminatórias desde a infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Relações étnico-raciais; Diversidade cultural; Educação antirracista; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. É nesse período que elas constroem sua identidade, desenvolvem valores, aprendem a conviver em grupo e iniciam a compreensão do mundo que as cerca. Nesse contexto, a educação das relações étnico-raciais torna-se essencial, pois contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, respeitosos e preparados para viver em uma sociedade diversa.

A sociedade brasileira é caracterizada por sua grande diversidade cultural, resultado da contribuição de diferentes povos, especialmente indígenas, africanos e europeus. Essa pluralidade está presente nos costumes, na culinária, na música, na linguagem, nas crenças e em diversas manifestações culturais. Entretanto, ao longo da história do país, muitos grupos étnicos sofreram processos de discriminação, exclusão social e invisibilização de suas culturas. Como consequência, preconceitos e desigualdades ainda fazem parte da realidade brasileira, tornando necessária a implementação de ações educativas voltadas para a valorização da diversidade e para a promoção da igualdade racial.

Nesse sentido, a escola assume um papel social de grande importância. Além de transmitir conhecimentos, ela deve contribuir para a formação ética e cidadã das crianças, promovendo o respeito às diferenças e o reconhecimento das contribuições históricas e culturais dos diversos povos que compõem a sociedade brasileira. A Educação Infantil, por ser um espaço de convivência, interação e descoberta, oferece inúmeras oportunidades para que as crianças aprendam a respeitar as diferenças e a valorizar a diversidade cultural presente em seu cotidiano.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e da Lei nº 11.645/2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena, representou um importante avanço nas políticas públicas educacionais. Essas legislações reforçam a necessidade de uma educação comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial e com o combate ao racismo em todas as etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil.

Na prática pedagógica, a educação étnico-racial deve ser desenvolvida de forma contínua e integrada ao currículo, não se limitando a datas comemorativas ou projetos isolados. É importante que as crianças tenham contato com livros infantis que apresentem personagens negros e indígenas de maneira positiva, brinquedos que representem diferentes características físicas, músicas, histórias, brincadeiras e manifestações culturais de diversos grupos sociais.

Essas experiências contribuem para o fortalecimento da autoestima das crianças e para a construção de relações mais respeitadas entre elas.

Além disso, o professor exerce papel fundamental nesse processo. Cabe a ele planejar atividades que promovam a valorização das diferenças, observar possíveis situações de preconceito e intervir de forma educativa quando necessário. Também é importante que os profissionais da educação reflitam sobre suas próprias práticas e concepções, buscando constantemente formação e conhecimento sobre as questões étnico-raciais.

Outro aspecto relevante é a parceria entre escola e família. O diálogo com os responsáveis contribui para ampliar as ações de valorização da diversidade, fortalecendo atitudes de respeito e inclusão também fora do ambiente escolar. Quando escola e família trabalham juntas, as crianças têm maiores oportunidades de desenvolver valores relacionados à empatia, à solidariedade e ao respeito pelas diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização da diversidade étnico-racial na educação infantil contribui diretamente para o desenvolvimento da autoestima das crianças. Quando elas se veem representadas nos livros, brinquedos, cartazes e demais materiais utilizados na escola, sentem-se reconhecidas e valorizadas. Esse reconhecimento fortalece a identidade individual e coletiva, promovendo maior segurança emocional e favorecendo o processo de aprendizagem. Da mesma forma, as crianças que convivem com diferentes representações culturais ampliam sua compreensão sobre a diversidade existente na sociedade.

O desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados à cultura afro-brasileira, africana e indígena possibilita experiências significativas de aprendizagem. Atividades como contação de histórias, apresentações culturais, rodas de conversa, produção artística, culinária típica e pesquisas sobre costumes e tradições permitem que as crianças conheçam diferentes formas de viver e compreender o mundo. Essas experiências favorecem o respeito às diferenças e contribuem para a formação de valores relacionados à cidadania e à convivência democrática.

A parceria entre escola e família também representa um importante elemento para o sucesso das ações voltadas à educação das relações étnico-raciais. Quando as famílias participam das atividades escolares e compartilham aspectos de suas histórias e culturas,

enriquecem o processo educativo e fortalecem os vínculos entre a comunidade e a instituição de ensino. Esse diálogo favorece a construção de práticas mais significativas e contribui para o reconhecimento das diferentes identidades presentes no ambiente escolar.

Outro fator relevante é a necessidade de avaliação constante das práticas pedagógicas desenvolvidas. Os educadores devem refletir continuamente sobre as atividades propostas, observando se elas promovem efetivamente a valorização da diversidade ou se ainda reproduzem estereótipos e preconceitos. Esse processo de reflexão contribui para o aprimoramento das ações educativas e para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

A educação infantil possui potencial transformador na construção de uma cultura de respeito e igualdade. Ao oferecer experiências que valorizam a diversidade étnico-racial desde os primeiros anos de vida, a escola contribui para a formação de indivíduos capazes de reconhecer e respeitar as diferenças. Dessa maneira, torna-se possível promover relações sociais mais justas e fortalecer os princípios de equidade e inclusão que devem orientar a educação contemporânea.

Além disso, a abordagem da temática étnico-racial na infância favorece a desconstrução de preconceitos historicamente presentes na sociedade brasileira. Ao aprenderem desde cedo sobre a importância da diversidade cultural e sobre as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas para a formação do país, as crianças desenvolvem uma visão mais ampla e crítica da realidade. Esse conhecimento contribui para a construção de atitudes pautadas no respeito, na solidariedade e na valorização da dignidade humana, princípios fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.**

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.**

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores.** Brasília: MEC, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 2008.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES



ELKA PRISCILA DOS ANJOS

Graduação em Geografia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro, 2014; pós-graduada *Latu Sensu* em Africanidades pela Faculdade Conectada – Faconnect, 2023. Professora de Ensino Fundamental II de Geografia na EMEF CEU Feitiço da Vila – DRE Campo Limpo desde 2018.

RESUMO

Apesar dos avanços legais conquistados com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, a consolidação de uma educação verdadeiramente antirracista no Brasil ainda se apresenta como um desafio significativo. Isso ocorre porque a existência da legislação, embora fundamental, não é suficiente para garantir mudanças efetivas no cotidiano escolar. Há um descompasso entre o que está previsto na lei e aquilo que, de fato, se concretiza nas práticas pedagógicas.

Entre os principais entraves, destaca-se a insuficiente formação inicial e continuada dos docentes para lidar com as temáticas raciais de forma crítica e consistente. Muitos professores não tiveram, em sua trajetória formativa, acesso a conteúdos que abordem a questão racial de maneira aprofundada, o que dificulta a aplicação dessas propostas em sala de aula. Além disso, a ausência de políticas públicas robustas de formação continuada contribui para a manutenção de práticas tradicionais que, muitas vezes, ignoram ou tratam superficialmente as desigualdades raciais.

Outro fator relevante é a permanência de materiais didáticos que reproduzem perspectivas eurocêntricas, frequentemente marcadas por estereótipos e silenciamentos. Nessas narrativas, a história e a cultura afro-brasileira e indígena aparecem de forma marginal, fragmentada ou associada apenas a contextos de escravidão e subalternidade, o que reforça visões distorcidas e limita a construção de uma identidade positiva por parte dos estudantes pertencentes a esses grupos.

Diante desse cenário, torna-se urgente a implementação de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade e com o enfrentamento do racismo estrutural. Isso implica não apenas incluir conteúdos no currículo, mas repensar as formas de ensinar, incorporando autores negros e indígenas, ampliando repertórios e dando visibilidade a

sujeitos históricos frequentemente invisibilizados, como Zumbi dos Palmares e Dandara, entre tantos outros. É fundamental que essas figuras sejam apresentadas não apenas como símbolos de resistência, mas como protagonistas de processos históricos complexos, contribuindo para a construção do país.

Além disso, uma abordagem alinhada ao conceito de interseccionalidade, proposto por Kimberlé Crenshaw, permite compreender que as desigualdades não se manifestam de forma isolada, mas se articulam a partir de diferentes marcadores sociais, como raça, gênero e classe. Assim, uma educação antirracista precisa considerar essas múltiplas dimensões, evitando práticas que tratem os estudantes de forma homogênea e ignorando suas experiências específicas.

Portanto, a construção de uma educação comprometida com a equidade exige um movimento coletivo que envolva não apenas professores, mas toda a comunidade escolar. É necessário investir em formação crítica, revisão curricular permanente, produção de materiais didáticos mais representativos e promoção de espaços de diálogo e reflexão. Somente por meio desse esforço integrado será possível superar práticas excludentes e avançar na construção de uma escola que, mais do que reconhecer as diferenças, atue de forma ativa no enfrentamento das estruturas que produzem desigualdade, contribuindo, assim, para uma sociedade mais justa, democrática e plural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Antirracista; Formação Docente; Racismo Estrutural; Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como propósito refletir sobre os desafios que ainda atravessam a construção de uma educação antirracista nas escolas brasileiras, mesmo após a implementação de legislações que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, negra e indígena. Busca-se, nesse sentido, problematizar por que, mesmo após mais de duas décadas da alteração do currículo nacional, ainda persistem práticas pedagógicas marcadas por uma visão histórica colonialista e eurocêntrica, que invisibiliza ou reduz a complexidade das contribuições dos povos negros e indígenas na formação da sociedade brasileira.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao incluir a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, representa um marco significativo na educação do país. Essa conquista foi resultado da luta histórica do Movimento Negro, que reivindica o reconhecimento da centralidade dos povos africanos e afro-brasileiros na constituição social, cultural e política do Brasil. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa perspectiva ao tornar igualmente obrigatória a inclusão da temática indígena, reforçando a necessidade de uma educação comprometida com a diversidade e com a valorização de identidades historicamente marginalizadas.

Entretanto, apesar desses avanços no campo legal, a efetivação dessas diretrizes no cotidiano escolar ainda enfrenta diversos entraves. Entre eles, destacam-se a formação insuficiente dos docentes para abordar as questões étnico-raciais de maneira crítica e

aprofundada, a ausência de políticas consistentes de formação continuada por parte das redes de ensino, e a lentidão na revisão e adequação dos materiais didáticos oficiais, que frequentemente apresentam abordagens superficiais, estereotipadas ou ainda fortemente centradas em perspectivas eurocêntricas. Soma-se a isso o limitado engajamento coletivo da comunidade escolar em torno da temática, o que dificulta a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras.

Diante desse cenário, este trabalho se propõe a analisar esses desafios, evidenciando como a distância entre a legislação e a prática contribui para a manutenção de desigualdades raciais no espaço educacional. Além disso, busca apontar possíveis caminhos para a construção de uma educação antirracista, que vá além do cumprimento formal da lei e se comprometa, efetivamente, com a desconstrução de narrativas excludentes e com a promoção de uma escola mais justa, crítica e plural.

DESENVOLVIMENTO

A URGÊNCIA DE APRENDER SOBRE NOSSAS ORIGENS

Estudar a história do Brasil implica, inevitavelmente, retomar o processo de colonização europeia e seus desdobramentos históricos. Esse processo foi marcado por profundas violências estruturais, dentre as quais se destacam o genocídio dos povos indígenas e a escravização de populações africanas, elementos que não apenas compõem o passado, mas estruturam as desigualdades presentes na sociedade brasileira contemporânea. A apropriação territorial, o apagamento cultural e a desumanização de grupos étnicos não foram episódios isolados, mas sim fundamentos de um projeto colonial cujas marcas permanecem vivas nas relações sociais e educacionais.

Nesse contexto, o racismo não pode ser compreendido como uma prática pontual ou individual, mas como uma estrutura que atravessa a sociedade. Como aponta Ribeiro (2019, p. 38), “é impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista”, o que evidencia a necessidade de um enfrentamento contínuo e sistemático. Tal enfrentamento deve ocorrer tanto na esfera jurídica quanto nas práticas sociais e educacionais, sendo a escola um espaço privilegiado para a desconstrução de preconceitos e a construção de novas perspectivas.

Embora o arcabouço legal representado pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 constitua um avanço significativo na legitimação da luta por reconhecimento, reparação e igualdade, ainda enfrentamos grandes dificuldades na transformação dessas diretrizes em prática efetiva. Nesse sentido, a distância entre a legislação e a realidade escolar revela entraves importantes, especialmente no que se refere à formação docente, como destaca Almeida (2019), o racismo estrutural atravessa todas as instituições sociais, incluindo a escola, o que torna insuficiente qualquer abordagem superficial sobre o tema.

Grande parte dos professores não teve, em sua formação inicial, acesso a conteúdos aprofundados sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, o que limita sua atuação em sala de aula. Soma-se a isso a ausência ou insuficiência de políticas consistentes de formação continuada, uma vez que muitas redes de ensino não dispõem de programas estruturados ou núcleos específicos voltados à educação antirracista.

Como destacam Reis, Almeida e Lima (2023, p. 03), a consolidação de uma cultura antirracista nas escolas exige não apenas conhecimento teórico, mas também um processo de formação crítico e reflexivo que envolva autocrítica, reconhecimento dos próprios vieses e enfrentamento das múltiplas formas de manifestação do racismo. Sem essa preparação, há o risco de que práticas pedagógicas, mesmo bem-intencionadas, acabem por reproduzir estereótipos e desigualdades já existentes.

Dessa forma, não basta exigir que os docentes abordem o tema do antirracismo em suas aulas; é imprescindível garantir condições concretas para que isso ocorra de maneira qualificada. Isso envolve investimento em formação, acesso a materiais adequados e, sobretudo, a construção de uma postura crítica que permita repensar práticas, discursos e conteúdos historicamente naturalizados. Afinal, muitos dos estereótipos ainda presentes na sociedade foram utilizados, ao longo do tempo, para justificar processos de exploração, escravidão e exclusão, e sua permanência reforça desigualdades que precisam ser superadas.

QUAIS CAMINHOS PODEMOS TRAÇAR PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA?

Diante dos desafios apresentados, torna-se fundamental refletir sobre caminhos possíveis para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista. Essa construção não ocorre de forma imediata, mas exige compromisso contínuo, revisão de práticas e engajamento coletivo como nos afirma “hooks (2013) ensinar é um ato de transgressão, e que práticas pedagógicas libertadoras precisam romper com a lógica eurocêntrica e valorizar saberes marginalizados.”

Um dos primeiros passos consiste na ampliação do repertório teórico e cultural por meio do contato com produções de autores negros e indígenas. Valorizar essas vozes significa não apenas diversificar o currículo, mas também reconhecer a legitimidade de saberes historicamente marginalizados. Nesse sentido, é essencial que escolas e educadores busquem incorporar essas produções em suas práticas pedagógicas, tornando-as parte significativa da formação dos estudantes.

Outro aspecto fundamental é o resgate e a valorização de personagens históricos que foram invisibilizados ou subalternizados nas narrativas tradicionais. Figuras como Anastácia, Aquilino, Laudelina de Campos Melo, Dandara, Luiza Mahin, Chico Rei, Zumbi dos Palmares e Luiz Gama precisam ser compreendidas como protagonistas de processos históricos complexos, e não apenas como símbolos isolados de resistência. Dar visibilidade a esses sujeitos contribui para a construção de referências positivas e para o fortalecimento de identidades.

Além disso, é fundamental repensar os materiais didáticos e literários utilizados em sala de aula, buscando obras que apresentem personagens negros e indígenas em diferentes contextos, para além da condição de escravização ou subalternidade. Essa mudança é essencial para ampliar as possibilidades de identificação dos estudantes e para desconstruir visões limitadas sobre esses grupos.

Outro caminho importante consiste no resgate e na valorização das culturas afro-brasileira e indígena em suas múltiplas dimensões — música, arte, religiosidade, culinária, ciência, entre outras. Essa abordagem possibilita uma compreensão mais ampla da formação cultural brasileira, evidenciando a riqueza das contribuições desses povos e fortalecendo o reconhecimento das

ancestralidades.

Por fim, é urgente romper com a lógica eurocêntrica que historicamente orientou os currículos escolares. Isso implica questionar narrativas únicas e abrir espaço para perspectivas plurais, reconhecendo que a história do Brasil não pode ser compreendida apenas a partir de referências europeias. Nesse processo, a perspectiva da interseccionalidade torna-se fundamental, pois permite compreender que as desigualdades não se manifestam de forma isolada, mas a partir da articulação entre diferentes marcadores sociais, como raça, gênero, classe e território (CRENSHAW, 1991).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os avanços proporcionados pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao longo das últimas décadas é um passo fundamental na construção de uma educação mais justa e representativa. Essas legislações simbolizam conquistas históricas de movimentos sociais que reivindicam o reconhecimento da diversidade étnico-racial na formação da sociedade brasileira.

No entanto, tão importante quanto reconhecer esses avanços é analisar criticamente os desafios que ainda persistem, a fim de fortalecer e ampliar a luta por uma educação verdadeiramente antirracista.

Nesse sentido, evidencia-se que a existência da legislação, embora essencial, não é suficiente para garantir mudanças estruturais no cotidiano escolar. A transformação efetiva da educação exige mais do que o cumprimento formal da lei: demanda um compromisso ético, político e pedagógico por parte de toda a comunidade escolar. “Freire (2019) já apontava que a educação deve ser entendida como prática da liberdade, exigindo engajamento ético e político para transformar a realidade social.”

Persistem obstáculos significativos, como a formação insuficiente dos docentes, a escassez de programas de formação continuada, a permanência de materiais didáticos eurocêntricos e o baixo engajamento coletivo em torno da temática, fatores que contribuem para a manutenção de práticas excludentes e da reprodução de desigualdades.

Além disso, é necessário reconhecer que o enfrentamento do racismo no espaço escolar não pode ocorrer de forma isolada ou superficial. A partir de uma perspectiva interseccional, compreende-se que as desigualdades raciais se articulam com outros marcadores sociais, como classe, gênero e território, o que exige práticas pedagógicas sensíveis às diferentes realidades vivenciadas pelos estudantes. Ignorar essas múltiplas dimensões significa perpetuar uma lógica de falsa igualdade, que trata todos de forma homogênea, sem considerar as desigualdades históricas que estruturam a sociedade.

Dessa forma, torna-se imprescindível investir em processos formativos que promovam não apenas o conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, mas também a reflexão crítica sobre o papel do educador na reprodução ou no enfrentamento das desigualdades. A valorização das identidades, das ancestralidades e das múltiplas formas de produção de conhecimento deve ocupar um lugar central no currículo, contribuindo para a construção de uma educação mais plural e inclusiva.

Ademais, compreender a própria história e reconhecer as contribuições dos povos historicamente marginalizados são passos fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para o fortalecimento de uma sociedade mais democrática. A educação, nesse contexto, assume um papel estratégico não apenas na transmissão de conteúdos, mas na formação de sujeitos capazes de questionar, transformar e reconstruir a realidade social.

Por fim, é possível afirmar que, embora as conquistas legais tenham representado um marco importante no processo de transformação educacional, o desafio atual consiste em consolidar essas mudanças no plano das práticas. Isso exige continuidade, engajamento coletivo e disposição para rever paradigmas historicamente estabelecidos. Assim, a construção de uma educação antirracista deve ser entendida como um processo permanente, que demanda ação, reflexão e compromisso constante. “Carneiro (2011) e Gonzalez (2020) reforçam que uma educação antirracista precisa reconhecer as múltiplas dimensões das desigualdades, especialmente quando articuladas às questões de gênero e território.”

Somente por meio desse movimento contínuo será possível transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo, crítico e emancipador, capaz de enfrentar as estruturas que produzem desigualdade e de promover, de forma efetiva, a justiça social, o reconhecimento e a valorização da diversidade que constitui a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, F. N. P. de. OS DEZ ANOS DA LEI Nº 11.645/2008: **AVANÇOS E DESAFIOS**. Cadernos CEDES, 39(109), 357–378, 2019. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019216733> ([doi.org](https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019216733) in Bing).

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

FELINTO, Renata (Org.). **Culturas Africanas e Afrobrasileiras em Sala de Aula**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LEI 10.639/03 – 20 anos — Ministério da Educação. Publicado em 09/01/2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 29 jun. 2026.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CRENSHAW, Kimberlé. **Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color**. Stanford Law Review, v. 43, n. 6, p. 1241–1299, 1991.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Ana T. R.; ALMEIDA, Barbara R.D.P.; SILVA, Lurilan J. R. **Avanços e desafios na implementação da educação antirracista no Brasil**. SciELO Preprints, 2023. DOI: 10.1590/scielopreprints.6830

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. New York: Routledge, 2000.

JOGOS MOTORES COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL



FABIANO BEVILACQUA

Graduação em Educação Física pela Faculdade FIG/UNIMESP (2001); Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICV (2024); Especialista em Educação Física Escolar com ênfase na inclusão pela Faculdade FAMESP (2022); Especialista em Psicomotricidade e Desenvolvimento Humano pela Faculdade UNICV (2024); Professor de Ensino Fundamental I – Educação Física – na EMEF Profa. Maria Paula Marcondes Domingues.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar, por meio de uma revisão integrativa da literatura, as contribuições dos jogos motores desenvolvidos nas aulas de Educação Física escolar para o desenvolvimento das funções executivas (FE) de crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Ensino Fundamental I). As funções executivas — inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva — constituem processos cognitivos de base neurológica fundamentais para a autorregulação do comportamento e para os processos de aprendizagem escolar. A busca foi realizada nas bases SciELO, PubMed/MEDLINE, LILACS, Portal de Periódicos CAPES e Google Acadêmico, empregando os descritores "jogos motores", "funções executivas", "educação física escolar" e "aprendizagem", e seus correspondentes em língua inglesa, combinados por meio do operador booleano AND. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados estudos empíricos e teóricos, publicados entre 2005 e 2023, que investigaram a relação entre jogos e atividades motoras estruturadas na Educação Física escolar e o desempenho de funções executivas em crianças em idade escolar. Os resultados evidenciam associação predominantemente positiva entre a prática sistematizada e pedagogicamente intencional de jogos motores e ganhos em atenção, memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, ainda que a magnitude dos efeitos varie conforme o desenho metodológico, o tempo de intervenção e os instrumentos de avaliação utilizados. Conclui-se que os jogos motores, quando planejados intencionalmente e estruturados com desafio cognitivo progressivo, representam estratégia pedagógica relevante e cientificamente amparada para a Educação Física escolar, reforçando-se a necessidade de maior padronização metodológica e de estudos longitudinais nas pesquisas nacionais sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Funções Executivas; Jogos Motores; Educação Física Escolar; Ensino Fundamental; Processos de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar, enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica brasileira, tem historicamente oscilado entre concepções que a reduzem à prática esportiva orientada para o rendimento e perspectivas que a compreendem como espaço de vivência e ressignificação da cultura corporal de movimento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma essa segunda concepção ao situar os jogos e brincadeiras como uma das unidades temáticas centrais do componente ao longo de toda a Educação Básica, reconhecendo-os não apenas como conteúdo recreativo, mas como prática corporal capaz de mobilizar processos cognitivos, sociais e afetivos (BRASIL, 2018). No contexto do Ensino Fundamental I — etapa que compreende, em geral, crianças de seis a dez anos de idade —, essa mobilização assume relevância particular, pois coincide com um período de intensa maturação do córtex pré-frontal e, consequentemente, de rápido desenvolvimento das funções executivas (BEST; MILLER, 2010).

As funções executivas correspondem a um conjunto de processos cognitivos de controle top-down que possibilitam ao indivíduo regular pensamentos, emoções e comportamentos em função de objetivos, sobretudo diante de situações novas ou que exigem esforço deliberado. Diamond (2013) as descreve como um sistema composto por três componentes centrais — controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva —, dos quais derivam habilidades de ordem superior como planejamento, resolução de problemas e raciocínio. Tais processos não apenas sustentam a autorregulação do comportamento em sala de aula, mas também se relacionam de forma consistente com indicadores de desempenho acadêmico, sobretudo em leitura e matemática, o que justifica o crescente interesse da pesquisa educacional pelo tema.

Um corpo crescente de evidências tem apontado a atividade física estruturada, e em particular os jogos motores, como estratégia potencialmente eficaz para o estímulo das funções executivas na infância. Do ponto de vista neurofisiológico, o exercício físico promove alterações agudas e crônicas em regiões cerebrais associadas ao controle executivo, incluindo o córtex pré-frontal e o hipocampo, favorecendo processos de plasticidade sináptica (HILLMAN; ERICKSON; KRAMER, 2008). Contudo, Diamond e Lee (2011) alertam que nem toda atividade física produz o mesmo efeito sobre a cognição: intervenções mais eficazes são aquelas que impõem desafio cognitivo progressivo, exigem prática repetida e associam a dimensão motora a componentes emocionais e sociais — características inerentes aos jogos motores estruturados, com regras, tomada de decisão e imprevisibilidade, e distintas de atividades aeróbias repetitivas e pouco desafiadoras cognitivamente.

Apesar dessas evidências, observa-se na literatura brasileira que os jogos nas aulas de Educação Física ainda são, com frequência, conduzidos sem intencionalidade pedagógica explícita voltada ao desenvolvimento cognitivo, sendo empregados majoritariamente com finalidade recreativa ou de condicionamento físico (QUINTINO; MARINI; METZNER, 2018). Estudos recentes, como o de Paiano (2019), têm buscado preencher essa lacuna ao investigar propostas de criação e vivência de jogos nas aulas de Educação Física especificamente desenhadas para estimular as funções executivas de escolares, reforçando que a intencionalidade do planejamento docente é variável decisiva para o potencial cognitivo dessas práticas.

Diante desse cenário, o presente estudo teve como objetivo analisar, por meio de uma

revisão integrativa da literatura, as contribuições dos jogos motores desenvolvidos nas aulas de Educação Física escolar para o desenvolvimento das funções executivas de crianças do Ensino Fundamental I, buscando responder à seguinte questão norteadora: quais evidências científicas sustentam a utilização de jogos motores como estratégia pedagógica para o estímulo das funções executivas nessa etapa de ensino, e quais são suas principais contribuições e limitações para os processos de aprendizagem? Para tanto, o artigo está estruturado em cinco seções: além desta introdução, apresenta-se o referencial teórico sobre funções executivas e jogos motores na Educação Física escolar; descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados na revisão; expõem-se e discutem-se os resultados encontrados na literatura; e, por fim, tecem-se as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

FUNÇÕES EXECUTIVAS: CONCEITO, COMPONENTES E DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA

O conceito de funções executivas remete a um construto multidimensional, cuja definição mais amplamente aceita na literatura contemporânea é a proposta por Diamond (2013), que as organiza em três componentes centrais. O controle inibitório refere-se à capacidade de suprimir respostas automáticas, impulsivas ou dominantes em favor de respostas mais adequadas ao contexto, englobando tanto o autocontrole comportamental quanto o controle de interferência atencional. A memória de trabalho, por sua vez, diz respeito à habilidade de manter e manipular mentalmente informações por curtos períodos, sustentando processos como o cálculo mental, o seguimento de instruções com múltiplas etapas e a compreensão de textos. Já a flexibilidade cognitiva envolve a capacidade de alternar o foco atencional entre diferentes tarefas, regras ou perspectivas, ajustando-se a demandas ambientais em constante mudança. Da integração desses três componentes emergem funções executivas de ordem superior, como o planejamento, a resolução de problemas e o raciocínio fluido.

Do ponto de vista do desenvolvimento, Best e Miller (2010) demonstram que, embora as funções executivas comecem a emergir já nos primeiros anos de vida, seu fortalecimento mais expressivo ocorre ao longo da infância e da adolescência, acompanhando a maturação progressiva do córtex pré-frontal e de suas conexões com regiões subcorticais. Os autores destacam que os diferentes componentes das FE apresentam trajetórias de desenvolvimento distintas: enquanto a memória de trabalho continua a se desenvolver até a idade adulta, a flexibilidade cognitiva tende a atingir níveis mais próximos aos do adulto já na adolescência. Essa assincronia é particularmente relevante para o Ensino Fundamental I, uma vez que crianças de seis a dez anos encontram-se em fase de rápida progressão nesses processos, tornando esse período uma janela de oportunidade especialmente sensível a intervenções ambientais e pedagógicas voltadas à sua estimulação.

A relevância das funções executivas para os processos de aprendizagem escolar tem sido amplamente documentada: crianças com melhor desempenho executivo tendem a apresentar maior capacidade de autorregulação em sala de aula, melhor desempenho em tarefas de leitura e matemática, e maior persistência diante de tarefas desafiadoras. Nesse sentido, a escola, e mais especificamente componentes curriculares que envolvem prática corporal sistemática como a Educação Física, configuram-se como contextos privilegiados para a promoção dessas habilidades, uma vez que jogos e atividades motoras estruturadas frequentemente demandam dos participantes o exercício simultâneo de inibição de respostas impulsivas, memorização de

regras e adaptação flexível a mudanças de contexto de jogo.

JOGOS MOTORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS E CURRICULARES

A BNCC (BRASIL, 2018) organiza os conteúdos da Educação Física em unidades temáticas que perpassam toda a Educação Básica, entre elas "brincadeiras e jogos", presente também no Ensino Fundamental — Anos Iniciais. O documento reconhece os jogos e brincadeiras como práticas corporais dotadas de sentido cultural e cognitivo, ultrapassando a compreensão meramente recreativa que ainda predomina em parte da tradição escolar brasileira. Contudo, para que os jogos motores efetivamente mobilizem processos cognitivos de ordem superior, é necessário que sejam planejados com intencionalidade pedagógica explícita, e não meramente ofertados como preenchimento de tempo escolar.

Quintino, Marini e Metzner (2018), ao investigarem a contribuição dos jogos pedagógicos no desenvolvimento infantil, evidenciam que jogos elaborados com objetivos de aprendizagem definidos, articulados aos conteúdos curriculares e conduzidos com mediação docente ativa, produzem ganhos mais consistentes no desempenho dos alunos do que atividades lúdicas sem direcionamento pedagógico. Esse achado converge com a distinção conceitual, discutida na literatura da psicologia do desenvolvimento, entre o jogo livre — de iniciativa espontânea da criança — e o jogo estruturado ou dirigido — guiado por regras, objetivos e mediação adulta —, sendo este último mais consistentemente associado a ganhos em autorregulação e funções executivas.

Do ponto de vista cognitivo, o jogo motor estruturado impõe múltiplas exigências executivas simultâneas: a criança precisa memorizar e seguir regras (memória de trabalho), inibir respostas automáticas incompatíveis com essas regras (controle inibitório) e ajustar-se rapidamente a mudanças de papel, de estratégia do adversário ou de dinâmica do jogo (flexibilidade cognitiva). Diamond e Lee (2011), em revisão sobre intervenções eficazes para o desenvolvimento das FE em crianças de quatro a doze anos, identificam que os programas mais bem-sucedidos combinam prática repetida, desafio progressivamente crescente e engajamento simultâneo das dimensões física, cognitiva, social e emocional — características que os jogos motores pedagogicamente planejados reúnem de forma potencialmente mais completa do que atividades puramente aeróbias ou repetitivas.

É a partir desse referencial teórico — que articula o conhecimento neurocognitivo sobre o desenvolvimento das funções executivas na infância às discussões pedagógicas sobre a intencionalidade dos jogos motores na Educação Física escolar — que se organizou a busca e a análise da literatura empírica apresentada nas seções seguintes, cujos procedimentos metodológicos são detalhados a seguir.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, método que se distingue de revisões sistemáticas tradicionais por permitir a incorporação de estudos com delineamentos

metodológicos diversos — experimentais, quase-experimentais, qualitativos e teóricos —, possibilitando uma síntese mais ampla e compreensiva do conhecimento produzido sobre determinado fenômeno (WHITTEMORE; KNAFL, 2005). A condução do estudo seguiu as cinco etapas propostas por Whittemore e Knafl (2005) e sistematizadas, no contexto da produção científica em língua portuguesa, por Souza, Silva e Carvalho (2010): 1) identificação do problema e formulação da questão de pesquisa; 2) busca na literatura; 3) avaliação dos dados; 4) análise dos dados; e 5) apresentação dos resultados.

Na etapa de identificação do problema, formulou-se a seguinte questão norteadora, estruturada a partir dos elementos população, fenômeno de interesse e contexto: "Quais as contribuições dos jogos motores desenvolvidos nas aulas de Educação Física escolar para o desenvolvimento das funções executivas de crianças matriculadas no Ensino Fundamental I?".

A busca na literatura foi realizada em agosto de 2026 nas bases de dados SciELO, PubMed/MEDLINE, LILACS, Portal de Periódicos da CAPES e no repositório de teses e dissertações Google Acadêmico, empregando os descritores em língua portuguesa "jogos motores", "funções executivas", "educação física escolar" e "aprendizagem", e seus equivalentes em língua inglesa ("motor games", "executive function", "school physical education", "learning"), combinados por meio do operador booleano AND, sem restrição quanto ao tipo de delineamento metodológico, mas restringindo-se a publicações em português ou inglês.

Foram adotados como critérios de inclusão: a) artigos originais, teses, dissertações e artigos de revisão publicados entre 2005 e 2023; b) estudos que investigassem, direta ou indiretamente, a relação entre jogos motores, atividades físicas estruturadas ou intervenções motoras no contexto da Educação Física escolar e o desempenho de funções executivas ou processos cognitivos correlatos (atenção, memória, controle inibitório, flexibilidade cognitiva) em crianças em idade correspondente ao Ensino Fundamental I (aproximadamente seis a dez anos); e c) disponibilidade de texto completo. Foram excluídos estudos conduzidos exclusivamente com populações adultas ou idosas, estudos sem relação direta com o contexto da Educação Física escolar, resumos de eventos científicos, editoriais e trabalhos sem fundamentação teórica ou empírica explícita.

Após leitura de títulos, resumos e, quando necessário, do texto completo, foram selecionados para compor o corpus analítico desta revisão estudos empíricos brasileiros e internacionais que investigaram diretamente a relação entre jogos e atividades motoras estruturadas na Educação Física escolar e o desempenho de funções executivas em crianças, complementados por referenciais teóricos e metodológicos de reconhecida relevância na área da neurociência cognitiva do desenvolvimento e da metodologia de revisão integrativa. Optou-se por um corpus final relativamente restrito e criteriosamente selecionado, coerente com o caráter ainda incipiente e heterogêneo da produção científica que articula, de forma específica, jogos motores, Educação Física escolar e funções executivas no Ensino Fundamental I.

A avaliação e a análise dos dados foram realizadas por meio da leitura crítica e da extração sistematizada de informações relativas a autoria, ano de publicação, objetivo, amostra, delineamento metodológico, instrumentos de avaliação e principais resultados de cada estudo empírico incluído, organizadas em quadro-síntese (Quadro 1). Em razão da heterogeneidade metodológica dos estudos localizados — variação de instrumentos de avaliação das FE, de tempo de intervenção e de faixas etárias —, optou-se pela síntese narrativa e temática dos achados, e não pela realização de metanálise, em conformidade com as recomendações de

Whittemore e Knafl (2005) para revisões integrativas que incorporam estudos com desenhos metodológicos distintos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

SÍNTESE DOS ESTUDOS ANALISADOS

O Quadro 1 sintetiza as características centrais dos estudos empíricos que compuseram o núcleo analítico desta revisão, evidenciando o objetivo, a amostra, o delineamento metodológico, os instrumentos utilizados e os principais achados de cada investigação.

Estudo (autor/ano)	Amostra / faixa etária	Delineamento	Instrumentos	Principais achados
Cardeal et al. (2013)	80 crianças, 6–10 anos, escolas públicas do Distrito Federal	Quase-experimental (GE x GC); intervenção de 7 meses nas aulas de Educação Física	Torre de Hanói; TEVA; Stroop; Escala de Desenvolvimento Motor (EDM)	Melhora significativa da função executiva, do tempo de reação e da atenção seletiva no GE em relação ao GC
Paiano (2019)	83 crianças, 8–10 anos, escola particular de São Paulo (SP)	Quase-experimental (GE x GC), com abordagem qualitativa complementar	Teste de Trilhas; Teste de Atenção por Cancelamento; IFERA-I; MBC; BPM	Melhora em indicadores de atenção reportados por pais e professores; percepção positiva de alunos e docentes quanto à experiência
Nascimento et al. (2023)	Revisão de estudos com crianças saudáveis em idade escolar	Revisão de literatura	Não se aplica (síntese de estudos primários)	Associação positiva entre jogos/brincadeiras e cognição e desempenho escolar de crianças
Moraes et al. (2023)	7 estudos incluídos, com crianças neurotípicas em idade escolar	Revisão breve da literatura (MEDLINE, LILACS, SciELO, Cochrane)	Não se aplica (síntese de estudos primários sobre exergames)	Sessões de 30–60 min e intensidade moderada associadas a melhora das funções executivas na maioria dos estudos revisados

Fonte: elaborado pelo(a) autor(a) (2026), com base nos estudos analisados.

De maneira geral, os quatro estudos analisados convergem ao apontar associação positiva entre a prática de jogos e atividades motoras estruturadas e indicadores de funções executivas ou processos cognitivos correlatos em crianças em idade escolar, ainda que com diferenças relevantes quanto à magnitude, à consistência e à natureza dos efeitos observados, as quais são discutidas a seguir.

CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E LIMITAÇÕES

Um primeiro ponto de convergência entre os estudos analisados diz respeito à centralidade da intencionalidade pedagógica na potencialização dos efeitos cognitivos dos jogos motores.

Tanto Cardeal et al. (2013) quanto Paiano (2019) utilizaram intervenções cuidadosamente planejadas, com progressão de desafios perceptivo-motores e cognitivos ao longo do tempo, e ambos reportaram melhoras significativas em indicadores de função executiva e de atenção no grupo experimental em comparação ao grupo controle. Esse padrão corrobora a proposição teórica de Diamond e Lee (2011), segundo a qual programas eficazes para o desenvolvimento das FE são aqueles que impõem desafio progressivamente crescente e envolvem prática sistemática e repetida — característica presente na intervenção de sete meses conduzida por Cardeal et al. (2013) e nas dezesseis sessões de criação e vivência de jogos investigadas por Paiano (2019), mas comumente ausente em propostas pontuais ou de curtíssima duração.

Por outro lado, observam-se divergências relevantes quanto à magnitude e à consistência dos efeitos relatados. Cardeal et al. (2013), com intervenção de sete meses e amostra de oitenta crianças, encontraram diferenças estatisticamente significativas e de expressiva magnitude entre grupo experimental e controle nos testes de função executiva (Torre de Hanói), tempo de reação e atenção seletiva (teste de Stroop). Já Paiano (2019), utilizando bateria mais ampla de instrumentos — incluindo medidas de heterorrelato de pais e professores —, identificou efeitos significativos sobretudo nos indicadores de atenção reportados por diferentes informantes, sem, contudo, generalizar essa melhora de forma homogênea a todos os instrumentos de FE aplicados. Essa discrepância ilustra uma limitação recorrente na literatura da área: a ausência de padronização nos instrumentos de avaliação das funções executivas dificulta a comparação direta entre estudos e pode explicar, ao menos parcialmente, por que revisões mais amplas, como a de Moraes et al. (2023), relatam resultados positivos, porém heterogêneos, ao sintetizarem estudos sobre exergames e função executiva — dos 262 artigos inicialmente identificados por aquela revisão, apenas sete atenderam aos critérios de inclusão adotados, o que evidencia tanto a escassez quanto a fragmentação metodológica da produção científica sobre o tema.

Quanto ao tempo e à intensidade das intervenções, observa-se relativa convergência entre os estudos analisados: Moraes et al. (2023) identificaram que a maior parte dos estudos com exergames revisados empregou sessões entre trinta e sessenta minutos, com intensidade moderada, resultado compatível com a duração das intervenções conduzidas por Cardeal et al. (2013) e por Paiano (2019). Isso sugere que sessões nesse intervalo de tempo, quando repetidas sistematicamente ao longo de meses, constituem parâmetro razoável para a promoção de ganhos cognitivos mensuráveis em contexto escolar. Entretanto, nenhum dos estudos analisados testou diretamente diferentes dosagens ou intensidades de intervenção de forma comparativa, de modo que a relação dose-resposta entre tempo de exposição aos jogos motores e magnitude dos ganhos em FE permanece uma lacuna a ser explorada por pesquisas futuras.

A revisão de Nascimento et al. (2023) amplia essa discussão ao situar os jogos e brincadeiras, de modo mais geral, como fator associado a ganhos na cognição e no desempenho escolar de crianças saudáveis, reforçando, em nível mais amplo, a plausibilidade dos achados relatados nos estudos de intervenção específicos analisados nesta revisão. Cabe destacar, ainda, uma contribuição qualitativa pouco explorada nos demais estudos: Paiano (2019) evidenciou, por meio de diário de campo e entrevistas semiestruturadas, que a experiência de criação e vivência de jogos motores foi percebida pelos próprios alunos e professores como positiva, associada a sentimentos de felicidade e realização, e a maior motivação para a prática, sugerindo que os benefícios cognitivos dos jogos motores estruturados podem estar imbricados a dimensões motivacionais e socioafetivas — em consonância com a proposição de Diamond e Lee (2011) de que intervenções mais eficazes para o desenvolvimento das FE integram,

simultaneamente, componentes cognitivos, físicos, sociais e emocionais.

Do ponto de vista metodológico, os estudos analisados apresentam limitações que devem ser consideradas na interpretação de seus achados e na generalização de suas conclusões. Em primeiro lugar, os tamanhos amostrais são relativamente reduzidos (entre 40 e 83 participantes por grupo nos estudos primários), o que limita o poder estatístico e a possibilidade de generalização para diferentes contextos socioeconômicos e regionais do país. Em segundo lugar, verifica-se heterogeneidade expressiva quanto aos instrumentos utilizados para avaliação das FE — Torre de Hanói e teste de reação simples (CARDEAL et al., 2013); Teste de Trilhas, Teste de Atenção por Cancelamento e Inventário de Funcionamento Executivo (PAIANO, 2019) —, o que compromete a comparabilidade direta entre estudos e a construção de evidências cumulativas robustas sobre o tema. Em terceiro lugar, nenhum dos estudos primários analisados conduziu avaliação de seguimento (follow-up) de médio ou longo prazo, permanecendo desconhecido se os ganhos observados imediatamente após a intervenção se mantêm ao longo do tempo. Por fim, observa-se concentração geográfica da produção empírica brasileira em determinadas regiões do país (Distrito Federal e São Paulo, nos estudos aqui analisados), o que limita a representatividade da diversidade sociocultural e das condições estruturais das escolas públicas brasileiras.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E PARA PESQUISAS FUTURAS

As evidências reunidas nesta revisão sustentam implicações práticas relevantes para a atuação docente em Educação Física escolar. Primeiramente, reforça-se a necessidade de planejamento intencional dos jogos motores, superando sua utilização como mero recurso recreativo ou de ocupação do tempo escolar, em direção a propostas que articulem regras, tomada de decisão, cooperação e desafio cognitivo crescente — elementos que, conforme discutido, parecem potencializar os ganhos em funções executivas. Em segundo lugar, os achados de Quintino, Marini e Metzner (2018) e de Paiano (2019) sugerem que a articulação entre o professor de Educação Física e o professor regente de turma amplia o potencial pedagógico dos jogos motores, ao possibilitar que os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física dialoguem com os conteúdos curriculares desenvolvidos em sala de aula, favorecendo a transferência de habilidades cognitivas para outros contextos de aprendizagem.

Tais recomendações encontram amparo na própria BNCC (BRASIL, 2018), que situa os jogos e brincadeiras como unidade temática obrigatória da Educação Física ao longo de toda a Educação Básica, reforçando a legitimidade curricular de propostas pedagógicas que articulem prática corporal e desenvolvimento cognitivo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere às pesquisas futuras, os resultados desta revisão apontam para a necessidade de: a) estudos experimentais com amostras maiores e mais representativas da diversidade regional e socioeconômica brasileira; b) padronização de instrumentos e protocolos de avaliação das funções executivas em contexto de Educação Física escolar, de modo a viabilizar futuras metanálises; c) delineamentos longitudinais capazes de avaliar a manutenção dos ganhos cognitivos ao longo do tempo; e d) investigações que comparem sistematicamente diferentes dosagens, intensidades e tipologias de jogos motores (jogos de regras, jogos cooperativos, jogos simbólicos, exergames), de modo a identificar parâmetros mais precisos de prescrição pedagógica para promoção das funções executivas no Ensino Fundamental I.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão integrativa buscou analisar as contribuições dos jogos motores desenvolvidos nas aulas de Educação Física escolar para o desenvolvimento das funções executivas de crianças do Ensino Fundamental I. Os achados reunidos, ainda que oriundos de um corpus relativamente restrito de estudos empíricos brasileiros e internacionais, convergem ao indicar associação predominantemente positiva entre a prática sistemática e pedagogicamente intencional de jogos motores e ganhos em controle inibitório, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e atenção — componentes centrais das funções executivas e processos diretamente implicados na aprendizagem escolar.

Constatou-se, contudo, que a magnitude e a consistência desses efeitos variam conforme o grau de estruturação pedagógica dos jogos, o tempo e a intensidade da intervenção, e os instrumentos utilizados para avaliação das FE, o que reforça a compreensão de que não é a atividade motora per se, mas sua organização intencional em torno de desafios cognitivos progressivos, que maximiza o potencial dos jogos motores como estratégia de desenvolvimento executivo. Nesse sentido, jogos motores estruturados, com regras claras, exigência de tomada de decisão e oportunidades de cooperação, mostram-se mais promissores do que atividades físicas repetitivas ou destituídas de desafio cognitivo.

Como limitação desta revisão, destaca-se o número relativamente reduzido de estudos empíricos brasileiros que investigam especificamente a relação entre jogos motores na Educação Física escolar e funções executivas no Ensino Fundamental I, refletindo um campo de pesquisa ainda em consolidação no país. Essa limitação, entretanto, não invalida as conclusões aqui apresentadas, mas evidencia a necessidade de cautela na generalização dos achados e reforça a relevância de investimentos futuros em pesquisas empíricas de maior escala e rigor metodológico sobre o tema.

Por fim, conclui-se que os jogos motores, quando concebidos como prática pedagógica intencional e sistematicamente incorporados ao planejamento das aulas de Educação Física, constituem estratégia relevante e cientificamente amparada para a promoção das funções executivas de crianças do Ensino Fundamental I, com potenciais desdobramentos positivos para os processos de aprendizagem escolar. Espera-se que os achados desta revisão possam subsidiar tanto a formação continuada de professores de Educação Física quanto o delineamento de futuras pesquisas empíricas capazes de consolidar, com maior robustez metodológica, as evidências sobre essa relação.

REFERÊNCIAS

BEST, John R.; MILLER, Patricia H. **A developmental perspective on executive function**. Child Development, v. 81, n. 6, p. 1641-1660, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

CARDEAL, Cintia Mota; PEREIRA, Lílian Alves; SILVA, Pollyanna Ferreira da; FRANÇA, Nanci Maria de. **Efeito de um programa escolar de estimulação motora sobre desempenho da função executiva e atenção em crianças**. Motricidade, v. 9, n. 3, p. 44-56, 2013.

DIAMOND, Adele. **Executive functions**. *Annual Review of Psychology*, v. 64, p. 135-168, 2013.

DIAMOND, Adele; LEE, Kathleen. **Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old**. *Science*, v. 333, n. 6045, p. 959-964, 2011.

HILLMAN, Charles H.; ERICKSON, Kirk I.; KRAMER, Arthur F. **Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition**. *Nature Reviews Neuroscience*, v. 9, n. 1, p. 58-65, 2008.

MORAES, Bruna Lethicia Jubé; RAMOS, Isabela Almeida; CAVALCANTE, Alex de Oliveira; SILVA, Robson Conceição; PEDROSA, Valéria dos Santos; MIRANDA, Juliana Macedo; ALMEIDA, Pedro Marques de; LEITE, Claudia Dias. **Melhorando as funções executivas de crianças por meio de exergames: uma breve revisão**. *Journal Archives of Health*, v. 4, n. 4, p. 1131-1142, 2023.

NASCIMENTO, Thiago Alves; SILVA, Higor Vinicius Andrade; RIBAS, Juliano César Oliveira; FLORÊNCIO JÚNIOR, Paulo Gilvane; ALEXANDRE, Igor Guimarães; MEREGE-FILHO, Carlos Alberto Abujabra; COSTA, André Souza. **Efeitos dos jogos e brincadeiras na cognição e desempenho escolar de crianças**. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, v. 28, e0315, 2023.

PAIANO, Ronê. **Criação de jogos nas aulas de Educação Física como estratégia para o desenvolvimento de funções executivas no contexto escolar**. 2019. 172 f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) — Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

QUINTINO, Priscila da Silva; MARINI, José Augusto Gonçalves; METZNER, Andreia Cristina. **Jogos pedagógicos na educação física escolar**. *Revista Educação Física UNIFAFIBE*, v. 6, p. 55-69, 2018.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. *Einstein*, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. **The integrative review: updated methodology**. *Journal of Advanced Nursing*, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005.

A PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA LEITURA À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA



FERNANDA MINNITI DE MORAES

Graduação em Pedagogia; graduada em Educação Física; Especialista em Neuropsicologia e Psicologia Escolar; Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da parceria entre escola e família no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. A inclusão escolar não se sustenta apenas em adaptações curriculares e metodológicas realizadas pela escola, mas depende, sobretudo, do fortalecimento das relações entre os diferentes contextos que envolvem a criança. Buscamos na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner, especialmente ao conceito de processos proximais, que pressupõe que o desenvolvimento infantil ocorre por meio de interações recíprocas, frequentes e progressivamente mais complexas entre a criança e as pessoas, objetos e símbolos de seu ambiente imediato. Abordaremos ainda conceitos sobre o TEA, marcos legais da educação inclusiva no Brasil, contribuições de autores clássicos da psicologia do desenvolvimento, o acolhimento da família diante do diagnóstico, estratégias de intervenção precoce, formas de orientação às famílias e o aproveitamento pedagógico dos interesses restritos e hiperfocos característicos do espectro autista. O texto é complementado por um relato de experiência docente na Educação Infantil, que ilustra, na prática, como o diálogo entre escola, família e demais profissionais pode ampliar as possibilidades de desenvolvimento e participação da criança com TEA. Concluímos que mais do que adaptar atividades, incluir é fortalecer relações: são os vínculos estabelecidos entre criança, família, escola e equipe multiprofissional que sustentam o desenvolvimento infantil e tornam a inclusão verdadeiramente significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Família; Teoria Bioecológica.

INTRODUÇÃO

Ao longo da atuação na Educação Infantil, observei que os maiores avanços das crianças com TEA acontecem quando escola e família conseguem estabelecer uma relação de confiança.

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil é um tema que vem ganhando espaço nas discussões pedagógicas, acadêmicas e legais no Brasil. Porém, é comum que a inclusão seja entendida apenas com adaptação de atividades ou de presença física da criança em sala regular. Este artigo parte de uma compreensão mais ampla: a de que a inclusão se constrói na qualidade das relações estabelecidas entre os diferentes ambientes que compõem a vida da criança — a família, a escola, os profissionais de saúde e a comunidade.

Essa perspectiva encontra respaldo teórico na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, escrita por Urie Bronfenbrenner, que entende que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma isolada, mas por meio da interação constante entre a pessoa em desenvolvimento e os múltiplos contextos que a cercam. O presente trabalho discute a importância da parceria entre escola e família como elemento essencial do processo de inclusão, articulando conceitos sobre o TEA, marcos legais da educação inclusiva, contribuições de autores clássicos da psicologia do desenvolvimento, estratégias de intervenção precoce, orientação familiar, e o aproveitamento pedagógico dos hiperfocos característicos do espectro.

Além da revisão bibliográfica, este trabalho apresenta um relato de experiência docente desenvolvido na Educação Infantil, utilizado como estratégia para transitar entre a teoria e a prática pedagógica.

O texto está organizado em dez seções, além desta introdução e das considerações finais: conceitos sobre o TEA; inclusão escolar; a criança com TEA na Educação Infantil; o acolhimento da família diante do diagnóstico; a contribuição de Bronfenbrenner para pensar a família; intervenção precoce; orientação e fortalecimento das famílias; hiperfocos como potencial pedagógico; e, por fim, um relato de experiência docente que ilustra, na prática, os conceitos discutidos ao longo do artigo.

CONCEITOS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista é definido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua quinta edição revisada (DSM-5-TR, APA, 2022), como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. A Classificação Internacional de Doenças, em sua 11ª edição (CID-11, OMS), acompanha essa mesma direção, situando o autismo como um espectro que reúne diferentes níveis de suporte e de manifestação clínica.

Historicamente, o estudo do autismo remonta ao trabalho pioneiro de Leo Kanner (1943), que descreveu, pela primeira vez, um conjunto de crianças com características de isolamento social extremo e necessidade de manutenção de rotinas. Décadas depois, Lorna Wing (1981) ampliou essa compreensão ao propor a noção de espectro autista, reconhecendo a heterogeneidade de manifestações e dando origem à tríade de prejuízos hoje amplamente discutida na literatura: comunicação social, interação social e comportamentos restritos e repetitivos.

Compreender o TEA como um espectro é fundamental para o trabalho pedagógico, pois evita generalizações e reforça a necessidade de se conhecer cada criança em sua singularidade — suas potencialidades, seus interesses e suas formas particulares de se comunicar e de se relacionar com o mundo.

INCLUSÃO ESCOLAR: MARCOS LEGAIS E PERSPECTIVAS

No Brasil, o direito à educação inclusiva está amparado por um conjunto de documentos legais e normativos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegura o direito ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis, vedando qualquer forma de discriminação. Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta o atendimento educacional especializado como complementar à escolarização, e não como substituto dela. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), por sua vez, reforça a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e garantam a participação de todos os estudantes nas experiências de aprendizagem.

No campo teórico, a educação inclusiva encontra em Maria Teresa Eglér Mantoan uma de suas principais referências no cenário brasileiro. Para a autora, incluir não é adaptar a criança à escola, mas transformar a escola para que ela seja capaz de acolher a diversidade humana (MANTOAN, 2015). Rosângela Gavioli Prieto complementa essa discussão ao problematizar as condições concretas de efetivação da inclusão nas redes públicas de ensino, alertando para a distância que ainda existe entre o discurso legal e a prática cotidiana das escolas. Já a experiência da Escola da Ponte, sistematizada por José Pacheco, oferece um exemplo de reorganização radical do espaço escolar em torno da autonomia e da cooperação entre os estudantes, indicando caminhos possíveis para repensar estruturas rígidas de ensino.

Esses marcos legais e teóricos convergem para uma mesma ideia: a inclusão é um processo, não um estado alcançado de uma só vez, e depende do compromisso conjunto de toda a comunidade escolar.

A CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é reconhecida por diferentes autores como um período decisivo para o desenvolvimento humano. Lev Vygotsky destaca o papel da interação social e da mediação do outro na constituição das funções psicológicas superiores, defendendo que a aprendizagem se dá primeiro no plano interpessoal, para depois se tornar intrapessoal. Essa perspectiva sociointeracionista reforça a importância da presença de parceiros mais experientes — adultos e outras crianças — nos processos de desenvolvimento da criança com TEA.

Henri Wallon, por sua vez, chama atenção para a dimensão afetiva do desenvolvimento, compreendendo a emoção como elemento estruturante das relações entre a criança e seu meio. Já Jean Piaget contribui com a compreensão dos estágios do desenvolvimento cognitivo, oferecendo subsídios para pensar como a criança pequena constrói o conhecimento a partir da ação sobre os objetos e sobre o mundo.

Na Educação Infantil, essas três perspectivas se complementam: a criança com TEA aprende na interação (Vygotsky), constrói vínculos afetivos que sustentam sua disponibilidade para aprender (Wallon) e organiza o conhecimento a partir de suas experiências concretas (Piaget). Cabe à escola criar condições para que essas dimensões — social, afetiva e cognitiva — sejam contempladas de forma integrada no cotidiano pedagógico.

O ACOLHIMENTO DA FAMÍLIA DIANTE DO DIAGNÓSTICO

Antes de discutir a parceria entre escola e família, é preciso reconhecer que essa parceria não nasce pronta: ela é construída ao longo de um processo emocional muitas vezes doloroso, vivido pela família a partir do diagnóstico do TEA. Compreender esse processo é condição para que a escola se aproxime da família com escuta e acolhimento, e não apenas com cobranças ou orientações técnicas.

Elisabeth Kübler-Ross (1969), em seus estudos sobre o luto, descreveu cinco fases vividas por pessoas diante de uma perda significativa: negação, raiva, barganha, depressão e aceitação. Embora a autora tenha desenvolvido esse modelo no contexto da morte e do morrer, ele tem sido utilizado por diferentes campos, inclusive na literatura sobre TEA, como forma de compreender o percurso emocional de muitas famílias após o diagnóstico — não porque a criança tenha sido perdida, mas porque é perdida a criança idealizada antes do diagnóstico, e é preciso reconstruir expectativas em relação ao futuro.

Nesse sentido, Leo Buscaglia (1997), em obra dedicada especificamente à relação entre famílias e deficiência, descreve um percurso semelhante — choque, negação, raiva, barganha, depressão e reorganização —, mas já situado no campo da deficiência, e não do luto por morte. Buscaglia defende que a reação inicial de negação ou de sofrimento não deve ser julgada nem apressada pelos profissionais que acompanham a família; ao contrário, é parte legítima do processo de reorganização da vida familiar diante de uma realidade não esperada.

A negação, nesse percurso, pode aparecer como dificuldade em aceitar o diagnóstico, busca por segundas opiniões ou minimização das dificuldades observadas. O sofrimento se manifesta como luto pela expectativa de desenvolvimento típico, culpa ou exaustão diante das demandas de cuidado. A aceitação, por fim, não significa resignação, mas a reorganização da família em torno de novas expectativas e possibilidades — momento em que ela tende a se tornar mais disponível para a parceria com a escola e com os demais profissionais.

É justamente por isso que a escola precisa compreender esse processo como parte do trabalho pedagógico: uma família que ainda está em fase de negação ou de sofrimento intenso pode não estar disponível, num primeiro momento, para as orientações e parcerias que a escola propõe. Reconhecer isso não significa esperar passivamente, mas aproximar-se com sensibilidade, construindo a parceria no tempo possível para cada família, até que a aceitação — e, com ela, a disponibilidade para a parceria efetiva — se estabeleça.

A FAMÍLIA COMO PARCEIRA DO PROCESSO INCLUSIVO: A CONTRIBUIÇÃO DE BRONFENBRENNER

Entre os referenciais teóricos que sustentam este artigo, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner, ocupa lugar central. Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação entre a pessoa em desenvolvimento e os diferentes ambientes em que ela transita — o microssistema (família, escola), o mesossistema (as relações entre esses ambientes), o exossistema (contextos que influenciam indiretamente a criança) e o macrossistema (valores culturais mais amplos).

Um dos conceitos centrais da teoria é o de processos proximais: formas de interação recíproca, progressivamente mais complexas, entre a pessoa em desenvolvimento e as pessoas, objetos e símbolos de seu ambiente imediato, sustentadas ao longo do tempo. Bronfenbrenner defende que é por meio desses processos — e não isoladamente em um único ambiente — que o desenvolvimento de fato acontece.

Essa compreensão dialoga diretamente com a experiência que motiva este artigo: quanto maior o envolvimento entre os ambientes que cercam a criança — família, escola, profissionais de saúde —, melhor tende a ser seu desenvolvimento. A criança com TEA não se desenvolve apenas pelo que a escola faz isoladamente, nem apenas pelo que a família faz em casa, mas pela qualidade da comunicação e da coerência entre esses contextos. Na prática da Educação Infantil, é justamente nas conversas cotidianas entre professores e familiares que muitas estratégias são construídas. Informações aparentemente simples — como um brinquedo preferido, uma sensibilidade sensorial ou uma forma de acalmar a criança — podem orientar adaptações pedagógicas significativas e fortalecer os processos proximais descritos por Bronfenbrenner.

A partir da articulação entre a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner e a experiência docente apresentada neste estudo, propõe-se compreender a confiança como um elemento estruturante da parceria entre escola e família. É essa relação de confiança que possibilita o diálogo, favorece a aceitação das orientações, fortalece os processos proximais e cria condições para uma atuação integrada entre os diferentes contextos de desenvolvimento da criança.

INTERVENÇÃO PRECOCE

A literatura científica é consistente ao apontar os benefícios da intervenção precoce para crianças com TEA. Sally Rogers e Geraldine Dawson, autoras do Modelo Denver de Intervenção Precoce (Early Start Denver Model), demonstram que intervenções iniciadas ainda na primeira infância, fundamentadas em princípios do desenvolvimento e em estratégias naturalistas de ensino, favorecem ganhos significativos na comunicação, na interação social e no desenvolvimento cognitivo das crianças atendidas.

A intervenção precoce, nessa perspectiva, não deve ser compreendida como uma ação isolada de profissionais especializados, mas como um processo que envolve também a família e a escola, em consonância com a ideia de que o desenvolvimento se fortalece pela articulação entre os diferentes ambientes da criança, tal como propõe Bronfenbrenner.

ORIENTAÇÃO E FORTALECIMENTO DAS FAMÍLIAS

O trabalho com as famílias de crianças com TEA encontra respaldo consistente nas pesquisas de Robert Koegel e Lynn Kern Koegel, referências na área da Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Os autores defendem que pais orientados por profissionais especializados podem aprender a identificar e modificar as contingências ambientais que influenciam o comportamento da criança, tornando-se agentes ativos do processo de desenvolvimento e não apenas espectadores das intervenções realizadas por terceiros.

Na prática escolar, observa-se que muitas famílias chegam fragilizadas, inseguras e, por vezes, receosas de que as observações da escola representem um julgamento sobre seus filhos. Por isso, antes de orientar, é preciso acolher. A confiança construída nesse processo favorece o diálogo e amplia a participação da família nas intervenções propostas.

Estudos como os de Stocco e Thompson (2015) e de Bearss et al. (2015) reforçam essa direção, evidenciando que programas de orientação parental estruturados contribuem para a redução de comportamentos desafiadores e para o fortalecimento da autonomia e da comunicação da criança. Do ponto de vista da escola, esse conhecimento reforça a importância de aproximar-se da família não apenas para informar, mas para efetivamente construir, em conjunto, estratégias coerentes entre os diferentes ambientes da criança.

HIPERFOCOS E INTERESSES RESTRITOS COMO POTENCIAL PEDAGÓGICO

Um aspecto frequentemente compreendido de forma negativa nos processos de inclusão são os interesses restritos e hiperfocos característicos de muitas crianças com TEA. Autoras como Temple Grandin, que relata sua própria experiência como pessoa autista, e Tony Attwood, pesquisador de referência no campo, defendem uma mudança de perspectiva: em vez de serem eliminados ou combatidos, esses interesses podem e devem ser utilizados como ponto de partida para o processo de aprendizagem.

Ao reconhecer o hiperfoco como uma potência e não como um problema, a escola amplia suas possibilidades pedagógicas, criando situações de aprendizagem que partem daquilo que já mobiliza o interesse genuíno da criança. Essa mudança de olhar exige, novamente, articulação entre escola e família, uma vez que é no ambiente familiar que muitos desses interesses são inicialmente identificados e podem ser comunicados à escola.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana tinha 4 anos quando ingressou na Educação Infantil, em fevereiro de 2022 — período marcado pelo retorno das crianças pequenas ao convívio coletivo após os isolamentos impostos pela pandemia de Covid-19, o que tornava a adaptação escolar, para todas as turmas daquele ano, particularmente sensível. No caso de Ana, essa sensibilidade se somava aos primeiros sinais, ainda não diagnosticados, de um funcionamento dentro do espectro autista.

No primeiro dia, Ana chegou à escola visivelmente assustada. Chorou de forma intensa do momento da entrada até a saída, sem se acalmar em nenhum instante, e foi necessário conversar com a mãe já naquele primeiro contato. Diante do sofrimento evidente da criança.

a equipe optou por reduzir seu período de permanência durante o processo de acolhimento. Nos dias seguintes, Ana recusava a alimentação servida, jogava-se ao chão, caminhava pela escola chorando e repetia palavras soltas e incompreensíveis; o choro se intensificava especialmente nas vivências em sala. Esse padrão de resistência se manteve por várias semanas, gerando inclusive apreensão da equipe quanto à sua segurança física.

Foi nesse contexto inicial que a relação com a família mais exigiu cuidado. A mãe, em um primeiro momento, interpretou as observações da escola como uma tentativa de afastar Ana da unidade, e relacionava o comportamento da filha a características que reconhecia no próprio marido quando criança — como se aquilo fizesse parte de um jeito de ser da família, e não algo diante do qual seria necessário um olhar especializado. Essa reação ilustra, com clareza, a fase de negação descrita por Kübler-Ross (1969) e por Buscaglia (1997): diante de um comportamento que ainda não tinha nome, a família buscava explicações que preservassem a normalidade esperada.

A equipe docente, em vez de insistir em convencer a família de uma hipótese diagnóstica, dedicou-se a compreender Ana e a construir confiança. Em conversa com a mãe, foram identificados materiais e brincadeiras que a acalmavam — formas geométricas, desenhos exibidos na TV, atividades de pintura —, informações que passaram a orientar o planejamento diário. Ao longo do período, a escola ofereceu estímulos variados e observou o interesse crescente de Ana por jogos de encaixe e por brincar com areia e terra. Os espaços foram adequados, os materiais e a disposição das crianças foram reorganizados conforme suas necessidades, e as intervenções nas vivências buscaram sempre respeitar seu tempo de adaptação. Foi nesse período que a família buscou avaliação especializada e, posteriormente, a escola recebeu um relatório neuropsicológico detalhado que apontava para um quadro de Transtorno do Espectro Autista — relatório que descrevia comportamentos já observados também no cotidiano escolar.

Ao final do primeiro semestre, Ana já demonstrava repertório ampliado e adaptação mais consistente à rotina: entrava na escola sem resistência e alegre, às vezes se encaminhando espontaneamente para a sala, com maior autonomia e compreensão de horários — inclusive do término do parque, antes motivo de forte resistência. Passou a interagir com colegas, correndo e brincando com sorrisos no parquinho e em sala. Seu interesse permanecia restrito, mas já era possível observar preferências consistentes: gostava de pintar diariamente, sempre com pincel, com grande concentração e organização. Durante as contações de história, embora aparentasse dispersão, repetia palavras da narrativa ou trechos de músicas cantadas. Reconhecia sua mochila, guardava a agenda quando solicitada, e reconhecia professoras e funcionários. Usava o banheiro com autonomia, embora ainda sem verbalizar a necessidade, e acompanhava o grupo nos deslocamentos pela escola sem se dispersar. Não demonstrou interesse no projeto sobre bichinhos de jardim, mas participou da pintura no projeto "Onde a Lua Mora?", ainda que sem se engajar nas pesquisas feitas pelos colegas; já no projeto Corpo e Movimento, envolveu-se com muita alegria em corridas, basquete e brincadeiras com bola e balão. Nesse momento, a família já se mostrava presente e participativa, e essa parceria em construção permitiu, inclusive, ampliar o tempo de permanência de Ana na escola.

No segundo semestre, os avanços se consolidaram. Ana passou a demonstrar, de forma mais clara, sua sensibilidade auditiva: reagia ao barulho de outras crianças levando as mãos aos ouvidos e repetindo a palavra "ajuda" — comunicação que a equipe passou a reconhecer como pedido explícito, respondendo com o deslocamento da turma para ambientes externos, onde os

estímulos sonoros eram menores. A união da turma e a diversidade de vivências propostas pelas professoras — nas linguagens corporal, artística, musical, oral e visual — favoreceram participação cada vez mais coletiva. Seu interesse, antes muito restrito, ampliou-se especialmente por materiais relacionados à natureza, que manuseava com grande alegria; a escola respondeu explorando mais os ambientes externos, propondo pinturas com folhas e vivências matemáticas com galhos e gravetos. Em um desses momentos, ao ser convidada a escrever o próprio nome com giz no chão do jardim, Ana escolheu a cor e acompanhou a turma, produzindo coletivamente ao lado dos colegas.

A comunicação verbal também avançou: Ana passou a solicitar água verbalmente, e seu vocabulário e compreensão de comandos seguiram em expansão. No parque, ora atendia ao comando de saída da professora, ora chorava e se jogava ao chão para permanecer; no momento da refeição, mantinha pouco interesse, preferindo sentar-se próxima à sala das professoras ou, por vezes, chorar à porta da sala. Passou a aceitar, na pintura, outros instrumentos além do pincel. A higiene no banheiro ainda exigia auxílio das professoras e funcionárias. Quando contrariada ou incompreendida, mantinha episódios de irritabilidade e choro, mas seguia acompanhando o grupo nos deslocamentos pela escola sem se dispersar, e manteve, no projeto Corpo e Movimento, grande alegria nas brincadeiras coletivas.

Foi também ao longo desse segundo semestre que a mudança na postura da família se tornou mais evidente. A mãe, que meses antes temia que a escola quisesse afastar Ana, passou a reconhecer e a agradecer o acolhimento oferecido, relatando a percepção de que a equipe queria, de fato, o melhor para a filha. Esse deslocamento — da desconfiança inicial ao reconhecimento da parceria — corresponde à fase de aceitação descrita por Kübler-Ross (1969) e por Buscaglia (1997): não uma resignação diante do diagnóstico, mas uma reorganização das expectativas familiares em torno de novas possibilidades. A presença e a participação da família, nesse novo momento, tornaram-se parte reconhecida do próprio processo de aprendizagem de Ana, permitindo a ampliação de seu tempo de permanência e a orientação conjunta para que explorasse, com autonomia crescente, todo o ambiente escolar.

Esse percurso ilustra, de forma concreta, o argumento central deste artigo: o desenvolvimento de Ana não decorreu apenas das intervenções realizadas isoladamente pela escola, nem apenas das mudanças ocorridas no ambiente familiar, mas da articulação progressiva entre esses dois microssistemas — o que Bronfenbrenner chamaria de fortalecimento do mesossistema. Quando a família superou a fase inicial de negação e passou a dialogar com a escola como parceira, os processos proximais vividos por Ana, tanto em casa quanto na escola, tornaram-se mais coerentes e mais potentes, sustentando os avanços observados ao longo do ano letivo.

Esses avanços ultrapassam a aquisição de habilidades específicas. Na Educação Infantil, participar das brincadeiras, compartilhar materiais, comunicar necessidades, construir vínculos e envolver-se em projetos coletivos representam dimensões centrais do desenvolvimento infantil. Ao ampliar sua participação nas experiências propostas pela turma, Ana não apenas desenvolveu novas competências, mas também fortaleceu seu sentimento de pertencimento ao grupo, aspecto essencial para uma inclusão que ultrapasse a mera presença física na escola. A confiança não é consequência da inclusão; ela é condição para que a inclusão aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permite afirmar que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil não se resume a adaptações curriculares realizadas pela escola. Ela depende, sobretudo, da qualidade das relações estabelecidas entre os diferentes ambientes que envolvem a criança — família, escola, profissionais de saúde e comunidade.

A Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner oferece um referencial fértil para compreender essa dinâmica: é por meio de processos proximais — interações recíprocas, frequentes e significativas — que o desenvolvimento infantil se sustenta e se potencializa. Mais do que adaptar atividades, incluir é fortalecer relações. São as relações estabelecidas entre criança, família, escola e equipe multiprofissional que sustentam o desenvolvimento infantil e tornam a inclusão verdadeiramente significativa.

Espera-se que este artigo contribua para o fortalecimento de práticas pedagógicas que reconheçam a família não como coadjuvante, mas como parceira essencial do processo inclusivo, e que reafirmem o compromisso da Educação Infantil com o desenvolvimento integral de todas as crianças, em sua diversidade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.

ATTWOOD, Tony. **A síndrome de Asperger: um guia para pais e profissionais**. Rio de Janeiro: Revinter, 2006.

BEARSS, Karen et al. **Effect of parent training vs parent education on behavioral problems in children with autism spectrum disorder: a randomized clinical trial**. JAMA, v. 313, n. 15, p. 1524-1533, 2015.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de Agosto de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

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

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

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

DAWSON, Geraldine et al. **Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model**. *Pediatrics*, v. 125, n. 1, p. e17-e23, 2010.

GRANDIN, Temple. **Uma menina estranha: autobiografia de uma autista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, v. 2, p. 217-250, 1943.

KOEGEL, Robert L.; KOEGEL, Lynn Kern. **Pivotal response treatments for autism: communication, social, and academic development**. Baltimore: Paul H. Brookes, 2006.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer**. 9. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11)**. Genebra: OMS, 2019.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar de alunos com deficiência: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ROGERS, Sally J.; DAWSON, Geraldine. **Modelo Denver de intervenção precoce para crianças pequenas com autismo**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

STOCCO, Corey S.; THOMPSON, Rachel H. **Contingency management with caregiver training in autism spectrum disorder**. *Behavior Analysis in Practice*, v. 8, n. 1, p. 1-10, 2015.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WING, Lorna. **Asperger's syndrome: a clinical account**. Psychological Medicine, v. 11, n. 1, p. 115-129, 1981.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

VALORIZANDO OS SABERES INDÍGENAS: UM RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA



GABRIELA MEIRA REBELLO

Graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (2017). Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2019); Especialista em Educação bi/multilíngue pelo Instituto Singularidades (2019); Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Presidente Campos Salles

RESUMO

Considerando as políticas públicas de incentivo ao ensino e à valorização das tradições e saberes indígenas e africanos, o presente artigo relata a prática pedagógica de uma sequência didática sobre alimentação saudável e os povos originários no Brasil. A partir de um curso de formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, em parceria com a Universidade de São Paulo e o Instituto Comida e Cultura, a sequência didática foi criada com o objetivo de fomentar nos estudantes a reflexão sobre os saberes indígenas e a influência dos povos originários nos hábitos alimentares dos brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE: Povos Originários; Alimentação; Saberes Indígenas

INTRODUÇÃO

“Um povo sem memória ancestral é um povo perdido no tempo e no espaço.”

A partir dessa frase de Daniel Munduruku, escritor, professor e pensador indígena, é que foi pensado, elaborado e produzido o relato de experiência descrito neste artigo. Ao longo dos anos, diversas políticas públicas foram implementadas no Brasil para que a valorização dos povos indígenas fosse aos poucos sendo construída na Educação e nas escolas, através do Currículo, da formação dos professores e de suas práticas pedagógicas.

A lei nº 10.639/2003 alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)) e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Essa mudança tem como objetivo promover a valorização dos povos indígenas e incentivar os educadores a olharem para a história desses povos.

Na prefeitura de São Paulo, os educadores têm acesso à materiais como o Currículo da Cidade: Povos Indígenas e Currículo da Cidade: Educação Antirracista. Materiais ricos em orientações pedagógicas que reconhecem a importância dos saberes indígenas e afro-brasileiros e ajudam os educadores a romperem preconceitos e práticas racistas e coloniais.

No cotidiano escolar, muitas ações e práticas são embebidas de preconceito e estereótipos. Essas ações são perpetuadas tanto por professores, funcionários e os próprios estudantes. Proporcionar momentos de formação para os docentes e funcionários e de atividades para os estudantes é de suma importância para que tais atitudes cessem.

No ano de 2025, foi ofertado aos professores da Prefeitura de São Paulo, o curso “Cozinhas e Infâncias: articulando saberes e práticas de alimentação saudável na Rede Municipal de Ensino de São Paulo” em parceria com o Instituto Comida e Cultura e com a Faculdade de Saúde Pública da USP. O curso reforça o lugar da escola de promover a cidadania, hábitos saudáveis e valorização da cultura indígena e afro-brasileira.

O curso está alinhado com o Currículo da Cidade de São Paulo e promove a formação dos professores em relação a hábitos alimentares saudáveis, valorização de saberes tradicionais e sustentabilidade. O curso encorajou os professores a pensarem criticamente sobre a comida, a natureza e como transpor tais ensinamentos para a prática pedagógica.

O programa curricular do curso consistiu em sete módulos, sendo os temas: “Alimentação no mundo: somos o que comemos?”, “Brasil no mundo: territorialidade e mudança de hábitos alimentares”, “Povos originários do Brasil”, “Portugueses: o caminho dos alimentos pelo mundo”, “Africanos: Áfricas e a cultura alimentar”, “Imigrantes no Brasil: a influência migratória na nossa cultura e alimentação.” e “Descolonização do prato: comida de panela e ativismos alimentares”.

Os módulos buscavam fomentar os professores com ideias, reflexões e repertório cultural que envolviam não apenas a comida, mas questões sociopolíticas que também estão presentes na relação dos indivíduos com a alimentação.

Durante o curso, foi proposto que cada professor pensasse uma sequência didática que conversasse com um dos módulos e a aplicasse em sala de aula, com os estudantes, para apresentar como trabalho de conclusão de curso. O presente artigo traz a sequência feita a partir do módulo “Povos originários do Brasil”.

RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA: PENSANDO NOSSAS REFEIÇÕES A PARTIR DOS HÁBITOS ALIMENTARES INDÍGENAS

O relato aqui descrito é uma tentativa de prática pedagógica não-hegemônica. Uma prática que traz oportunidades para que os estudantes possam reelaborar conceitos e conhecer parte de nossa história cultural que muitas vezes é esquecida ou trabalhada de forma estereotipada e cheia de preconceitos.

As atividades propostas foram realizadas com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental e têm como um de seus objetivos permitir que os estudantes possam tomar conhecimento da ancestralidade presente em nosso território e em nossa alimentação.

Para começar essa conversa com os estudantes, algumas perguntas foram feitas. Uma delas foi “O que você sabe sobre os indígenas?” e a partir dela, os estudantes puderam falar sobre seus conhecimentos prévios dos povos originários. As respostas foram muito diversas, desde “os índios moram na floresta” até “não se fala índio, mas indígenas”.

Em seguida, a lenda “Como surgiu a noite?” foi lida. Ela conta como o dia durava para sempre e a noite era guardada dentro de um coco de tucumã. Ao conhecerem essa história, os estudantes puderam ampliar seus repertórios culturais, indo além da tradição europeia de contos e lendas.

Na segunda parte, fotos dos povos indígenas que ocupam a cidade e o estado de São Paulo foram mostradas. Os estudantes conheceram um pouco dos povos Guarani e Pankararu, duas etnias que ocupam espaços urbanos. Nesse momento, discutiu-se sobre como os povos indígenas vivem tanto nas cidades quanto nas florestas, contribuindo para desconstruir a ideia de que pertencem ao passado ou que estão isolados em locais longínquos.

Como terceira parte, refletimos sobre a influência das línguas indígenas no português do Brasil. Palavras como milho, capivara e abacaxi foram utilizadas para mostrar como essa diversidade presente em nosso cotidiano está ligada aos povos indígenas.

Na quarta e última parte, a alimentação indígena foi apresentada como um grande legado cultural. Os estudantes identificaram alimentos que são comuns em suas rotinas, os relacionando com os hábitos indígenas, entendendo que nossos costumes alimentares têm uma origem.

Para promover uma experiência sensorial, os estudantes manipularam alimentos como a espiga de milho e o coco, explorando cheiros, texturas, peso e até mesmo ouvindo a água dentro do coco. Em seguida, eles degustaram batata-doce cozida, água de coco e bolo de milho, vivenciando novos sabores e os relacionando com todos os pontos discutidos até então. Esse momento foi muito significativo porque permitiu que os estudantes se aproximassem de maneira real do conteúdo.

Como registro final, os estudantes foram convidados a desenharem o que aprenderam, viveram e sentiram durante as atividades. Os desenhos evidenciaram o que cada um reteve de conhecimento sobre a cultura, os hábitos e os saberes dos povos originários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o relato aqui descrito, pode-se concluir a importância de práticas pedagógicas que valorizam os saberes indígenas e promovem a ampliação do repertório cultural dos estudantes.

Evidenciar as contribuições dos povos indígenas para nossa formação cultural promove uma educação mais diversa e inclusiva, além de um olhar mais respeitoso e plural sobre o tema. Proporcionar vivências significativas, onde os estudantes usem os sentidos, tornam o processo de aprendizagem mais concreto.

Ailton Krenak (2019) escreve que reconhecer os saberes indígenas é compreender que eles permanecem vivos e presentes na organização da sociedade, influenciando práticas alimentares, modos de viver e relações com a natureza. Por fim, as conversas, atividades sensoriais e registros mostraram-se fundamentais para ampliar o envolvimento das crianças.

Os desenhos feitos pelos estudantes mostraram elementos relacionados à alimentação, às narrativas indígenas e às experiências vividas, revelando que a aprendizagem ocorreu de maneira significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.**

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

PEPPE, Beatriz Prado. **Projeto Cozinhas e Infâncias: Articulando Saberes e Práticas de Alimentação Saudável na Educação Infantil: Um Relato de Experiência.** 2025. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Currículo da Cidade: Povos indígenas.** ed. São Paulo: SME/COPED, 2023.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA



ISABEL CRISTINA DE MENEZES BARRA

Graduação em Letras Português /Inglês pela universidade Ibirapuera; graduação em Pedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba; pós graduação, lato senso em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia, Faculdade Nova Imigrantes. Professora de Educação infantil e Fundamental 1 na EMEF Teodomiro Toledo Piza e Professora de Educação Básica na E.E Evandro Cavalcanti Lins e Silva.

RESUMO

O presente artigo discutiu o uso das tecnologias digitais no ensino de Matemática, com atenção às possibilidades pedagógicas, aos limites didáticos e às exigências de mediação docente na Educação Básica. O problema de pesquisa foi: de que modo as tecnologias digitais podem favorecer a aprendizagem matemática sem reduzir o ensino a procedimentos mecânicos, respostas automáticas ou dependência excessiva de recursos técnicos? O objetivo foi analisar as contribuições das tecnologias digitais para o ensino de Matemática, considerando a visualização de conceitos, a resolução de problemas, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a participação ativa dos estudantes. A pesquisa assumiu natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, apoiando-se em autores da Educação Matemática, da cultura digital e da mediação pedagógica, bem como em documentos normativos brasileiros. A análise indicou que softwares, plataformas, simuladores, jogos digitais e recursos interativos podem ampliar a compreensão de conceitos abstratos quando integrados ao planejamento docente. Concluiu-se que a tecnologia não substitui o professor nem elimina os desafios históricos da aprendizagem matemática, mas pode enriquecer o processo quando usada com intencionalidade, criticidade e compromisso formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Digitais; Ensino de Matemática; Educação Matemática; Mediação Pedagógica; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem matemática, muitas vezes associada ao medo do erro, à repetição de fórmulas e à distância entre conteúdo escolar e vida cotidiana, encontra nas tecnologias digitais uma provocação pedagógica importante. A tela, o simulador, o aplicativo e o software não resolvem, por si mesmos, as dificuldades da área. Mesmo assim, podem abrir caminhos para que

números, formas, medidas, gráficos e relações deixem de aparecer como abstrações frias e passem a ser explorados em situações mais visíveis.

No ensino de Matemática, a mediação digital pode favorecer experiências que antes dependiam apenas da imaginação do estudante ou do desenho estático no quadro. Um gráfico pode ser movimentado, uma figura geométrica pode ser girada, uma sequência numérica pode ser testada, um problema pode ser simulado. Essa possibilidade altera a relação com o conhecimento matemático, pois permite observar regularidades, formular hipóteses e comparar resultados. Ainda assim, sem intervenção docente, a exploração tende a permanecer superficial.

A Base Nacional Comum Curricular compreende a Matemática como área voltada ao desenvolvimento do raciocínio lógico, da investigação, da argumentação e da resolução de problemas, indicando que os estudantes precisam mobilizar conhecimentos para interpretar situações diversas (Brasil, 2018). Essa orientação dialoga com o uso das tecnologias digitais quando elas são incorporadas como instrumentos de pensamento, e não como enfeites metodológicos. O desafio consiste em articular recurso, problema, linguagem matemática e sentido pedagógico.

A discussão torna-se ainda mais relevante porque muitos estudantes chegam à escola com experiências digitais frequentes, mas nem sempre formativas. Jogam, assistem vídeos, usam aplicativos e interagem em redes, porém isso não significa que saibam interpretar dados, ler gráficos, reconhecer padrões ou resolver problemas com autonomia. A escola precisa transformar essa familiaridade dispersa em repertório matemático, ajudando o estudante a perceber que a tecnologia também pode ser espaço de investigação, criação e argumentação.

Borba e Penteado (2019) defendem que a informática na Educação Matemática modifica a produção do conhecimento, pois a relação entre humanos e mídias interfere nas formas de pensar, representar e resolver problemas. Essa compreensão afasta a ideia de tecnologia como mero apoio externo. Quando bem utilizada, ela participa do próprio processo de construção matemática, ampliando possibilidades de visualização, experimentação e comunicação. O professor, nesse movimento, continua sendo quem organiza o percurso formativo.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições das tecnologias digitais para o ensino de Matemática, considerando a visualização de conceitos, a resolução de problemas, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a participação ativa dos estudantes. A pesquisa é bibliográfica, de abordagem qualitativa, e dialoga com autores da Educação Matemática, da cultura digital e da mediação pedagógica. A reflexão parte da compreensão de que tecnologia só educa quando inserida em projeto pedagógico consistente.

TECNOLOGIA DIGITAIS E CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO

O ensino de Matemática sempre exigiu a passagem entre diferentes formas de representação: linguagem verbal, símbolos, tabelas, gráficos, figuras, esquemas e situações concretas. As tecnologias digitais ampliam esse trânsito, porque permitem manipular objetos matemáticos em tempo real. Ao alterar valores, mover pontos, comparar medidas ou simular fenômenos, o estudante pode perceber relações que, em uma explicação exclusivamente expositiva, talvez permanecessem opacas. A tecnologia, nesse caso, favorece uma matemática

menos imóvel e mais investigativa.

A visualização é uma das contribuições mais evidentes dos recursos digitais. Em geometria, por exemplo, softwares dinâmicos permitem explorar ângulos, polígonos, simetrias, áreas e transformações com mais precisão. O estudante observa o que muda e o que permanece quando uma figura é deslocada ou redimensionada. Esse tipo de experiência ajuda a construir conceitos, porque aproxima intuição, manipulação e linguagem formal. O professor precisa conduzir a observação para que a tela não vire apenas movimento sem reflexão.

Na álgebra, as tecnologias digitais podem aproximar expressões simbólicas de representações gráficas e numéricas. Ao modificar coeficientes de uma função, o estudante percebe deslocamentos, inclinações, raízes e variações. Essa articulação favorece a compreensão de que uma fórmula não é apenas sequência de letras, mas uma forma de representar relações. Valente (1999) já indicava que o computador pode enriquecer ambientes de aprendizagem quando auxilia o aprendiz na construção do próprio conhecimento, e não apenas transmite informação.

A resolução de problemas também ganha novas possibilidades quando mediada por recursos digitais. Planilhas, simuladores e aplicativos permitem testar estratégias, organizar dados, estimar resultados e revisar procedimentos. O estudante pode experimentar caminhos, identificar inconsistências e reformular hipóteses. Entretanto, o uso desses recursos precisa estar vinculado a problemas significativos. Quando a atividade se limita a preencher lacunas ou seguir comandos prontos, a tecnologia apenas automatiza exercícios tradicionais, sem aprofundar o pensamento matemático.

D'Ambrosio (2012) compreende a Educação Matemática como campo relacionado à realidade cultural, social e histórica dos sujeitos. Essa perspectiva ajuda a evitar um uso tecnicista das tecnologias digitais. Ensinar Matemática com recursos digitais não significa afastar o conteúdo da vida concreta; ao contrário, pode aproximá-lo de situações que envolvem consumo, tempo, espaço, medidas, jogos, mapas, estatísticas e decisões cotidianas. A mediação docente precisa transformar essas situações em problemas matematicamente ricos.

Os jogos digitais aparecem com frequência nas práticas de ensino de Matemática, especialmente por envolverem desafios, fases, pontuação e feedback imediato. Eles podem contribuir para cálculo mental, reconhecimento de padrões, raciocínio lógico e persistência diante de obstáculos. Ainda assim, sua presença exige critério. Um jogo pode estimular pensamento estratégico, mas também pode induzir respostas rápidas e pouco refletidas. O valor pedagógico depende da qualidade do desafio e da conversa que o professor constrói depois da atividade.

As plataformas adaptativas também ocupam espaço crescente no ensino de Matemática. Elas oferecem trilhas individualizadas, relatórios de desempenho e atividades ajustadas ao ritmo do estudante. Essa organização pode ajudar o professor a identificar dificuldades recorrentes, mas não deve ser confundida com personalização plena. O sistema registra acertos, erros e tempo de resposta, porém não compreende integralmente o raciocínio, a insegurança, a estratégia usada ou a interferência do contexto. O dado digital precisa ser interpretado pedagogicamente.

No trabalho com estatística e probabilidade, as tecnologias digitais favorecem a coleta, a organização e a leitura de dados. Planilhas, gráficos interativos e bancos de informações podem

aproximar o estudante de situações sociais concretas, como consumo de água, transporte, alimentação, esportes, clima ou hábitos da turma. Essa abordagem ajuda a compreender que dados não são números soltos. Eles expressam escolhas, contextos, recortes e interpretações. A Matemática, assim, torna-se linguagem para ler o mundo.

A BNCC enfatiza a importância do letramento matemático, entendido como capacidade de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente em diferentes contextos (Brasil, 2018). As tecnologias digitais podem colaborar com esse processo quando favorecem produção de gráficos, construção de mapas, uso de planilhas, interpretação de infográficos e simulação de situações-problema. O estudante passa a lidar com a Matemática como prática de leitura e intervenção na realidade, não apenas como disciplina de respostas únicas.

A mediação digital também pode apoiar estudantes que apresentam dificuldades persistentes em Matemática. Recursos visuais, atividades graduadas, feedbacks imediatos, repetição orientada e diferentes formas de representação ajudam a diversificar o acesso ao conteúdo. Porém, essa diversificação precisa evitar a simplificação excessiva. Dificuldade não se supera apenas com mais exercícios. Muitas vezes, é necessário retomar conceitos anteriores, reconstruir sentidos, conversar sobre estratégias e acolher a relação emocional que o estudante estabeleceu com a disciplina.

A formação docente torna-se condição decisiva nesse processo. Muitos professores reconhecem o potencial das tecnologias digitais, mas enfrentam limitações relacionadas à infraestrutura, ao tempo de planejamento, à conectividade e à própria formação. Não basta disponibilizar equipamentos ou plataformas. É preciso discutir o que fazer com eles, por que usá-los, quando evitá-los e como avaliar seus efeitos na aprendizagem. Sem essa reflexão, a tecnologia tende a reproduzir metodologias antigas com aparência de inovação.

Assim, as tecnologias digitais podem contribuir para a construção do pensamento matemático quando favorecem investigação, visualização, argumentação e autoria. Seu uso precisa estar subordinado aos objetivos de aprendizagem, ao perfil da turma e às condições reais da escola. A Matemática não se torna mais compreensível apenas porque aparece em uma tela; ela se torna mais acessível quando o estudante encontra mediações que o ajudam a pensar, testar, explicar, revisar e atribuir sentido ao que aprende.

A aprendizagem matemática mediada por tecnologias digitais também pode favorecer a passagem entre o concreto, o pictórico e o simbólico, movimento tão necessário para que o estudante não memorize procedimentos sem compreender seus fundamentos. Ao manipular objetos virtuais, comparar representações, observar regularidades e registrar descobertas, ele começa a perceber que uma mesma ideia matemática pode aparecer em diferentes linguagens. Essa circulação entre formas de representação amplia o repertório conceitual e ajuda a reduzir a distância entre experiência, imagem, número e argumento.

Em atividades envolvendo geometria, por exemplo, softwares de construção dinâmica permitem que o estudante movimente pontos, altere medidas, compare ângulos e observe propriedades que permanecem mesmo quando a figura se transforma. Esse tipo de exploração favorece a percepção de invariâncias, elemento importante para a construção do pensamento geométrico. Contudo, a manipulação precisa ser acompanhada por perguntas orientadoras, pois ver uma figura se mover não garante compreender o conceito. A aprendizagem nasce quando a observação se converte em explicação.

Nos conteúdos relacionados às grandezas e medidas, as tecnologias digitais podem aproximar a Matemática de situações vividas pelos estudantes, como calcular trajetos, estimar distâncias, comparar áreas, organizar horários ou analisar consumo. Aplicativos de mapas, simuladores e planilhas simples permitem construir relações entre número, espaço e cotidiano. Essa aproximação tende a tornar o conteúdo menos abstrato, desde que o professor preserve a exigência conceitual da atividade. O cotidiano não deve servir apenas como ilustração, mas como campo de problematização.

A presença desses recursos também amplia as possibilidades de participação em sala, pois estudantes que normalmente se calam diante da Matemática podem encontrar, na experimentação digital, um caminho inicial para se envolver. Ao testar hipóteses sem exposição imediata ao julgamento dos colegas, alguns alunos se sentem mais seguros para arriscar. Esse movimento, porém, precisa retornar ao coletivo, porque a aprendizagem matemática se fortalece quando as estratégias são verbalizadas, comparadas e discutidas. A tecnologia abre a porta; a mediação sustenta o percurso.

MEDIAÇÃO DOCENTE, PLANEJAMENTO E LIMITES DO USO TECNOLÓGICO

A presença das tecnologias digitais no ensino de Matemática exige planejamento cuidadoso, pois a simples inserção de recursos não garante aprendizagem. Um software pode ser sofisticado e, ainda assim, ser usado de modo pobre. Um aplicativo simples pode gerar boas discussões quando articulado a perguntas bem elaboradas. O centro da decisão pedagógica não está no brilho da ferramenta, mas na intencionalidade do professor. É essa intencionalidade que transforma o recurso em mediação formativa.

O professor de Matemática precisa selecionar tecnologias conforme os objetivos do conteúdo. Para explorar geometria, talvez um software de construção dinâmica seja mais adequado. Para estudar porcentagem, uma planilha pode permitir simulações de descontos, juros e variações. Para discutir estatística, gráficos interativos podem favorecer leitura crítica de dados. Cada escolha comunica uma concepção de ensino. Quando o recurso é escolhido apenas por estar disponível, o risco é submeter a aula à lógica da ferramenta.

A mediação docente também envolve formular boas perguntas. Diante de um gráfico em movimento, não basta pedir que o estudante observe. É preciso perguntar o que mudou, o que permaneceu, por que a curva se deslocou, como os valores se relacionam, que previsão pode ser feita. A tecnologia mostra, mas não interpreta sozinha. A interpretação nasce do diálogo entre observação, linguagem matemática e provocação pedagógica. Sem pergunta, a tela pode encantar sem ensinar.

Moran, Masetto e Behrens (2013) defendem que as tecnologias ampliam possibilidades de comunicação e aprendizagem quando associadas à participação ativa dos estudantes. No ensino de Matemática, essa participação precisa envolver resolução de problemas, argumentação, comparação de estratégias e produção de explicações. O estudante não deve apenas consumir demonstrações prontas. Precisa manipular, registrar, justificar e socializar descobertas. A aprendizagem matemática se fortalece quando o recurso digital abre espaço para autoria intelectual.

A sala de aula com tecnologias digitais também exige equilíbrio entre exploração individual e interação coletiva. Em alguns momentos, o estudante precisa testar hipóteses em seu próprio ritmo. Em outros, precisa conversar com colegas, explicar procedimentos e ouvir alternativas. A Matemática escolar não é apenas desempenho privado; ela é linguagem compartilhada. Quando a plataforma isola cada estudante em uma trilha silenciosa, perde-se parte da riqueza argumentativa que caracteriza a construção do pensamento matemático.

O erro merece atenção especial nesse contexto. Muitas plataformas corrigem respostas imediatamente, marcando acertos e equívocos com cores, sons ou mensagens automáticas. Esse retorno pode ajudar, mas também pode empobrecer a análise se o estudante apenas tenta novamente até acertar. O erro matemático contém hipóteses, caminhos e compreensões parciais. Cabe ao professor transformá-lo em material de estudo, perguntando como o estudante pensou, por que escolheu determinado procedimento e que relação ainda precisa ser compreendida.

A avaliação mediada por tecnologias digitais deve ser tratada com prudência. Relatórios podem indicar conteúdos com maior índice de erro, tempo médio de resolução e evolução em determinadas habilidades. Esses dados ajudam a planejar intervenções, mas não substituem a observação docente. Um estudante pode errar por não entender o conceito, por interpretar mal o enunciado, por dificuldade de leitura ou por insegurança diante da plataforma. Avaliar exige cruzar registros digitais com produções, falas e atitudes.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2022, que institui normas sobre Computação na Educação Básica como complemento à BNCC, reforça a importância de trabalhar cultura digital, pensamento computacional e mundo digital nas escolas (Brasil, 2022). No ensino de Matemática, essa orientação pode dialogar com sequências, padrões, decomposição de problemas, algoritmos e raciocínio lógico. Ainda assim, pensamento computacional não deve ser reduzido a programação. Ele envolve formas de organizar problemas e construir estratégias.

As tecnologias digitais também podem contribuir para aproximar a Matemática de temas sociais. Planilhas e gráficos permitem discutir orçamento familiar, consumo, inflação, desperdício de alimentos, dados ambientais e indicadores educacionais. Essa aproximação ajuda o estudante a perceber que a Matemática participa de decisões coletivas e pessoais. Contudo, é preciso evitar atividades artificiais, nas quais o contexto aparece apenas como enfeite. Um problema socialmente situado precisa preservar a complexidade da vida e a clareza matemática.

Outro cuidado diz respeito à desigualdade de acesso. Nem todos os estudantes possuem computador, celular próprio, internet estável ou ambiente doméstico adequado para realizar tarefas digitais. Quando a escola propõe atividades tecnológicas sem considerar essas condições, pode transformar diferença material em desigualdade de desempenho. A inclusão digital precisa ser planejada dentro da escola, com momentos de uso orientado, alternativas impressas quando necessário e acompanhamento sensível das situações vividas pelos estudantes.

A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018, também precisa ser considerada no uso de plataformas e aplicativos matemáticos. Cadastros, relatórios, desempenho, imagens e interações dos estudantes são informações sensíveis no ambiente escolar. A escolha de ferramentas deve observar segurança, finalidade pedagógica e proteção das crianças e adolescentes. A inovação não pode ignorar direitos. Toda mediação digital precisa preservar a dignidade dos sujeitos que participam do processo educativo.

Convém reconhecer que há momentos em que a melhor escolha pedagógica pode ser não usar tecnologia digital. Uma conversa coletiva, uma atividade com material concreto, um desenho no caderno ou uma resolução no quadro podem ser mais adequados para determinado objetivo. A maturidade docente aparece justamente nessa capacidade de decidir. O recurso digital não precisa estar presente em todas as aulas para ser relevante. Seu valor está na pertinência, não na frequência.

Dessa maneira, a mediação docente define a qualidade do uso tecnológico no ensino de Matemática. A ferramenta pode ampliar visualizações, diversificar estratégias e gerar registros importantes, mas só ganha sentido quando articulada a perguntas, problemas, interações e objetivos claros. O professor continua sendo responsável por interpretar a turma, selecionar caminhos, acolher dificuldades e sustentar o rigor conceitual. A tecnologia entra como parceira do pensamento, nunca como substituta da relação pedagógica.

TECNOLOGIAS DIGITAIS, INCLUSÃO E AVALIAÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

A discussão sobre tecnologias digitais no ensino de Matemática precisa alcançar também a inclusão, porque aprender matemática nunca foi uma experiência igual para todos. Há estudantes que chegam à sala de aula com segurança, repertório familiar e acesso constante a recursos digitais. Há outros que carregam histórico de fracasso, medo dos números, pouca conectividade e dificuldades de leitura dos enunciados. Nesse cenário, o recurso tecnológico pode ampliar oportunidades, desde que não transforme desigualdades anteriores em novas barreiras escolares.

No campo da inclusão, as tecnologias digitais oferecem possibilidades importantes para a aprendizagem matemática. Softwares com recursos visuais, objetos manipuláveis, áudios, vídeos, jogos graduados e simuladores podem favorecer estudantes que precisam de diferentes caminhos para compreender um conceito. Uma fração, por exemplo, pode ser vista, dividida, comparada, movimentada e relacionada a situações concretas. Essa multiplicidade de representações ajuda a deslocar a Matemática do campo puramente abstrato, aproximando-a de experiências mais acessíveis e interpretáveis.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, assegura o direito à educação em sistema inclusivo, com recursos de acessibilidade e eliminação de barreiras. No ensino de Matemática, essa orientação exige que plataformas, aplicativos e materiais digitais sejam escolhidos também por sua capacidade de favorecer participação. Não basta que o recurso seja moderno. Ele precisa permitir leitura adequada, navegação compreensível, adaptação de ritmo, clareza visual e possibilidade real de interação.

Estudantes com deficiência visual, baixa visão, deficiência auditiva, deficiência intelectual, transtorno do espectro autista ou dificuldades específicas de aprendizagem podem se beneficiar de recursos digitais quando estes são planejados com cuidado. Leitores de tela, contraste, ampliação de fonte, legendas, instruções sonoras, objetos virtuais manipuláveis e feedbacks graduados podem apoiar o percurso. Mesmo assim, a tecnologia não elimina a necessidade de intervenção docente. O professor continua sendo quem interpreta as necessidades, ajusta estratégias e acompanha avanços.

No ensino de Matemática, uma das maiores barreiras não está apenas no conteúdo, mas na linguagem. Enunciados longos, símbolos, tabelas, gráficos e comandos podem dificultar a participação de estudantes que ainda não dominam plenamente a leitura matemática. As tecnologias digitais podem auxiliar quando apresentam o mesmo conceito por imagens, animações, áudio e manipulação. Entretanto, se o ambiente digital usa comandos confusos, excesso de estímulos ou linguagem pouco adequada, a ferramenta pode ampliar a dificuldade em vez de reduzi-la.

A avaliação é outro ponto sensível. Plataformas matemáticas costumam gerar relatórios com acertos, erros, tempo de resposta, habilidades trabalhadas e porcentagens de desempenho. Esses dados podem apoiar o professor na identificação de dificuldades, mas precisam ser lidos com prudência. Um erro em atividade digital pode indicar incompreensão conceitual, interpretação inadequada do enunciado, distração, ansiedade, problema técnico ou falta de familiaridade com a plataforma. Por isso, número algum substitui a escuta pedagógica do estudante.

Avaliar Matemática com apoio digital exige compreender o percurso, não apenas o resultado. Quando um estudante erra uma questão de proporção, por exemplo, interessa saber se ele confundiu as grandezas, se aplicou uma regra de modo mecânico, se interpretou mal a situação ou se apenas digitou incorretamente. A plataforma aponta o erro, mas raramente revela todo o raciocínio. Cabe ao professor transformar esse registro em conversa, retomada e nova situação de aprendizagem.

Os dados digitais também podem favorecer uma avaliação mais formativa quando utilizados para reorganizar o ensino. Se muitos estudantes erram questões envolvendo leitura de gráficos, o professor pode retomar esse conteúdo com exemplos do cotidiano, atividades coletivas, planilhas simples e interpretação de infográficos. Se a dificuldade aparece apenas em um grupo, intervenções mais específicas podem ser planejadas. A tecnologia, nesse caso, ajuda a enxergar padrões, mas a decisão pedagógica continua dependendo da análise humana.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2022, ao tratar da Computação na Educação Básica, contribui para aproximar Matemática, pensamento computacional e resolução de problemas. Decompor situações, reconhecer padrões, criar sequências, elaborar algoritmos e testar soluções são práticas que dialogam diretamente com a formação matemática. Contudo, é preciso evitar uma leitura limitada, como se pensamento computacional fosse apenas aprender programação. Nos anos escolares, ele pode ser entendido como modo de organizar o raciocínio diante de problemas complexos.

As tecnologias digitais também permitem trabalhar Matemática com projetos interdisciplinares. Uma turma pode investigar consumo de água da escola, organizar dados em planilhas, construir gráficos, calcular médias, comparar desperdícios e propor ações de redução. Nesse percurso, a Matemática deixa de aparecer como conteúdo isolado e passa a participar da leitura de um problema real. A plataforma ou o aplicativo, nessa situação, funciona como instrumento de registro, análise e comunicação, não como centro da atividade.

D'Ambrosio (2012) ajuda a compreender que a Educação Matemática precisa dialogar com a realidade cultural dos estudantes, reconhecendo saberes, práticas sociais e formas diversas de produzir conhecimento. As tecnologias digitais podem fortalecer essa aproximação quando permitem explorar dados do território, mapas da comunidade, medidas de espaços conhecidos,

registros de feiras, trajetos, jogos e situações econômicas familiares. O recurso digital se torna mais potente quando não afasta a Matemática da vida, mas a reinsere nela.

No caso de estudantes que apresentam rejeição à Matemática, jogos e simuladores podem diminuir a tensão inicial, criando uma entrada mais lúdica para o conteúdo. A criança ou o adolescente experimenta, tenta novamente, observa efeitos e recebe devolutivas rápidas. Essa dinâmica pode favorecer engajamento, desde que o jogo não substitua a reflexão. O professor precisa ajudar o estudante a nomear estratégias, reconhecer padrões e compreender por que determinada resposta funciona. Sem essa conversa, resta apenas entretenimento.

As tecnologias digitais também favorecem a autoria matemática. Estudantes podem criar problemas, produzir vídeos explicativos, montar gráficos, elaborar tutoriais, construir jogos simples, registrar experimentos e compartilhar estratégias. Essa produção desloca o aluno da posição de receptor para a de sujeito que organiza e comunica raciocínios. No entanto, autoria exige tempo, orientação e critérios. Não basta pedir uma produção digital; é preciso acompanhar planejamento, coerência matemática, clareza da explicação e pertinência do recurso usado.

Moran, Masetto e Behrens (2013) destacam que a mediação pedagógica com tecnologias precisa estimular participação, interação e construção coletiva do conhecimento. No ensino de Matemática, essa orientação é especialmente importante porque muitos estudantes aprendem melhor quando verbalizam procedimentos e confrontam diferentes estratégias. A tecnologia pode favorecer esse movimento por meio de murais digitais, atividades colaborativas, resolução em pares e socialização de caminhos. O conhecimento matemático amadurece quando circula, é explicado e reformulado.

A inclusão digital também passa pela infraestrutura. Escolas sem internet estável, equipamentos suficientes ou suporte técnico enfrentam dificuldades para integrar recursos digitais de modo contínuo. Quando o professor precisa improvisar sempre, a tecnologia deixa de ser aliada e passa a ser fonte de desgaste. A qualidade pedagógica depende de condições materiais. Falar de inovação no ensino de Matemática sem considerar laboratórios, tablets, projetores, manutenção e conectividade é deslocar para o professor uma responsabilidade que também é institucional.

A formação continuada precisa ajudar o professor a escolher recursos digitais matematicamente relevantes. Nem todo aplicativo bonito favorece aprendizagem. Alguns apenas apresentam exercícios repetitivos com aparência lúdica. Outros oferecem visualizações potentes, mas exigem domínio conceitual para serem bem explorados. A formação precisa discutir critérios: que conceito o recurso ajuda a construir, que tipo de raciocínio provoca, que participação permite, que dados gera e que limites apresenta. Essa análise fortalece a autonomia docente.

Também convém refletir sobre a proteção de dados no uso de plataformas matemáticas. Relatórios de desempenho, histórico de respostas, tempo de acesso e informações pessoais dos estudantes não podem ser tratados de maneira descuidada. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018, exige finalidade, transparência e segurança no tratamento dessas informações. No ambiente escolar, esse cuidado tem dimensão ética, porque envolve crianças e adolescentes em processo de formação.

A tecnologia pode apoiar a recuperação de aprendizagens, especialmente quando permite atividades graduadas e acompanhamento mais frequente. Estudantes com defasagens em

operações, frações, medidas ou interpretação de problemas podem realizar percursos específicos, enquanto o professor observa avanços e dificuldades. Ainda assim, recuperação não deve virar isolamento digital. O estudante que mais precisa de apoio também precisa de presença, explicação, vínculo e encorajamento. A plataforma ajuda, mas não acolhe sozinha a insegurança acumulada.

O uso de inteligência artificial no ensino de Matemática, embora ainda exija pesquisas e cuidados, já começa a aparecer em tutores digitais, corretores automáticos e sistemas de recomendação. Esses recursos podem oferecer pistas, exemplos e exercícios personalizados, mas também podem induzir dependência, respostas prontas ou interpretações equivocadas. A mediação docente torna-se ainda mais necessária para verificar a qualidade das orientações, discutir procedimentos e garantir que o estudante compreenda o raciocínio, não apenas obtenha a resposta.

Assim, inclusão e avaliação mostram que as tecnologias digitais no ensino de Matemática precisam ser tratadas como parte de um projeto pedagógico mais amplo. Elas podem ampliar acessos, diversificar representações, registrar percursos e apoiar intervenções mais precisas. Contudo, também podem padronizar experiências, intensificar desigualdades e reduzir aprendizagem a indicadores. A diferença está na mediação, na infraestrutura, na formação docente e no compromisso ético com todos os estudantes. A Matemática ensinada com tecnologia precisa continuar profundamente humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre tecnologias digitais no ensino de Matemática retomou uma tensão bastante presente nas escolas: como aproveitar recursos digitais sem transformar a aprendizagem em sequência de cliques, respostas automáticas e relatórios numéricos? O objetivo foi analisar as contribuições das tecnologias digitais para o ensino de Matemática, considerando a visualização de conceitos, a resolução de problemas, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a participação ativa dos estudantes. Ao longo do estudo, esse objetivo foi alcançado.

A análise mostrou que softwares, plataformas, jogos, simuladores e planilhas podem favorecer a compreensão matemática quando permitem visualizar relações, testar hipóteses, organizar dados e comparar estratégias. Esses recursos tornam certos conceitos mais acessíveis, especialmente aqueles que envolvem movimento, variação, forma, proporção e representação gráfica. Mesmo assim, sua contribuição não está garantida pela presença da ferramenta. O ganho pedagógico depende do modo como o professor conduz a atividade e transforma exploração em conhecimento.

Também se verificou que as tecnologias digitais podem enriquecer a resolução de problemas, aproximando a Matemática de situações concretas e socialmente relevantes. Gráficos, dados, mapas, cálculos financeiros simples e simulações ajudam o estudante a perceber que a Matemática interpreta aspectos da vida cotidiana. Essa aproximação, porém, exige cuidado para que o contexto não seja apenas decorativo. Um bom problema precisa provocar raciocínio, exigir escolhas, permitir justificativas e favorecer a construção de argumentos.

A pesquisa bibliográfica indicou que a mediação docente permanece insubstituível. O professor seleciona recursos, formular perguntas, interpreta erros, acompanha percursos e relaciona os dados digitais às manifestações reais dos estudantes. Quando esse acompanhamento enfraquece, a tecnologia tende a reforçar práticas mecânicas já conhecidas. Quando a mediação se fortalece, o recurso digital pode ampliar a participação, a autoria e a compreensão conceitual. A inovação, portanto, nasce menos do equipamento e mais da qualidade pedagógica do uso.

Há lacunas que precisam ser enfrentadas por novas pesquisas. Ainda são necessários estudos sobre os impactos das plataformas adaptativas na aprendizagem matemática, sobre o uso de inteligência artificial em atividades de resolução de problemas, sobre a formação docente para softwares específicos e sobre as desigualdades de acesso entre estudantes. Também convém investigar como crianças e adolescentes percebem essas práticas, pois a escuta dos sujeitos escolares pode revelar dimensões que os relatórios digitais não capturam.

Assim, a questão inicial retorna com mais densidade. As tecnologias digitais podem favorecer o ensino de Matemática quando ajudam o estudante a pensar, representar, testar, argumentar e compreender relações. Quando usadas sem planejamento, apenas digitalizam velhas tarefas e mantêm intactas as dificuldades históricas da disciplina. O compromisso ético-pedagógico está em colocar a tecnologia a serviço do raciocínio, da inclusão e da formação crítica. A Matemática, nesse horizonte, deixa de ser medo e pode tornar-se linguagem de leitura do mundo.

REFERÊNCIAS

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação matemática**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais**. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 1 maio 2026.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022. **Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>. Acesso em: 1 maio 2026.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VALENTE, José Armando (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

NARRATIVAS VISUAIS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: A ARTE COMO LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DA LEITURA E DA SUBJETIVIDADE



MARTA DE ARAÚJO CARVALHO

Graduação em Letras Português e Inglês pela Faculdade UNIJALES, conclusão em 10 de Dezembro de 2025. Especialista em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE, conclusão em 08 de Janeiro de 2010. Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Emei Najla Curi Izar.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, as influências das manifestações artísticas e das vivências humanas na constituição da expressão e da comunicação do indivíduo. Parte-se do pressuposto de que tais experiências contribuem para a elaboração de angústias primárias e para o processo de autoconhecimento, permitindo ao sujeito registrar sua presença no mundo por meio de diferentes formas de linguagem. O desenvolvimento da comunicação acompanha a trajetória da humanidade desde as pinturas rupestres até as manifestações artísticas contemporâneas. Nesse percurso, a criatividade apresenta-se como elemento central, atuando como mediadora da construção simbólica e expressiva, especialmente quando associada a práticas lúdicas. As produções humanas, sobretudo nos anos iniciais da vida, revelam aspectos fundamentais do desenvolvimento cognitivo, emocional e social, embora tenham sido historicamente subvalorizadas. A análise bibliográfica evidencia que os registros infantis constituem expressões legítimas de pensamento e comunicação e contribuem para compreender a evolução da criatividade e das manifestações comunicativas nas diferentes fases da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Criatividade; Registro; Infância; Expressão.

INTRODUÇÃO

As manifestações artísticas acompanham as transformações da sociedade, desenvolvendo-se na mesma proporção em que os indivíduos ampliam suas percepções sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Ao longo do tempo, as mudanças sociais, culturais e tecnológicas influenciam diretamente as formas de expressão humana, refletindo-se nas diferentes linguagens utilizadas para comunicar ideias, sentimentos e experiências.

Desde os primeiros registros da humanidade, observa-se a necessidade de expressão e de comunicação por meio de diferentes suportes e linguagens. As pinturas rupestres, as esculturas, as produções pictóricas, as manifestações musicais e a própria linguagem verbal constituem formas pelas quais o ser humano registra sua existência e constrói sentidos sobre o mundo que o cerca. Esse movimento revela não apenas uma necessidade comunicativa, mas também um processo contínuo de construção de identidade.

Diferentemente de outras espécies, o ser humano desenvolve uma relação simbólica com o mundo, marcada pela necessidade de pertencimento e pela produção de registros que representem sua trajetória e suas experiências. Ao longo do desenvolvimento, esse processo se manifesta de formas distintas: a criança busca compreender o mundo por meio da experimentação e da expressão simbólica; o jovem constrói sua identidade a partir das relações sociais; e o adulto enfrenta constantes ressignificações entre suas experiências passadas e suas perspectivas futuras.

Nesse contexto, as produções gráficas e artísticas assumem papel fundamental, pois funcionam como meios de expressão e de construção de significado. Seja por meio da escrita, do desenho ou de outras linguagens visuais, o indivíduo manifesta suas percepções internas e suas relações com o meio social. A necessidade de pertencimento, muitas vezes tensionada pelas dinâmicas sociais, encontra nessas produções um espaço de expressão e reconhecimento.

A arte, presente no cotidiano humano, manifesta-se tanto nas ações mais simples quanto nas produções mais elaboradas, sendo atravessada por elementos identitários que se expressam nos traços, nas cores e nas formas. Nesse sentido, as manifestações artísticas não apenas refletem a subjetividade do indivíduo, mas também possibilitam processos de transformação, ao permitir a externalização de sentimentos, reflexões e experiências.

Diante disso, este artigo propõe discutir de que maneira as manifestações artísticas contribuem para a construção da comunicação e da identidade humana, bem como compreender como essas produções são percebidas e interpretadas ao longo do desenvolvimento, especialmente no que se refere às expressões infantis. Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada em autores dos campos da Arte-Educação, do desenvolvimento humano e da educação da infância.

ARTE E LINGUAGEM: OS PRIMEIROS REGISTROS DA EXPERIÊNCIA HUMANA

As origens da arte na trajetória da humanidade estão diretamente vinculadas às primeiras tentativas de registro e comunicação do ser humano. Desde tempos remotos, o desenho constituiu-se como uma das principais formas de expressão, permitindo ao indivíduo representar suas vivências, percepções e relações com o mundo.

A capacidade criativa, nesse contexto, apresenta-se como uma característica inerente à condição humana, sendo continuamente desenvolvida a partir das interações estabelecidas com o meio. Conforme aponta SANS (2001), essa potencialidade não se limita a aspectos internos, mas é também influenciada por fatores culturais, sociais e históricos que atravessam o sujeito ao longo de sua formação.

Inserido desde o nascimento em um contexto marcado por múltiplas dimensões — sociais, culturais e psicológicas —, o indivíduo estabelece vínculos com o ambiente e com os outros sujeitos. Nesse processo, a arte assume função estruturante, uma vez que possibilita interpretar e representar a realidade, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como seleção, organização e classificação das informações (BUORO, 2001).

Ao considerar o campo educacional, percebe-se que as concepções de ensino da arte foram sendo transformadas ao longo do tempo, acompanhando mudanças mais amplas na sociedade. Em um primeiro momento, no modelo da escola tradicional, o ensino artístico estava voltado à reprodução de padrões e à formação técnica, priorizando a preparação para o trabalho. Posteriormente, com a influência da escola nova, a arte passa a ser compreendida como espaço de livre expressão, valorizando a espontaneidade do sujeito.

Em abordagens posteriores, como a perspectiva libertadora, a arte ganha caráter interdisciplinar, dialogando com diferentes áreas do conhecimento. Já na vertente crítico-social dos conteúdos, enfatiza-se a necessidade de domínio teórico por parte do educador, enquanto o construtivismo reconhece a arte como elemento essencial no processo de aprendizagem, atribuindo-lhe papel ativo na construção do conhecimento (IAVELBERG, 2003).

No cenário brasileiro, a consolidação da arte como componente curricular reflete avanços importantes na legislação educacional. A Lei nº 5.692/1971 instituiu a obrigatoriedade da Educação Artística, ainda que inicialmente concebida como atividade complementar. Somente com a Lei nº 9.394/1996 é que a arte passa a ser reconhecida como disciplina obrigatória nos diferentes níveis da educação básica, fortalecendo sua relevância no processo formativo (IAVELBERG, 2003).

No que diz respeito à infância, é possível observar que as primeiras formas de comunicação da criança se manifestam por meio de produções simbólicas, sendo o desenho um dos principais instrumentos dessa expressão. Ao interagir com diferentes linguagens artísticas, a criança amplia sua capacidade de compreender o mundo, estabelecendo relações entre experiências, objetos e significados.

De acordo com documentos oficiais da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o ensino da arte favorece o desenvolvimento da comunicação e da atribuição de sentidos, permitindo que a criança interprete elementos como cores, formas, sons e movimentos a partir de suas vivências.

Nesse sentido, a criatividade assume papel central no desenvolvimento humano, não apenas como forma de expressão, mas também como recurso fundamental para a resolução de problemas e adaptação às diferentes situações da vida cotidiana. Trata-se de uma competência que potencializa a inovação e amplia as possibilidades de ação do indivíduo no mundo.

A inserção da arte no contexto educacional, portanto, deve priorizar o estímulo ao pensamento criador, evitando a dissociação entre imaginação e cognição. Conforme ressalta SANS (2001), é essencial que o processo educativo valorize experiências que integrem esses aspectos, promovendo aprendizagens mais significativas.

A Arte-Educação, nesse cenário, configura-se como base para o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e da imaginação. Considerando que a criança se encontra em

constante processo de construção de conhecimento, observa-se que ela expressa suas percepções com maior liberdade por meio de linguagens como o desenho, a música, a dança e o teatro, o que favorece a ampliação de suas capacidades cognitivas e emocionais.

A ausência dessas experiências pode limitar o desenvolvimento integral da criança. Em contrapartida, a presença da arte no cotidiano escolar contribui para a construção de ambientes mais significativos, nos quais a aprendizagem ocorre de forma lúdica e contextualizada. Por meio dessas vivências, a criança comunica sentimentos, expressa desejos e evidencia aspectos de sua subjetividade, possibilitando ao educador uma compreensão mais aprofundada de seu desenvolvimento.

Entretanto, é importante destacar que, embora a arte promova liberdade de expressão, ela também exige organização e mediação pedagógica. A construção de um ambiente estruturado, que respeite as produções infantis, favorece não apenas a expressão individual, mas também o desenvolvimento de noções de respeito, limites e convivência.

Dessa forma, cabe ao educador atuar como mediador desse processo, garantindo que a criança possa expressar-se de maneira autêntica, sem imposições que restrinjam sua criatividade. Ao mesmo tempo, é necessário oferecer condições que estimulem o interesse e o envolvimento com as práticas artísticas, fortalecendo o vínculo entre o sujeito e a produção de sentido por meio da arte.

INFÂNCIA, APRENDIZAGEM E PRODUÇÃO DE SENTIDO

Na contemporaneidade, a compreensão acerca da escolarização na primeira infância ainda apresenta fragilidades, sendo frequentemente atravessada por expectativas que não correspondem às especificidades dessa etapa do desenvolvimento. Em muitos contextos, o processo educativo é analisado a partir de parâmetros inadequados, desconsiderando fundamentos teóricos que sustentam a complexidade das aprendizagens infantis.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, essa etapa constitui a base da educação básica, sendo desenvolvida em instituições que têm como função educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos, em ambientes que promovem interações e experiências significativas (BRASIL, 2010). Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem priorizar as relações estabelecidas entre as crianças e seus pares, bem como as vivências construídas por meio do brincar.

Entretanto, observa-se que, em determinados contextos, há uma valorização exacerbada de processos formais de alfabetização, o que pode gerar pressões incompatíveis com o desenvolvimento infantil. Essa antecipação de conteúdos desconsidera os ritmos próprios das crianças e pode comprometer experiências fundamentais para a construção de aprendizagens significativas.

Cabe considerar que o processo de aprendizagem não ocorre de maneira homogênea. Cada criança constrói seu percurso de forma singular, a partir das interações que estabelece com o meio e das experiências que vivencia. Ainda que expostas a estímulos semelhantes, as respostas e as formas de assimilação variam, evidenciando a complexidade do desenvolvimento humano.

Sob essa perspectiva, Ramos (1991) ressalta que o indivíduo é constituído por múltiplas dimensões — físicas, cognitivas e morais — que envolvem tanto aspectos hereditários quanto experiências adquiridas ao longo da vida. Dessa forma, a construção da personalidade está diretamente relacionada às vivências da infância e às relações estabelecidas no ambiente social.

Corroborando essa perspectiva, Cerqueira (2000) aponta que cada sujeito desenvolve modos próprios de aprender, caracterizados como estilos de aprendizagem. Conforme a autora: O estilo que um indivíduo manifesta quando se confronta com uma tarefa de aprendizagem específica [...] é uma predisposição do aluno em adotar uma estratégia particular de aprendizagem. (CERQUEIRA, 2000, p. 36)

A partir dessa compreensão, reconhece-se que as crianças podem apresentar diferentes formas de apreensão do conhecimento, frequentemente classificadas como visual, auditiva e cinestésica. Essas variações indicam a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a diversidade de experiências e modos de interação com o mundo, valorizando múltiplas linguagens no processo educativo.

As primeiras experiências de aprendizagem têm início no contexto familiar, onde a criança estabelece contato inicial com o ambiente por meio dos sentidos. Elementos como cores, sons, texturas e movimentos constituem as primeiras referências perceptivas, que serão progressivamente ressignificadas ao longo do desenvolvimento.

À medida que amplia sua capacidade de interação, a criança passa a explorar o mundo de forma mais ativa, manipulando objetos, experimentando ações e atribuindo novos significados às suas experiências. Esse movimento contínuo de experimentação caracteriza o processo de construção do conhecimento, no qual cada vivência contribui para a elaboração de aprendizagens singulares.

Durante a infância, todas as experiências assumem papel formativo, desde os primeiros vínculos afetivos até as interações sociais mais complexas. A forma como essas vivências são estabelecidas influencia diretamente o desenvolvimento futuro do indivíduo, impactando suas relações, sua aprendizagem e sua inserção social.

Nesse sentido, Piccinin (2012) enfatiza a relevância da primeira infância como base para o desenvolvimento humano, ao afirmar que: [...] a base para as aprendizagens humanas está na primeira infância [...] a qualidade de vida nesse período influencia diretamente o desenvolvimento futuro do indivíduo. (PICCININ, 2012, p. 38)

Diante desse cenário, as práticas artísticas assumem papel significativo no desenvolvimento infantil, uma vez que possibilitam à criança explorar, criar e expressar-se a partir de suas próprias percepções. Diferentemente de atividades pautadas por modelos rígidos, a arte favorece a autonomia e a construção de sentidos, permitindo que a criança interprete o mundo de maneira singular.

Assim, as produções artísticas tornam-se importantes indicadores dos processos de aprendizagem, revelando como a criança organiza suas experiências e atribui significado às suas vivências. Mais do que resultados estéticos, essas produções expressam modos de pensar, sentir e compreender o mundo.

Dessa forma, a arte na Educação Infantil deve ser compreendida como linguagem fundamental, que contribui para o desenvolvimento integral da criança. Ao respeitar suas singularidades, seus tempos e suas formas próprias de aprendizagem, cria-se um ambiente mais sensível, inclusivo e significativo, no qual o conhecimento é construído a partir da experiência, da interação e da expressão.

ARTE, EXPRESSIVIDADE E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

A arte pode ser compreendida como um campo complexo que atravessa diferentes dimensões da experiência humana. Para examinar essa complexidade, João Francisco Duarte Júnior (1991) propõe três eixos fundamentais para sua análise: o sociocultural, o educativo (curricular) e o psicológico. Tais dimensões evidenciam que a arte não se restringe à produção estética, mas se insere nos modos de organização social, nos processos formativos e na constituição subjetiva dos indivíduos.

Sob a perspectiva sociocultural, a produção artística relaciona-se diretamente com os valores, tradições e modos de vida de determinados grupos, funcionando como meio de preservação e também de transformação cultural. Já no âmbito educacional, a arte estabelece diálogos com outras áreas do conhecimento, contribuindo para uma aprendizagem mais integrada e significativa. Por sua vez, a dimensão psicológica evidencia a arte como linguagem da interioridade, por meio da qual o sujeito expressa sentimentos, percepções e modos de se relacionar consigo e com o outro.

Essa compreensão ampliada permite reconhecer que a arte, ao longo do tempo, deixou de ocupar um lugar marginal para assumir relevância enquanto forma legítima de conhecimento. Se em determinados períodos históricos foi tratada como elemento secundário, hoje se compreende seu papel fundamental na leitura das dinâmicas sociais e na interpretação das transformações culturais.

Sob esse enfoque, Ernst Fischer (1983) ressalta que a arte exerce função essencial na compreensão da realidade social, ao afirmar que ela contribui para tornar visíveis relações que, muitas vezes, se apresentam obscurecidas no cotidiano. Em suas palavras:

papel de clarificação das relações sociais, [...] papel de iluminação dos homens em sociedades que se tornavam opacas, [...] papel de ajudar o homem a reconhecer e transformar a realidade social. (FISCHER, 1983, p. 1)

Com base nessa compreensão, a arte pode ser entendida como uma forma de leitura do mundo, capaz de revelar tensões, contradições e possibilidades de transformação. Mais do que um produto estético, trata-se de um meio de comunicação que registra experiências individuais e coletivas, sem que haja a necessidade de estabelecer hierarquias entre diferentes formas de produção artística.

Para que essa compreensão se consolide, é necessário o desenvolvimento de um olhar crítico e sensível diante das manifestações artísticas. Tal postura implica reconhecer a complexidade da arte como campo de conhecimento, evitando reducionismos e ampliando as possibilidades de interpretação e análise..

Desde as primeiras experiências na infância, observa-se que o indivíduo se relaciona com elementos visuais de maneira significativa. O uso de cores, formas e composições revela não apenas preferências estéticas, mas também aspectos emocionais, vivenciais e subjetivos. Essas escolhas constituem formas de expressão que refletem o modo como cada sujeito percebe e elabora suas experiências.

No percurso de elaboração subjetiva, a arte também se apresenta como importante recurso na elaboração das emoções. Diferentes linguagens — como a música, o movimento corporal e a dramatização — possibilitam ao indivíduo externalizar sentimentos e construir sentidos sobre suas vivências. Assim, o corpo, a memória e a experiência se articulam na produção artística, estabelecendo uma relação dinâmica entre sujeito e mundo.

De acordo com Anamelia Bueno Buoro (2000), a arte deve ser compreendida como expressão da relação entre o homem e a realidade, sendo, portanto, parte constitutiva da própria vida:

Por meio dela o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que se descobre, inventa, figura e conhece. (BUORO, 2000, p. 25).

Tal perspectiva reforça a ideia de que a arte não é apenas produzida pelo sujeito, mas também o produz, configurando-se como elemento central na construção de sua identidade. As transformações sociais e culturais, nesse sentido, estão profundamente vinculadas às formas de expressão artística, que se reinventam continuamente.

Ainda conforme Buoro (2000), as produções artísticas não surgem de forma isolada, mas estão inseridas em contextos históricos específicos:

não há descoberta científica ou produção artística sem que existam condições materiais e psicológicas favoráveis ao seu aparecimento. (BUORO, 2000, p. 82).

Desse modo, a criatividade e o imaginário articulam-se em processos que envolvem tanto aspectos individuais quanto coletivos. As produções artísticas, portanto, materializam pensamentos, emoções e experiências, constituindo-se como registros simbólicos que contribuem para a construção de sentido, comunicação e identidade.

ARTE, AUTOESTIMA E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

A constituição da autoestima e da identidade do indivíduo está profundamente relacionada às experiências que favorecem sua capacidade de expressão e reflexão. Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas artísticas revela-se um importante mediador na formação do sujeito, uma vez que amplia não apenas suas habilidades expressivas, mas também sua capacidade de análise e compreensão das diferentes formas de comunicação.

Ao estimular o pensamento criativo, a arte ultrapassa o campo estético e passa a influenciar diretamente as formas de convivência, as escolhas cotidianas e os modos de enfrentamento das situações vividas. A criatividade, nesse contexto, não se restringe à produção artística, mas se manifesta como ferramenta fundamental na organização da vida e na resolução de desafios.

Essa relação entre criatividade e constituição do sujeito é evidenciada por Nathaniel Branden (2002), ao destacar que a autoestima está associada a características como autonomia, flexibilidade, capacidade de reconhecer erros e disposição para enfrentamento de dificuldades. Em suas palavras:

[...] a autoestima saudável está significativamente relacionada com racionalismo, realismo, intuição, criatividade, independência, flexibilidade, capacidade de enfrentar desafios, disponibilidade para admitir (e corrigir) erros, benevolência e cooperação. (BRANDEN, 2002, p. 71).

Sob essa perspectiva, compreende-se que a autoestima não se constitui de forma isolada, mas emerge das interações estabelecidas ao longo da vida. A capacidade de relacionar-se com o outro e reconhecer-se como parte de um coletivo contribui para a construção de um sentimento de pertencimento, fundamental para o equilíbrio emocional e social.

Esse processo envolve tanto dimensões internas quanto externas. Quando o indivíduo consegue articular sua percepção de si com o reconhecimento social, tende a desenvolver maior segurança em suas ações. No entanto, quando há desequilíbrio entre essas dimensões, surgem tensões: a ausência de validação externa pode gerar constante necessidade de afirmação, enquanto o reconhecimento social desvinculado de uma construção interna consistente pode fragilizar a autoimagem.

As manifestações artísticas, ao longo da história, têm sido espaços privilegiados para a expressão dessas complexidades afetivas. Desde os registros mais primitivos até as produções contemporâneas, observa-se que a arte tem servido como meio de externalização de sentimentos, conflitos e experiências humanas, evidenciando a busca constante por compreensão de si e do mundo.

A comunicação artística configura-se como um processo dinâmico, continuamente ressignificado pelas transformações históricas, culturais e sociais. À medida que novas formas de conhecimento emergem, ampliam-se também as possibilidades de expressão e de elaboração das vivências humanas.

A função social da arte é destacada por Káthia Gomes Lugão (2009), ao afirmar que ela possibilita uma compreensão da realidade que ultrapassa o plano abstrato, envolvendo dimensões afetivas e concretas da existência:

A função social da arte fica nítida à medida que ela transforma e nos traz o conhecimento do mundo, não um conhecimento abstrato, mas afetivo e real. [...] Por meio da arte o sujeito torna-se consciente de sua existência social como fruto de diferentes práticas e relações sociais. (LUGÃO, 2009, p. 29-30).

A partir dessa perspectiva, a experiência artística favorece processos de autoanálise e de reconhecimento das relações estabelecidas com o meio. Por meio dessas interações, o indivíduo passa a compreender melhor suas emoções, seus vínculos e sua inserção no contexto social.

Esse movimento de construção de si é reforçado por Maria Inês Hamann Peixoto (2003), ao afirmar que o sujeito se constitui historicamente nas relações sociais, sendo resultado das práticas coletivas e das interações vivenciadas. Assim, a formação do indivíduo não é dada, mas

construída continuamente ao longo de sua trajetória.

Nesse cenário, as trocas culturais e sociais desempenham papel fundamental na transformação das relações humanas. O contato entre diferentes experiências e perspectivas possibilita a criação de novas formas de expressão e de comunicação, ampliando os repertórios simbólicos e fortalecendo a produção artística.

Dessa forma, a arte se configura como um dos principais meios pelos quais o ser humano constrói sentidos, expressa sua existência e estabelece vínculos com o mundo. Mais do que registros visuais ou produções estéticas, as manifestações artísticas constituem-se como formas de comunicação que evidenciam a necessidade humana de pertencimento, expressão e construção de identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite compreender que a arte, enquanto linguagem simbólica, ocupa um lugar estruturante na constituição do sujeito e na produção de sentidos. Muito antes da consolidação da linguagem escrita, as manifestações visuais já evidenciavam a necessidade humana de registrar experiências, organizar o pensamento e comunicar percepções acerca do mundo. Nesse sentido, a arte revela-se não apenas como expressão estética, mas como forma primordial de elaboração da existência e de mediação entre o indivíduo e a realidade.

No campo educacional, especialmente no contexto da infância, as práticas artísticas assumem papel fundamental no desenvolvimento integral do sujeito. Ao favorecer a expressão de vivências, emoções e interpretações individuais, a arte contribui significativamente para o fortalecimento do autoconhecimento, da identidade e das relações interpessoais. Além disso, possibilita a construção de significados que ultrapassam a lógica da reprodução de conteúdos, promovendo aprendizagens mais sensíveis, críticas e contextualizadas.

Dessa forma, torna-se evidente que a arte não pode ser reduzida a um elemento complementar ou periférico no processo educativo. Ao contrário, ela se configura como linguagem estruturante da aprendizagem e da leitura de mundo, ampliando as possibilidades de interpretação da realidade e favorecendo a formação de sujeitos mais autônomos, reflexivos e socialmente implicados. Sua presença nos diferentes contextos formativos contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de reconhecer e problematizar as relações sociais e culturais.

Retomando o problema que orientou este estudo — compreender de que maneira as narrativas visuais contribuem para a construção de sentido e para a formação da subjetividade —, observa-se que tais linguagens desempenham papel central nesse processo. Ao articularem expressão, comunicação e simbolização, as narrativas visuais possibilitam ao sujeito não apenas interpretar o mundo, mas também posicionar-se frente a ele, construindo leituras próprias e significativas da realidade.

Por fim, conclui-se que a valorização da arte, especialmente no âmbito educacional, constitui um movimento necessário para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua inserção histórica e social. Ao reconhecer a arte como linguagem de conhecimento e de

construção de sentido, abre-se espaço para práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis e transformadoras, capazes de dialogar com a complexidade das experiências humanas e com as múltiplas formas de expressão que caracterizam a contemporaneidade.

Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para novas investigações acerca da arte enquanto linguagem constitutiva da experiência humana, fortalecendo sua presença nos processos educativos e ampliando o reconhecimento de seu papel na formação integral do sujeito.

REFERÊNCIAS

BRANDEN, Nathaniel. **Os seis pilares da autoestima**. Tradução de Vera Caputo. São Paulo: Saraiva, 2002.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **Estilos de aprendizagem em universitários**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LUGÃO, Káthia Gomes. **O ensino da arte no desenvolvimento integral do indivíduo: conhecer a si próprio**. 2009. Monografia (Especialização) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2009.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Educação e arte: um nexó categórico**. Revista Artforum Internacional, 2003.

RAMOS, José Junior. **Personalidade**. São Paulo: Sarvier, 1991.

PICCININ, Priscila Vendrame. **A intencionalidade do trabalho docente com crianças de zero a três anos na perspectiva histórico-cultural**. 2012. Trabalho acadêmico – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **Pedagogia do desenho infantil**. São Paulo: Átomo, 2001.

DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA CIENTÍFICA PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS



SARAH NARANJO VIANA

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Ibirapuera (2007); especialista em Atendimento Educação especializado pela Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (2022); Professora de Atendimento Educacional Especializado na EMEI Vila Natal.

RESUMO

A Educação Infantil ocupa um lugar central no desenvolvimento das crianças, sendo um tempo em que se consolidam bases cognitivas, sociais e emocionais importantes para toda a trajetória escolar. Quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse percurso demanda outros cuidados: mais intencionalidade, mais escuta e um olhar pedagógico que considere diferentes formas de aprender e de se relacionar com o mundo. Este artigo propõe analisar, à luz da literatura científica, as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas por crianças com TEA na Educação Infantil, bem como discutir estratégias psicopedagógicas que possam favorecer sua participação no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, construída a partir de estudos publicados, majoritariamente, entre 2012 e 2021. Os resultados evidenciam que as dificuldades mais recorrentes se concentram na comunicação, na interação social, na adaptação às rotinas e na organização do comportamento. Ao mesmo tempo, apontam que intervenções fundamentadas — especialmente aquelas que articulam ludicidade, planejamento individualizado e práticas baseadas em evidências — produzem avanços significativos no desenvolvimento dessas crianças. Conclui-se que a inclusão, para além do acesso, exige consistência: formação docente contínua, práticas flexíveis e articulação entre escola, família e profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional, ainda que respaldada por legislação, não se sustenta apenas no campo normativo. Ela se constrói, sobretudo, nas decisões cotidianas que atravessam o fazer docente.

Na Educação Infantil, esse compromisso ganha uma densidade particular. É nesse momento que muitas crianças têm seu primeiro contato com o espaço coletivo de aprendizagem — um espaço que, idealmente, deveria acolher diferentes modos de existir.

Nesse cenário, a presença de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se tornado mais frequente. E, com ela, surgem também desafios que não se resolvem com respostas prontas.

O TEA envolve alterações na comunicação, na interação social e na organização do comportamento. Mas talvez seja mais produtivo compreendê-lo não como um conjunto fechado de características, e sim como uma condição que se manifesta de forma singular em cada criança.

Isso muda o ponto de partida. Em vez de procurar encaixes, o trabalho passa a exigir leitura, observação e disponibilidade para ajustar percursos.

Outro aspecto que atravessa essa discussão, ainda pouco problematizado, diz respeito à forma como a escola interpreta os comportamentos dessas crianças. Nem sempre o que se apresenta como resistência, desinteresse ou dificuldade é compreendido em sua complexidade. Muitas vezes, trata-se de uma tentativa — ainda não convencional — de comunicação.

Além disso, a própria organização escolar, frequentemente marcada por certa padronização, tende a dificultar a participação de quem não responde ao esperado. E isso desloca o problema: deixa de ser apenas da criança e passa a envolver o contexto.

Diante disso, compreender as dificuldades de aprendizagem e, principalmente, as possibilidades de intervenção torna-se fundamental.

Este estudo, portanto, parte de uma questão que não é nova, mas continua urgente: como favorecer a aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil, considerando suas singularidades e garantindo sua participação efetiva?

DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

COMPREENSÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O TEA é reconhecido como uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta, em geral, nos primeiros anos de vida. No entanto, essa definição, por si só, diz pouco.

Sua complexidade está exatamente no fato de que não há um percurso único. Cada criança apresenta um modo próprio de se desenvolver, de se comunicar e de interagir.

As dificuldades na comunicação e na interação social são frequentemente destacadas, assim como comportamentos mais rígidos ou repetitivos. No cotidiano escolar, esses aspectos se tornam mais evidentes, especialmente em contextos que exigem trocas constantes.

Ainda assim, é importante não reduzir a criança ao diagnóstico. Há sempre algo que escapa à descrição clínica — e é nesse espaço que a prática pedagógica ganha potência.

Observar, sustentar o olhar e reconhecer pequenas iniciativas se torna, então, parte do trabalho.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As dificuldades de aprendizagem, nesse contexto, aparecem de diferentes formas. Algumas crianças resistem à rotina, outras têm dificuldade em compreender comandos, participar de atividades coletivas ou se engajar em propostas de linguagem.

Nem sempre isso é imediatamente entendido. Às vezes, essas manifestações são interpretadas como falta de interesse ou oposição.

No entanto, quando se amplia o olhar, percebe-se que se trata de um modo diferente de acessar o mundo. Não é ausência de aprendizado — é outra forma de aprender.

E isso exige uma mudança importante: considerar avanços que, à primeira vista, podem parecer pequenos. Um olhar que sustenta contato, uma aproximação breve, uma tentativa de participação — nada disso é menor.

São, muitas vezes, os primeiros movimentos.

INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Diante desse cenário, as intervenções precisam ser pensadas com cuidado. Não há uma estratégia única que funcione para todos.

A literatura aponta caminhos: uso do lúdico, planejamento individualizado, trabalho interdisciplinar. Mas, mais do que aplicar técnicas, importa compreender o que faz sentido para cada criança.

Abordagens como ABA e Modelo Denver oferecem contribuições importantes, sobretudo quando integradas ao cotidiano escolar.

Ainda assim, a consistência faz diferença. Não basta intervir de forma pontual. É preciso acompanhar, ajustar, retomar.

É nesse movimento — menos linear e mais processual — que os avanços vão se consolidando.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE

O ambiente também ensina. E, para muitas crianças com TEA, ele pode facilitar — ou dificultar — a participação.

Rotinas previsíveis, materiais organizados, uso de recursos visuais: tudo isso contribui para reduzir a incerteza e ampliar o engajamento.

Por outro lado, ambientes excessivamente estimulantes podem gerar sobrecarga. E isso, muitas vezes, passa despercebido.

A mediação do professor, nesse contexto, não se limita à condução das atividades. Ela envolve traduzir situações, antecipar mudanças e sustentar as interações.

Pequenos ajustes, quando pensados com intencionalidade, produzem efeitos que nem sempre aparecem de imediato, mas se acumulam.

O BRINCAR COMO EIXO ESTRUTURANTE

O brincar ocupa, na Educação Infantil, um lugar que vai além do entretenimento. Ele organiza experiências, possibilita interação, constrói significados.

Para crianças com TEA, esse processo pode demandar mediação. Nem sempre o brincar acontece de forma compartilhada ou simbólica desde o início.

Mas isso não significa ausência. Significa ponto de partida. Quando o adulto se aproxima, observa e participa com sensibilidade, o brincar se torna possibilidade de encontro. E é nesse encontro que algo se amplia: não apenas o repertório da criança, mas também suas formas de comunicação.

REGULAÇÃO EMOCIONAL E COMPORTAMENTO

Comportamentos considerados desafiadores costumam mobilizar a atenção dos adultos. No entanto, antes de tentar corrigi-los, é preciso compreendê-los.

Muitas vezes, esses comportamentos são formas de comunicação — ainda não convencionais, mas legítimas. A antecipação, a organização do ambiente e a construção de vínculos ajudam a reduzir episódios de desregulação.

Com o tempo, e mediante experiências repetidas de acolhimento, a criança passa a construir outras formas de responder.

É um processo. E, como todo processo, não acontece de forma linear.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O AEE pode atuar como um importante suporte nesse percurso.

Mais do que um espaço separado, ele precisa dialogar com a sala regular, contribuindo para estratégias que façam sentido no cotidiano.

Quando há articulação, os avanços tendem a aparecer de forma mais consistente.

No entanto, a efetivação desse trabalho ainda enfrenta limites — de estrutura, de formação e de organização das redes.

Mesmo assim, quando existe, o AEE amplia possibilidades.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA REFLEXIVA

A formação do professor aparece, com frequência, como ponto central. Mas talvez o mais importante não seja o acúmulo de conteúdo. E sim a capacidade de observar, questionar e rever a prática.

O professor que se permite não saber tudo, mas continuar investigando, constrói caminhos mais potentes. A troca entre pares também fortalece esse processo. Ninguém dá conta sozinho — e, quando o trabalho se torna coletivo, as respostas deixam de ser isoladas.

ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E EQUIPE MULTIPROFISSIONAL

O desenvolvimento da criança com TEA acontece em diferentes contextos. Escola, família e profissionais da saúde fazem parte desse percurso. Quando esses espaços dialogam, as intervenções ganham consistência.

A troca de informações, nesse caso, vai além de relatos: envolve construção conjunta. Alinhar estratégias, compartilhar observações e sustentar um mesmo direcionamento favorece a continuidade das aprendizagens. E isso impacta diretamente na experiência da criança.

COMUNICAÇÃO NO TEA: FORMAS, FUNÇÕES E EXPRESSÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Quando se fala em comunicação no Transtorno do Espectro Autista, é importante deslocar um pouco o olhar. Nem sempre comunicar significa falar. Especialmente na Educação Infantil, onde o desenvolvimento ainda está em curso, a comunicação aparece de muitas formas — no gesto, no olhar, no corpo, no jeito de se aproximar ou até de se afastar. Por isso, talvez a pergunta mais produtiva não seja “essa criança fala?”, mas “de que forma ela se expressa?”.

No caso das crianças com TEA, a linguagem verbal pode surgir de maneira mais tardia ou com características próprias, como repetições ou uso pouco funcional das palavras. Ainda assim, isso não significa ausência de intenção comunicativa. Muitas vezes, há tentativas ali — nem sempre claras, nem sempre organizadas —, mas presentes. Um olhar que insiste em algo, um gesto repetido, uma aproximação breve: tudo isso pode carregar sentido, ainda que precise ser construído junto com o adulto.

Nesse cenário, costuma-se diferenciar comunicação funcional daquela que ainda não cumpre claramente uma função. Mas essa distinção, na prática, pede cuidado. O que hoje parece “sem função” pode ser, na verdade, uma tentativa inicial de se fazer entender. E é justamente aí que entra o papel do educador: ajustar, dar forma, ampliar — sem desconsiderar o ponto de partida da criança.

Outro aspecto que aparece com bastante frequência é o uso do comportamento como meio de comunicação. Choro, agitação, fuga, resistência ou até agressividade podem ser as formas disponíveis para expressar algo que ainda não conseguiu virar palavra ou gesto mais organizado. Quando essas manifestações são vistas apenas como problema, perde-se uma oportunidade importante de escuta. Há sempre algo sendo dito ali — ainda que não de forma convencional.

Por isso, ampliar a comunicação das crianças com TEA envolve oferecer caminhos. Pode ser por meio de imagens, de rotinas visuais, de gestos simples, de palavras-chave, de apoio constante nas interações. Mais do que ensinar a falar, trata-se de garantir que a criança tenha como se expressar — e, principalmente, que seja compreendida. E, nesse processo, o adulto não é apenas quem ensina, mas quem traduz, organiza e sustenta a construção de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem de crianças com TEA, na Educação Infantil, não podem ser compreendidas de forma isolada ou simplificada. Elas atravessam dimensões diversas e exigem um olhar que vá além daquilo que é imediatamente visível.

Ainda assim, quando existem intervenções consistentes, essas dificuldades não impedem o desenvolvimento.

A inclusão, nesse contexto, não se resume ao acesso. Ela implica participação, vínculo e reconhecimento. Isso exige prática — e prática construída no encontro, na escuta e na revisão constante. Também demanda condições institucionais que sustentem o trabalho do professor. Sem isso, o esforço individual tende a se fragilizar.

Outro ponto que merece destaque é a necessidade de deslocar o foco da dificuldade para a potência. Há sempre algo em construção — e é a partir daí que o trabalho ganha sentido.

Por fim, incluir, na Educação Infantil, é criar possibilidades reais de pertencimento. E isso, mais do que uma meta, é um compromisso cotidiano.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**.

SANINI, Clarissa; BOSA, Cleonice Alves. **Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora.** Estudos de Psicologia, v. 20, n. 3, 2015.

SILVA, Kátia Regina; MENEZES, **Rosana Duarte de.** **Inclusão de pessoas com transtorno do espectro autista através do lúdico na educação infantil.** Revista Iniciação & Formação Docente, v. 7, n. 3, 2020.

SOUZA, Maria da Glória; NUNES, Débora Regina de Paula. **Consultoria colaborativa na educação infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo.** Revista Educação Especial, v. 33, 2020.

LUMERTZ, Franciele da Silva; MENEGOTTO, Luciana Maria de Oliveira. **Intervenção neuropsicopedagógica com criança com autismo leve: relato de caso.** Revista Humanitaris, v. 2, n. 2, 2020.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS



SÍLVIA LEILA FERREIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2018) e pós-graduada em Neurociências Aplicadas à Educação (2021) e Neuropsicopedagogia (2022) pela Faculdade Metropolitana.

RESUMO

Este artigo analisa a educação inclusiva na perspectiva da Educação Especial no contexto brasileiro, destacando sua trajetória histórica, os principais marcos legais e políticos, o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação docente e as barreiras que ainda dificultam a efetivação do direito à educação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em legislação educacional brasileira, documentos oficiais e produção acadêmica sobre educação inclusiva e Educação Especial. A discussão evidencia que o Brasil avançou na consolidação normativa do direito à escolarização em sistemas inclusivos, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Lei Brasileira de Inclusão. Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reforçou a perspectiva de sistema educacional inclusivo e ampliou a regulamentação do AEE. Apesar dos avanços, permanecem desafios relacionados à formação dos profissionais, acessibilidade, recursos pedagógicos, barreiras atitudinais, articulação entre os serviços e transformação das práticas escolares. Conclui-se que a inclusão exige mais do que matrícula: requer condições concretas para acesso, permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento da autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Formação docente; Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios e, simultaneamente, uma das mais importantes conquistas do debate educacional contemporâneo.

Sua consolidação representa uma mudança na forma de compreender o direito à educação, pois desloca o foco de uma perspectiva centrada na adaptação do estudante para uma concepção segundo a qual os sistemas de ensino devem organizar-se para acolher a diversidade humana.

Nesse sentido, a presença de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns não deve ser compreendida apenas como resultado de uma política de matrícula, mas como parte de um processo mais amplo de transformação das culturas, das políticas e das práticas escolares.

No Brasil, essa transformação ocorreu de maneira gradual e foi acompanhada por importantes mudanças legislativas. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e determinou, entre outros aspectos, a garantia do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dedicou um capítulo específico à Educação Especial e definiu responsabilidades relacionadas à oferta de serviços de apoio, à organização curricular e à formação dos profissionais da educação. A partir dos anos 2000, políticas e documentos orientadores passaram a fortalecer de maneira mais explícita a perspectiva inclusiva, culminando, em 2008, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), ampliou esse marco ao estabelecer que a pessoa com deficiência tem direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao aprendizado ao longo da vida. A legislação também passou a tratar de forma mais abrangente as condições necessárias para que o direito à educação seja efetivado, incluindo acessibilidade, adaptações razoáveis, recursos de tecnologia assistiva, participação da família, formação de professores e oferta de profissionais de apoio. Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva atualizou a organização da política federal e reafirmou a perspectiva de inclusão em classes e escolas comuns com os apoios necessários.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel estratégico. O AEE não substitui a escolarização realizada na classe comum, mas oferece recursos, serviços e estratégias destinados a eliminar ou reduzir barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem. A sua efetividade, portanto, depende da articulação entre o professor do AEE, o professor da classe comum, a equipe gestora, a família e, quando necessário, outros setores da rede de proteção social. A inclusão não pode ser terceirizada para uma sala específica da escola, como se a responsabilidade pedagógica tivesse endereço e horário de funcionamento.

Outro aspecto decisivo é a formação docente. A existência de normas inclusivas não garante, por si só, práticas pedagógicas inclusivas. O professor precisa dispor de conhecimentos teóricos e metodológicos que lhe permitam planejar, ensinar, avaliar e reorganizar suas práticas considerando diferentes formas de participação e aprendizagem. Estudos sobre formação docente apontam que ainda existem lacunas na formação inicial e continuada, além de dificuldades relacionadas às condições concretas de trabalho e à articulação entre conhecimentos acadêmicos e experiências profissionais.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a educação inclusiva na perspectiva da Educação Especial no Brasil, considerando seus avanços legais e políticos,

o papel do AEE, a formação dos profissionais da educação e as principais barreiras que ainda interferem na construção de escolas efetivamente inclusivas. A questão que orienta a discussão é: em que medida os avanços normativos brasileiros têm contribuído para a efetivação da inclusão escolar e quais desafios permanecem para transformar o direito formal em experiências concretas de acesso, permanência, participação e aprendizagem?

Para responder a essa questão, foi realizada pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislação brasileira relacionados à Educação Especial e à educação inclusiva. A análise privilegia a articulação entre os marcos legais e a produção acadêmica, buscando compreender não apenas o que a legislação determina, mas também os desafios apontados pela literatura para a implementação das políticas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A compreensão da educação inclusiva exige reconhecer que ela não surgiu de maneira isolada. Sua construção está relacionada a transformações sociais e políticas mais amplas que questionaram modelos educacionais baseados na segregação de determinados grupos. Durante longos períodos, pessoas com deficiência foram afastadas dos espaços comuns de escolarização, sendo direcionadas para instituições especializadas ou simplesmente privadas do acesso à escola. Esse percurso histórico revela que a exclusão educacional não decorre apenas de características individuais, mas também de formas de organização social que definem quem pode aprender, onde deve aprender e quais conhecimentos são considerados possíveis para cada sujeito.

A Educação Especial, por sua vez, passou por diferentes concepções ao longo do tempo. Em modelos predominantemente segregadores, a deficiência era tomada como justificativa para separar estudantes do ensino comum. Posteriormente, ganhou espaço a perspectiva da integração, na qual o estudante poderia frequentar a escola regular desde que apresentasse condições de acompanhar a organização escolar existente. A inclusão escolar representa uma mudança importante nesse raciocínio, pois questiona a ideia de que cabe exclusivamente ao aluno adaptar-se à escola. A escola também precisa modificar seus currículos, metodologias, avaliações, espaços, recursos e relações para responder à diversidade.

Mantoan (2003) compreende a inclusão como uma transformação do paradigma educacional, pois a lógica inclusiva não se limita à incorporação de novos estudantes a uma estrutura previamente definida. Trata-se de repensar a própria organização da escola e as formas de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, a diferença deixa de ser compreendida como problema a ser corrigido e passa a ser reconhecida como elemento constitutivo da experiência humana e da vida escolar.

Glat (2007) também destaca que a construção de uma escola inclusiva envolve mudanças culturais e pedagógicas. Não basta alterar documentos institucionais ou criar serviços especializados se as práticas cotidianas continuam reproduzindo expectativas reduzidas sobre determinados estudantes. A inclusão exige que o currículo seja pensado de modo flexível, sem perder sua intencionalidade pedagógica, e que a avaliação seja utilizada como instrumento de

acompanhamento da aprendizagem, e não apenas como mecanismo de classificação.

Essa concepção também dialoga com o modelo social da deficiência, segundo o qual as limitações vivenciadas pelas pessoas não podem ser explicadas somente por características corporais ou individuais. As barreiras presentes no ambiente físico, comunicacional, pedagógico e atitudinal podem produzir ou intensificar situações de exclusão. A escola, portanto, tem responsabilidade na identificação e superação dessas barreiras. O estudante não deve ser reduzido ao diagnóstico, porque o diagnóstico pode informar determinadas características, mas não define sozinho suas potencialidades, interesses, relações sociais ou possibilidades de aprendizagem.

A educação inclusiva, nesse sentido, não elimina a Educação Especial. Ao contrário, reorganiza seu papel dentro de uma concepção de sistema educacional inclusivo. A Educação Especial passa a atuar de forma transversal, oferecendo recursos e serviços que apoiem, complementem ou suplementem a escolarização. Essa relação é fundamental para evitar dois extremos igualmente problemáticos: de um lado, a segregação dos estudantes em espaços separados; de outro, a ideia de que todos devem receber exatamente o mesmo atendimento sem considerar suas necessidades específicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, consolidou esse entendimento ao defender a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns e a organização de serviços de apoio para garantir sua participação e aprendizagem. O documento também fortaleceu a articulação entre a Educação Especial e a educação regular, atribuindo ao Atendimento Educacional Especializado função complementar ou suplementar à escolarização.

A trajetória brasileira demonstra, portanto, uma passagem progressiva de modelos predominantemente segregadores para uma perspectiva baseada no direito à participação em sistemas educacionais inclusivos. Entretanto, a mudança normativa não significa que as práticas tenham se transformado na mesma velocidade. A existência de legislação avançada pode coexistir com escolas sem acessibilidade, professores sem formação suficiente, ausência de recursos e práticas pedagógicas pouco flexíveis. A distância entre a norma e a realidade constitui, justamente, um dos principais problemas a serem enfrentados.

Nesse percurso, a Constituição Federal de 1988 constitui um dos principais fundamentos jurídicos da educação inclusiva brasileira. Ao afirmar a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, estabelece uma concepção universal de acesso ao ensino. No campo da Educação Especial, a garantia do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, representa uma orientação importante para a superação de práticas exclusivamente segregadoras. A Constituição, portanto, oferece a base normativa para que políticas posteriores avancem na definição de responsabilidades e mecanismos de inclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, aprofundou esse compromisso. Em seu capítulo dedicado à Educação Especial, a LDB define essa modalidade como parte da educação escolar e estabelece sua oferta preferencialmente na rede regular de ensino. Também prevê serviços de apoio especializado quando necessários e determina que os sistemas de ensino assegurem currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes. A legislação ainda aborda a formação de professores especializados e a capacitação dos docentes do ensino regular (BRASIL, 1996).

A LDB é particularmente relevante porque estabelece que a inclusão não depende apenas da matrícula. O direito à educação envolve condições pedagógicas para que o estudante possa aprender. Ao mencionar currículo, métodos, técnicas e recursos, a lei reconhece que diferentes estudantes podem necessitar de diferentes formas de acesso ao conhecimento. A igualdade educacional, portanto, não deve ser confundida com uniformidade. Tratar todos exatamente da mesma maneira pode produzir desigualdade quando as condições de partida e as barreiras são diferentes.

Outro marco decisivo foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009. A Convenção estabelece a educação como direito e reforça o compromisso dos Estados com um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Sua incorporação fortaleceu a compreensão da deficiência a partir dos direitos humanos, da igualdade de oportunidades, da acessibilidade e da participação social.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representou uma inflexão importante na política educacional brasileira. O documento passou a orientar a Educação Especial como modalidade transversal, da educação infantil ao ensino superior, e reforçou a matrícula dos estudantes público-alvo em classes comuns. Também destacou a necessidade de formação de professores, acessibilidade, participação da família e oferta do AEE. O documento permanece importante como referência histórica e conceitual para compreender a construção da perspectiva inclusiva no país.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, ampliou o marco jurídico ao estabelecer, no campo educacional, a obrigação de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A lei detalha responsabilidades do poder público, incluindo acessibilidade, adaptações razoáveis, institucionalização do AEE no projeto pedagógico, medidas individualizadas e coletivas, formação docente, profissionais de apoio, participação da família e articulação intersetorial (BRASIL, 2015).

A LBI também é importante por deslocar a discussão da simples presença física para a eliminação de barreiras. O direito à educação deve ser garantido em condições que possibilitem acesso, permanência, participação e aprendizagem. Essa formulação é fundamental porque permite avaliar as políticas educacionais para além dos indicadores de matrícula. Uma escola pode receber o estudante e, ainda assim, mantê-lo excluído de atividades, relações, conteúdos ou processos de decisão. Inclusão física sem participação pedagógica continua sendo uma forma de exclusão, apenas com aparência mais educada.

No cenário mais recente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva atualizou a organização da política federal e reforçou princípios como igualdade de oportunidades, equidade, valorização da diversidade, combate ao capacitismo, acessibilidade e articulação intersetorial. A regulamentação mais recente também passou a detalhar aspectos relacionados ao estudo de caso, ao Plano de Atendimento Educacional Especializado e ao Plano Educacional Individualizado, além de aspectos relacionados à formação dos profissionais e à oferta de apoio escolar.

A atualização normativa demonstra que a política de Educação Especial permanece em processo de construção. Isso é relevante porque políticas públicas não são estruturas estáticas. Elas precisam responder às mudanças sociais, educacionais e institucionais, além de enfrentar

dificuldades identificadas na implementação. O desafio atual consiste em fazer com que as normas não permaneçam restritas aos documentos oficiais, mas orientem efetivamente o cotidiano das redes de ensino.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado ocupa posição central na organização contemporânea da Educação Especial. Sua função é oferecer suporte pedagógico e recursos de acessibilidade que contribuam para que o estudante tenha acesso ao currículo e participe das atividades escolares. O AEE possui caráter complementar à escolarização de estudantes com deficiência e TEA e suplementar para estudantes com altas habilidades ou superdotação, não substituindo a matrícula e a frequência na classe comum.

Essa característica é fundamental para compreender o AEE. Ele não deve ser confundido com reforço escolar, recuperação paralela ou atendimento terapêutico. Seu objeto está relacionado à identificação das barreiras que interferem na participação e à organização de recursos, estratégias e serviços que possibilitem ao estudante maior autonomia. Assim, o professor do AEE precisa atuar em articulação com o professor da classe comum, contribuindo para que os recursos desenvolvidos no atendimento tenham relação com as experiências curriculares e sociais do estudante.

A regulamentação atual reforça essa articulação. O estudo de caso pode ser compreendido como instrumento pedagógico colaborativo, cujos resultados fundamentam o planejamento dos apoios necessários. Nessa lógica, documentos como o Plano de Atendimento Educacional Especializado e o Plano Educacional Individualizado podem orientar o trabalho desenvolvido na classe comum, no AEE e nas ações colaborativas da escola. A proposta é relevante porque evita que o planejamento seja elaborado isoladamente por um único profissional.

O AEE também precisa considerar as singularidades do estudante. Recursos de comunicação alternativa, materiais acessíveis, tecnologias assistivas, estratégias visuais, Libras, Braille e dispositivos especializados podem ser necessários em diferentes situações. Entretanto, não existe um conjunto universal de recursos que produza inclusão automaticamente. O recurso só possui sentido pedagógico quando responde a uma necessidade concreta e é incorporado a uma prática de ensino intencional.

Outro aspecto relevante é a relação entre o AEE e o projeto político-pedagógico da escola. Quando o atendimento aparece como atividade paralela, sem conexão com o planejamento institucional, aumenta o risco de fragmentação. O estudante passa a circular por diferentes profissionais que possuem informações parciais sobre seu processo de aprendizagem. Em contrapartida, quando o AEE é incorporado à proposta pedagógica, torna-se parte de uma rede de apoios que envolve professores, gestão, família e comunidade escolar.

A participação da família também é importante. A família possui conhecimentos sobre a história, os interesses, as formas de comunicação e as experiências do estudante que podem contribuir para o planejamento educacional. Essa participação não significa transferir para a família responsabilidades que pertencem à escola, mas estabelecer diálogo e corresponsabilidade. A inclusão deve ser uma construção coletiva, e não um contrato informal no qual alguém promete que vai resolver tudo sozinho.

O AEE, portanto, deve ser compreendido como instrumento de garantia do direito à educação e não como mecanismo de segregação interna. Sua qualidade depende de

profissionais formados, recursos adequados, tempo para planejamento e articulação institucional. A ausência de determinada estrutura física não deve ser utilizada como justificativa para negar o atendimento ou a escolarização, pois o direito educacional deve prevalecer sobre a existência ou não de uma estrutura específica.

A efetividade dessas políticas está diretamente relacionada à formação docente. A formação dos profissionais da educação é uma das condições mais importantes para a concretização da inclusão, uma vez que são os professores e demais profissionais da escola que transformam princípios legais em experiências concretas. A legislação brasileira reconhece essa necessidade ao estabelecer que os sistemas de ensino devem assegurar professores especializados e professores do ensino regular capacitados para trabalhar com estudantes público-alvo da Educação Especial. A LDB também determina a promoção da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, enquanto a LBI estabelece a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015).

Entretanto, a existência de exigências legais não significa que todos os professores tenham recebido formação suficiente para enfrentar as demandas da inclusão. Pletsch (2009) demonstra que a discussão sobre formação docente para a educação inclusiva envolve problemas relacionados tanto à formação inicial quanto às políticas de formação continuada. A autora destaca a necessidade de aproximar os conhecimentos sobre inclusão das condições concretas de trabalho dos professores, evitando formações meramente prescritivas ou descoladas da realidade escolar.

Garcia (2013), ao analisar as políticas de Educação Especial e formação docente, chama atenção para a necessidade de discutir que tipo de professor e que tipo de formação são necessários para uma escola inclusiva. A formação não pode ser reduzida ao domínio de técnicas destinadas a determinados diagnósticos. Uma perspectiva inclusiva exige compreensão sobre currículo, avaliação, desenvolvimento humano, acessibilidade, trabalho colaborativo e direitos educacionais. O professor precisa aprender a observar barreiras e possibilidades, e não apenas classificar estudantes.

A formação continuada também precisa ocorrer em diálogo com os problemas reais da escola. Cursos isolados, oferecidos sem continuidade e sem relação com o planejamento institucional, podem produzir conhecimento pontual, mas dificilmente transformam práticas. A formação deve estar articulada ao cotidiano, permitindo estudo de casos, planejamento coletivo, análise de práticas pedagógicas e acompanhamento dos resultados. Nesse sentido, a própria escola pode tornar-se espaço de desenvolvimento profissional.

A perspectiva de Paulo Freire (1996) contribui para essa discussão ao defender uma prática educativa baseada na reflexão crítica sobre o fazer docente. A formação do professor não se encerra na aquisição de conteúdos, pois envolve a capacidade de analisar a própria prática e reconstruí-la diante das necessidades dos educandos. Em uma escola inclusiva, essa postura é especialmente importante, porque a diversidade exige respostas pedagógicas que não podem ser totalmente previstas por manuais ou receitas prontas.

A formação também precisa superar uma visão individualizada da inclusão. Muitas vezes, o professor da sala comum é apresentado como responsável direto por resolver todas as dificuldades do estudante, enquanto o professor especializado é visto como alguém que deve

oferecer soluções prontas. Essa divisão pode produzir isolamento profissional. O trabalho inclusivo exige colaboração, compartilhamento de informações, planejamento conjunto e definição clara das responsabilidades de cada profissional.

Outro ponto é a relação entre formação e condições de trabalho. Não é razoável esperar que um professor, submetido a turmas numerosas, pouco tempo para planejamento e escassez de recursos, consiga implementar sozinho todas as adaptações necessárias. A formação é indispensável, mas precisa ser acompanhada de políticas de valorização profissional, tempo de planejamento, apoio pedagógico, recursos acessíveis e organização institucional. Caso contrário, a formação corre o risco de ser utilizada para responsabilizar individualmente o professor por problemas produzidos por condições estruturais.

As práticas pedagógicas inclusivas também precisam preservar expectativas elevadas em relação à aprendizagem. Inclusão não significa reduzir automaticamente os objetivos educacionais de um estudante. Significa criar caminhos diversificados para que ele possa alcançar conhecimentos e desenvolver competências. Isso envolve flexibilizar estratégias, materiais, formas de participação e instrumentos de avaliação, mantendo a intencionalidade pedagógica. A dificuldade é entender a diferença entre adaptação e mudança negativa do currículo.

A avaliação é mais importante. Em um ponto de vista inclusivo, avaliar não significa só ver se o estudante atingiu o objetivo. A avaliação deve orientar o ensino, ver avanços, dificuldade e ajudar o professor a reorganizar seu jeito de ensinar.

Assim, a formação docente para a inclusão deve ser compreendida como processo permanente.

Ela precisa articular fundamentos teóricos, conhecimento da legislação, compreensão das características da diversidade humana e domínio de estratégias pedagógicas. Mais do que ensinar o professor a trabalhar com categorias diagnósticas, é necessário formar profissionais capazes de construir ambientes de aprendizagem flexíveis, acessíveis, participativos e comprometidos com o desenvolvimento de todos os estudantes.

Mesmo com esses avanços, a efetivação da educação inclusiva ainda encontra barreiras de diferentes naturezas. A Lei Brasileira de Inclusão contribui para essa compreensão ao tratar das barreiras como obstáculos que podem limitar ou impedir a participação social da pessoa com deficiência. No contexto escolar, essas barreiras podem ser arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas, atitudinais e relacionadas à organização institucional. Elas não atuam isoladamente e podem se reforçar mutuamente.

As barreiras comunicacionais são particularmente relevantes para estudantes surdos, estudantes com deficiência visual e pessoas com necessidades complexas de comunicação. A ausência de Libras, materiais em formatos acessíveis, recursos de comunicação alternativa ou tecnologias assistivas pode comprometer o acesso ao currículo. A legislação brasileira avançou ao reconhecer diferentes formas de comunicação e ao estabelecer direitos relacionados à educação bilíngue de surdos, ao Braille e às tecnologias assistivas.

As barreiras pedagógicas aparecem quando o currículo e as estratégias de ensino são organizados de maneira rígida. Uma mesma explicação, uma única forma de atividade e um único instrumento de avaliação podem beneficiar alguns estudantes e excluir outros. A inclusão exige planejamento que considere diferentes formas de apresentação do conteúdo, participação

e expressão das aprendizagens. Isso não significa abandonar o currículo comum, mas criar condições para que ele possa ser acessado por diferentes estudantes.

As barreiras atitudinais são especialmente complexas porque estão relacionadas a crenças, preconceitos e expectativas. O capacitismo pode aparecer de maneira explícita, como discriminação e isolamento, ou de forma aparentemente benevolente, quando se presume que determinado estudante não será capaz de aprender. A baixa expectativa também é uma barreira. Quando professores ou colegas acreditam antecipadamente que um estudante não conseguirá realizar determinada atividade, reduzem-se as oportunidades de participação e desenvolvimento.

A formação insuficiente dos profissionais pode ampliar essas barreiras. Professores que não estudaram o que é Educação Especial talvez fiquem inseguros quando se deparam com algumas situações. Essa insegurança não deve ser vista como falta de compromisso. As vezes ela mostra que não houve suporte para esses profissionais. A resposta correta seria a formação, o acompanhamento pedagógico e o trabalho em conjunto, e não só a cobrança.

A falta de recursos é também um ponto que atrapalha o processo da inclusão. É necessário o investimento em materiais acessíveis, espaços adequados, profissionais com formação. Tudo isso demanda tempo e investimento. A inclusão, portanto, não pode ser tratada como uma questão exclusivamente metodológica. Ela envolve financiamento, gestão, infraestrutura e políticas públicas. Uma escola inclusiva depende de condições materiais para que as decisões pedagógicas possam ser efetivamente realizadas.

Outra barreira está na fragmentação das políticas. O estudante pode necessitar de apoio educacional, saúde, assistência social e transporte acessível. Quando os serviços não dialogam, a família precisa assumir a função de conectar setores que deveriam trabalhar de maneira articulada. A perspectiva intersetorial prevista nas políticas atuais é importante justamente porque reconhece que situações complexas não podem ser resolvidas por uma única política pública.

A inclusão requer uma cultura institucional que compreenda a diversidade como responsabilidade de todos. Não é uma função exclusiva do professor do AEE, do cuidador ou da direção. A escola inteira participa da construção das condições de aprendizagem.

Apesar dessas dificuldades, os avanços brasileiros na educação inclusiva podem ser observados, em primeiro lugar, na consolidação de um conjunto amplo de direitos. A Constituição Federal, a LDB, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a PNEEPEI, a LBI e a atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva formam um arcabouço que reconhece a educação como direito e estabelece responsabilidades para o poder público e as instituições de ensino.

A expansão e regulamentação do AEE também constitui avanço. A definição do atendimento como complementar e suplementar, sua articulação com o projeto pedagógico e a utilização de recursos de acessibilidade fortalecem a possibilidade de apoiar os estudantes sem retirá-los da escolarização comum. A regulamentação mais recente, ao valorizar instrumentos como estudo de caso, PAEE e PEI, oferece possibilidades para um planejamento mais individualizado e articulado.

As perspectivas futuras dependem, entretanto, da capacidade de transformar direitos normativos em políticas sustentáveis. A formação continuada precisa alcançar professores da sala comum,

profissionais do AEE, gestores e demais trabalhadores da escola. A política nacional atual prevê ações de formação e articulação entre os entes federativos, o que pode contribuir para ampliar a capacidade institucional das redes. Ainda assim, a formação precisa ser acompanhada de condições de trabalho e de recursos para que o conhecimento adquirido possa ser aplicado.

A inclusão tende a ser mais efetiva quando o planejamento não é individualizado no sentido de isolado, mas construído coletivamente. O professor da classe comum possui conhecimento sobre o currículo e a dinâmica da turma; o professor do AEE possui conhecimentos específicos sobre recursos e acessibilidade; a família contribui com informações sobre a trajetória e os interesses do estudante; e o próprio estudante deve participar das decisões que dizem respeito à sua escolarização, sempre que possível.

A gestão escolar também possui papel decisivo. Uma gestão comprometida com a inclusão deve garantir que o projeto político-pedagógico incorpore a diversidade, organize tempos e espaços para planejamento colaborativo, acompanhe a aprendizagem e busque recursos e parcerias quando necessário. A inclusão não pode depender exclusivamente da boa vontade de um professor ou de uma equipe específica. Ela precisa estar institucionalizada.

Em termos de perspectiva social, a escola inclusiva contribui para formar uma sociedade mais democrática. Quando crianças e jovens convivem em ambientes nos quais as diferenças são reconhecidas e respeitadas, ampliam-se as possibilidades de desenvolver empatia, cooperação e participação cidadã. A inclusão beneficia diretamente os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas seus efeitos ultrapassam esse grupo, alcançando toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, o principal desafio para os próximos anos não é simplesmente criar novas declarações de princípios, pois o Brasil já dispõe de amplo conjunto normativo. O desafio é implementar aquilo que já foi reconhecido como direito. Isso significa investir em formação, infraestrutura, acessibilidade, recursos pedagógicos, profissionais, planejamento e acompanhamento das políticas. Também significa produzir dados e avaliações que permitam identificar onde a inclusão está funcionando e onde as barreiras permanecem.

A educação inclusiva, portanto, deve ser compreendida como processo permanente. Não existe um momento em que uma escola possa declarar-se definitivamente inclusiva e encerrar o assunto. Novas barreiras aparecem, novas tecnologias são desenvolvidas, diferentes estudantes apresentam necessidades diversas e as práticas pedagógicas precisam ser constantemente revistas. A perspectiva inclusiva exige abertura para aprender, avaliar, corrigir e reconstruir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite afirmar que a educação inclusiva na perspectiva da Educação Especial representa uma conquista importante do processo de democratização da educação brasileira. A trajetória das últimas décadas evidencia a passagem de modelos marcados pela segregação para uma concepção baseada no direito à escolarização em sistemas inclusivos. A Constituição Federal de 1988, a LDB, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão e a atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva contribuíram

para consolidar esse percurso.

Os avanços legais, entretanto, não devem ser confundidos com a superação das desigualdades existentes nas escolas. A inclusão efetiva depende de condições concretas de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Isso envolve acessibilidade arquitetônica e comunicacional, materiais e tecnologias assistivas, recursos pedagógicos, profissionais de apoio, formação docente, planejamento coletivo e articulação entre diferentes políticas públicas. A matrícula é uma condição necessária, mas não suficiente para garantir uma experiência escolar inclusiva.

O Atendimento Educacional Especializado ocupa papel estratégico nesse processo, desde que seja compreendido como serviço complementar ou suplementar à escolarização e não como substituto da classe comum. Sua efetividade depende da articulação entre o professor especializado, o professor da sala comum, a gestão, a família e o estudante. A regulamentação recente, ao fortalecer instrumentos como o estudo de caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado e o Plano Educacional Individualizado, oferece possibilidades para qualificar o planejamento e organizar apoios de maneira mais individualizada de forma que a formação docente aparece como uma das principais condições para transformar as políticas em práticas.

As barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas, tecnológicas e institucionais continuam sendo obstáculos relevantes. Superá-las exige mudança cultural e compromisso coletivo. A escola inclusiva não deve apenas permitir que o estudante esteja presente, mas garantir que ele participe das experiências escolares, tenha acesso ao currículo, estabeleça relações sociais, desenvolva autonomia e tenha suas potencialidades reconhecidas.

Conclui-se, portanto, que o futuro da educação inclusiva brasileira depende menos da criação de novos discursos e mais da capacidade de implementar, acompanhar e aperfeiçoar os direitos já reconhecidos. O ponto de vista inclusivo mostra a importância de políticas públicas constantes, financiamento adequado, formação dos professores, acessibilidade e participação da comunidade escolar. É um processo de transformação da escola para que a diversidade não seja mais exceção, mas uma característica da educação e da sociedade no geral.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de Agosto de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

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

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar em Revista, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

A INCLUSÃO ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO



SIMONE BORGES PONTES GESTAL

Graduação em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas, (2018); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Integradas Campos Salles (2023); Professora de Ensino Fundamental II – Educação Física - na EMEF CEU Jaçanã.

RESUMO

Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por prejuízos na comunicação social e padrões repetitivos de comportamento. No contexto educacional, isso representa um desafio mas também uma oportunidade para promover práticas pedagógicas mais equitativas. O objetivo da inclusão escolar não é só garantir o acesso e a permanência desses estudantes nas escolas regulares mas promover uma inclusão efetiva através de estratégias pedagógicas e recursos que visem garantir o seu aprendizado. Pesquisas sobre Autismo e TEA indicam que práticas inclusivas não apenas levam a um melhor desenvolvimento acadêmico e social, mas também a escolas que abraçam a diversidade e a inclusão. Além disso, a formação de professores e as políticas públicas de educação são de extrema importância para consolidar a inclusão como o princípio orientador da educação moderna. Conclui-se que uma escola verdadeiramente inclusiva não beneficia apenas o aluno neurodivergente, mas humaniza toda a comunidade escolar, consolidando a diversidade como a base de uma sociedade mais justa e solidária.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do espectro autista; inclusão; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas constitui um dos principais desafios da educação atual. Assegurar que esses alunos tenham acesso e consigam se manter em instituições de ensino regulares requer não apenas políticas públicas eficazes, mas também abordagens pedagógicas adaptadas que levem em consideração suas particularidades. Nesse contexto, a escola se transforma em um ambiente essencial para fomentar a diversidade e a equidade, desempenhando um papel importante na formação da cidadania.

O aumento significativo de matrículas de alunos com TEA em escolas regulares no Brasil evidencia a necessidade de aprofundar estudos sobre estratégias pedagógicas inclusivas. Dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS, 2021) apontam 17 milhões de pessoas com deficiência no país, enquanto Zanetti e Quaresma (2020) registraram crescimento de 37,27% nas matrículas de estudantes com TEA em classes comuns em 2018.

Este artigo tem como objetivo analisar práticas educacionais voltadas ao atendimento de estudantes com TEA, destacando o papel do professor na construção de ambientes acolhedores e investigando estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral. Busca-se, assim, contribuir para o fortalecimento das políticas educacionais inclusivas e para a redução do estigma social associado ao autismo.

Como objetivos específicos, pretende-se refletir sobre os desafios e as oportunidades da inclusão, propor estratégias pedagógicas que possam facilitar essa inclusão e relacionar as políticas educacionais com as práticas escolares, avaliando de que maneira as diretrizes oficiais impactam o atendimento a estudantes autistas.

No que diz respeito à inclusão, Klein e Hattge observam que o termo “inclusão” tem sido empregado “[...] como um jargão na área educacional para designar práticas que aspiramos que sejam mais justas, democráticas e solidárias” (Klein; Hattge, 2010, p. 12). Dessa forma, trata-se de um assunto que ainda provoca debate, pois abrange o direito à educação e à cidadania, a justiça social, além de envolver a formação de professores, a elaboração de políticas públicas e a filosofia das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Descrito pela primeira vez em 1949 pelo psiquiatra austríaco Léo Kanner, que inicialmente associou os sintomas a fenômenos esquizofrênicos, o autismo infantil foi reconfigurado em sua definição. Ele passou a ser visto como um transtorno caracterizado por dificuldade significativa no contato humano, um desejo intenso de manter a estabilidade em objetos e situações, um vínculo especial com determinados itens e a presença de uma expressão facial inteligente, além de alterações na linguagem que variavam do mutismo a formas de comunicação sem função (LIMA; LAPLANE, 2016).

Por outro lado, Hans Asperger também contribuiu para a compreensão do autismo. Em 1944, após suas observações na Clínica Pediátrica Universitária de Viena, ele identificou características do autismo em crianças desde os primeiros anos de vida. Asperger destacou aspectos como: “dificuldades de comunicação e interação, isolamento, e um padrão restrito e repetitivo de interesses, que não são tão severos a ponto de comprometer o desenvolvimento cognitivo ou a linguagem” (ALBURQUERQUE, 2011).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição que teve sua definição significativamente alterada ao longo do tempo. Essas transformações foram particularmente notáveis com a introdução do DSM-5, a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, publicada em 2013 pela American Psychiatric Association, que se consolidou como a principal referência global para o diagnóstico de transtornos mentais. O DSM-5 reformulou a abordagem diagnóstica do autismo, proporcionando uma compreensão mais ampla e detalhada da condição.

O TEA abrange um conjunto de transtornos neurodesenvolvimentais de origem orgânica, caracterizado por dificuldades nas interações e na comunicação, que podem estar associadas a alterações sensoriais, comportamentos repetitivos e/ou interesses limitados (American Psychiatric Association, 2013).

Os transtornos do neurodesenvolvimento constituem um grupo de condições que se manifestam durante o período de desenvolvimento. Normalmente, esses transtornos se tornam evidentes precocemente, geralmente antes que a criança comece a escola, e são marcados por déficits no desenvolvimento que resultam em comprometimentos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional.

Critérios Diagnósticos do TEA no DSM-5

Para que um indivíduo seja diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) conforme o DSM-5, é necessário que apresente:

Déficits persistentes na comunicação e interação social, evidenciados por:

- Dificuldades na reciprocidade socioemocional, como problemas para manter uma conversa fluida;
- Desafios na comunicação não verbal utilizada nas interações sociais, incluindo expressões faciais, gestos e contato visual;
- Dificuldades em formar, manter e compreender relações interpessoais (como amizades e atividades compartilhadas).
- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes aspectos:
- Movimentos motores, uso de objetos ou fala repetitivos (estereotipias);
- Insistência em rotinas ou comportamentos ritualizados, tanto verbais quanto não verbais;
- Interesses extremamente restritos e fixos, com intensidade ou foco anormais;
- Hiper ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais (como sons, texturas, luzes, entre outros).

Início precoce dos sintomas:

- Os sintomas devem estar presentes desde os primeiros anos de vida, embora possam não se tornar evidentes até que as exigências sociais superem as capacidades limitadas do indivíduo.
- Os sintomas devem causar um impacto clinicamente significativo na vida social, no trabalho ou em outras áreas importantes do funcionamento.

O DSM-5 também estabeleceu uma classificação dos indivíduos com TEA em três níveis de suporte necessário:

- Nível 1: Necessita de suporte;
- Nível 2: Necessita de suporte substancial;
- Nível 3: Necessita de suporte muito substancial.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS

O conceito de inclusão está interligado aos direitos humanos e democráticos, influenciado por fatores locais, globais, ideológicos, econômicos, sociais e culturais (Nozu, Bruno, & Cabral, 2018).

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito universal e uma responsabilidade tanto do Estado quanto da família. A legislação garante o acesso à educação, sendo este direito consagrado no Artigo 208 da mesma Constituição, que afirma que indivíduos com necessidades especiais têm o direito à educação, preferencialmente em instituições de ensino regulares (BRASIL, 1988).

Outro ponto a ser analisado refere-se à promulgação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, que define diretrizes para a educação especial, modalidade criada para atender pessoas com deficiência. No Capítulo V, o artigo 58 estabelece que a educação especial é entendida, para os fins desta legislação, como uma modalidade de educação escolar, preferencialmente oferecida na rede regular de ensino, destinada a alunos com necessidades especiais.

§ 1º Quando necessário, serviços de apoio especializado estarão disponíveis nas escolas regulares para atender às especificidades dos alunos da educação especial.

§ 2º O atendimento educacional ocorrerá em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, devido às condições particulares dos alunos, a sua integração nas classes regulares não for viável.

§ 3º A oferta de educação especial deve ser garantida constitucionalmente pelo Estado, iniciando-se na faixa etária de zero a seis anos, durante o período da educação infantil. (BRASIL, 1996, Art. 58).

Com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que está em vigor no Brasil desde 2008 (BRASIL, 2008), observa-se uma série de mudanças significativas nas práticas educacionais, visando garantir a inclusão em todas as etapas e modalidades de ensino. Nos anos seguintes à sua adoção, houve transformações importantes, especialmente voltadas para a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência nas instituições de ensino regular, abrangendo desde a Educação Infantil até a Educação Superior. O AEE é entendido como uma modalidade de serviço, caracterizando-se como uma metodologia ativa que vai além do espaço físico das salas de recursos ou dos núcleos de acessibilidade. Este serviço se estende para fora das instituições, promovendo uma dinâmica de trabalho em rede, com a colaboração de profissionais de diferentes áreas do conhecimento que atuam de maneira articulada e integrada (Roza; Freitas, 2021, p.53).

A Lei 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, entrou em vigor em janeiro de 2016 e desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de direitos civis. Essa legislação substitui a expressão "portador de deficiência" por "pessoa com deficiência", evidenciando a importância do respeito ao princípio constitucional da dignidade humana e permitindo que os indivíduos exerçam sua capacidade decisória sem a intervenção de terceiros (BRASIL, 2015; SANTOS, 2016; SIMÕES, 2022).

Conforme o Art. 1º da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), esta legislação foi criada para garantir e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, com o objetivo de favorecer sua inclusão social e cidadania. O Art. 2º define "pessoa com deficiência" como aquela que possui um impedimento de longa duração de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, ao interagir com uma ou mais barreiras, pode dificultar sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de condições com os demais (Brasil, 2015).

Apesar disso, é notável que existem dificuldades operacionais nesse processo quando se trata de crianças com TEA, tornando necessária a criação de leis específicas (SANTOS, 2011; CUNHA; ZINO; MARTIM, 2015).

Após quase duas décadas de vigência da PNEEPEI de 2008, o campo é atravessado por um novo movimento de reorganização normativa. O Decreto nº 12.686/2025 instituiu formalmente a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e propôs a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva como um novo arranjo institucional destinado a operacionalizar a política em todos os níveis federativos. Em seu capítulo inicial, o Decreto explicita que a Política visa garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo, sem discriminação e com igualdade de oportunidades, conforme disposto em seus artigos 2º e 3º. A transversalidade da Educação Especial e a inclusão em classes comuns figuram como bases estruturantes da atual Política (Brasil, 2025).

EDUCAÇÃO ESPECIAL

É importante ressaltar que a educação inclusiva e a educação especial não possuem o mesmo significado. A educação especial é uma forma de ensino que abrange todos os níveis, etapas e modalidades educativas (Brasil, 2008). De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), os objetivos da educação especial incluem: a) garantir o atendimento educacional especializado (AEE) para esses alunos, b) capacitar professores para o AEE, bem como outros profissionais da educação com o intuito de promover a inclusão escolar, c) incentivar a participação da família e da comunidade, além de assegurar a acessibilidade em suas diversas dimensões - arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal (Sassaki, 2009), e d) promover a colaboração entre diferentes setores na execução das políticas públicas (Brasil, 2008).

A educação inclusiva é uma abordagem política e pedagógica que assegura o direito à educação para todos os alunos, sem discriminação ou exclusão (Mantoan, 2006; Brasil, 2008). De acordo com Lievore, Rimolo e Melo (2021), essa perspectiva enfatiza a necessidade de não apenas proporcionar acesso à educação em escolas regulares, mas também garantir que estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, que são o foco da educação especial, tenham suas aprendizagens efetivamente asseguradas (Brasil, 2008).

Assim, as questões mais relevantes que precisam ser abordadas atualmente em relação à inclusão de crianças com deficiências não se limitam ao direito de frequentar escolas regulares, mas se estendem à capacidade dos educadores de oferecer uma educação que atenda às necessidades educativas especiais. Isso é fundamental para assegurar o progresso e a permanência dessas crianças no ambiente escolar (MATOS; MENDES, 2015). Nesse contexto, existem ainda muitos desafios a serem superados, que continuam a gerar questionamentos e demandar esforços das políticas públicas, bem como da comunidade acadêmica e científica, para que os fundamentos de uma inclusão efetiva das diversidades sejam estabelecidos.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGENS

O processo de inclusão de um aluno com deficiência em uma escola regular deve ser entendido como uma ação que vai além de uma mera exigência legal; é uma prática fundamentada em um paradigma educacional que valoriza a diversidade e os direitos humanos. Trata-se de um processo social complexo que emerge das interações de diferentes agentes, que participam, de maneira direta ou indireta, do ensino e da aprendizagem (Benitez & Domeniconi, 2015).

A inclusão escolar está intimamente relacionada à atenção individualizada e às particularidades de cada aluno, visando criar e proporcionar oportunidades que favoreçam o desenvolvimento integral de todas as crianças (Lemos, Salomão, Aquino, & Agripino-Ramos, 2016).

Para analisar as práticas pedagógicas no contexto do aprendizado de um aluno autista, é essencial levar em conta tanto suas habilidades quanto suas limitações, respeitando a realidade cultural da qual essa criança faz parte. A partir dessa compreensão, é possível desenvolver estratégias de planejamento que conduzam a resultados efetivos (Suassuna, 2023).

Segundo Gomes (2009), o sistema educacional tem se revelado excludente ao favorecer certas metodologias de ensino e aprendizagem, utilizando critérios de avaliação que são parciais e dependentes de circunstâncias, além de estabelecer um ritmo de aprendizado que muitos estudantes não conseguem acompanhar. Apesar dos avanços e das pesquisas na área da educação, no Brasil, as escolas e seus profissionais ainda se encontram em um discurso que se distancia da realidade prática.

Para que a educação inclusiva se concretize, é necessário adquirir conhecimento, transformar as práticas pedagógicas e adotar uma nova postura em relação às demandas dos alunos, criando “uma escola inclusiva que propõe uma organização educacional que leve em conta as necessidades de todos os estudantes” (MANTOAN, 2006, p. 19).

Dessa forma, Mantoan argumenta que deve haver uma mudança significativa na formação dos docentes: “O educador deve desenvolver um plano educacional individualizado para cada aluno, com a finalidade de reduzir as barreiras que afetam a todos. Um profissional flexível, qualificado e disposto a aprender é sempre bem-vindo” (Mantoan, 2015, p. 33). Considerando essa abordagem, é evidente que a inclusão exige que o sistema educacional reavalie suas práticas, explore novas maneiras de ensinar e até mesmo reformule sua compreensão sobre o que significa aprender.

Outro significativo obstáculo à inclusão de estudantes autistas reside na acessibilidade, a qual não se limita apenas ao aspecto físico. É essencial promover um ambiente de respeito e acolhimento, onde as diferenças sejam valorizadas, permitindo a integração do educando autista não apenas nas salas de aula, mas em todo o contexto escolar. A remoção de barreiras é crucial para garantir essa acessibilidade, e, portanto, é necessário implementar políticas direcionadas que regulamentem recursos, estratégias, técnicas de ensino diferenciadas e a presença de professores especializados em educação especial para lidar com as particularidades desse grupo (Kumada, 2022).

Para atender às necessidades dos educandos, as instituições de ensino devem disponibilizar recursos e tecnologias assistivas que facilitem sua inclusão, uma vez que o desafio se encontra nas escolas que carecem dessas ferramentas.

Muitas delas, mesmo possuindo recursos, frequentemente enfrentam defasagens que dificultam a inclusão e a realização das adaptações necessárias para o aprendizado dos estudantes (Souza, 2022). A utilização de Tecnologias Assistivas (TA) é de suma importância na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois facilita a comunicação e o desenvolvimento físico e mental, promovendo uma maior participação e autonomia nas atividades escolares por meio de materiais adaptados e recursos tecnológicos que são cuidadosamente selecionados de acordo com as dificuldades do estudante, proporcionando suporte, segurança e um melhor desempenho nas aulas (AIELLO, 2002).

Estabelecer rotinas claras e explícitas no ambiente escolar é um apoio crucial para organizar o espaço, facilitar a aprendizagem e prevenir crises comportamentais em todas as crianças, independentemente de terem ou não deficiência (SCHMIDT et al., 2000).

A adaptação curricular representa um desafio significativo para a inclusão, pois é necessário desenvolver um currículo que atenda às especificidades de aprendizagem dos educandos autistas. Essa adaptação deve modificar tanto os conteúdos quanto as metodologias de avaliação, assegurando que o rigor acadêmico não seja comprometido. Silva (2023, p.62) destaca que “o desconhecimento em relação ao TEA é uma das principais barreiras para a inclusão, gerando insegurança e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.” Isso reforça a importância de uma formação docente adequada sobre o tema, que forneça aos educadores tanto a teoria quanto a prática necessárias para desenvolver abordagens pedagógicas voltadas à inclusão.

Além disso, Nunes et al. (2013) destacam o receio que alguns educadores experimentam ao lidar com alunos autistas, argumentando que esse medo está relacionado ao desconhecido e ao inusitado. Goldberg et al. (2005), em uma investigação exploratória sobre as expectativas dos professores em relação à inclusão de estudantes autistas, observam que esses educadores manifestavam sentimentos de medo e ansiedade. Entre as principais inquietações, os autores ressaltam a preocupação com a possível agressividade dos alunos autistas, um ponto que merece atenção, uma vez que a agressividade não é uma característica inerente a todos os indivíduos autistas e pode ocorrer também em crianças sem deficiência. Camargo e Bosa (2009), ao revisarem a literatura sobre autismo e inclusão escolar, constataram que os professores frequentemente possuem concepções distorcidas sobre o autismo. Para os autores, “não surpreendentemente, essas concepções parecem influenciar as práticas pedagógicas e as expectativas sobre a educabilidade desses alunos” (Camargo & Bosa, 2009, p. 69).

No que se refere especificamente ao autismo, Jordan (2005) enfatiza a necessidade de orientação para os professores, pois a falta de conhecimento sobre os transtornos autísticos limita sua capacidade de identificar adequadamente as necessidades de seus alunos. Quando o indivíduo é percebido apenas por suas limitações, a crença em sua educabilidade e potencial de desenvolvimento está vinculada à ideia de que ele não pode permanecer em ambientes de ensino regulares. Aporta (2018) afirma que a compreensão do transtorno é essencial para a inclusão efetiva de crianças autistas no contexto socioeducacional.

Outro ponto crucial é a afetividade como ferramenta pedagógica. Oliveira (2020) ressalta que o vínculo afetivo entre professores e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é fundamental para o sucesso de qualquer processo de ensino inclusivo. A paciência, empatia e escuta atenta tornam-se atitudes indispensáveis para entender os sinais e formas de comunicação muitas vezes não convencionais desses alunos. Ao se comprometer a conhecer e

respeitar essas particularidades, o professor estabelece um ambiente emocionalmente seguro, onde o aprendizado se torna viável e o aluno se sente incentivado a participar e interagir.

Assim, Suassuna (2023) argumenta que isso permite ao aluno autista formar laços de confiança com o professor e seus colegas, além de facilitar a aplicação de diversas estratégias de comunicação. Um aspecto crucial é a identificação dos interesses dos alunos autistas, pois isso auxiliará o professor no planejamento de suas intervenções pedagógicas. Dessa maneira, é necessário alinhar os afetos dos alunos com as abordagens utilizadas nos planos de aula, a fim de que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz (Santos, 2023). Além disso, para promover a aprendizagem de alunos autistas, é essencial empregar uma variedade de estímulos sensoriais e visuais, visando o reconhecimento de habilidades e a promoção de um aprendizado inclusivo.

Paralelamente, a literatura científica indica que a eficácia do planejamento educacional é maximizada ao mudar o enfoque das deficiências para a identificação e valorização das potencialidades do aluno (MASSARONI et al., 2025). Adotar uma abordagem biográfica implica reconhecer que cada aluno com autismo possui habilidades latentes, áreas de hiperfoco ou competências específicas, como pensamento visual estruturado ou memória detalhada.

Conforme ressaltam Borges e Hudson (2024), ao utilizar essas forças e interesses individuais como ponto de partida para conteúdos curriculares mais complexos, o educador não apenas promove a aprendizagem cognitiva, mas também resgata a autoestima e a motivação do aluno, tornando-o um agente ativo em seu processo educativo.

A presença e envolvimento da família ao longo de todo o processo de aprendizagem são essenciais. É fundamental que haja uma colaboração entre os familiares e a escola, pois os pais detêm informações valiosas que podem contribuir significativamente para o planejamento das intervenções educacionais voltadas às crianças autistas, especialmente devido às particularidades da comunicação das pessoas com essa condição (SERRA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas é uma questão que vai além dos requisitos legais, exigindo uma ampla gama de práticas pedagógicas. A pesquisa realizada neste artigo mostra que, embora a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996 garantam o direito à educação e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a realidade diária das escolas brasileiras ainda é marcada por desvantagens materiais, lacunas na formação de professores e barreiras sociais que perpetuam o pensamento excludente. Nessa situação, a perspectiva dual, na qual o aluno sabe o que não pode fazer sem ser reduzido a essas coisas, mas também reconhece o que pode fazer e conhece seus interesses, permite que o professor planeje as intervenções, está no cerne do que realmente significa inclusão. O diagnóstico (DSM-5) deve ser visto como uma ferramenta de ajuda para superar barreiras sensoriais, de comunicação e comportamentais, e não como um rótulo. Ao mesmo tempo, estar ciente das habilidades e interesses individuais de um aluno é um fator chave no desenvolvimento de estratégias pedagógicas como o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), que ajudará o indivíduo a desenvolver autonomia, autoestima e autodesenvolvimento. Assim, em certo sentido, a inclusão escolar não é simplesmente o acesso físico à sala de aula e a presença do aluno na unidade escolar, mas também a permanência e as estratégias de aprendizagem.

Isso significaria passar da perspectiva clínica para a pedagógica: ver o indivíduo antes do diagnóstico e desenvolver um ambiente de aprendizagem baseado na equidade. Para que isso aconteça, a política pública deve melhorar a formação dos professores, a cooperação entre a educação regular e o AEE, e o envolvimento da família na educação. Uma escola inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como um valor e está comprometida em construir uma sociedade mais justa, plural e democrática. Consolidar esse paradigma significa que precisamos integrar a inclusão na prática cotidiana através do reconhecimento das limitações e da valorização das potencialidades para construir um projeto educacional verdadeiramente emancipatório.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA] (2013). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)**. Arlington, VA: American Psychiatric Association.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5. ed.** Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

ANGELO, Jamisson da Silva. **O papel do professor na inclusão do aluno autista**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ano 6, ed. 7, v. 3, p. 137-150, jul. 2021. Disponível em: Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aluno-autista> Acesso em: 25 junho de 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC. Disponível de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 22 de junho de 2026

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 10 jul. 2026.

CAMINHOS AUTISMO. **Guia completo sobre autismo no DSM-5**. [S. l.]: Caminhos Autismo, [20--?]. 1 arquivo PDF. Disponível em: https://caminhosautismo.com/Guia_Completo_sobre_Autismo_no_DSM-5_em_PDF_em_Portugues.pdf. Acesso em: 28 jul. 2026.

FELISBINO, C., & Graff, P. (2024). **Autismo e políticas públicas brasileiras: Nomeações, representações e ausências**. Cadernos de Pesquisa, 54, Artigo e10617. Disponível de: <https://doi.org/10.1590/1980531410617>. Acesso em 15 de Agosto de 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MASSARONI, B. S. *et al.* **Inclusão do educando com transtorno do espectro autista na escola regular: desafios e possibilidades.** Revista Foco, v. 18, n. 4, e8189, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n4-030>. Acesso em: 12 jul. 2026

OLIVEIRA, Levanildo Silva de. **Práticas pedagógicas inclusivas: as potencialidades e desafios da formação docente colaborativa.** Espírito Santo, 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica.** 11.ed.São Paulo. Editora Cortez,2002.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23^a edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores.** 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

UNESCO. **A educação no mundo.** Vol. I. O ensino de primeiro e segundo graus. Seleção de textos extraídos da obra L'éducation dans le monde. Tradução de: GUEDES. Hilda de Almeida. V. 3, 1963. São Paulo: Saraiva: Ed. da Universidade de São Paulo, 1982.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA



VANDERLÊIA DE SOUZA

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera (2021); Graduanda em Letras pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, atuando no CEU EMEF Cantos do Amanhecer, e Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Macedônia, na mesma rede.

RESUMO

A alfabetização e o letramento constituem processos distintos, porém indissociáveis, na formação dos sujeitos que participam de uma sociedade letrada. Nesse contexto, a literatura infantil destaca-se como importante recurso pedagógico por favorecer o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da oralidade e da compreensão dos usos sociais da leitura e da escrita. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, compreendendo a leitura literária como prática capaz de ampliar o repertório cultural e linguístico das crianças desde a primeira infância. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada, principalmente, nos estudos de Magda Soares, Paulo Freire, Angela Kleiman, Regina Zilberman, Cecília Meireles e Lígia Cademartori. Os resultados evidenciam que a literatura infantil favorece não apenas a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, mas também a formação de leitores capazes de compreender, interpretar e atribuir sentidos aos textos. Conclui-se que a presença da literatura na escola deve ultrapassar sua utilização como instrumento de alfabetização, consolidando-se como prática permanente de letramento e formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Literatura infantil; Leitura; Formação de leitores.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita representa uma das etapas mais significativas da escolarização, pois amplia as possibilidades de participação social e acesso à cultura escrita. Entretanto, compreender o funcionamento do sistema alfabético não garante, por si só, que o indivíduo consiga utilizar a linguagem escrita de forma crítica e significativa em

diferentes contextos sociais. Essa compreensão impulsionou o fortalecimento dos estudos sobre letramento, ampliando a concepção tradicional de alfabetização e evidenciando a necessidade de integrar ambos os processos na prática pedagógica.

Segundo Soares (1998), alfabetização e letramento possuem especificidades próprias, mas desenvolvem-se de maneira articulada. Enquanto a alfabetização refere-se à aprendizagem do sistema convencional de escrita, o letramento diz respeito à participação nas práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, a escola é chamada a promover experiências que possibilitem às crianças não apenas aprenderem a ler e escrever, mas compreenderem os diferentes usos da linguagem escrita na vida cotidiana.

Entre os recursos pedagógicos capazes de favorecer essa articulação, destaca-se a literatura infantil. Muito além de seu valor estético, os textos literários aproximam as crianças da linguagem escrita em situações carregadas de significado, emoção e imaginação. As histórias despertam a curiosidade, ampliam o vocabulário, favorecem o desenvolvimento da oralidade e estimulam a construção de hipóteses sobre a escrita, contribuindo para o processo de alfabetização sem reduzir a literatura a um simples instrumento didático.

Freire (1981) afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", indicando que a aprendizagem da leitura começa muito antes do contato sistemático com o código escrito. As experiências vividas pelas crianças, suas interações com narrativas orais, imagens, cantigas e livros constituem importantes formas de aproximação com a cultura escrita. Sob essa perspectiva, a literatura infantil torna-se um dos primeiros espaços de construção de sentidos, favorecendo o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e sociais.

A literatura também possibilita que a criança compreenda diferentes formas de viver, pensar e sentir. Ao entrar em contato com narrativas diversas, personagens e conflitos, amplia sua capacidade de imaginar, interpretar e dialogar com diferentes realidades. Como afirma Zilberman (2009), compete à literatura contribuir para a formação do leitor, proporcionando uma experiência singular com o texto literário, capaz de ultrapassar a simples decodificação da escrita.

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da literatura infantil para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, discutindo sua importância na construção das práticas sociais de leitura e escrita. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem alfabetização, letramento, literatura infantil e formação de leitores. Busca-se demonstrar que a inserção da literatura desde os primeiros anos de vida escolar favorece uma aprendizagem mais significativa, fortalecendo o desenvolvimento integral da criança e sua inserção na cultura letrada.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

As discussões acerca da alfabetização e do letramento ganharam maior destaque no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1980, quando pesquisadores passaram a questionar a compreensão de que aprender a ler e escrever consistia apenas na aquisição do código alfabético. O surgimento do conceito de letramento ampliou essa perspectiva ao reconhecer que o domínio da escrita envolve também a participação ativa nas práticas sociais mediadas pela linguagem escrita.

Magda Soares é uma das principais referências brasileiras nessa discussão. Para a autora, alfabetização e letramento são processos distintos, mas indissociáveis. A alfabetização refere-se à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento corresponde ao uso competente da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais (SOARES, 1998). Dessa forma, não basta que o estudante aprenda a decodificar palavras; é necessário que compreenda os sentidos produzidos pelos textos e utilize a linguagem escrita em situações reais de comunicação.

Conforme afirma Soares (1998), o termo letramento surgiu porque as transformações sociais passaram a exigir uma nova forma de compreender o ensino da leitura e da escrita. Segundo a autora, "novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-la" (SOARES, 1998, p. 21). Essa mudança de concepção representa um avanço importante para a educação, uma vez que desloca o foco da aprendizagem exclusivamente técnica para a construção de competências relacionadas ao uso social da língua escrita.

Nesse sentido, alfabetizar não significa apenas ensinar letras, sílabas e palavras. Trata-se de possibilitar que a criança compreenda a função da escrita em diferentes contextos, percebendo-a como instrumento de comunicação, expressão, registro e participação social. O ensino da leitura e da escrita precisa estar relacionado às experiências vividas pelos estudantes, favorecendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as contribuições de Paulo Freire. Embora o autor não utilizasse o termo letramento, suas reflexões já apontavam para uma compreensão ampliada da alfabetização. Em *A importância do ato de ler*, Freire (1981, p. 11) afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". A afirmação evidencia que a construção de conhecimentos inicia-se muito antes da escolarização formal, nas experiências sociais, culturais e familiares vivenciadas pelas crianças.

Para Freire (1981), aprender a ler não consiste apenas em reconhecer sinais gráficos, mas em compreender criticamente a realidade. A leitura da palavra ganha significado quando está articulada à leitura do mundo, permitindo que o sujeito interprete, questione e transforme sua realidade. Essa concepção aproxima a alfabetização da formação cidadã, atribuindo à escola o compromisso de promover práticas educativas que ultrapassem o ensino mecânico da escrita.

Angela Kleiman também contribui significativamente para essa discussão ao compreender o letramento como um conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita. A autora destaca que uma pessoa pode participar de práticas letradas mesmo antes de dominar convencionalmente o sistema alfabético. Crianças pequenas, por exemplo, reconhecem diferentes portadores de texto, identificam histórias conhecidas pelas ilustrações, compreendem a função de placas, embalagens e convites, demonstrando que já estabelecem relações com a cultura escrita (KLEIMAN, 2008).

Essa compreensão rompe com a ideia de que a alfabetização representa o ponto de partida para todas as aprendizagens relacionadas à linguagem escrita. Ao contrário, evidencia que as experiências de letramento antecedem e acompanham todo o processo de alfabetização, fortalecendo a construção de hipóteses sobre o funcionamento da escrita e favorecendo sua aprendizagem.

Nesse contexto, torna-se inadequado compreender alfabetização e letramento como processos concorrentes ou excludentes. Conforme defende Soares (2003), ambos devem ocorrer de maneira integrada, respeitando suas especificidades. Enquanto a alfabetização desenvolve a apropriação do sistema convencional de escrita, o letramento amplia as possibilidades de uso da leitura e da escrita nas diferentes práticas sociais.

Essa articulação possui importantes implicações para o trabalho pedagógico. O professor deixa de organizar situações centradas apenas na repetição de sílabas, palavras e exercícios mecânicos para promover experiências significativas com diferentes gêneros textuais presentes na vida cotidiana das crianças. Bilhetes, receitas, histórias, listas, poemas, cantigas, parlendas e livros passam a fazer parte das práticas de alfabetização, permitindo que a criança compreenda por que as pessoas leem e escrevem.

Como discutido por Souza (2021), a alfabetização adquire maior significado quando a criança percebe que a escrita possui funções concretas em sua vida diária. Ler um convite, acompanhar uma receita culinária, interpretar um bilhete enviado pela família ou ouvir histórias são experiências que favorecem a compreensão da linguagem escrita como prática social, aproximando alfabetização e letramento.

Desse modo, compreender a relação entre alfabetização e letramento constitui um passo fundamental para repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao reconhecer que aprender a ler e escrever envolve também interpretar, comunicar-se, produzir sentidos e participar da cultura escrita, amplia-se o papel da escola na formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar plenamente na sociedade.

A LITERATURA INFANTIL COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO

A literatura infantil ocupa um lugar privilegiado no processo de alfabetização e letramento por possibilitar que a criança estabeleça contato com a linguagem escrita de maneira significativa, prazerosa e socialmente contextualizada. Diferentemente dos textos produzidos exclusivamente para ensinar conteúdos escolares, a obra literária amplia as experiências culturais da criança, favorecendo a imaginação, a criatividade, a oralidade e a construção de sentidos sobre o mundo.

O contato com a literatura pode iniciar-se muito antes da alfabetização formal. Desde os primeiros anos de vida, as crianças participam de situações de leitura mediadas por familiares e professores, observam ilustrações, escutam narrativas, antecipam acontecimentos e constroem hipóteses sobre os textos. Essas experiências constituem importantes práticas de letramento, pois aproximam a criança da cultura escrita antes mesmo do domínio convencional da leitura.

Como destacado por Souza (2021), a criança "não lê sozinha na primeira infância, mas é justamente no processo de apresentação dos livros e no rito da leitura que começa a formação do leitor". Essa compreensão evidencia que a literatura infantil não deve ser compreendida apenas como recurso para ensinar a ler, mas como experiência cultural capaz de formar sujeitos que atribuem sentido aos textos e desenvolvem vínculos afetivos com a leitura.

Segundo Cademartori (2010), a literatura infantil surgiu entre os séculos XVII e XVIII, acompanhando a consolidação da ideia de infância como uma etapa específica do desenvolvimento humano. Inicialmente, as narrativas possuíam forte caráter moralizante e educativo, buscando transmitir valores sociais e religiosos. Com o passar do tempo, entretanto, a literatura destinada às crianças passou a valorizar também o imaginário, a criatividade e o prazer estético, características que permanecem fundamentais na produção literária contemporânea.

Essa transformação permitiu que a literatura deixasse de ser apenas um instrumento de transmissão de comportamentos para assumir seu papel artístico e formativo. A criança passou a ser reconhecida como sujeito capaz de interpretar, imaginar, emocionar-se e construir diferentes sentidos a partir das histórias que lê ou escuta.

Nessa perspectiva, Regina Zilberman (2009) afirma que a principal função da literatura na escola é contribuir para a formação do leitor. Para a autora, a leitura literária não deve ser reduzida à aprendizagem da decodificação da escrita, mas compreendida como uma experiência singular entre leitor e texto. O encontro com a literatura possibilita que a criança interprete diferentes realidades, desenvolva sua sensibilidade e amplie sua compreensão sobre si mesma e sobre o mundo.

Essa compreensão exige uma mudança nas práticas escolares. Durante muito tempo, os textos literários foram utilizados apenas como pretexto para atividades de gramática, interpretação objetiva ou exercícios de alfabetização. Embora essas atividades possam fazer parte do trabalho pedagógico, elas não devem esgotar a experiência literária. Quando a literatura perde seu caráter estético e passa a servir exclusivamente a objetivos didáticos, corre-se o risco de afastar a criança da leitura prazerosa.

Cecília Meireles (1984) já defendia essa concepção ao afirmar que "um livro de literatura infantil é, antes de mais nada, uma obra literária". A autora chama a atenção para a necessidade de oferecer às crianças livros de qualidade, capazes de despertar emoções, provocar reflexões e desenvolver o gosto pela leitura. Assim, o valor da literatura não está apenas no que ela ensina, mas principalmente na experiência estética e humana que proporciona ao leitor.

A literatura infantil também favorece o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Durante a leitura de histórias, a criança amplia seu vocabulário, conhece novas estruturas linguísticas, estabelece relações entre diferentes narrativas e desenvolve habilidades de escuta, argumentação e expressão. Essas aprendizagens repercutem diretamente no processo de alfabetização, uma vez que fortalecem competências necessárias para a compreensão e produção de textos.

Além disso, os livros apresentam diferentes gêneros discursivos, formas de organização textual e recursos expressivos que enriquecem o repertório linguístico infantil. Parlendas, poemas, cantigas, contos, fábulas e histórias acumulativas colocam a criança em contato com diferentes formas de uso da linguagem, favorecendo tanto a aprendizagem da escrita quanto a ampliação das práticas de letramento.

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter humanizador da literatura. Ao acompanhar personagens, conflitos e diferentes experiências de vida, a criança desenvolve empatia, amplia sua compreensão sobre as relações humanas e aprende a reconhecer diferentes sentimentos, culturas e modos de viver. A literatura contribui, portanto, para uma formação que ultrapassa os

limites da aprendizagem escolar, alcançando dimensões éticas, culturais e sociais.

Nesse sentido, o papel do professor consiste em criar oportunidades para que as crianças vivenciem experiências literárias significativas. A leitura compartilhada, a contação de histórias, as rodas de conversa sobre livros e o livre acesso ao acervo da sala constituem práticas que aproximam a criança da literatura sem transformá-la em mera atividade obrigatória. O objetivo principal deixa de ser apenas ensinar a ler e passa a ser formar leitores capazes de apreciar, interpretar e dialogar com os textos.

Dessa forma, compreende-se que a literatura infantil favorece simultaneamente o desenvolvimento da alfabetização e do letramento. Ao inserir a criança na cultura escrita por meio de experiências carregadas de sentido, emoção e imaginação, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação de leitores mais autônomos, críticos e sensíveis.

LITERATURA E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

A aprendizagem da língua escrita é um processo complexo que envolve dimensões cognitivas, linguísticas, culturais e sociais. Embora a alfabetização contemple a apropriação do sistema de escrita alfabética, o desenvolvimento da competência leitora e escritora exige experiências diversificadas com textos que circulam socialmente. Nesse contexto, a literatura infantil constitui um dos recursos mais significativos para aproximar a criança da linguagem escrita de forma contextualizada e significativa.

Durante a leitura de histórias, a criança amplia seu repertório linguístico ao entrar em contato com novas palavras, diferentes estruturas sintáticas e variadas formas de organização textual. Essa convivência constante com a linguagem literária favorece o desenvolvimento da oralidade, da compreensão textual e da produção escrita, elementos indispensáveis para o avanço da alfabetização e do letramento.

Segundo Maia (2007), a literatura permite que a criança vivencie experiências que extrapolam sua realidade imediata, favorecendo a construção da imaginação, da criatividade e da sensibilidade. Ao acompanhar personagens, conflitos e diferentes cenários, o leitor infantil amplia sua capacidade de interpretar situações, antecipar acontecimentos, formular hipóteses e construir significados. Essas habilidades são igualmente importantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A literatura também contribui para o fortalecimento da linguagem oral. Durante as rodas de leitura, as crianças narram acontecimentos, fazem perguntas, compartilham interpretações e argumentam sobre as histórias ouvidas. Essas interações favorecem o desenvolvimento da comunicação, da escuta atenta e da organização do pensamento, aspectos que repercutem positivamente na aprendizagem da escrita.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da consciência linguística. Ao entrar em contato com poemas, parlendas, trava-línguas, cantigas e histórias rimadas, a criança percebe regularidades sonoras, amplia sua percepção fonológica e estabelece relações entre oralidade e escrita. Essas experiências, quando articuladas às práticas de alfabetização, favorecem a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética sem reduzir a

a aprendizagem a exercícios repetitivos e descontextualizados.

Conforme discutido por Souza (2021), a literatura infantil não possui como finalidade exclusiva alfabetizar. Sua maior contribuição consiste em inserir a criança em situações autênticas de leitura, despertando o interesse pelos livros e possibilitando que a aprendizagem da linguagem escrita aconteça de forma prazerosa. Enquanto participa dessas experiências, a criança desenvolve competências linguísticas, cognitivas, emocionais e sociais que contribuem para sua formação integral.

Além da ampliação do repertório linguístico, a literatura favorece a construção da identidade leitora. Crianças que convivem regularmente com livros tendem a compreender a leitura como prática cultural presente em diferentes espaços da sociedade. Essa familiaridade fortalece atitudes positivas diante da leitura e da escrita, aumentando o interesse pela aprendizagem e pela produção de textos.

Entretanto, para que essas potencialidades sejam plenamente desenvolvidas, é necessário que a literatura ocupe um espaço permanente no cotidiano escolar. A leitura literária não deve restringir-se a datas comemorativas ou a momentos esporádicos da rotina pedagógica. Pelo contrário, precisa constituir uma prática constante, integrada ao planejamento do professor e às experiências vividas pelas crianças.

Nesse processo, o educador assume papel decisivo ao selecionar obras de qualidade, organizar ambientes leitores e promover situações em que as crianças possam conversar sobre os livros, expressar emoções, formular interpretações e construir novos significados. O professor deixa de ocupar apenas a posição de transmissor de conteúdos para tornar-se mediador entre o texto, a criança e a cultura escrita.

Assim, compreender a literatura infantil como prática permanente de alfabetização e letramento significa reconhecer que aprender a ler e escrever envolve muito mais do que dominar um código gráfico. Significa possibilitar que a criança participe da cultura escrita, desenvolva o prazer pela leitura e utilize a linguagem para compreender o mundo, expressar suas ideias e construir novas formas de participação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento constituem processos complementares e indispensáveis para a formação de sujeitos capazes de participar de maneira crítica das práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita. Ao longo deste estudo, buscou-se demonstrar que a literatura infantil ocupa papel fundamental nesse percurso, uma vez que proporciona às crianças experiências significativas com a linguagem escrita desde os primeiros anos de vida.

A revisão bibliográfica evidenciou que a literatura infantil ultrapassa a função de recurso didático utilizado para auxiliar a alfabetização. Seu potencial formativo manifesta-se na ampliação do repertório linguístico, no desenvolvimento da oralidade, da imaginação, da criatividade e da capacidade de interpretação, favorecendo a constituição de leitores que compreendem a leitura como prática cultural, social e estética.

As contribuições de Magda Soares, Paulo Freire, Angela Kleiman, Regina Zilberman, Cecília Meireles, Lígia Cademartori e Joseane Maia permitiram compreender que alfabetizar implica muito mais do que ensinar o sistema de escrita alfabética. Significa criar oportunidades para que as crianças utilizem a leitura e a escrita em situações significativas, reconhecendo sua função social e construindo sentidos a partir das experiências vividas com os textos.

Nesse contexto, a literatura infantil apresenta-se como importante prática de letramento ao aproximar a criança da cultura escrita por meio de narrativas, poemas, cantigas e diferentes gêneros literários. Essas experiências fortalecem não apenas a aprendizagem da língua escrita, mas também a formação cultural, emocional e humana das crianças.

Outro aspecto evidenciado neste estudo refere-se ao papel desempenhado pela escola na garantia do acesso à literatura. A presença de livros de qualidade, espaços de leitura, momentos permanentes de contação de histórias e práticas que valorizem a escuta, a interpretação e o diálogo contribuem para que a leitura deixe de ser percebida apenas como obrigação escolar e passe a integrar o cotidiano infantil como experiência de prazer e descoberta.

Conclui-se, portanto, que a literatura infantil deve ocupar lugar permanente nas práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento. Ao favorecer o contato significativo com a linguagem escrita, amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação de leitores autônomos, críticos e sensíveis, capazes de utilizar a leitura e a escrita como instrumentos de participação social e transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1981.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Vanderléia. **O papel da literatura no processo de alfabetização**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Anhanguera, Taboão da Serra, 2021.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 14, p. 11-22, 2009.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESENVOLVIMENTO, CRIATIVIDADE E FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE.



XENIA ELAINE VASCONCELOS

Graduação em Arte, pelo Centro Universitário de Araras (2008); Professora de Ensino Fundamental e Médio, na E.E. Benedito Ferreira de Albuquerque.

RESUMO

O ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um componente curricular indispensável para o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo a construção de competências cognitivas, emocionais, sociais, culturais e estéticas. Muito além da produção de desenhos ou atividades recreativas, a Arte configura-se como linguagem que possibilita aos estudantes interpretar o mundo, expressar sentimentos, construir conhecimentos e desenvolver a criatividade por meio das diferentes manifestações artísticas. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do ensino de Arte nos anos iniciais, analisando suas contribuições para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade estética, da autonomia, da expressão cultural e da formação cidadã. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que se destacam nos estudos sobre Arte-Educação, desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas, entre eles Ana Mae Barbosa, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Herbert Read, Viktor Lowenfeld, Howard Gardner, Fayga Ostrower, Paulo Freire e John Dewey, além dos documentos oficiais que orientam a educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Os resultados evidenciam que o ensino da Arte amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem, favorece a criatividade, fortalece a identidade cultural, estimula o pensamento crítico e contribui para a formação de sujeitos sensíveis, participativos e capazes de compreender e transformar a realidade por meio das diferentes linguagens artísticas. Conclui-se que a valorização da Arte na escola representa condição essencial para uma educação humanizadora, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Arte; Anos Iniciais; Criatividade; Desenvolvimento Integral; Arte-Educação.

INTRODUÇÃO

A Arte acompanha a humanidade desde os tempos mais remotos, constituindo uma das primeiras formas de comunicação, expressão e registro da experiência humana. Antes mesmo do desenvolvimento da escrita, os povos utilizavam desenhos, pinturas, esculturas, danças e manifestações sonoras para representar acontecimentos, crenças, sentimentos e aspectos da vida cotidiana. Essa característica demonstra que a Arte sempre ocupou papel central na construção das culturas, das identidades e das diferentes formas de compreender o mundo.

No contexto educacional, o ensino de Arte assume importância ainda maior por favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, período marcado por intensas transformações cognitivas, emocionais e sociais, as experiências artísticas contribuem para o fortalecimento da criatividade, da imaginação, da percepção estética, da coordenação motora, da comunicação e da construção da autonomia.

Durante muitos anos, entretanto, a Arte foi compreendida como disciplina secundária, frequentemente associada apenas à realização de desenhos para colorir, confecção de cartazes ou atividades recreativas desvinculadas de objetivos pedagógicos. Essa visão reducionista contribuiu para a desvalorização do componente curricular e para a limitação das possibilidades educativas proporcionadas pelas diferentes linguagens artísticas.

Nas últimas décadas, as pesquisas na área da Educação e da Arte-Educação passaram a reconhecer a Arte como linguagem, conhecimento e forma de produção cultural. Autores como Ana Mae Barbosa defendem que o ensino de Arte deve promover experiências que envolvam apreciação, contextualização histórica e produção artística, permitindo aos estudantes desenvolver pensamento crítico e ampliar sua compreensão sobre as diferentes manifestações culturais.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, a Arte constitui importante instrumento mediador do desenvolvimento humano, pois amplia as formas de interação social, favorece a construção da imaginação e fortalece os processos de simbolização. Jean Piaget também destaca que as atividades artísticas contribuem para o desenvolvimento intelectual ao estimular a experimentação, a criatividade e a resolução de problemas.

No cenário brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular reconhece a Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica, organizada em quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Essa organização amplia significativamente as possibilidades pedagógicas, favorecendo experiências que articulam expressão corporal, percepção estética, cultura, criatividade e produção artística.

Além das contribuições para o desenvolvimento cognitivo, a Arte desempenha importante função na formação ética, social e cultural das crianças. Ao conhecer diferentes manifestações artísticas, os estudantes ampliam sua compreensão acerca da diversidade cultural, valorizam o patrimônio histórico, desenvolvem respeito às diferenças e fortalecem sua identidade enquanto sujeitos pertencentes a uma sociedade plural.

Outro aspecto relevante refere-se às transformações vivenciadas pela educação contemporânea. A presença das tecnologias digitais, das mídias audiovisuais e das novas formas de produção artística exige que a escola amplie suas práticas pedagógicas, incorporando recursos capazes de dialogar com a cultura digital sem perder de vista a valorização das experiências estéticas presenciais.

Diante dessas considerações, este artigo busca analisar a importância do ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo seus fundamentos históricos, legais e pedagógicos, suas contribuições para o desenvolvimento infantil, a formação da criatividade, a construção da identidade cultural, a inclusão escolar, o uso das tecnologias e os desafios enfrentados pelos professores na efetivação de práticas artísticas significativas. Busca-se evidenciar que a Arte constitui elemento indispensável para uma educação comprometida com a formação integral, crítica, criativa e humanizadora das crianças.

O ENSINO DE ARTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Arte ocupa atualmente posição de destaque na Educação Básica brasileira, sendo reconhecida como componente curricular obrigatório e essencial para a formação integral dos estudantes. Esse reconhecimento, entretanto, é resultado de um longo processo histórico marcado por mudanças nas concepções pedagógicas, nas políticas educacionais e na compreensão acerca da função da Arte na formação humana.

Durante grande parte da história da educação brasileira, o ensino de Arte esteve associado ao desenvolvimento de habilidades manuais e à reprodução de modelos. As atividades artísticas eram frequentemente utilizadas como complemento das demais disciplinas, priorizando exercícios de cópia, desenho geométrico e trabalhos artesanais, sem considerar a dimensão estética, cultural e crítica das produções artísticas.

A partir da segunda metade do século XX, impulsionadas pelos estudos em Arte-Educação e pelas contribuições de pesquisadores como Ana Mae Barbosa, novas perspectivas passaram a compreender a Arte como área de conhecimento dotada de linguagem própria, capaz de promover experiências de criação, interpretação e reflexão sobre diferentes manifestações culturais.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou a obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento cultural dos estudantes. Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular fortaleceu ainda mais esse entendimento ao definir competências específicas voltadas à apreciação, criação, contextualização e experimentação das diferentes linguagens artísticas.

Segundo a BNCC, a Arte deve contribuir para que os estudantes desenvolvam sensibilidade estética, criatividade, pensamento crítico, comunicação, repertório cultural e respeito à diversidade. Dessa forma, o componente curricular deixa de ocupar posição secundária e passa a integrar o conjunto de conhecimentos indispensáveis à formação cidadã.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa perspectiva assume especial relevância, uma vez que as crianças encontram-se em intenso processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. As experiências artísticas favorecem a exploração do corpo, dos sons, das imagens, dos movimentos e das diferentes formas de expressão, ampliando significativamente as possibilidades de aprendizagem. Além disso, a Arte estabelece diálogo permanente com os demais componentes curriculares. Projetos interdisciplinares envolvendo literatura, história, matemática, ciências e geografia demonstram que as linguagens artísticas potencializam a

aprendizagem ao favorecer experiências concretas, investigativas e criativas.

Assim, compreender o ensino de Arte como área de conhecimento significa reconhecer sua contribuição para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade, produzir cultura e participar ativamente da sociedade.

A ARTE COMO LINGUAGEM, EXPRESSÃO E FORMA DE CONHECIMENTO

A Arte constitui uma das mais importantes formas de expressão humana. Desde a infância, as crianças utilizam desenhos, pinturas, gestos, sons, movimentos e dramatizações para comunicar emoções, representar experiências e interpretar o mundo que as cerca. Essas manifestações revelam que a Arte ultrapassa a dimensão estética, constituindo também importante linguagem de construção do conhecimento.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, as manifestações artísticas favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao ampliar os processos de simbolização, imaginação e criação. A produção artística permite que a criança organize pensamentos, atribua significados às suas experiências e desenvolva novas formas de interação com o meio social.

Jean Piaget também reconhece a importância das atividades artísticas para o desenvolvimento intelectual. Durante os anos iniciais, a experimentação com diferentes materiais, cores, formas, sons e movimentos favorece a construção do pensamento lógico, da percepção espacial, da coordenação motora e da capacidade de resolver problemas de maneira criativa.

Para Ana Mae Barbosa, a Arte deve ser compreendida como linguagem cultural que possibilita aos estudantes conhecer diferentes épocas, povos, tradições e manifestações artísticas. Seu ensino deve articular três dimensões fundamentais: fazer artístico, apreciação estética e contextualização histórica. Essa proposta, conhecida como Abordagem Triangular, revolucionou o ensino de Arte no Brasil ao substituir práticas baseadas exclusivamente na reprodução por experiências fundamentadas na reflexão crítica e na criação.

A produção artística também favorece a autonomia intelectual. Ao criar uma pintura, elaborar uma escultura, participar de uma dramatização ou desenvolver uma composição musical, a criança realiza escolhas, toma decisões, experimenta soluções e desenvolve sua capacidade criativa. Esses processos fortalecem o pensamento divergente, característica essencial para a resolução de problemas em diferentes áreas do conhecimento.

Outro aspecto importante refere-se à construção da identidade cultural. A Arte aproxima os estudantes das diferentes manifestações culturais brasileiras e mundiais, permitindo conhecer patrimônios históricos, tradições populares, produções indígenas, afro-brasileiras e contemporâneas. Essa diversidade amplia o repertório cultural das crianças e fortalece o respeito às diferenças.

Dessa forma, ensinar Arte significa proporcionar experiências que integrem emoção, razão, sensibilidade e criatividade, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de compreender, produzir e valorizar as diferentes manifestações culturais presentes na sociedade.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E CRIATIVO POR MEIO DA ARTE

O desenvolvimento da criatividade constitui uma das maiores contribuições proporcionadas pelo ensino de Arte. Diferentemente das atividades que apresentam respostas únicas e previamente determinadas, as experiências artísticas estimulam a experimentação, a imaginação, a investigação e a construção de soluções originais para diferentes desafios.

Howard Gardner, ao desenvolver a Teoria das Inteligências Múltiplas, demonstrou que as capacidades humanas manifestam-se de formas diversas. A Arte favorece especialmente o desenvolvimento das inteligências espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal, ampliando as possibilidades de aprendizagem para estudantes com diferentes estilos cognitivos.

Sob a perspectiva da Neurociência, sabe-se que atividades artísticas estimulam simultaneamente diferentes áreas cerebrais responsáveis pela percepção visual, memória, linguagem, coordenação motora, atenção, emoção e criatividade. Esse funcionamento integrado fortalece as conexões neurais e contribui para o desenvolvimento global da criança.

A criatividade, por sua vez, não deve ser compreendida como talento inato restrito a poucos indivíduos. Trata-se de competência que pode ser desenvolvida mediante ambientes educativos que valorizem a curiosidade, a experimentação, a liberdade de expressão e a resolução criativa de problemas. A escola desempenha papel decisivo na construção desses ambientes. Fayga Ostrower destaca que criar representa necessidade fundamental do ser humano. A criatividade manifesta-se quando o indivíduo transforma experiências, reorganiza conhecimentos e produz novas possibilidades de interpretação da realidade. Nesse sentido, a Arte constitui espaço privilegiado para o exercício da criação.

Além dos benefícios cognitivos, as atividades artísticas favorecem o desenvolvimento da atenção, da concentração, da persistência e da capacidade de planejamento. Projetos de pintura, modelagem, teatro, dança ou música exigem organização, tomada de decisões, revisão constante das produções e cooperação entre os participantes.

Essas competências ultrapassam os limites do componente curricular Arte, refletindo positivamente no desempenho acadêmico das crianças em diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, investir na educação artística significa fortalecer competências essenciais para a aprendizagem ao longo de toda a vida.

A ARTE E O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA

O desenvolvimento humano não se limita à aquisição de conhecimentos cognitivos. As competências socioemocionais exercem papel fundamental na formação integral dos estudantes, influenciando diretamente sua capacidade de aprender, relacionar-se, resolver conflitos, lidar com emoções e construir sua identidade. Nesse contexto, o ensino de Arte apresenta contribuição singular ao proporcionar experiências que envolvem sentimentos, imaginação, sensibilidade, cooperação e expressão pessoal.

As atividades artísticas permitem que as crianças expressem emoções muitas vezes difíceis de serem verbalizadas. Um desenho, uma pintura, uma dramatização ou uma composição musical constituem formas legítimas de comunicação que favorecem o autoconhecimento e o equilíbrio emocional. Ao produzir arte, a criança organiza experiências vividas, elabora sentimentos e desenvolve maior consciência sobre si mesma e sobre o outro.

Segundo Vygotsky, a imaginação ocupa papel essencial no desenvolvimento psicológico infantil, sendo resultado das experiências acumuladas nas relações sociais. A Arte amplia essas possibilidades ao favorecer situações nas quais a criança cria, interpreta e transforma a realidade por meio da atividade criadora. Esse processo fortalece não apenas o pensamento simbólico, mas também a autonomia emocional e intelectual.

Howard Gardner destaca que o desenvolvimento das inteligências interpessoal e intrapessoal está diretamente relacionado à capacidade de reconhecer emoções, compreender diferentes perspectivas e estabelecer relações sociais saudáveis. As experiências artísticas favorecem essas competências ao estimular o diálogo, o trabalho coletivo, a empatia e o respeito às diferenças.

As atividades desenvolvidas em grupo, como apresentações teatrais, corais, produções coletivas, oficinas de dança e projetos de artes visuais, exigem cooperação, organização, responsabilidade compartilhada e respeito às contribuições dos colegas. Tais experiências fortalecem valores fundamentais para a convivência democrática e para a construção de ambientes escolares mais acolhedores.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento da autoestima. Durante os anos iniciais, muitas crianças ainda estão construindo sua identidade e sua percepção acerca de suas capacidades. A Arte oferece inúmeras possibilidades de sucesso, uma vez que valoriza diferentes formas de expressão e reconhece a singularidade de cada produção artística. Diferentemente de disciplinas centradas em respostas únicas, a Arte permite múltiplas interpretações e soluções criativas, reduzindo o medo do erro e estimulando a confiança dos estudantes. O contato com diferentes manifestações culturais amplia o respeito à diversidade. Ao conhecer obras de artistas brasileiros, indígenas, afro-brasileiros, populares e contemporâneos, os estudantes compreendem que existem diferentes formas de produzir cultura e interpretar o mundo, fortalecendo atitudes de inclusão, respeito e valorização das diferenças culturais.

Assim, o ensino de Arte contribui significativamente para o desenvolvimento das competências socioemocionais previstas na Base Nacional Comum Curricular, preparando os estudantes para enfrentar desafios, trabalhar colaborativamente e construir relações sociais fundamentadas na empatia, na cooperação e no respeito mútuo.

AS QUATRO LINGUAGENS DA ARTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular estabelece que o componente curricular Arte seja organizado a partir de quatro linguagens fundamentais: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Essa organização amplia significativamente as possibilidades pedagógicas, permitindo que os estudantes tenham acesso a diferentes formas de expressão artística e desenvolvam competências relacionadas à criação, apreciação, experimentação e reflexão.

Cada uma dessas linguagens apresenta características específicas, mas todas compartilham o objetivo de favorecer a formação estética, cultural e humana dos estudantes.

- Artes Visuais

As Artes Visuais constituem uma das formas mais presentes no cotidiano das crianças. Desenhos, pinturas, gravuras, esculturas, fotografias, colagens, grafites, instalações e produções digitais fazem parte do universo visual contemporâneo e oferecem inúmeras possibilidades de aprendizagem.

Nos anos iniciais, o trabalho com Artes Visuais deve estimular a experimentação de diferentes materiais, técnicas e suportes, permitindo que os estudantes desenvolvam percepção estética, criatividade, coordenação motora e capacidade de observação.

A apreciação de obras de artistas nacionais e internacionais também amplia o repertório cultural dos estudantes, favorecendo análises sobre formas, cores, texturas, contextos históricos e significados presentes nas produções artísticas.

- Música

A música constitui importante linguagem artística capaz de desenvolver percepção auditiva, memória, ritmo, atenção, coordenação motora e sensibilidade estética.

Nas atividades musicais, as crianças aprendem a reconhecer diferentes sons, explorar instrumentos convencionais e alternativos, produzir ritmos, cantar coletivamente, criar composições e compreender a diversidade das manifestações musicais brasileiras e mundiais.

Diversos estudos demonstram que a educação musical favorece o desenvolvimento da linguagem, da concentração, da organização do pensamento e até mesmo do raciocínio lógico, evidenciando seu potencial interdisciplinar.

Por fim, a música fortalece a socialização, pois grande parte das atividades ocorre coletivamente, estimulando cooperação, escuta e respeito ao grupo.

- Dança

A dança representa importante forma de expressão corporal, permitindo que a criança utilize o movimento como linguagem para comunicar ideias, sentimentos e experiências.

Nos anos iniciais, as práticas de dança favorecem o desenvolvimento da coordenação motora ampla, do equilíbrio, da lateralidade, da percepção espacial e temporal, além de contribuir para o fortalecimento da autoestima e da consciência corporal.

O trabalho pedagógico deve contemplar diferentes estilos e manifestações culturais, valorizando danças populares, folclóricas, indígenas, afro-brasileiras e contemporâneas, contribuindo para o reconhecimento da diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

- Teatro

O teatro favorece o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da oralidade e da expressão corporal. Ao representar personagens, criar histórias e participar de dramatizações, os estudantes ampliam sua capacidade de comunicação, interpretação e resolução de problemas.

As atividades teatrais também fortalecem competências socioemocionais importantes, como empatia, cooperação, organização coletiva, improvisação e respeito às diferentes opiniões.

Além disso, o teatro estabelece forte integração com a literatura, a história, a música e as artes visuais, favorecendo projetos interdisciplinares que enriquecem significativamente o processo de aprendizagem.

Dessa forma, as quatro linguagens artísticas previstas na BNCC devem ser trabalhadas de maneira integrada, proporcionando experiências diversificadas que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ARTE

A qualidade do ensino de Arte depende diretamente das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor. Mais do que propor atividades isoladas ou reproduções de modelos, o docente deve organizar experiências que estimulem a investigação, a experimentação, a apreciação estética, a criação artística e a reflexão crítica sobre as diferentes manifestações culturais.

Nesse contexto, a metodologia de projetos apresenta excelentes resultados. Projetos artísticos permitem que os estudantes investiguem artistas, movimentos culturais, patrimônios históricos, manifestações populares e produções contemporâneas, articulando conhecimentos provenientes de diferentes áreas do currículo.

Outra estratégia amplamente utilizada consiste nas oficinas de criação artística. Pintura, desenho, gravura, escultura, modelagem, fotografia, teatro, música e dança oferecem oportunidades para que os estudantes explorem materiais variados, desenvolvam técnicas e expressem suas ideias de maneira criativa.

A releitura de obras de arte também representa importante recurso pedagógico. Entretanto, essa prática deve ser compreendida como processo de interpretação e recriação, e não como simples cópia da obra original. Ao realizar releituras, os estudantes analisam estilos, técnicas, contextos históricos e produzem novas interpretações fundamentadas em sua própria visão de mundo.

O ensino de Arte também se fortalece quando valoriza a cultura local. Trabalhar artistas regionais, festas populares, artesanato, manifestações folclóricas, patrimônio histórico e tradições culturais aproxima os estudantes de sua realidade e fortalece o sentimento de pertencimento à comunidade.

Outro aspecto essencial refere-se à interdisciplinaridade. A Arte estabelece diálogo permanente com a Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Matemática, favorecendo projetos integrados que ampliam a compreensão dos conteúdos escolares e tornam a aprendizagem mais significativa.

Então, práticas pedagógicas fundamentadas na experimentação, na criatividade, na valorização da cultura e na participação ativa dos estudantes contribuem para que o ensino de Arte cumpra plenamente sua função educativa, promovendo aprendizagens significativas e fortalecendo a formação integral das crianças.

O ENSINO DE ARTE COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

A educação contemporânea fundamenta-se no princípio da inclusão, compreendida como o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência e à aprendizagem em ambientes escolares que respeitem suas diferenças e potencialidades. Nesse contexto, o ensino de Arte destaca-se como uma das áreas do conhecimento que mais favorecem práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que possibilita múltiplas formas de expressão, comunicação e participação.

Diferentemente de componentes curriculares centrados predominantemente na linguagem verbal ou na resolução de exercícios padronizados, a Arte permite que cada estudante manifeste suas capacidades por meio de diferentes linguagens, respeitando seus ritmos de aprendizagem, suas características individuais e suas experiências culturais. Essa flexibilidade torna o componente curricular especialmente significativo para estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e demais necessidades educacionais específicas.

As experiências artísticas favorecem o desenvolvimento da comunicação alternativa, da expressão corporal, da percepção sensorial, da criatividade e da autonomia, aspectos essenciais para a participação efetiva desses estudantes nas atividades escolares. Crianças com deficiência auditiva podem explorar intensamente as artes visuais e a dança; estudantes com deficiência visual podem desenvolver experiências táteis, musicais e corporais; alunos com transtorno do espectro autista frequentemente encontram na Arte importantes possibilidades de comunicação e interação social.

Entretanto, a inclusão não deve restringir-se ao atendimento das diferenças individuais. A Arte também constitui espaço privilegiado para o reconhecimento da diversidade cultural, étnica, religiosa, regional e social presente na sociedade brasileira. Ao conhecer produções artísticas indígenas, afro-brasileiras, populares, urbanas e contemporâneas, os estudantes ampliam sua compreensão sobre diferentes formas de produzir cultura e constroem atitudes fundamentadas no respeito, na empatia e na valorização das diferenças.

A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 reforçam essa perspectiva ao determinarem o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em toda a Educação Básica. O ensino de Arte apresenta inúmeras possibilidades para concretizar essas determinações legais por meio da apreciação de artistas, manifestações culturais, músicas, danças, pinturas, esculturas, artesanato e produções tradicionais desses povos.

Além disso, projetos interdisciplinares envolvendo patrimônio cultural, memória, identidade local e manifestações populares aproximam os estudantes de sua própria realidade, fortalecendo o sentimento de pertencimento e contribuindo para a preservação da diversidade cultural brasileira.

Assim, a Arte constitui importante instrumento de democratização do conhecimento, promovendo inclusão, equidade e valorização das múltiplas identidades presentes no ambiente escolar.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE

As profundas transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas modificaram significativamente as formas de produzir, compartilhar e apreciar manifestações artísticas. O avanço das tecnologias digitais ampliou o acesso às obras de arte, aos museus virtuais, às plataformas audiovisuais e aos recursos de criação artística, exigindo novas reflexões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as tecnologias podem ampliar significativamente as possibilidades de aprendizagem quando utilizadas de maneira crítica, ética e planejada. Ferramentas digitais permitem que os estudantes explorem diferentes formas de criação artística por meio da fotografia, animação, ilustração digital, edição de vídeos, produção musical, modelagem tridimensional e construção de narrativas multimídia.

O acesso a museus virtuais representa outra importante contribuição das tecnologias para o ensino de Arte. Plataformas digitais possibilitam que crianças conheçam obras produzidas em diferentes períodos históricos, ampliando seu repertório cultural mesmo quando a visita presencial não é possível.

A fotografia digital também constitui recurso pedagógico de grande potencial educativo. Ao registrar paisagens, objetos, pessoas e situações do cotidiano, os estudantes desenvolvem percepção estética, observação, criatividade e capacidade de atribuir significados às imagens produzidas.

Nos últimos anos, a Inteligência Artificial passou a integrar o universo da produção artística, oferecendo novas possibilidades para criação de imagens, composições musicais e produções audiovisuais. Embora essas ferramentas ampliem as possibilidades criativas, sua utilização na escola exige reflexão crítica. O papel do professor permanece essencial para orientar os estudantes quanto aos aspectos éticos, autorais e culturais envolvidos no uso dessas tecnologias.

Entretanto, é importante ressaltar que os recursos tecnológicos não substituem as experiências sensoriais proporcionadas pelas práticas artísticas presenciais. O contato com tintas, argila, papéis, tecidos, instrumentos musicais e atividades corporais continua sendo indispensável ao desenvolvimento motor, perceptivo e criativo das crianças.

Dessa forma, as tecnologias digitais devem ser compreendidas como recursos complementares que enriquecem o ensino de Arte, ampliando possibilidades de criação e acesso

ao patrimônio cultural sem substituir as experiências concretas que caracterizam a educação artística.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO ENSINO DE ARTE NOS ANOS INICIAIS

Apesar dos importantes avanços observados nas políticas educacionais brasileiras, o ensino de Arte ainda enfrenta inúmeros desafios que dificultam sua consolidação como componente curricular plenamente valorizado. Um dos principais obstáculos refere-se à persistência de concepções equivocadas que reduzem a Arte a atividades recreativas, momentos de descontração ou simples produção de trabalhos para datas comemorativas. Essa visão desconsidera a complexidade dos processos criativos e limita o potencial educativo das experiências artísticas.

Outro desafio importante está relacionado à formação inicial e continuada dos professores. Em muitas escolas, especialmente nos anos iniciais, o ensino de Arte é desenvolvido por docentes generalistas que nem sempre receberam formação específica nas diferentes linguagens artísticas. Embora esses profissionais demonstrem grande dedicação, torna-se indispensável ampliar oportunidades de formação continuada que fortaleçam seus conhecimentos sobre metodologias, história da arte, apreciação estética e processos criativos.

A infraestrutura escolar também constitui fator determinante para a qualidade das práticas pedagógicas. A ausência de espaços adequados, materiais diversificados, instrumentos musicais, recursos tecnológicos e ambientes destinados às atividades artísticas limita significativamente as possibilidades de experimentação e criação.

Outro aspecto relevante refere-se ao tempo destinado ao componente curricular. Em muitas redes de ensino, a carga horária reduzida dificulta o desenvolvimento de projetos contínuos, pesquisas, oficinas e produções artísticas mais elaboradas, comprometendo a consolidação das competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular.

Além disso, a cultura da avaliação quantitativa frequentemente gera dificuldades para avaliar processos criativos, uma vez que a Arte privilegia percursos de aprendizagem, experimentação, autoria e expressão individual. Torna-se necessário adotar instrumentos avaliativos que valorizem o desenvolvimento das competências estéticas, criativas e reflexivas, considerando os avanços individuais dos estudantes.

Entretanto, destaca-se a necessidade de fortalecer o reconhecimento social da Arte como componente curricular indispensável à formação humana. Superar visões utilitaristas da educação implica compreender que criatividade, sensibilidade, pensamento crítico, imaginação e cultura constituem competências essenciais para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

A ARTE NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO E SENSÍVEL

A formação cidadã representa uma das principais finalidades da educação contemporânea. Nesse contexto, o ensino de Arte assume papel estratégico ao favorecer o desenvolvimento de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade, valorizar o patrimônio cultural, respeitar a diversidade e participar ativamente da vida social.

A apreciação de diferentes manifestações artísticas permite que os estudantes compreendam aspectos históricos, políticos, sociais e culturais presentes nas obras produzidas em diferentes épocas. A Arte torna-se, assim, importante instrumento para análise da realidade e construção do pensamento crítico.

Além disso, a produção artística estimula a autonomia intelectual, a criatividade e a capacidade de solucionar problemas por diferentes caminhos. Essas competências são cada vez mais valorizadas em uma sociedade caracterizada pela inovação, pela complexidade e pelas constantes transformações tecnológicas.

Ao participar de projetos artísticos, exposições, apresentações culturais e atividades coletivas, os estudantes desenvolvem senso de responsabilidade, cooperação, protagonismo e pertencimento, fortalecendo valores democráticos e ampliando sua participação na vida comunitária.

A educação estética também favorece a construção da sensibilidade humana. Aprender a observar, contemplar, criar e interpretar diferentes manifestações artísticas contribui para formar indivíduos mais empáticos, conscientes e comprometidos com a preservação da cultura, da memória e do patrimônio histórico.

Dessa forma, a Arte ultrapassa os limites da sala de aula e assume papel fundamental na formação de cidadãos críticos, criativos, sensíveis e capazes de contribuir para uma sociedade mais democrática, inclusiva e culturalmente diversa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocupa posição estratégica na formação integral das crianças, constituindo-se como componente curricular indispensável para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, cultural e estético. Muito além de atividades voltadas ao entretenimento ou à reprodução de técnicas, a Arte configura-se como linguagem capaz de ampliar a compreensão da realidade, favorecer a construção da identidade, estimular a criatividade e fortalecer a participação crítica dos estudantes na sociedade.

A análise histórica permitiu compreender que o ensino de Arte passou por importantes transformações ao longo das últimas décadas, deixando de ocupar posição secundária nos currículos escolares para assumir papel reconhecido pela legislação educacional brasileira. A consolidação da Arte como componente obrigatório da Educação Básica, reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Base Nacional Comum Curricular, evidencia o reconhecimento de sua contribuição para o desenvolvimento humano e para a formação cidadã.

Os referenciais teóricos analisados demonstram que a aprendizagem artística favorece a construção de competências que ultrapassam os limites do próprio componente curricular. As experiências proporcionadas pelas Artes Visuais, Música, Teatro e Dança estimulam a percepção, a imaginação, a criatividade, a coordenação motora, a comunicação, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas. Essas habilidades refletem diretamente no desempenho dos estudantes em outras áreas do conhecimento, confirmando o caráter interdisciplinar da Arte.

As discussões também evidenciaram que o ensino de Arte desempenha papel fundamental no desenvolvimento das competências socioemocionais. A expressão artística possibilita que as crianças manifestem sentimentos, desenvolvam autoestima, construam relações de cooperação, aprendam a respeitar diferentes perspectivas e fortaleçam sua autonomia. Em um contexto educacional cada vez mais preocupado com a formação integral dos estudantes, essas competências tornam-se essenciais para a convivência democrática e para a construção de ambientes escolares acolhedores.

Outro aspecto amplamente discutido refere-se ao potencial inclusivo da Arte. Por favorecer múltiplas formas de expressão e comunicação, o ensino artístico amplia significativamente as oportunidades de participação de estudantes com diferentes características, necessidades e ritmos de aprendizagem. Além disso, o contato com manifestações culturais diversas contribui para a valorização da pluralidade, do patrimônio cultural brasileiro e do respeito às diferenças étnicas, sociais e culturais presentes na sociedade contemporânea. A pesquisa também destacou a importância da atuação docente na efetivação de práticas artísticas significativas. O professor deixa de assumir o papel de simples transmissor de técnicas para tornar-se mediador de experiências estéticas, organizador de ambientes criativos e incentivador da investigação artística. Nesse sentido, torna-se indispensável investir na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, garantindo condições para que desenvolvam práticas fundamentadas nas contribuições da Arte-Educação contemporânea.

Outro ponto relevante diz respeito às tecnologias digitais e às novas formas de produção artística. Embora essas ferramentas ampliem significativamente as possibilidades de criação, pesquisa e acesso ao patrimônio cultural, sua utilização deve ocorrer de forma crítica, ética e pedagogicamente planejada. A tecnologia deve ampliar as experiências estéticas das crianças, sem substituir o contato direto com materiais, manifestações culturais e processos criativos que caracterizam o ensino de Arte.

Entretanto, permanecem importantes desafios relacionados à valorização social da disciplina, à ampliação da carga horária, à melhoria da infraestrutura escolar, ao acesso a materiais diversificados e à consolidação de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da educação artística. Superar essas limitações representa condição essencial para que a Arte ocupe efetivamente o lugar que lhe corresponde na formação das novas gerações.

Conclui-se, portanto, que o ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui elemento indispensável para uma educação humanizadora, crítica, inclusiva e transformadora. Ao integrar conhecimento, cultura, criatividade, sensibilidade e cidadania, a Arte amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e transformar o mundo em que vivem. Diante dessas reflexões, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem estudos sobre o impacto das tecnologias digitais na educação artística, sobre metodologias inovadoras para o ensino das diferentes linguagens da Arte e sobre práticas inclusivas que ampliem o acesso de todos os

estudantes às experiências estéticas e culturais proporcionadas pela escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Arte na educação: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

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

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

+55 14 3198-4048
+55 11 4444-9014
relacionamento@facon.edu.br

FACONNECT