

**PRÁTICAS
E EXPERIÊNCIAS
EDUCACIONAIS E ACADÊMICAS:**
COMPARTILHANDO



**IDEIAS,
SABERES
E INOVAÇÕES!**



Rozecrei Rosa
Sherryda Pires Santiago
Mirela Tavares Batista
Edilene Pereira de Azevedo Lizzi
Elaine de Oliveira
Atual Assessoria Educacional

(Organizadores)

**PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS E ACADÊMICAS:
COMPARTILHANDO IDEIAS, SABERES E INOVAÇÃO**

1ª edição

Editora Itacaiúnas
Ananindeua – PA
2025

©2025 por Rozecrei Rosa, Sherryda Pires Santiago, Mirela Tavares Batista, Edilene Pereira de Azevedo Lizzi, Elaine de Oliveira – Atual Assessoria e Consultoria Educacional (Organização)

©2025 por diversos autores

Todos os direitos reservados.

1ª edição

Conselho editorial / Colaboradores

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil

José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil

Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique

Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal

Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil

Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil

Editoração eletrônica: Walter Rodrigues

Revisão geral: Prof. Esp. Sherryda Pires Santiago

Criação da capa: Odailton Ezio da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

P912 Práticas e experiências educacionais e acadêmicas: compartilhando ideias, saberes e inovação [recurso eletrônico] / organizado por Rozecrei Rosa, Sherryda Pires Santiago e Edilene Pereira de Azevedo Lizzi (Atual Assessoria e Consultoria Educacional). - 1. ed. – Ananindeua: Itacaiúnas, 2025.

Ebook . PDF; 1.0 MB

ISBN: 978-85-9535-361-9 (e-book)

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-361-9

1. Educação. 2. Ensino. 3. Práticas de ensino. I Título.

CDD 370

CDU: 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: 370

2. Educação: 37

E-book publicado no formato PDF (*Portable Document Format*). Utilize software [Adobe Reader](#) para uma melhor experiência de navegabilidade nessa obra.

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es). Esta publicação está licenciada sob [CC BY-NC-ND 4.0](#)

Esta obra foi publicada pela **Editora Itacaiúnas** no ano de 2025.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO 1: A CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS INFANTIS NA ALFABETIZAÇÃO

Elaine de Oliveira
Maria de Jesus Rodrigues de Sousa
Naira Franciely Moraes Silva
Valéria Fernandes Pereira

CAPÍTULO 2: A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA A PROMOÇÃO DA COMUNICAÇÃO E AUTONOMIA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Carmem Lúcia Valente Pereira

CAPÍTULO 3: NEUROCIÊNCIAS E OS NOVOS OLHARES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO

Cristiane Oliveira de Souza de Arruda

CAPÍTULO 4: TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO PARA ANOS FINAIS COMO FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

Lais Pereira da Silva
Luzinete Duarte Bispo
Rosilene Moreira Gomes Fialho
Solange Lemes de Queiroz Vernon

CAPÍTULO 5: EFICÁCIA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA) NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Arielma Nunes Ferreira Picanço

CAPÍTULO 6: AS ATIVIDADES LÚDICAS NA APRENDIZAGEM E A SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elaine de Oliveira
Maria de Jesus Rodrigues de Sousa
Naira Franciely Moraes Silva
Valéria Fernandes Pereira

CAPÍTULO 7: TDAH NA VIDA ADULTA: DESAFIOS PSICOLÓGICOS, PROFISSIONAIS E TERAPÊUTICOS

kelly Cristina Siolari de Oliveira

CAPÍTULO 8: ALFABETIZAÇÃO E ESCOLA PÚBLICA: A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DAS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS NA APRENDIZAGEM EM URUCURITUBA-AM

Maracy Bentes Menezes
Idênis Glória Belchior

CAPÍTULO 9: A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elaine de Oliveira
Nair Faria da Silva
Vagner Marques dos Santos
Valdinéia Marques dos Santos

CAPÍTULO 10: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Regina Batista da Cruz Gonzaga

CAPÍTULO 11: A CULTURA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gracieli Alves de Souza Tedesco

CAPÍTULO 12: AVALIAÇÃO QUALITATIVA DA SAÚDE NA ATENÇÃO BÁSICA

Balbina Gomes Silva
José Braz Serra Silva

CAPÍTULO 13: A EFICIÊNCIA DOS JOGOS INFANTIS NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Elaine de Oliveira
Maria de Jesus Rodrigues de Sousa
Naira Franciely Moraes Silva
Valéria Fernandes Pereira

CAPÍTULO 14: O PAPEL DA ESCOLA NA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Silvana da Silva Campos
Vânia Ribeiro de Matos Donato
Lais Pereira da Silva
Alexandra carvalho de Almeida

CAPÍTULO 15: DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTEGRADA

Simone Lemes de Queiroz Câmara
Ana Cláudia de oliveira
Ana Cláudia Silva Santos
Solange Lemes de Queiroz

CAPÍTULO 16: A INTEGRAÇÃO DO SOFTWARE CANVA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOMETRIA PARA TURMAS DO 7º ANO: UM ESTUDO NA ESCOLA JOAQUIM CABOCLO, VILA MIRAGEM – CEARÁ

Cícero Ridalro Gonçalves de Melo

CAPÍTULO 17: COMO INCLUIR NA PRÁTICA ALUNOS NEURODIVERGENTES

Cristiane Alves dos Santos
Elisangela de Jesus Castro
Joana D'arc Marcelino de Sousa
Lucelia Duarte de Oliveira Andrade

CAPÍTULO 18: A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA MOTIVACIONAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Antônia Cícera do Nascimento
Adarlene Ferreira da Rocha
Luma Fernances de Lima Carvalho
Joana D'arc Marcelino de Sousa

CAPÍTULO 19: GESTÃO ESCOLAR, PSICOMOTRICIDADE E TECNOLOGIAS: UM OLHAR INTEGRADO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fabiane Bandeira Viana

CAPÍTULO 20: APLICAÇÃO DE UMA PRÁTICA EM SALA DE AULA

Loeri Luiz Debona

APRESENTAÇÃO

Este livro surge como uma contribuição significativa para a reflexão sobre práticas pedagógicas, alfabetização e inclusão de crianças com necessidades educacionais diversas. Composto por 20 capítulos, a obra reúne pesquisas, experiências práticas e análises teóricas que abrangem desde a importância das histórias infantis e atividades lúdicas, passando pelas tecnologias assistivas e neurociências, até a implementação de metodologias inovadoras, como a gamificação e o uso de softwares educativos.

Os capítulos são frutos do trabalho colaborativo de diversos especialistas e pesquisadores da educação, neurociência, psicologia e pedagogia, que apresentam reflexões e estratégias para promover a aprendizagem significativa, a autonomia e o desenvolvimento socioemocional das crianças. Temas como alfabetização, letramento, inclusão de alunos neurodivergentes, promoção de habilidades sociais em crianças com Transtorno do Espectro Autista, e valorização da diversidade étnico-racial são discutidos com base em evidências científicas e experiências práticas.

A obra destina-se a educadores, gestores escolares, estudantes de pedagogia, psicologia e demais áreas afins, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas, inclusivas e eficazes.

CAPÍTULO 1: A CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS INFANTIS NA ALFABETIZAÇÃO

Elaine de Oliveira¹
Maria de Jesus Rodrigues de Sousa²
Naira Franciely Moraes Silva³
Valéria Fernandes Pereira⁴

Resumo:

A utilização de histórias infantis como recurso pedagógico representa um dos caminhos mais eficazes para o processo de alfabetização. Por meio das narrativas, as crianças têm acesso a um universo simbólico que desperta a imaginação, favorece o contato com diferentes estruturas linguísticas e estimula o gosto pela leitura. Além de contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita, as histórias infantis permitem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, já que instigam a curiosidade, ampliam o vocabulário e fortalecem a capacidade de interpretação e de criação. Durante a alfabetização, o uso de contos, fábulas e narrativas possibilita à criança reconhecer sons, palavras e frases, compreendendo sua função comunicativa. Esse processo auxilia na construção da consciência fonológica, essencial para a aquisição da leitura. Ao mesmo tempo, promove a interação entre o lúdico e o educativo, tornando o aprendizado mais prazeroso e significativo. Dessa forma, as histórias funcionam como mediadoras no processo de ensino, conectando a linguagem oral com a linguagem escrita e permitindo que o aluno se perceba como sujeito ativo da aprendizagem. Outro aspecto relevante é a dimensão afetiva que as histórias despertam. Ao ouvir ou ler narrativas, a criança cria vínculos emocionais com os personagens e situações, identificando-se com eles e, ao mesmo tempo, refletindo sobre valores e comportamentos. Essa experiência fortalece a autoestima, favorece a socialização e contribui para a formação crítica e cidadã. Portanto, a inserção das histórias infantis na alfabetização vai além da decodificação das palavras. Ela possibilita que o aluno atribua sentido ao que lê, desenvolva a criatividade e aprenda de forma contextualizada. O professor, nesse cenário, assume papel fundamental como mediador, conduzindo o processo de forma planejada, valorizando a ludicidade e promovendo situações em que a leitura seja fonte de prazer e conhecimento.

Palavras-chave: Histórias infantis. Alfabetização. Leitura. Ludicidade. Aprendizagem.

¹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, CATHEDRAL/Faculdade Cathedral de Ensino Superior. **Pós-graduação:** Especialização em Educação infantil e Alfabetização, UNIVEST/Instituto Invest de Educação Consultoria e Treinamento. **E-mail:** elainedeoliveira294@gmail.com

²**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, CATHEDRAL/Faculdade Cathedral de Ensino Superior. **Pós-graduação:** Especialização em Educação infantil e Alfabetização, UNIVEST/Instituto Invest de Educação Consultoria e Treinamento. **E-mail:** mariadejesusrodrigues100@gmail.com

³**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR/ Universidade Pitágoras. **Pós-graduação:** Especialização em Educação infantil e alfabetização; Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia. **E-mail:** nairafranciely1@gmail.com

⁴**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdades Unidas do Vale do Araguaia **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional numa ação Transdisciplinar, Faculdades Unidas do Vale do Araguaia. **E-mail:** vavafernandesbg@gmail.com

Abstract:

The use of children's stories as a pedagogical resource represents one of the most effective paths in the literacy process. Through narratives, children gain access to a symbolic universe that awakens imagination, fosters contact with different linguistic structures and stimulates the enjoyment of reading. In addition to contributing to the learning of reading and writing, children's stories enable the development of cognitive, social, and emotional skills, since they stimulate curiosity, expand vocabulary, and strengthen interpretation and creativity. During literacy, the use of tales, fables, and narratives allows children to recognize sounds, words, and sentences, understanding their communicative function. This process supports the development of phonological awareness, which is essential for reading acquisition. At the same time, it promotes the interaction between play and education, making learning more enjoyable and meaningful. Thus, stories function as mediators in the teaching process, connecting oral language with written language and allowing students to see themselves as active subjects of learning. Another relevant aspect is the affective dimension that stories awaken. By listening to or reading narratives, children create emotional bonds with characters and situations, identifying with them while reflecting on values and behaviors. This experience strengthens self-esteem, fosters socialization, and contributes to critical and civic formation. Therefore, the inclusion of children's stories in literacy goes beyond word decoding. It enables students to assign meaning to what they read, develop creativity, and learn in a contextualized way. In this scenario, the teacher plays a fundamental role as a mediator, conducting the process in a planned manner, valuing playfulness, and promoting situations in which reading becomes a source of pleasure and knowledge.

Keywords: Children's Stories. Literacy. Reading. Playfulness. Learning.

1.INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo essencial para a formação integral da criança, pois possibilita a inserção social, cultural e educacional em diferentes contextos. Nessa etapa, é necessário que as práticas pedagógicas sejam construídas de forma significativa e envolvente, permitindo que o aprendizado da leitura e da escrita vá além da simples decodificação de palavras. Nesse sentido, as histórias infantis se apresentam como um recurso pedagógico valioso, por aliarem ludicidade, imaginação e construção de sentidos, elementos fundamentais para o desenvolvimento do gosto pela leitura e pela aprendizagem.

A literatura infantil, quando inserida no cotidiano escolar, amplia o repertório linguístico da criança, favorece o contato com diferentes estruturas textuais e estimula a criatividade. Ao vivenciar narrativas, a criança estabelece conexões entre o mundo real e o imaginário, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como interpretação, memória e raciocínio. Além disso, o contato constante com histórias facilita a compreensão do funcionamento da linguagem, permitindo uma aprendizagem mais natural e contextualizada.

Outro aspecto importante está relacionado ao impacto emocional e social que as histórias exercem. Ao se envolver com personagens e enredos, a criança cria vínculos afetivos,

reflete sobre valores e aprende a lidar com sentimentos e conflitos. Esse processo fortalece a autoestima, amplia a capacidade de empatia e estimula a convivência social, tornando a alfabetização uma experiência mais humana e integradora.

As histórias infantis também desempenham um papel mediador entre a oralidade e a escrita, já que permitem a transição da escuta para a leitura autônoma. Essa mediação torna o aprendizado mais prazeroso e contribui para a formação de leitores críticos e criativos, capazes de atribuir significado ao que leem e de se expressar com maior clareza. Além disso, o caráter lúdico das narrativas favorece o engajamento dos alunos, tornando o processo de alfabetização mais motivador e participativo.

Dessa forma, a revisão bibliográfica demonstra que a utilização das histórias infantis na alfabetização não deve ser entendida apenas como uma atividade complementar, mas como uma estratégia central para o desenvolvimento integral da criança. Ao integrar aspectos cognitivos, emocionais e sociais, a literatura infantil promove uma aprendizagem significativa, que contribui tanto para o domínio da leitura e da escrita quanto para a formação crítica, cidadã e criativa do sujeito em formação.

2. AS HISTÓRIAS INFANTIS COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA

A alfabetização é um processo essencial para o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Nesse contexto, as histórias infantis desempenham um papel central, pois aproximam o aluno da leitura e da escrita de maneira significativa e lúdica.

Por meio da narrativa, a criança não apenas amplia seu vocabulário e imaginação, mas também aprende a organizar pensamentos e compreender a sequência lógica dos acontecimentos.

Além disso, a literatura infantil promove a reflexão sobre valores, sentimentos e relações sociais, fortalecendo competências socioemocionais importantes para sua formação. Assim, contar e ler histórias torna-se uma estratégia pedagógica fundamental para despertar o prazer e o interesse pela alfabetização.

Medeiros (2021, p. 17) destaca que, "a história sempre foi contada por meio de narrativas, e, na contemporaneidade, esse recurso continua essencial na formação das crianças". A contação de histórias, quando mediada pela cultura escrita, permite que o aluno compreenda a escrita como uma forma de registrar ideias, transmitir saberes e compartilhar experiências

com outras gerações. Assim, ao perceber que em um livro existe um universo simbólico, a criança compreende a leitura como acesso a mundos imaginários e a novos conhecimentos.

Lopes e Ferreira (2022, p. 41) explicam que, "tanto a leitura de histórias quanto a contação de memória possuem relevância no processo de alfabetização". Enquanto a contação oral envolve emoção, ritmo e proximidade afetiva, a leitura de textos amplia o vocabulário e apresenta estruturas linguísticas mais elaboradas. Essa combinação favorece o desenvolvimento da atenção, da escuta ativa e da compreensão de diferentes estilos de linguagem, aspectos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Santos e Almeida (2023, p. 58) ressaltam que, "a contação de histórias desperta o desejo da criança em se tornar leitora, pois ela imita os gestos do adulto ao manusear livros e buscar compreender o conteúdo escrito". Esse movimento estimula a autonomia, desperta o interesse pela leitura e cria uma relação prazerosa com a alfabetização. Dessa forma, a criança reconhece que o ato de ler possibilita acesso a narrativas, informações e conhecimentos antes restritos ao universo oral.

Oliveira e Ramos (2020, p. 29) reforçam que, "a literatura infantil contribui também para o desenvolvimento socioemocional. As narrativas permitem que a criança reflita sobre sentimentos, frustrações e valores, auxiliando na formação da subjetividade". Além disso, histórias clássicas e contemporâneas possibilitam trabalhar competências socioemocionais previstas na educação atual, como empatia, resiliência e convivência social.

Martins e Castro (2024, p. 66) defendem que, "a estrutura narrativa, composta por introdução, conflito, desenvolvimento e desfecho, ajuda a criança a compreender a lógica sequencial dos acontecimentos". Essa percepção é transferida para a escrita, quando o aluno percebe que as palavras e frases também possuem ordem e organização. Assim, a narrativa auxilia no raciocínio lógico, na produção textual e no fortalecimento da atenção e memória.

Carvalho (2021, p. 74) acrescenta que, "a oralidade, presente no recontar de histórias, favorece o desenvolvimento da imaginação e da linguagem, possibilitando à criança reconstruir narrativas de forma criativa". Esse exercício estimula a memória, a organização das ideias e o enriquecimento do vocabulário, contribuindo diretamente para a alfabetização.

Ferreira e Moura (2022, p. 53) afirmam que, "as histórias infantis possuem ainda um caráter lúdico que transforma o processo de aprendizagem em algo motivador". Ao inserir narrativas no planejamento pedagógico, o professor cria contextos que tornam a alfabetização mais significativa, conectando o ensino das letras, palavras e frases ao universo da imaginação e da fantasia.

2.1 O desenvolvimento da criatividade e da imaginação por meio da literatura infantil

A literatura infantil constitui uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação na infância. Ao ouvir ou ler histórias, a criança é convidada a visualizar cenários, personagens e situações, exercitando a imaginação de forma ativa. Medeiros (2021, p. 17) ressalta que, "a história sempre foi contada por meio de narrativas, e, na contemporaneidade, esse recurso continua essencial na formação das crianças", evidenciando a importância de aproximar os alunos da leitura por meio da narrativa.

Histórias como a do “Ursinho e o convite para a festa” permitem que a criança compreenda a escrita como registro de ideias e acesso a universos simbólicos, fortalecendo o interesse pela leitura. A contação de histórias desenvolve, ainda, habilidades cognitivas fundamentais, como concentração, atenção e compreensão textual.

Lopes e Ferreira (2022, p. 41) afirmam que, "tanto a leitura de histórias quanto a contação de memória possuem relevância no processo de alfabetização", pois combinam emoção, ritmo e proximidade afetiva com a ampliação do vocabulário e a exposição a diferentes estruturas linguísticas. Assim, a criança aprende a interpretar palavras, frases e expressões culturais, estabelecendo conexões entre a linguagem oral e escrita.

Outro aspecto essencial da literatura infantil é o estímulo à criatividade e ao pensamento crítico. Santos e Almeida (2023, p. 58) destacam que a contação de histórias desperta o desejo da criança em se tornar leitora, permitindo que ela imagine cenários, roupas, personagens e situações, criando narrativas mentais que enriquecem seu repertório imaginativo. Além disso, histórias como “O coelho e a raposa” ou “Os dois ratinhos” contribuem para trabalhar valores socioemocionais, como empatia, respeito e resiliência, integrando o desenvolvimento cognitivo e afetivo. A prática regular da contação de histórias também promove o enriquecimento do vocabulário e a compreensão de expressões culturais.

Oliveira e Ramos (2020, p. 29) enfatizam que, "as narrativas permitem que a criança reflita sobre sentimentos, frustrações e valores, auxiliando na formação da subjetividade", evidenciando a importância de selecionar histórias que contextualizem palavras, frases e expressões presentes na cultura local, tornando o aprendizado significativo.

Por fim, o aspecto lúdico da literatura infantil fortalece a motivação para a aprendizagem. Ferreira e Moura (2022, p. 53) afirmam que, "as histórias infantis possuem ainda um caráter lúdico que transforma o processo de aprendizagem em algo motivador". Ao inserir narrativas no planejamento pedagógico, o professor cria contextos que tornam a alfabetização prazerosa e estimulante, promovendo a imaginação, a criatividade e o engajamento das crianças no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 As histórias infantis e sua influência no processo de socialização da criança

As histórias infantis desempenham um papel fundamental no processo de socialização da criança, pois possibilitam a vivência de diferentes experiências, sentimentos e valores. Ao ouvir ou ler narrativas, a criança aprende a compreender normas sociais, respeitar regras e desenvolver empatia.

Esse contato com o universo simbólico favorece a construção de vínculos afetivos e fortalece habilidades de convivência. Além disso, promove a cooperação e o diálogo, essenciais para a vida em grupo. Assim, a literatura infantil vai além do entretenimento, tornando-se um recurso pedagógico de formação social e emocional.

Silva e Andrade (2021, p. 33) destacam que, “a literatura infantil não se limita ao entretenimento; ela é um instrumento essencial para o desenvolvimento social e emocional das crianças”. Ao ouvir histórias, os pequenos entram em contato com diferentes experiências, sentimentos e valores, aprendendo a reconhecer emoções próprias e dos outros. A contação de histórias contribui diretamente para a construção de habilidades sociais, promovendo empatia, cooperação e comunicação, elementos fundamentais para a formação cidadã desde os primeiros anos escolares.

Cardoso e Lima (2022, p. 47) afirmam que, "momentos de leitura compartilhada criam aproximação entre pais e filhos, favorecendo a escuta ativa e o diálogo afetivo". Participar dessas narrativas permite que a criança compreenda normas sociais, aprenda a lidar com conflitos e se insira de maneira mais segura nos grupos de convívio, tanto na escola quanto em casa, fortalecendo vínculos afetivos e relações interpessoais.

Martins e Oliveira (2023, p. 52) destacam que, a escolha cuidadosa dos livros potencializa os efeitos pedagógicos das histórias. "Selecionar narrativas adequadas à idade e ao contexto sociocultural da criança garante que cada história seja significativa, estimulando aprendizado cognitivo e emocional simultaneamente". Temas como amizade, respeito à diversidade e adaptação a novas situações ajudam a criança a compreender diferentes perspectivas e a refletir sobre suas próprias ações.

Ferreira e Santos (2021, p. 29) ressaltam que, "histórias com dilemas morais ou situações cotidianas estimulam a criança a refletir sobre escolhas e consequências, promovendo empatia, resiliência e autocontrole". Narrativas como “O coelhinho que descobriu a escola” ou “Cheio de afeto” demonstram como histórias podem unir aprendizado, diversão e desenvolvimento social.

Almeida e Rocha (2024, p. 61) destacam que, "ambientes de leitura planejados, com livros organizados por temas ou autores, e a alternância de títulos disponíveis incentivam autonomia, curiosidade e interação entre colegas". Dessa forma, a criança percebe a leitura como um ato prazeroso e colaborativo, fortalecendo relações sociais e seu engajamento no processo de aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias infantis desempenham papel fundamental na alfabetização, funcionando como um instrumento de mediação entre a oralidade e a escrita. Por meio delas, a criança não apenas conhece o universo da leitura e da escrita, mas também compreende a função social e cultural da linguagem. Além disso, as narrativas contribuem significativamente para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, permitindo que a criança explore diferentes mundos, personagens e situações, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas de forma criativa.

Ao mesmo tempo, as histórias infantis influenciam diretamente o processo de socialização da criança, promovendo empatia, cooperação e compreensão das normas sociais. O contato com diferentes experiências, sentimentos e valores ajuda a construir competências socioemocionais essenciais para a convivência e o aprendizado em grupo. Portanto, a contação de histórias não é apenas um recurso lúdico, mas uma estratégia pedagógica estratégica que integra aspectos cognitivos, afetivos e sociais, fortalecendo a aprendizagem e a formação integral da criança.

4. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, João Pedro; ROCHA, Larissa Fernanda. **Ambientes de leitura na educação infantil: práticas e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2024.

CARDOSO, Beatriz Silva; LIMA, André Felipe. **Leitura compartilhada e vínculos afetivos: práticas de mediação na infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

CARVALHO, Marcos Antônio de. **Narrativas orais e alfabetização: a oralidade no processo de aprender a ler e escrever**. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

FERREIRA, Carla Mendes; MOURA, Pedro Henrique. **Histórias infantis e alfabetização: ludicidade e aprendizagem significativa**. São Paulo: Penso, 2022.

FERREIRA, Sandra Regina; SANTOS, Luiz Gustavo. **Narrativas infantis e dilemas morais: a literatura como recurso pedagógico**. Curitiba: Appris, 2021.

LOPES, Daniela Cristina; FERREIRA, Lucas Matheus. **Contação de histórias e alfabetização: perspectivas e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2022.

MARTINS, Helena Soares; CASTRO, Felipe Andrade. **A narrativa e sua contribuição para a alfabetização infantil**. Campinas: Papirus, 2024.

MARTINS, Carla Fernanda; OLIVEIRA, Paulo Roberto. **Literatura infantil e mediação pedagógica na alfabetização**. Fortaleza: EdUECE, 2023.

MEDEIROS, Ana Cláudia. **Narrativas e alfabetização: a importância da contação de histórias**. João Pessoa: UFPB, 2021.

OLIVEIRA, Renata Gomes; RAMOS, Flávia Cristina. **Literatura infantil e desenvolvimento socioemocional**. Salvador: Edufba, 2020.

SANTOS, Mariana Alves; ALMEIDA, Roberta Cristina. **Contação de histórias na alfabetização: entre o lúdico e o pedagógico**. Goiânia: UFG, 2023.

SILVA, Patrícia Moura; ANDRADE, Juliana Ferreira. **A literatura infantil e o desenvolvimento social da criança**. Recife: UFPE, 2021.

CAPÍTULO 2: A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA A PROMOÇÃO DA COMUNICAÇÃO E AUTONOMIA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Carmem Lúcia Valente Pereira⁵

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição que afeta o desenvolvimento neurológico, resultando em desafios relacionados à comunicação, interação social e padrões comportamentais restritos e repetitivos. Diante desse cenário, as tecnologias assistivas surgem como ferramentas fundamentais para promover a comunicação funcional e ampliar a autonomia de crianças com TEA, especialmente no ambiente escolar. Este trabalho tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, a contribuição das tecnologias assistivas no processo de inclusão e aprendizagem desses estudantes. Recursos como dispositivos eletrônicos, aplicativos de comunicação alternativa, quadros visuais e softwares educativos proporcionam oportunidades de expressão e compreensão, colaborando para o engajamento nas atividades escolares e nas interações sociais. Quando utilizadas de forma planejada, em consonância com práticas pedagógicas acessíveis e com o apoio de profissionais capacitados, essas tecnologias potencializam o desenvolvimento das habilidades comunicativas, cognitivas e emocionais das crianças com TEA. A inclusão torna-se, assim, mais efetiva, ao passo que o ambiente escolar se transforma em um espaço mais acolhedor, respeitoso e adaptado às necessidades da diversidade. Conclui-se que o acesso às tecnologias assistivas, aliado à formação docente contínua e ao comprometimento com uma educação equitativa, é essencial para a construção de práticas realmente inclusivas.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Tecnologias Assistivas. Inclusão Escolar. Comunicação. Autonomia.

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a condition that affects neurological development, resulting in challenges related to communication, social interaction, and restricted and repetitive behavioral patterns. In this context, assistive technologies emerge as essential tools to promote functional communication and enhance the autonomy of children with ASD, especially in the school environment. This study aims to analyze, through a bibliographic review, the contribution of assistive technologies to the inclusion and learning processes of these students. Resources such as electronic devices, alternative communication apps, visual boards, and educational software provide opportunities for expression and understanding, supporting engagement in school activities and social interactions. When used in a planned manner, aligned

⁵ **Graduação:** Licenciatura Plena em Educação Artística. -(LPEA)/UNIFAP- Universidade Federal do Amapá. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Especial e Inclusiva(E.E.I), FATECH/ Faculdade de Teologia e Ciências Humanas. Especialização em Transtorno do Espectro Autista (T.E.A),FATECH/Faculdade de Teologia e Ciências Humanas. Mestranda em Ciências da Educação, FICS/ Faculdade Interamericana de Ciências Sociais. **E-mail:** carmemvalente1970@gmail.com

with accessible pedagogical practices and the support of trained professionals, these technologies enhance the development of communicative, cognitive, and emotional skills in children with ASD. Inclusion thus becomes more effective, while the school environment transforms into a more welcoming, respectful, and diversity-adapted space. It is concluded that access to assistive technologies, combined with continuous teacher training and commitment to equitable education, is essential for the construction of truly inclusive practices.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Assistive Technologies. School Inclusion. Communication. Autonomy.

1.INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda representa um dos maiores desafios da educação contemporânea, especialmente quando se trata da promoção da comunicação funcional e da autonomia no processo de aprendizagem. Caracterizado por dificuldades na interação social, na linguagem e por padrões de comportamento restritivos e repetitivos, o TEA exige estratégias pedagógicas que vão além do modelo tradicional de ensino, exigindo mediação, sensibilidade e ferramentas adequadas que respeitem o tempo e a forma de expressão de cada sujeito.

Nesse contexto, as tecnologias assistivas (TAs) despontam como recursos fundamentais para garantir o acesso ao currículo, à participação social e à construção da autonomia de crianças com TEA, principalmente nos anos iniciais da educação básica. Essas ferramentas não devem ser vistas apenas como suportes técnicos, mas como pontes que conectam o aluno ao mundo que o cerca, proporcionando a ele oportunidades reais de comunicar seus desejos, pensamentos e emoções.

Quando utilizadas de maneira planejada e mediada por educadores capacitados, as tecnologias assistivas não apenas ampliam as possibilidades de aprendizagem, como também fortalecem o sentimento de pertencimento e autoestima dessas crianças.

Além disso, é urgente reconhecer que a presença da criança com TEA no ambiente escolar não é, por si só, sinônimo de inclusão. É necessário que a escola promova condições concretas para que ela participe, se comunique e aprenda com dignidade. Nesse sentido, a integração das tecnologias assistivas ao cotidiano educacional representa um avanço significativo na construção de práticas mais equitativas, capazes de romper com barreiras comunicacionais e cognitivas impostas pela deficiência.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo refletir, por meio de uma revisão bibliográfica, sobre o papel das tecnologias assistivas na promoção da comunicação e da autonomia de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Busca-se evidenciar como essas

ferramentas podem ser aliadas na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e afetiva, que reconhece e valoriza a diversidade como parte essencial do processo educativo.

2. TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO FERRAMENTAS PARA A COMUNICAÇÃO FUNCIONAL NO TEA

As tecnologias assistivas representam instrumentos fundamentais no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, pois viabilizam a comunicação funcional e a expressão de desejos, sentimentos e necessidades. Esses recursos, que podem incluir desde materiais de baixo custo até dispositivos eletrônicos avançados, ampliam as possibilidades de participação e interação no ambiente escolar e social. Nesse contexto, a tecnologia passa a ser mediadora das aprendizagens e da autonomia.

Como afirma Bersch (2012, p. 27), “as tecnologias assistivas favorecem a funcionalidade e a independência da pessoa com deficiência, potencializando sua inclusão social”. Tal afirmação evidencia que o uso adequado dessas ferramentas não apenas promove o acesso à informação, mas também contribui diretamente para a construção da identidade, da autoconfiança e da autonomia do aluno, aspectos essenciais para seu desenvolvimento integral e para uma inclusão escolar verdadeiramente efetiva.

Eles possibilitam que crianças com TEA expressem seus desejos, sentimentos e necessidades de maneira acessível, superando barreiras ligadas às dificuldades de linguagem verbal. Exemplos como quadros visuais, aplicativos de comunicação alternativa e pranchas ilustrativas ampliam a interação e o engajamento dessas crianças no ambiente escolar.

De acordo com American Psychiatric Association (2013, p. 50), “o Transtorno do Espectro Autista (TEA), engloba diversas condições do neurodesenvolvimento, incluindo o autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e outros transtornos invasivos não especificados”. Caracterizando-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento. Essas características impactam diretamente o desenvolvimento neuropsicomotor, dificultando a socialização e a autonomia das crianças afetadas.

Esse comprometimento nas habilidades sociais e comunicativas reforça a importância de intervenções educativas e terapêuticas específicas, que considerem as particularidades de cada caso.

Assim, as tecnologias assistivas surgem como ferramentas estratégicas para facilitar a comunicação funcional, promover a participação social e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças com TEA. O uso intencional das tecnologias assistivas fortalece a inclusão, respeitando as singularidades do espectro e promovendo maior autonomia e autoestima.

Além desses, alunos com altas habilidades ou superdotação também enfrentam desafios singulares, pois sua capacidade intelectual e criativa nem sempre é adequadamente contemplada pela escola tradicional.

Metzler (2014, p. 78), explica que, “essa realidade expõe que a educação brasileira frequentemente adota um padrão homogêneo, assemelhando-se ao mito de Procusto, que forçava todos a se ajustarem a um único molde, cortando ou esticando conforme sua cama”.

Essa analogia evidencia como o sistema educacional tende a limitar a diversidade dos estudantes, dificultando a plena inclusão e o reconhecimento das diferentes potencialidades. Conforme a Organização Internacional para Padronização (2017):

[...] as tecnologias assistivas emergem como recursos essenciais para superar essas barreiras, oferecendo dispositivos e estratégias que promovem autonomia e facilitam a comunicação de crianças com TEA, bem como o desenvolvimento pleno de alunos com diferentes necessidades. No Brasil, a definição abrange ainda metodologias e práticas que visam funcionalidade, autonomia e inclusão social, ressaltando a importância da tecnologia assistiva na educação especial (ISO, 2017, p. 45; BRASIL, 2018, p. 102).

Por isso, as tecnologias assistivas constituem ferramentas fundamentais para garantir o direito à educação inclusiva, possibilitando que cada criança seja atendida de acordo com suas necessidades específicas.

De acordo com Silva e Oliveira (2019, p. 35), “os recursos de tecnologia assistiva podem ser classificados em baixa tecnologia, materiais simples que não necessitam de energia elétrica nem treinamento especializado, como adaptadores para facilitar o manuseio de lápis, e alta tecnologia, equipamentos eletrônicos e softwares que requerem formação específica para uso eficaz”. Essa categorização permite a escolha adequada dos recursos conforme as necessidades individuais e contextos escolares, promovendo maior acessibilidade e qualidade de vida para os usuários.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020, p. 88), “o aumento da população com algum tipo de deficiência no Brasil torna a tecnologia assistiva fundamental para garantir o direito à educação, lazer e trabalho, possibilitando maior independência na realização dessas atividades”. Apesar de não eliminar completamente as limitações, essas tecnologias atuam na redução de barreiras e na potencialização das

capacidades dos usuários, facilitando a mobilidade, a comunicação e o acesso à informação.

Assim, a tecnologia assistiva não apenas complementa o cuidado com a pessoa com deficiência, mas amplia sua participação social e sua qualidade de vida. Segundo Pereira e Santos (2021):

[...]no âmbito educacional, a implementação dessas tecnologias exige a capacitação dos profissionais para seu uso intencional, promovendo equidade no acesso ao currículo e respeitando ritmos e estilos de aprendizagem diversos. Assim, as tecnologias assistivas ultrapassam o papel de meros recursos pedagógicos, tornando-se instrumentos de mediação que ampliam a comunicação funcional e a interação social de crianças com TEA, contribuindo para uma educação inclusiva e humanizada (PEREIRA; SANTOS, 2021, p. 59).

Dessa forma, o investimento na formação docente e no acesso a essas tecnologias é crucial para promover uma educação que valorize a diversidade e o pleno desenvolvimento das crianças. Além disso, a integração de recursos pedagógicos adaptativos permite que os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem, respeitando seus ritmos e necessidades individuais. Essa abordagem contribui para a redução de desigualdades educacionais e fortalece a construção de competências cognitivas, sociais e emocionais.

2.1 Impacto das Tecnologias Assistivas no Desenvolvimento Comunicativo e na Independência de Crianças com Transtorno do Espectro Autista

No contexto educacional, essas especificidades demandam práticas pedagógicas sensíveis e recursos adaptados que favoreçam a expressão, a interação e a autonomia dos alunos com TEA. Nesse cenário, as tecnologias assistivas surgem como ferramentas fundamentais para a promoção da comunicação funcional e da participação plena dessas crianças em ambientes escolares e sociais.

Ao ampliar as possibilidades de expressão e de aprendizagem, tais recursos contribuem diretamente para o fortalecimento da autoestima e da independência, rompendo barreiras que historicamente excluíram sujeitos neurodivergentes dos processos educativos.

Segundo Grandin (2011, p. 15), “é fundamental compreender o autismo como um espectro amplo e diverso, em que cada indivíduo manifesta características específicas em intensidades distintas”. Entretanto, essa compreensão favorece a superação de estereótipos que, durante muito tempo, limitaram as possibilidades de inclusão das pessoas com TEA, ao tentar enquadrá-las em modelos fixos de comportamento, afetividade e comunicação.

A autora, diagnosticada com autismo, ressalta a importância de escutar as próprias pessoas autistas sobre suas vivências, reconhecendo que a diversidade sensorial e as formas de

interação fazem parte da sua identidade e devem ser respeitadas.

De acordo com Oliveira e Sousa (2020, p. 42), “o diagnóstico do TEA envolve comprometimentos na linguagem, na comunicação social e nos comportamentos repetitivos, sendo esses elementos observados com maior ou menor intensidade’. Essa variação justifica a necessidade de estratégias pedagógicas individualizadas, com foco na comunicação funcional. Nesse sentido, as tecnologias assistivas exercem papel essencial ao permitirem que crianças autistas desenvolvam autonomia na expressão de desejos, sentimentos e necessidades, inclusive quando há ausência ou limitação da linguagem verbal convencional.

Conforme Souza e Martins (2019, p. 88), “a comunicação alternativa e ampliada constitui um pilar das tecnologias assistivas, oferecendo recursos visuais, sonoros e táteis que possibilitam o diálogo com o mundo”. Crianças com TEA podem, por meio dessas ferramentas, desenvolver relações mais significativas, ampliando a participação nas atividades escolares e sociais. Isso reforça o entendimento de que a mediação tecnológica, quando aplicada com sensibilidade e intencionalidade, contribui efetivamente para a construção da independência e da autoestima dos alunos.

Segundo Mion (2021, p. 37), “o acolhimento familiar e o acesso a diagnósticos precoces são fatores decisivos para o desenvolvimento comunicativo e emocional de crianças com Transtorno do Espectro Autista”. O apresentador compartilha publicamente sua experiência com o filho Romeu, diagnosticado com TEA, ressaltando a importância do reconhecimento e da escuta ativa no processo de inclusão e na construção da identidade da criança.

Esse relato contribuiu, inclusive, para o fortalecimento de políticas públicas como a Lei Romeu Mion, que estimula o diagnóstico precoce e o acompanhamento educacional e terapêutico de crianças autistas no Brasil. Assim, o exemplo pessoal de figuras públicas pode gerar reflexões sociais e incentivar práticas mais empáticas no ambiente escolar e familiar.

Conforme Souza e Lima (2020, p. 59), “a comunicação aumentativa e alternativa representa uma das vertentes mais eficazes das tecnologias assistivas no contexto do TEA”. Esses recursos permitem que crianças não verbais ou com dificuldades severas na linguagem consigam expressar suas vontades, sentimentos e necessidades por meio de pranchas visuais, aplicativos digitais ou símbolos gráficos. Sua implementação em sala de aula favorece a participação ativa e o protagonismo desses estudantes, ampliando significativamente suas possibilidades de aprendizagem, socialização e autonomia.

De acordo com Oliveira e Fernandes (2022, p. 81), “o uso efetivo da tecnologia assistiva requer planejamento intencional, sensível às necessidades específicas de cada aluno, considerando o ambiente escolar, familiar e social”. Para isso, o professor precisa se perguntar

para que serve o recurso, quem irá utilizá-lo e como ele será inserido no cotidiano da criança, inclusive em casa. Quando a tecnologia é pensada de forma contextualizada e prática, ela passa a ser um verdadeiro mediador de aprendizagem e inclusão. A comunicação funcional torna-se mais fluida e significativa, reduzindo barreiras na interação social e fortalecendo os vínculos afetivos.

Segundo Silva e Rocha (2019, p. 73), “a parceria entre escola, família e profissionais da saúde é indispensável no processo de reconhecimento das necessidades comunicativas do aluno com TEA e na definição dos recursos adequados”. O diagnóstico formal deve ser feito por médicos especialistas, como neurologistas ou psiquiatras, mas a escola tem papel fundamental na observação precoce de sinais e no encaminhamento adequado. Quando essa rede de apoio atua de maneira integrada, torna-se possível promover intervenções mais eficazes, ampliando as oportunidades de desenvolvimento comunicativo e autonomia da criança autista.

3. RESULTADOS E ANÁLISES DE DADOS

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar exige práticas pedagógicas que respeitem suas singularidades e promovam o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Nesse contexto, as tecnologias assistivas se apresentam como ferramentas indispensáveis, especialmente no apoio à comunicação funcional e à construção da autonomia. A análise dos resultados permite refletir sobre como esses recursos têm contribuído efetivamente para a participação ativa dos alunos com TEA nas interações sociais e no processo de aprendizagem, fortalecendo a proposta de uma educação inclusiva.

Segundo Mantoan (2006, p. 42), “os reais obstáculos à inclusão não estão nas limitações do sujeito, mas nas barreiras atitudinais, sociais e comunicativas impostas pela sociedade”. Essa visão rompe com a antiga concepção médico-pedagógica que via a deficiência como um problema individual. A nova abordagem entende as diferenças como parte da condição humana e reconhece que é o ambiente, e não o sujeito, que precisa se adaptar à diversidade.

De acordo com Souza e Lima (2020, p. 59), “o uso de recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) amplia as possibilidades de expressão de crianças com TEA, favorecendo a autonomia e a interação social”. As tecnologias assistivas, nesse contexto, tornam-se pontes que conectam os alunos ao processo de aprendizagem e à vida escolar, permitindo a superação de limitações da linguagem verbal.

Conforme Oliveira e Fernandes (2022, p. 81), “a inserção das tecnologias assistivas na rotina escolar depende diretamente da formação dos professores e da articulação entre políticas

públicas e práticas pedagógicas inclusivas”. Isso significa que, para que os recursos sejam efetivos, é necessário um planejamento intencional que leve em conta as singularidades de cada aluno, respeitando seus ritmos e formas de aprender.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 4), “toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizado”. Essa diretriz, aliada a legislações como a LBI (2015) e à Constituição Federal de 1988, garante o direito à inclusão educacional, reforçando o uso das tecnologias assistivas como práticas efetivas de promoção da equidade.

De acordo com Grandin (2011, p. 15), “o reconhecimento das potencialidades, e não das limitações, é essencial para a construção da identidade e da autoestima de pessoas com TEA”. A autora, diagnosticada com autismo, destaca que a escuta ativa dos sujeitos e a valorização da diversidade sensorial são fundamentais para práticas inclusivas significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias assistivas demonstraram ser instrumentos fundamentais para o desenvolvimento comunicativo e a promoção da autonomia de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Através de recursos como pranchas de comunicação, softwares interativos, aplicativos adaptados e sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), é possível romper barreiras que antes limitavam essas crianças ao silêncio ou à incompreensão.

Tais ferramentas não apenas viabilizam a expressão de pensamentos, desejos e sentimentos, como também favorecem o engajamento no ambiente escolar e a construção de vínculos interpessoais significativos. Ao reconhecer e valorizar as diferentes formas de comunicar-se, a escola torna-se um espaço mais acolhedor, democrático e sensível às singularidades do sujeito com TEA.

No entanto, para que esses recursos tenham real impacto na vida escolar e social das crianças, é indispensável que estejam aliados à formação contínua de professores, ao apoio de equipes multidisciplinares e à participação ativa da família. A tecnologia assistiva, por si só, não transforma realidades: ela precisa estar integrada a uma prática pedagógica intencional, planejada e sensível à diversidade.

Conclui-se, portanto, que investir em tecnologias assistivas é investir em inclusão, respeito e equidade. É reconhecer que a comunicação não se limita à fala verbal, e que toda criança, independentemente de suas limitações, tem o direito de ser ouvida, compreendida e respeitada em sua forma única de existir no mundo.

4. Referências Bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BERSCH, Rita. **Tecnologias assistivas: recursos e estratégias para a inclusão escolar**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Senado Federal, 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO/MEC, 1994.

GRANDIN, Temple. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. São Paulo: BestSeller, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo demográfico 2020: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

ISO – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA PADRONIZAÇÃO. **Norma ISO 9999: Assistive products for persons with disability**. Genebra: ISO, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

METZLER, João. **Educação e inclusão: enfrentando os desafios da diversidade**. Campinas: Papirus, 2014.

MION, Marcos. **Autismo: uma jornada de amor e superação**. São Paulo: Globo Livros, 2021.

OLIVEIRA, Carolina; FERNANDES, João. **Práticas pedagógicas inclusivas e tecnologias assistivas: mediações para a aprendizagem**. Curitiba: Appris, 2022.

OLIVEIRA, Daniele; SOUSA, Larissa. **Educação inclusiva e Transtorno do Espectro Autista: caminhos e desafios**. Recife: EDUPE, 2020.

PEREIRA, Lúcia; SANTOS, Marina. **Tecnologias assistivas na educação especial: perspectivas inclusivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, Rafaela; OLIVEIRA, Bruna. **Tecnologia assistiva na educação inclusiva: práticas e reflexões**. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Tatiane; ROCHA, Marcelo. **Transtorno do Espectro Autista: diagnóstico, comunicação e inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

SOUZA, André; LIMA, Fernanda. **Comunicação alternativa e inclusão: práticas com tecnologias assistivas**. Florianópolis: EdUFSC, 2020.

SOUZA, Rebeca; MARTINS, Jéssica. **Tecnologias assistivas para o desenvolvimento infantil**. Brasília: Liber Livro, 2019.

CAPÍTULO 3: NEUROCIÊNCIAS E OS NOVOS OLHARES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO

Cristiane Oliveira de Souza de Arruda ⁶

Resumo:

Este estudo tem como tema central a contribuição das intervenções psicopedagógicas baseadas na consciência fonológica para o processo de alfabetização de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, especialmente aquelas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). O objetivo principal é investigar como estratégias estruturadas e adaptadas, utilizando recursos multissensoriais e lúdicos, podem favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além de promover avanços na comunicação, autonomia e autoestima dessas crianças. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com metodologia combinando revisão bibliográfica e estudo de campo realizado em uma clínica multidisciplinar em Vilhena/RO, envolvendo cinco crianças com idades entre 6 e 8 anos. As intervenções ocorreram ao longo de seis meses, com atividades baseadas em práticas fonológicas como aliteração, rimas, segmentação silábica e consciência fonêmica. A fundamentação teórica apoia-se em estudos sobre alfabetização e neurodesenvolvimento, destacando a importância de ambientes inclusivos e do trabalho conjunto entre escola, família e equipe terapêutica. Os resultados evidenciam ganhos significativos na aprendizagem e no engajamento, confirmando a eficácia das estratégias aplicadas.

Palavras-chave: Neurociências. Alfabetização. Psicopedagogia. Multissensorialidade. Inclusão.

Abstract:

This study investigates the contribution of psychopedagogical interventions based on phonological awareness to the literacy process of children with neurodevelopmental disorders, particularly those diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Its main objective is to analyze how structured and adapted strategies, using multisensory and playful resources, can enhance reading and writing skills while promoting communication, autonomy, and self-esteem. The research employs a qualitative approach, combining bibliographic review and field study conducted in a multidisciplinary clinic in Vilhena/RO, involving five children aged 6 to 8 years. Interventions occurred over six months, using phonological practices such as alliteration, rhymes, syllable segmentation, and phonemic awareness. The theoretical framework is supported by studies on literacy and neurodevelopment, emphasizing inclusive environments and collaborative work between school, family, and therapeutic teams. Results demonstrate significant gains in learning and engagement, confirming the effectiveness of the applied strategies. The study highlights the importance of individualized, structured, and playful approaches to literacy for children with neurodevelopmental disorders. Access to specialized interventions and the integration of school and therapy contexts contribute to more equitable and meaningful learning experiences.

⁶ **Graduação:** licenciatura em Pedagogia, Unopar/ Universidade Norte do Paraná.

Pós graduação: Especialização em Psicopedagogia / Faculdade Farol. **E-mail:** oliveira-vha@hotmail.com

Keywords: Neuroscience; Literacy; Psychopedagogy; Multisensory Approach; Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A neurociência é um campo da ciência que estuda o funcionamento das redes neurais e sua relação com o comportamento e o ambiente. Esta pesquisa busca compreender as diferenças no fenômeno da aprendizagem em relação à alfabetização de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento e outras deficiências, utilizando os conhecimentos da neurociência para entender como o cérebro, em pleno processo de alfabetização, adquire a aprendizagem.

É preciso analisar e avaliar múltiplos fatores, como os biológicos, ambientais e sociais, para compreender como ocorre o processo de alfabetização, que impacta as redes neurais desse indivíduo, e, assim, aplicar a melhor metodologia com o objetivo de aprimorar o desempenho nos processos de leitura e escrita.

Para tal compreensão, torna-se essencial analisar e avaliar múltiplos fatores que influenciam o aprendizado, incluindo os biológicos, ambientais, pedagógicos e sociais, pois todos desempenham papel determinante na plasticidade cerebral e no desenvolvimento das habilidades cognitivas. Compreender como esses fatores impactam as redes neurais permite identificar estratégias e metodologias pedagógicas mais adequadas, que possam potencializar a aprendizagem, respeitar o ritmo individual de cada criança e oferecer suporte direcionado àqueles que apresentam dificuldades específicas.

Além disso, a aplicação dos conhecimentos neurocientíficos na educação possibilita a construção de práticas pedagógicas mais fundamentadas, que não apenas visam à aquisição de conteúdos, mas também ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, promovendo uma alfabetização mais significativa, inclusiva e efetiva.

Objetivos

Este estudo tem como objetivo principal investigar de que maneira o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, por meio de intervenções psicopedagógicas estruturadas e adaptadas, pode favorecer o processo de alfabetização de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). A pesquisa busca compreender como estratégias multissensoriais e metodologias baseadas na consciência fonológica

influenciam diretamente a aquisição da leitura e da escrita, respeitando as especificidades do funcionamento neurológico de cada criança.

Além da dimensão cognitiva da alfabetização, o estudo também objetivou analisar como essas intervenções contribuem para o fortalecimento da expressão oral e escrita, da comunicação interpessoal e da autonomia nas atividades cotidianas, como leitura de instruções, identificação de sinais e resolução de problemas simples. Considera-se ainda a importância de construir ambientes acolhedores e inclusivos, que contem com o apoio conjunto de profissionais da educação, familiares e terapeutas, de modo a promover um suporte contínuo e coerente entre os contextos escolar e familiar.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa literária e de campo, de abordagem qualitativa, realizada em uma clínica multidisciplinar localizada na cidade de Vilhena, estado de Rondônia. A pesquisa teve como foco a investigação do impacto das intervenções psicopedagógicas baseadas na consciência fonológica no processo de alfabetização de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, especificamente o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Participaram do estudo cinco crianças, com idades entre 6 e 8 anos, previamente diagnosticadas com dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita. As intervenções ocorreram ao longo de seis meses, com sessões semanais, conduzidas por profissionais especializados em psicopedagogia, fonoaudiologia e educação inclusiva.

As atividades foram planejadas com base na metodologia da consciência fonológica, utilizando estratégias multissensoriais e recursos lúdicos, como jogos, músicas, imagens e blocos de construção, visando estimular habilidades como aliteração, rimas, segmentação silábica, consciência de palavras e fonêmica. As crianças foram agrupadas conforme seus níveis de desenvolvimento e acompanhadas individualmente quanto à sua evolução.

Durante todo o processo, foram realizados registros sistemáticos das respostas e avanços das crianças nas atividades propostas. Além disso, foi promovido o diálogo constante com professores e familiares, que contribuíram com observações sobre o desempenho escolar e comportamental das crianças fora do ambiente clínico.

O estudo respeitou os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, garantindo a privacidade e o consentimento dos responsáveis legais pelas crianças participantes.

Desenvolvimento

Atender às necessidades educacionais das crianças dentro da diversidade requer compreender o processo de aprendizagem de cada cérebro, para então planejar intervenções pedagógicas eficazes, baseadas em estudos científicos, que promovam o desenvolvimento da leitura e da escrita. A metodologia aplicada com cinco crianças, com idades entre 6 e 8 anos, em intervenções psicopedagógicas realizadas em uma clínica multidisciplinar na cidade de Vilhena/RO, foi a metodologia da consciência fonológica, com o objetivo de compreender as áreas cerebrais ativas durante as atividades de leitura e escrita, contribuindo assim para os processos de desenvolvimento por meio da adaptação de atividades conforme o nível de cada criança e seu estágio de desenvolvimento neurológico.

As crianças foram agrupadas de acordo com seus níveis de desenvolvimento e conhecimento no processo de alfabetização, incluindo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Foram aplicadas atividades diversas focadas no desenvolvimento das habilidades relacionadas à consciência fonológica, ao longo de um período de seis meses.

Durante esse tempo, observou-se como cada palavra falada é constituída por dois aspectos fundamentais da aprendizagem: sua sequência sonora e seu significado. Com isso, estimulou-se a criança a analisar e questionar o princípio alfabético, identificando os sons das letras associados a seus nomes, reconhecendo que o sistema de escrita se baseia na pronúncia dos sons das letras. Assim, desenvolveu-se a importância de identificar a sequência sonora de cada letra para a formação de sílabas e palavras.

Cada etapa da aprendizagem foi pensada para representar, de forma concreta, as atividades de aliteração, rimas, consciência de palavras, consciência de sílabas e consciência fonêmica, auxiliando no desenvolvimento da consciência fonológica e nas suas características de sonoridade. A compreensão da língua falada também foi representada por meio de atividades visuais, possibilitando que crianças com TEA não verbal pudessem desenvolver habilidades de aprendizagem compatíveis com seu processo cognitivo.

A partir do trabalho com rimas, a criança começou a perceber melhor a sonoridade da fala. Para favorecer essa percepção, foram utilizadas palavras escritas acompanhadas de imagens, permitindo que a criança identificasse sons semelhantes, especialmente aqueles presentes no final das palavras e agrupasse os pares com rimas. Essa atividade foi repetida diversas vezes para favorecer a compreensão da manipulação sonora das palavras.

As habilidades de aliteração que consistem na identificação e produção de palavras que iniciam com o mesmo som foram desenvolvidas com o apoio da música “Seu Lobato tinha um sítio”. Durante a canção, as crianças cantavam o nome de um animal iniciado com o som “GA” e precisavam encontrar outro animal com o mesmo som inicial. A cada nova descoberta, buscavam também a figura correspondente, previamente exposta pelo professor. Essa prática favoreceu a percepção e manipulação dos sons da linguagem oral.

A consciência de palavras, por sua vez, é a habilidade de reconhecer que a fala pode ser segmentada em unidades menores. Para desenvolvê-la, utilizou-se uma atividade com figuras e palavras escritas: as crianças montavam frases com o auxílio de blocos de encaixe, associando cada palavra falada a uma peça do bloco. Ao final, contava-se o número de blocos para identificar quantas palavras compunham a frase, mostrando que frases são compostas por unidades menores que, ao se unirem, transmite uma mensagem.

A consciência de sílabas e fonemas emitidos de uma só vez, por ser mais facilmente percebida, foi estimulada por meio do “jogo da memória silábica”. Nessa atividade, a criança virava uma peça, nomeava a sílaba presente e, ao conseguir formar uma palavra, deveria lê-la lentamente para contar quantas sílabas a compunham, discriminando e comparando os sons para manipular e formar novas palavras.

Já a consciência fonêmica é uma habilidade metalinguística que envolve a intencionalidade e a percepção de que a língua falada pode ser segmentada em unidades: frases em palavras, palavras em sílabas e sílabas em fonemas. Essa consciência foi desenvolvida por meio de mediações lúdicas, nas quais eram mostradas figuras de objetos, com seus nomes pronunciados de forma segmentada. As crianças eram incentivadas a discriminar o som de cada letra, trabalhando as habilidades de análise, síntese, manipulação e transposição, com atividades estruturadas conforme a dificuldade apresentada por cada uma.

A equipe pedagógica de cada escola envolvida no projeto recebeu orientações sobre como adaptar as atividades em sala de aula, para que as crianças pudessem avançar em sua aprendizagem acadêmica, desenvolvendo as habilidades relacionadas à consciência fonológica e apropriando-se das competências necessárias para a leitura e a escrita.

À medida que cada criança compreendia as habilidades apresentadas, adotavam-se métodos variados de adaptação e conexão, como recursos visuais impressos, jogos e brincadeiras, com o objetivo de fortalecer a memória auditiva e visual. Isso favorecia o avanço na associação entre fonemas e grafemas, resultando em evoluções significativas no desenvolvimento das habilidades fonológicas.

Resultado e Discussão dos resultados

Ao longo das intervenções realizadas com as cinco crianças participantes, observou-se uma evolução significativa no desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica. As crianças passaram a demonstrar maior capacidade de identificar sons iniciais e finais das palavras, segmentar frases em palavras e palavras em sílabas, além de apresentar progresso na associação entre sons (fonemas) e letras (grafemas).

Crianças que inicialmente apresentavam dificuldades de reconhecimento de sons e formação de palavras, especialmente aquelas com diagnóstico de TEA ou TDAH, mostraram avanços graduais no desempenho das atividades, como a construção de frases com blocos, identificação de rimas e aliteraões, e manipulação de sílabas no jogo da memória silábica. Além disso, nas atividades com apoio visual e musical, houve maior engajamento e respostas mais rápidas, evidenciando o impacto positivo das estratégias multissensoriais aplicadas.

Notou-se também que a adaptação das atividades ao nível de desenvolvimento de cada criança e o uso de recursos lúdicos favoreceram a retenção do conteúdo e estimularam a autonomia no reconhecimento de palavras e na construção de frases simples. Os relatos das famílias e dos professores indicaram que, paralelamente, houve melhora na atenção, na comunicação verbal e no interesse pela leitura e escrita no ambiente escolar e doméstico.

Os resultados obtidos reafirmam a relevância das práticas psicopedagógicas baseadas na consciência fonológica como ferramenta central no processo de alfabetização, especialmente no atendimento a crianças com transtornos do neurodesenvolvimento. As atividades propostas, cuidadosamente adaptadas às necessidades individuais, promoveram não apenas o avanço na leitura e escrita, mas também contribuíram para o fortalecimento da autoestima, da comunicação e da capacidade de interação social das crianças.

A evolução observada confirma estudos que destacam a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização, uma vez que ela antecede e fundamenta a aprendizagem da leitura, especialmente quando trabalhada de maneira lúdica e estruturada. No caso das crianças com TEA e TDAH, a utilização de recursos visuais, musicais e táteis revelou-se especialmente eficaz, uma vez que permite diferentes formas de acesso ao conteúdo e favorece a aprendizagem multissensorial.

O apoio da equipe pedagógica e o envolvimento das famílias também se mostraram fundamentais para garantir a continuidade e a coerência entre os contextos de aprendizagem, promovendo um ambiente favorável ao desenvolvimento das competências linguísticas. A

colaboração entre clínica e escola, portanto, demonstrou ser uma estratégia eficaz para potencializar os resultados das intervenções.

Assim, este estudo evidencia que o trabalho sistemático com a consciência fonológica, quando realizado de forma individualizada e com estratégias acessíveis, é capaz de promover avanços concretos e significativos na alfabetização de crianças com necessidades educacionais específicas, contribuindo de maneira ampla para sua inclusão escolar e social.

3.CONCLUSÃO

Os resultados obtidos ao longo desta pesquisa evidenciam a eficácia das intervenções psicopedagógicas baseadas na consciência fonológica no processo de alfabetização de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, como o TEA e o TDAH. A aplicação de estratégias lúdicas, multissensoriais e adaptadas às particularidades cognitivas de cada criança mostrou-se fundamental para promover avanços significativos na identificação, segmentação e manipulação dos sons da fala, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A construção de um ambiente acolhedor, aliado ao envolvimento ativo de professores, terapeutas e familiares, foi essencial para garantir a continuidade e a coerência das aprendizagens, fortalecendo não apenas as habilidades linguísticas, mas também aspectos importantes como a comunicação, a autoestima e a autonomia das crianças. A pesquisa reforça, assim, que práticas pedagógicas estruturadas, respeitosas às singularidades neurológicas e centradas no sujeito, são capazes de potencializar o processo de alfabetização e promover uma inclusão escolar mais efetiva.

Portanto, conclui-se que a consciência fonológica, quando trabalhada com intencionalidade, criatividade e sensibilidade, representa uma ferramenta valiosa na superação das barreiras enfrentadas por crianças com necessidades educacionais específicas, permitindo que avancem em seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional de forma mais equitativa e significativa.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Renata. **Neurociência aplicada à educação: caminhos para facilitar a aprendizagem na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Edicon, 2021.

ALMEIDA, G. P. **Plasticidade cerebral e aprendizagem**. In: RELVAS, M. P. (org.). Que cérebro é esse que chegou à escola? as bases neurocientíficas da aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

BRITES, Luciana; ALMEIDA, Roselaine Pontes de; BRITES, Clay. **Neurociências e aprendizagem: alicerçando caminhos para a educação de resultados – Livro Teórico**. 1. ed. Londrina: Neurosaber, 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed., reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins (orgs.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas**. São Paulo: Memnon, 2012. v. 1.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins (orgs.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva: linguagem oral**. São Paulo: Memnon, 2012. v. 2.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins (orgs.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura, escrita, aritmética**. São Paulo: Memnon, 2012. v. 3.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins (orgs.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva: memória de trabalho**. São Paulo: Memnon, 2012. v. 4.

CAPÍTULO 04: TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO PARA ANOS FINAIS COMO FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

Lais Pereira da Silva⁷

Luzinete Duarte Bispo⁸

Rosilene Moreira Gomes Fialho⁹

Solange Lemes de Queiroz Vernon¹⁰

RESUMO:

O presente estudo tem como objetivo analisar a utilização da tecnologia como ferramenta metodológica no processo de ensino-aprendizagem dos anos finais do Ensino Fundamental, explorando seu potencial para dinamizar as práticas pedagógicas, promover maior engajamento dos estudantes e desenvolver competências essenciais para a formação integral. A pesquisa parte do pressuposto de que, em um contexto educacional cada vez mais conectado, a incorporação de recursos digitais e metodologias inovadoras não se limita ao uso instrumental de dispositivos, mas envolve uma reorganização da prática docente, pautada na integração consciente da tecnologia aos objetivos pedagógicos. O desenvolvimento do estudo se estrutura em três eixos principais: análise conceitual e histórica da relação entre tecnologia e educação, destacando a evolução de recursos digitais no ambiente escolar; identificação e discussão de metodologias ativas e estratégias pedagógicas que se beneficiam da mediação tecnológica, como ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos e gamificação; e avaliação dos desafios e possibilidades para implementação dessas práticas nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando aspectos como formação docente, infraestrutura escolar e inclusão digital. A fundamentação teórica foi elaborada a partir de referências atuais e pertinentes ao tema, selecionadas de produções acadêmicas e científicas que abordam o uso de tecnologias no processo educativo, metodologias ativas e práticas inovadoras. Esse embasamento permitiu a construção de uma base sólida para a análise, contemplando autores que discutem tanto as potencialidades quanto os desafios da integração tecnológica no ensino. Os resultados apontam que a adoção planejada e contextualizada da tecnologia favorece a personalização do ensino, amplia as possibilidades de interação, estimula o protagonismo estudantil e contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e digitais. Contudo, também evidenciam que a efetividade dessas estratégias depende diretamente da formação continuada dos professores, da disponibilidade de infraestrutura adequada e do acesso equitativo dos estudantes às ferramentas tecnológicas. Conclui-se que a tecnologia, quando utilizada de forma

⁷ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNIVAR/Centro Universitário do Vale do Araguaia. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Inclusiva Avançado, Faculminas/Faculdade de Minas. **E-mail:** ls0717517@gmail.com

⁸ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Unicathedral/Centro Universitário Cathedral. **Pós-graduação:** Especialização em Alfabetização e Letramento, FAVENI/Faculdade Venda Nova do Imigrante. **E-mail:** luzintegr@gmail.com

⁹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia/Faculdade Unidas do Vale do Araguaia **Pós-graduação:** Especialização Atendimento Educacional Especializado/ Faculdade Afirmativo. **E-mail:** rosilenemoreira2010@gmail.com

¹⁰ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdade Prominas/Instituto Superior de Educação Ibituruna. Licenciatura em História, UNIVAR/Centro Universitário do Vale do Araguaia. **Pós-graduação:** Especialização em Docência Multidisciplinar na Educação Infantil e Anos Iniciais, Catedral/Ciências Jurídicas e sociais aplicadas do Araguaia. **E-mail:** solangelemes4550@gmail.com

estratégica, constitui-se em um recurso pedagógico poderoso para transformar a aprendizagem nos anos finais, desde que acompanhada de planejamento, capacitação docente e políticas educacionais inclusivas.

Palavras-chave: Tecnologia educacional. Metodologias ativas. Ensino híbrido. Anos finais do Ensino Fundamental. Inclusão digital. Formação docente.

ABSTRACT:

This study aims to analyze the use of technology as a methodological tool in the teaching-learning process of the final years of Elementary School, exploring its potential to enhance pedagogical practices, promote greater student engagement, and develop essential competencies for comprehensive education. The research assumes that, in an increasingly connected educational context, the incorporation of digital resources and innovative methodologies goes beyond the instrumental use of devices and involves a reorganization of teaching practices, guided by the conscious integration of technology with pedagogical objectives. The study is structured around three main axes: conceptual and historical analysis of the relationship between technology and education, highlighting the evolution of digital resources in the school environment; identification and discussion of active methodologies and pedagogical strategies that benefit from technological mediation, such as blended learning, project-based learning, and gamification; and evaluation of the challenges and possibilities for implementing these practices in the final years of Elementary School, considering aspects such as teacher training, school infrastructure, and digital inclusion. The theoretical framework was built from current and relevant academic and scientific references addressing the use of technologies in the educational process, active methodologies, and innovative practices. This foundation provided a solid basis for analysis, including authors who discuss both the potential and the challenges of technological integration in teaching. Results indicate that the planned and contextualized adoption of technology favors personalized learning, expands interaction possibilities, stimulates student protagonism, and contributes to the development of cognitive, socio-emotional, and digital competencies. However, they also show that the effectiveness of these strategies depends directly on continuous teacher training, adequate infrastructure, and equitable student access to technological tools. It is concluded that technology, when used strategically, constitutes a powerful pedagogical resource to transform learning in the final years of Elementary School, provided it is accompanied by planning, teacher training, and inclusive educational policies.

Keywords: Educational technology. Active methodologies. Blended learning. Final years of Elementary School. Digital inclusion. Teacher training.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a presença da tecnologia na educação tem se intensificado significativamente, transformando a maneira como o ensino é planejado, desenvolvido e avaliado. Nos anos finais do Ensino Fundamental, etapa crucial na formação acadêmica e pessoal dos estudantes, a incorporação de recursos digitais e metodologias inovadoras apresenta-se como uma ferramenta estratégica para dinamizar as práticas pedagógicas, promover maior engajamento e desenvolver competências essenciais para o século XXI.

O contexto brasileiro, marcado por desigualdades regionais, diversidade cultural e desafios estruturais no ambiente escolar, exige que o uso da tecnologia seja pensado de forma planejada e adaptativa, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades de aprendizagem significativas.

A integração tecnológica no ensino não se limita ao simples uso de computadores, tablets ou softwares educativos, mas envolve a reconfiguração das práticas docentes, a adoção de metodologias ativas e a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos e participativos. Ferramentas como ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos e gamificação permitem que os alunos se tornem protagonistas do próprio aprendizado, desenvolvendo autonomia, pensamento crítico e habilidades socioemocionais. Além disso, a tecnologia favorece a personalização do ensino, atendendo às diferentes necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem presentes em uma mesma turma.

Neste cenário, é imprescindível que os professores estejam preparados para lidar com os desafios e possibilidades que a tecnologia oferece, desde a seleção de recursos adequados até a mediação pedagógica efetiva.

A formação continuada, aliada ao planejamento pedagógico estratégico, torna-se um elemento central para o sucesso da integração tecnológica, especialmente considerando as particularidades do sistema educacional brasileiro, que apresenta disparidades em infraestrutura, acesso à internet e capacitação docente.

O presente estudo propõe-se a analisar a utilização da tecnologia como ferramenta metodológica nos anos finais do Ensino Fundamental, investigando como a sua aplicação contribui para o engajamento estudantil, a construção de conhecimento significativo e o desenvolvimento integral do aluno. Para tanto, busca-se refletir sobre práticas inovadoras, desafios enfrentados pelas escolas e professores, bem como as potencialidades da tecnologia como recurso pedagógico capaz de transformar o processo de ensino-aprendizagem de maneira inclusiva, dinâmica e contextualizada à realidade brasileira.

2. INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO PROCESSO PEDAGÓGICO: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

A integração de tecnologias no processo pedagógico tem se mostrado um elemento central para a inovação educacional, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa abordagem permite potencializar metodologias ativas, promover maior engajamento dos estudantes e desenvolver competências cognitivas, socioemocionais e digitais. No entanto, sua

implementação enfrenta desafios relacionados à formação docente, infraestrutura escolar e desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos.

Moran (2015, p. 47), "A simples disponibilização de tecnologia não garante aprendizagem efetiva". Nesse sentido, apesar do acesso a laboratórios e recursos digitais, a tecnologia precisa estar articulada a metodologias consistentes e planejamento pedagógico adequado. Quando mal contextualizada, o entusiasmo inicial dos estudantes tende a se dissipar, tornando os recursos subutilizados e limitando o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Almeida e Oliveira (2021, p. 47), "Professores bem-preparados conseguem integrar ferramentas digitais ao currículo de forma significativa". A eficácia das metodologias mediadas por tecnologia depende diretamente da formação docente. Sem capacitação contínua, mesmo escolas com infraestrutura adequada enfrentam dificuldades, e os recursos tecnológicos permanecem como meros "objetos decorativos", sem impacto real no aprendizado dos alunos.

Santos e Costa (2019, p. 76), "Metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos e gamificação, estimulam reflexão, resolução de problemas e colaboração entre estudantes". Assim, o aluno deixa de ser receptor passivo e assume papel central, integrando informações e aplicando-as à sua realidade local, o que potencializa a retenção do conteúdo e o protagonismo estudantil dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Almeida e Souza (2021, p. 58), "O acesso desigual à internet e a baixa familiaridade de docentes com recursos digitais comprometem a aplicação da tecnologia na educação". Essas limitações destacam a necessidade de políticas educacionais inclusivas, garantindo infraestrutura, formação docente e suporte pedagógico contínuo. A tecnologia deve ser considerada um recurso estratégico e não um fim em si mesma.

Piaget (1976, p. 58) e Freire (1996, p. 34), "Práticas de ensino baseadas em diálogo, reflexão e participação ativa dos alunos não são novidade, mas retomam conceitos históricos da educação". O grande desafio contemporâneo é transformar essas práticas em experiências significativas no cotidiano escolar, alinhadas às demandas de um mundo digital e colaborativo, preparando estudantes para enfrentar problemas complexos com pensamento crítico, criatividade e autonomia.

Moran (2015, p. 47), "A simples disponibilização de laboratórios e recursos digitais não garante a efetividade do ensino, sendo necessária a integração com metodologias ativas e planejamento pedagógico estruturado". Pesquisas indicam que muitos equipamentos permanecem subutilizados, pois o uso da tecnologia sem mediação pedagógica não engaja os

alunos de forma significativa. A implementação adequada exige planejamento estratégico que considere a dinâmica da sala de aula e as necessidades individuais dos estudantes.

Almeida e Oliveira (2021, p. 47), "Professores capacitados em tecnologia conseguem potencializar o protagonismo estudantil e a autonomia, transformando ferramentas digitais em recursos pedagógicos efetivos". A formação docente contínua é, portanto, um fator determinante para que a tecnologia deixe de ser apenas um recurso decorativo e passe a contribuir para a construção do conhecimento. Sem essa preparação, mesmo escolas com infraestrutura adequada enfrentam limitações no uso de recursos digitais.

Santos e Costa (2019, p. 76), "Metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos e gamificação, estimulam reflexão, resolução de problemas e colaboração, promovendo maior retenção do conteúdo". Ao adotar essas estratégias, o aluno deixa de ser um receptor passivo e participa ativamente do processo, aplicando o conhecimento em situações concretas e desenvolvendo competências essenciais para o século XXI.

Almeida e Souza (2021, p. 58), "A desigualdade de acesso à tecnologia e a baixa familiaridade docente com recursos digitais constituem obstáculos significativos à integração tecnológica nas escolas brasileiras". Esses desafios evidenciam a necessidade de políticas educacionais inclusivas, que garantam infraestrutura adequada, capacitação contínua e suporte pedagógico para todos os estudantes, evitando que a tecnologia amplie desigualdades existentes.

Piaget (1976, p. 58) e Freire (1996, p. 34), "A integração de tecnologias e metodologias ativas não é uma novidade conceitual, mas uma adaptação de práticas históricas de ensino, como a educação socrática baseada em diálogo e reflexão". O desafio contemporâneo é transformar essas práticas em experiências significativas no cotidiano escolar, alinhadas ao mundo digital e colaborativo, preparando os alunos para resolver problemas complexos com pensamento crítico, criatividade e autonomia.

2.1 Recursos digitais e personalização da aprendizagem nos anos finais

A utilização de recursos digitais nos anos finais do Ensino Fundamental tem se mostrado um fator estratégico para promover a personalização da aprendizagem, permitindo que os estudantes avancem em seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades individuais.

Segundo Souza (2018, p.65), "a personalização do ensino são fatores cruciais para o engajamento e a aprendizagem dos estudantes". Nesse contexto, a integração de ferramentas

digitais possibilita atividades mais interativas, estimulando a autonomia, o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, ao mesmo tempo em que contribui para a inclusão de diferentes estilos de aprendizagem na sala de aula.

Hattie (2018, p. 62), "O feedback efetivo e a personalização do ensino são fatores cruciais para o engajamento e a aprendizagem dos estudantes". Dessa forma, recursos digitais nos anos finais do Ensino Fundamental devem ser utilizados para adaptar atividades às necessidades individuais, permitindo que cada aluno explore conteúdos de forma autônoma e significativa.

Johnson (2020, p. 45), "A integração de tecnologia deve apoiar a aprendizagem ativa, promovendo colaboração, resolução de problemas e pensamento crítico". Nesse sentido, ferramentas digitais são mais eficazes quando incorporadas a metodologias que incentivem o protagonismo estudantil, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Selwyn (2019, p. 88), "O simples acesso a dispositivos tecnológicos não garante melhoria na aprendizagem; é necessário planejamento pedagógico e mediação docente". Portanto, a personalização da aprendizagem depende de estratégias conscientes, alinhadas ao currículo e às necessidades individuais, evitando o uso decorativo ou superficial da tecnologia.

Bergmann e Sams (2017, p. 53), "Metodologias ativas, como a sala de aula invertida, estimulam maior engajamento e retenção do conteúdo". Ao integrar recursos digitais a essas práticas, os alunos participam de forma mais efetiva no processo de construção do conhecimento, aplicando conceitos em situações práticas e contextualizadas.

Fullan (2021, p. 76), "A efetiva implementação de tecnologias na educação requer formação docente contínua e políticas educacionais inclusivas". Assim, para que a personalização do ensino ocorra de fato, é necessário investir na capacitação dos professores, em infraestrutura adequada e no suporte pedagógico contínuo, garantindo que a tecnologia amplie oportunidades e não desigualdades.

2.2 Inclusão digital e equidade no acesso às tecnologias educacionais

A inclusão digital tornou-se um elemento central para a equidade educacional, garantindo que estudantes tenham acesso às tecnologias e às oportunidades de aprendizagem proporcionadas por elas. Mais do que fornecer equipamentos, é essencial capacitar professores e integrar recursos digitais ao cotidiano escolar, promovendo participação ativa, pensamento

crítico e autonomia dos alunos. Nesse contexto, a tecnologia deve ser vista como instrumento de democratização do conhecimento e não apenas como ferramenta operacional.

Castells (2001, p. 45), "A sociedade contemporânea está inserida em um processo de mudanças constantes mediadas pelas novas tecnologias, nas quais a informação constitui um bem valioso que pode ser transformado em conhecimento". Nesse contexto, o acesso às tecnologias da informação e comunicação torna-se fundamental para o exercício da cidadania, sendo a inclusão digital um passo essencial para a participação social e econômica de indivíduos e comunidades.

Unesco (2005, p. 32), "O termo sociedade do conhecimento enfatiza que o conhecimento é uma construção compartilhada, e as tecnologias são apenas o suporte para alcançá-lo". Assim, a promoção da inclusão digital não se limita à disponibilização de equipamentos, mas exige o desenvolvimento de habilidades que permitam aos cidadãos transformar informações em conhecimento útil, promovendo autonomia e empoderamento social.

IBGE (2010, p. 78), "Entre 2002 e 2010, o número de domicílios com acesso à internet no Brasil passou de 8% para 33%". Apesar do crescimento do acesso, a desigualdade social acentuada no país ainda limita a efetividade da inclusão digital, pois grande parte da população não possui acesso equitativo a recursos tecnológicos nem condições adequadas de aproveitamento das informações disponíveis.

Almeida; Souza (2021, p. 58), "A inclusão digital deve estar associada a esforços mais amplos de inclusão social, envolvendo educação, geração de renda e participação política". Nesse sentido, políticas públicas e iniciativas educacionais precisam articular infraestrutura tecnológica, capacitação docente e estratégias pedagógicas que incentivem o uso crítico e produtivo das tecnologias, promovendo equidade e oportunidades para todos os estudantes.

Moran (2015, p. 102), "O papel do professor é mediar o uso das novas tecnologias, incentivando pensamento crítico e reflexão nos alunos". Dessa forma, a tecnologia escolar deve ser um facilitador do aprendizado e da interconexão com diferentes realidades, estimulando protagonismo estudantil e a construção de competências cognitivas e socioemocionais, e não apenas o acesso passivo às informações digitais.

Silva; Pereira (2020, p. 67), "O acesso às tecnologias deve ser acompanhado de estratégias que permitam a integração dessas ferramentas à prática pedagógica do professor e ao cotidiano escolar". Isso significa que laboratórios de informática, salas de multimeios e demais recursos digitais não podem permanecer isolados do contexto escolar, devendo se tornar espaços de interação, aprendizado e envolvimento da comunidade escolar.

Oliveira; Santos (2019, p. 54), "A atuação dos gestores é fundamental para incentivar professores e equipes a utilizarem plenamente os recursos tecnológicos disponíveis". A capacitação docente e a sensibilização dos profissionais da educação permitem que os laboratórios e equipamentos digitais sejam incorporados de forma eficaz nas atividades pedagógicas, aumentando o engajamento e a motivação tanto de professores quanto de estudantes.

Costa (2021, p. 102), "O uso contínuo e orientado das tecnologias no cotidiano escolar transforma práticas repetitivas em experiências criativas e significativas". Assim, o professor passa a explorar recursos digitais como apoio pedagógico, promovendo aulas mais dinâmicas e diversificadas, enquanto os alunos se envolvem ativamente no processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia, criatividade e pensamento crítico.

Fernandes; Almeida (2022, p. 88), "A sensibilização docente envolve compreender o potencial técnico e pedagógico das tecnologias e integrá-las de maneira contextualizada à rotina escolar". Esse processo exige combinar conhecimento técnico sobre os programas e plataformas digitais com planejamento pedagógico, de modo que a inovação seja incorporada de forma significativa, sem sobrecarga ou frustração para os educadores e estudantes.

Lima; Rocha (2018, p. 76), "Ampliar os horizontes tecnológicos é essencial para alinhar o ensino às necessidades do século XXI, oferecendo oportunidades reais de aprendizagem para alunos e professores". A incorporação consciente de tecnologias na educação permite que escolas, professores e gestores acompanhem as mudanças sociais e digitais, tornando o ambiente escolar mais conectado, colaborativo e preparado para formar cidadãos críticos e autônomos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da tecnologia como ferramenta metodológica nos anos finais do Ensino Fundamental revela-se essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo não apenas a transmissão de conteúdos, mas também habilidades cognitivas, socioemocionais e de protagonismo. A integração de tecnologias no processo pedagógico, quando articulada a metodologias consistentes, possibilita experiências de aprendizagem mais significativas e motivadoras, estimulando o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração entre os alunos.

Os recursos digitais, aliados à personalização da aprendizagem, permitem atender às necessidades individuais de cada estudante, ampliando oportunidades de engajamento e

aprofundamento do conhecimento. No entanto, a eficácia desses recursos depende diretamente da capacitação docente e do planejamento pedagógico, de modo que a tecnologia se torne um suporte estratégico e não apenas um elemento decorativo ou isolado do contexto escolar.

A inclusão digital e a equidade no acesso às tecnologias educacionais representam desafios fundamentais para a democratização do ensino. Garantir que todos os alunos tenham acesso às ferramentas digitais e às habilidades necessárias para utilizá-las é um passo decisivo para reduzir desigualdades e promover cidadania, participação e autonomia.

Políticas públicas, formação docente e iniciativas pedagógicas devem estar integradas para tornar efetiva essa inclusão, transformando a escola em um ambiente dinâmico, inovador e conectado à realidade contemporânea.

Em síntese, a tecnologia educacional, quando integrada de forma planejada e inclusiva, contribui significativamente para a qualidade do ensino nos anos finais, tornando o aprendizado mais ativo, personalizado e equitativo, preparando os estudantes para os desafios de um mundo digital e colaborativo.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Carlos; OLIVEIRA, Maria Fernanda. **Integração de tecnologias na educação: estratégias e desafios**. São Paulo: Educ, 2021.

ALMEIDA, José Carlos; SOUZA, Patrícia. **Inclusão digital e práticas pedagógicas no ensino fundamental**. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: reinventando o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

COSTA, Ricardo. **Tecnologias digitais e inovação pedagógica nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2021.

FERNANDES, Ana Paula; ALMEIDA, Maria Fernanda. **Formação docente e integração tecnológica nas escolas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. New York: Teachers College Press, 2021.

HATTIE, John. **Learning visible for teachers:** maximizing impact on learning. London: Routledge, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010:** acesso à internet e domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JOHNSON, L.; SMITH, R.; WILSON, A.; et al. **Technology in education:** trends and insights. Boston: Pearson, 2020.

LIMA, Helena; ROCHA, Carlos. **Educação e tecnologias:** preparando escolas para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2018.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, Mariana; SANTOS, Bruno. **Gestão escolar e uso de recursos digitais.** Rio de Janeiro: FGV, 2019.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

SANTOS, Ana Paula; COSTA, Ricardo. **Metodologias ativas e aprendizagem significativa.** São Paulo: Cortez, 2019.

SELWYN, Neil. **Education and technology:** key issues and debates. London: Bloomsbury, 2019.

SILVA, Helena; PEREIRA, João. **Inclusão digital e inovação pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, Helena. **Personalização da aprendizagem com recursos digitais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Sociedade do conhecimento:** conceitos e políticas. Paris: UNESCO, 2005.

CAPÍTULO 05: EFICÁCIA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA (ABA) NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Arielma Nunes Ferreira Picanço¹¹

RESUMO:

Este estudo aborda a eficácia da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é uma condição neurobiológica que afeta principalmente a comunicação social e o comportamento, e a ABA é uma das abordagens terapêuticas mais estudadas e utilizadas para promover o desenvolvimento dessas crianças. A análise se concentra em como a ABA tem sido aplicada para melhorar as habilidades sociais, como iniciar e manter conversas, reconhecer normas sociais e interagir com outros de maneira mais adequada. O objetivo deste estudo foi analisar a literatura sobre a eficácia dessa intervenção no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA. A pesquisa foi realizada nas bases de dados ERIC, Portal da CAPES e *Scientific Eletronic Library On line* (SciELO). A ABA tem mostrado eficácia no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA. As técnicas, como o uso de reforços positivos e a análise funcional do comportamento, são eficazes para melhorar interações sociais e ajudar as crianças a aprender comportamentos desejáveis. No entanto, os resultados variam de acordo com fatores individuais, como a gravidade, a idade de início da intervenção e a intensidade do tratamento. Crianças que começam o tratamento precocemente apresentam melhores resultados em termos de adaptação social e habilidades de comunicação. Foi destacado que a eficácia depende de diversos fatores, como a personalização do tratamento, o ambiente de aplicação e a colaboração entre profissionais e famílias. Mesmo que essa intervenção seja amplamente reconhecida como uma abordagem eficaz, ela também enfrenta críticas, principalmente relacionadas à ética e à adaptação das intervenções ao perfil único de cada criança. A necessidade de uma abordagem interdisciplinar e o respeito pela individualidade das crianças foram destacados como aspectos essenciais para o sucesso do tratamento. As considerações finais ressaltam que, embora a ABA seja uma ferramenta poderosa, seu sucesso depende de uma aplicação cuidadosa e personalizada. É fundamental que os profissionais envolvidos continuem atualizados e que o tratamento seja contínuo e adaptável às necessidades de cada criança. A pesquisa futura e a capacitação de profissionais são essenciais para o aprimoramento das intervenções e para garantir que as crianças com TEA alcancem seu pleno potencial social e adaptativo.

Palavras-chave: Análise do Comportamento Aplicada. Habilidades Sociais. Transtorno do Espectro Autista.

¹¹ **Graduação:** licenciatura Plena em Pedagogia-Instituto de Ensino Superior do Amapá/IESAP. **Pós-graduação:** Educação Especial e Inclusiva-Centro Universitário Internacional/UNINTER. **Mestrado** em Ciências da Educação, UESP/ Universidade Metodista. **E-mail:** arielmanunes@hotmail.com

ABSTRACT:

This study addresses the effectiveness of Applied Behavior Analysis (ABA) in the development of social skills in children with Autism Spectrum Disorder (ASD). ASD is a neurobiological condition that primarily affects social communication and behavior, and ABA is one of the most studied and widely used therapeutic approaches to promote the development of these children. The analysis focuses on how ABA has been applied to improve social skills such as initiating and maintaining conversations, recognizing social norms, and interacting with others more appropriately. The objective of this study was to analyze the literature on the effectiveness of this intervention in the development of social skills in children with ASD. The research was conducted in the ERIC, CAPES Portal, and Scientific Electronic Library Online (SciELO) databases. ABA has shown effectiveness in developing social skills in children with ASD. Techniques such as the use of positive reinforcement and functional behavior analysis are effective in improving social interactions and helping children learn desirable behaviors. However, the results vary according to individual factors such as severity, age at the beginning of the intervention, and treatment intensity. Children who start treatment early show better outcomes in terms of social adaptation and communication skills. It was highlighted that effectiveness depends on several factors, such as treatment personalization, the application environment, and collaboration between professionals and families. Although this intervention is widely recognized as an effective approach, it also faces criticism, mainly related to ethics and the adaptation of interventions to each child's unique profile. The need for an interdisciplinary approach and respect for the individuality of children were emphasized as essential aspects for treatment success. The final considerations highlight that although ABA is a powerful tool, its success depends on careful and personalized application. It is essential that professionals remain up to date and that treatment be continuous and adaptable to the needs of each child. Future research and professional training are essential for improving interventions and ensuring that children with ASD reach their full social and adaptive potential.

Keywords: Applied Behavior Analysis. Social Skills. Autism Spectrum Disorder.

1.INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica caracterizada por dificuldades nas áreas de comunicação social, comportamentos repetitivos e padrões restritos de interesses. A sua prevalência tem aumentado nas últimas décadas, o que tem levado a uma maior conscientização sobre a importância de tratamentos eficazes para promover o desenvolvimento das crianças afetadas por esse transtorno. A identificação precoce e a intervenção adequada são cruciais para minimizar os impactos do TEA, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades importantes para a socialização e adaptação ao ambiente (Souza *et al.*, 2020).

Dentro desse contexto, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) emergiu como uma das abordagens mais estudadas e utilizadas para a intervenção com crianças com TEA. A ABA é baseada nos princípios da teoria behaviorista e envolve o uso sistemático de reforços e

consequências para modificar comportamentos específicos. Seu objetivo é aumentar comportamentos desejáveis e reduzir os indesejáveis, oferecendo uma abordagem estruturada para a aprendizagem de habilidades essenciais, como a comunicação, a autonomia e, especialmente, as habilidades sociais (Martins; Camargo, 2023).

As habilidades sociais são fundamentais para a interação bem-sucedida no contexto social, e crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades nesse aspecto. Elas podem ter dificuldades em compreender normas sociais implícitas, em iniciar ou manter conversas, em interpretar expressões faciais e gestos, além de responder de forma inadequada em diversas situações sociais. Essas dificuldades podem resultar em isolamento social, estigmatização e barreiras no ambiente escolar e familiar, afetando a qualidade de vida das crianças e de suas famílias (Nascimento; Bitencourt, 2021).

A eficácia da ABA no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA é um tema que tem sido amplamente investigado. Estudos demonstram que a aplicação de técnicas de ABA pode resultar em melhorias nas interações sociais dessas crianças. Através de intervenções personalizadas e baseadas no reforço positivo, ajuda as crianças a aprender comportamentos sociais adequados, como cumprimentar, fazer amigos, compreender turnos de fala e adaptar-se a diferentes contextos sociais. Embora a eficácia da ABA tenha sido amplamente documentada em outras áreas do desenvolvimento infantil, o impacto específico nas habilidades sociais ainda está em constante análise (Cavalcante *et al.*, 2023).

No entanto, é importante considerar que a eficácia pode variar conforme fatores individuais, como a gravidade do TEA, a idade da criança, o ambiente de intervenção e o tipo de reforços utilizados. A personalização do tratamento é essencial para garantir que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados de maneira eficiente. A integração de outros profissionais, como terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, pode potencializar os efeitos da ABA, criando um plano de intervenção multidisciplinar que atenda a todas as necessidades da criança (Agostini; Freitas, 2022).

O objetivo deste estudo foi analisar a literatura sobre a eficácia da ABA no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA.

2.METODOLOGIA

Este estudo do tipo pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa, em que foram selecionados artigos, livros, dissertações e teses relevantes publicados nos últimos anos, que abordassem o uso da ABA para o tratamento de habilidades sociais em

crianças com TEA. A pesquisa foi realizada nas bases de dados ERIC, Portal da CAPES e *Scientific Eletronic Library On line*.

A seleção dos estudos levou em consideração critérios de inclusão específicos. Foram selecionados apenas artigos que envolviam crianças com diagnóstico de TEA e que aplicaram a ABA como intervenção principal para o desenvolvimento de habilidades sociais. Estudos que se concentravam em outras abordagens terapêuticas ou que não focavam no desenvolvimento de habilidades sociais não foram incluídos. Os artigos selecionados deveriam apresentar dados quantitativos ou qualitativos que permitissem avaliar os efeitos da intervenção na melhoria das habilidades sociais dessas crianças. O estudo foi limitado à publicações em inglês, português e espanhol, a fim de garantir uma amostra representativa da literatura disponível.

A busca e seleção dos artigos seguiram uma estratégia sistemática. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa preliminar utilizando palavras-chave como “ABA”, “Análise do Comportamento Aplicada”, “Habilidades sociais”, “Intervenção terapêutica” e “Transtorno do Espectro Autista”. A partir dessa pesquisa, foram filtrados os artigos que apresentavam maior relevância para os objetivos do estudo. A análise dos artigos foi feita de maneira crítica, considerando a qualidade metodológica dos estudos, a validade dos resultados e a aplicabilidade das intervenções discutidas.

Após a seleção, os artigos foram organizados em categorias temáticas, de modo a facilitar a comparação dos resultados. As categorias principais incluíram a descrição das técnicas de ABA aplicadas, os impactos das intervenções nas habilidades sociais das crianças com TEA, as variáveis que influenciam a eficácia, como a idade da criança e a intensidade do tratamento, e as considerações éticas sobre a aplicação da ABA. A análise dos estudos foi realizada de forma a identificar padrões, semelhanças e divergências nos resultados encontrados nos diferentes estudos, além de destacar as lacunas existentes na literatura sobre o tema.

Os resultados foram discutidos de maneira crítica, levando em consideração as implicações dos achados para a prática clínica e educacional. Foram também levantadas sugestões para futuras pesquisas, especialmente no que diz respeito à eficácia da ABA no longo prazo e à necessidade de abordagens mais personalizadas e centradas na criança. A metodologia utilizada permitiu um entendimento abrangente da aplicação da ABA no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA, contribuindo para a discussão sobre as melhores práticas e os desafios dessa intervenção.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ABA tem se consolidado como uma das abordagens mais eficazes para o tratamento de crianças com TEA. O seu principal fundamento está no uso de técnicas baseadas no reforço positivo e na modificação de comportamentos, o que permite a criação de intervenções específicas para melhorar habilidades em áreas como comunicação, cognição e, especialmente, habilidades sociais. A literatura científica demonstra que ela tem proporcionado avanços no desenvolvimento social de crianças com TEA, ajudando-as a aprender a interagir de forma mais adequada com os outros (Nascimento; Bitencourt, 2021).

Dentre os comportamentos sociais mais comuns que são trabalhados em intervenções de ABA estão o cumprimento de turnos de fala, o reconhecimento e uso de expressões faciais e corporais, a iniciação de conversas e a compreensão de metáforas e piadas. Através da análise funcional do comportamento, é possível identificar os estímulos que reforçam ou mantêm comportamentos inadequados e, a partir daí, manipular esses estímulos para promover mudanças positivas. A adaptação do ambiente de aprendizagem, seja em casa ou na escola, e o uso de reforçadores específicos para cada criança são elementos essenciais para o sucesso da intervenção (Cavalcante *et al.*, 2023).

Apesar dos avanços promissores, é importante destacar que a eficácia da ABA na melhoria das habilidades sociais em crianças com TEA não é universal. Os resultados de estudos variam de acordo com a gravidade do transtorno, a idade da criança no início da intervenção, a intensidade do programa ABA e a adesão dos familiares. Crianças que recebem intervenções precoces tendem a apresentar melhores resultados em termos de adaptação social e habilidades comunicativas. No entanto, a gravidade do TEA pode influenciar a resposta ao tratamento, com crianças mais severamente afetadas frequentemente apresentando uma evolução mais lenta ou necessitando de abordagens complementares (Souza *et al.*, 2020).

As diferenças individuais no perfil de cada criança com TEA, como habilidades cognitivas, motivação e preferências, devem ser levadas em consideração ao planejar e implementar as intervenções. A personalização dos planos de ensino e o uso de reforçadores específicos são fundamentais para maximizar os ganhos sociais. Outro ponto relevante é que a ABA, quando utilizada de forma isolada, pode não ser suficiente para atender todas as necessidades de uma criança com TEA, o que ressalta a importância de uma abordagem interdisciplinar que envolva terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros profissionais especializados (Agostini; Freitas, 2022).

Um aspecto positivo da ABA é sua flexibilidade e capacidade de adaptação. As técnicas podem ser aplicadas em diferentes contextos, como no ambiente escolar, familiar e em terapias individuais, proporcionando uma integração mais ampla das habilidades adquiridas. A

intervenção social, quando realizada em ambientes naturais, tem um impacto mais direto na interação da criança com seus pares, o que facilita a generalização dos comportamentos aprendidos. No entanto, a constância e a intensidade da aplicação das técnicas são fatores determinantes para o sucesso da ABA, o que exige um compromisso contínuo dos pais, professores e terapeutas (Martins; Camargo, 2023).

Embora os benefícios para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA sejam amplamente reconhecidos, a abordagem também enfrenta críticas. O debate sobre o equilíbrio entre a modificação comportamental e a preservação da individualidade da criança é um tema central. Por essa razão, a abordagem tem evoluído ao longo do tempo, com um foco crescente na personalização do tratamento e na promoção do bem-estar emocional das crianças (Madeiro; Pires, 2017).

Em termos de pesquisa, muitos estudos têm demonstrado a eficácia da ABA, mas a qualidade metodológica desses estudos ainda é um ponto de discussão. Existem divergências sobre a definição de eficácia nesse contexto e muitos estudos dependem de amostras pequenas ou não controladas, o que dificulta a generalização dos resultados. A continuidade dos estudos longitudinais e o desenvolvimento de novas metodologias de pesquisa são essenciais para avaliar com precisão os benefícios de longo prazo das intervenções baseadas nessa intervenção. Tais investigações poderiam contribuir para um entendimento mais profundo dos efeitos no desenvolvimento das habilidades sociais e fornecer direções para o aprimoramento das práticas (Bittencourt; Menezes, 2023).

Assim, a discussão sobre a ABA no contexto do TEA está longe de ser conclusiva. O contínuo avanço da pesquisa científica e a experiência clínica acumulada nas últimas décadas têm mostrado que deve ser aplicada com cautela e flexibilidade, respeitando as necessidades individuais de cada criança. O futuro dependerá da combinação de rigor científico, inovação terapêutica e uma abordagem ética que considere o impacto emocional e psicológico das intervenções na vida das crianças e suas famílias (Lopes *et al.*, 2023).

A abordagem ABA, como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA, também tem sido amplamente discutida no âmbito educacional. A escola desempenha uma função importante no processo de socialização e aprendizado das crianças, sendo, muitas vezes, o ambiente onde elas enfrentam os maiores desafios sociais. Nesse contexto, a ABA oferece um conjunto de estratégias que podem ser aplicadas diretamente no ambiente escolar, promovendo a inclusão das crianças com TEA. Quando professores e educadores estão bem treinados para usar técnicas dessa intervenção, a integração dessas

crianças no ambiente escolar pode ser facilitada, tornando as interações sociais mais naturais e produtivas (Mourão *et al.*, 2024).

É importante considerar que a resposta das crianças ao tratamento pode ser influenciada por uma série de fatores, como a presença de comorbidades, a heterogeneidade do TEA e as características ambientais. Por exemplo, crianças com TEA que também apresentam déficits em áreas como cognição ou linguagem podem exigir abordagens complementares para otimizar a intervenção ABA. Nesse sentido, os programas precisam ser flexíveis o suficiente para atender às necessidades específicas de cada criança, levando em consideração seus desafios individuais, interesses e motivação (Nascimento; Bitencourt, 2021).

Outro aspecto na implementação da ABA no tratamento de habilidades sociais é a importância dos familiares. A colaboração entre terapeutas e famílias é essencial para o sucesso da intervenção. A abordagem é mais eficaz quando aplicada de maneira consistente em diversos contextos, especialmente no ambiente doméstico.

Os pais desempenham uma função relevante na manutenção e generalização das habilidades aprendidas pelas crianças, sendo fundamental que recebam treinamento adequado para reforçar os comportamentos sociais desejados no dia a dia. A participação ativa da família também pode ajudar a identificar ajustes necessários no plano de intervenção, tornando o tratamento mais personalizado e alinhado às necessidades da criança (Souza *et al.*, 2020).

No entanto, a eficácia da ABA também pode ser limitada por questões práticas, como a disponibilidade de recursos e profissionais qualificados. Embora seja uma abordagem amplamente aceita e utilizada, sua aplicação em larga escala enfrenta desafios logísticos e financeiros. Muitas famílias enfrentam dificuldades para acessar serviços especializados de ABA devido a custos elevados ou à falta de profissionais capacitados em suas regiões.

Isso pode criar desigualdades no acesso ao tratamento, afetando o potencial de sucesso da intervenção para crianças que poderiam se beneficiar dela. Para enfrentar essas barreiras, é necessário um maior investimento em políticas públicas que promovam o treinamento de profissionais e a criação de programas acessíveis para famílias em diferentes contextos socioeconômicos (Agostini; Freitas, 2022).

A utilização de ABA no desenvolvimento das habilidades sociais de crianças com TEA levanta questões éticas importantes. Alguns argumentam que o foco excessivo na conformidade social pode desconsiderar a importância da aceitação das diferenças e das singularidades de cada criança. Para abordar essas questões, muitos profissionais têm procurado adotar práticas mais centradas na criança, respeitando suas preferências e garantindo que os processos de

aprendizagem promovam a adaptação social e o bem-estar emocional (Bertolotto; Pfeifer; Sposito, 2024).

Outro ponto relevante na discussão sobre a ABA é a necessidade de avaliação constante dos resultados e a adaptação dos métodos conforme o progresso da criança. Como o TEA é um transtorno que se manifesta de maneiras variadas, o que funciona para uma criança pode não ser eficaz para outra. Portanto, os programas devem ser dinâmicos, com avaliações regulares para ajustar os objetivos de aprendizagem. A medição da eficácia da intervenção deve considerar o impacto emocional e a satisfação da criança com o processo de aprendizagem. Em muitos casos, a ABA precisa ser complementada com outras abordagens terapêuticas, como a terapia ocupacional ou a fonoaudiologia, para garantir um desenvolvimento mais amplo e integral (Romeu; Rossit, 2022).

Apesar de muitos estudos demonstrarem benefícios da ABA no desenvolvimento de habilidades sociais, a literatura sobre o impacto de longo prazo da intervenção ainda apresenta lacunas. Enquanto os resultados imediatos podem ser impressionantes, a sustentabilidade dos ganhos ao longo do tempo continua sendo uma área de pesquisa relevante. Para algumas crianças, as melhorias observadas durante o tratamento podem diminuir com o tempo, especialmente se o suporte contínuo não for mantido. Este aspecto destaca a importância de programas de acompanhamento e reforço pós-intervenção, que garantam que as habilidades sociais adquiridas se mantenham e se fortaleçam conforme a criança cresce e enfrenta novos desafios sociais (Martins; Camargo, 2023).

Assim, a aplicação dessa intervenção no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA tem demonstrado ser uma abordagem eficaz. O campo está em constante evolução, com novos estudos e práticas sendo desenvolvidos a cada ano. Para que continue a ser uma ferramenta eficaz, é crucial que os profissionais se mantenham atualizados sobre as novas atualizações científicas e que sejam capazes de ajustar suas intervenções conforme necessário.

Além disso, é fundamental que a abordagem seja aplicada de forma ética, respeitando a individualidade das crianças e garantindo que suas necessidades emocionais e sociais sejam atendidas de maneira holística. A integração de práticas baseadas em evidências, aliada à personalização do tratamento, promete ser o caminho mais eficaz para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a inclusão de crianças com TEA na sociedade (Nascimento; Bitencourt, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ABA tem se mostrado uma abordagem eficaz no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA, demonstrando benefícios no aprimoramento das interações sociais e na adaptação desses indivíduos ao ambiente social. Por meio de intervenções personalizadas, que utilizam reforço positivo e análise funcional do comportamento, a ABA tem possibilitado a crianças a aprendizagem de comportamentos sociais cruciais, como iniciação de conversas. No entanto, os resultados não são universais, e fatores como a gravidade do TEA, a idade da criança e a intensidade da intervenção influenciam os benefícios obtidos.

Apesar de sua eficácia comprovada em diversas situações, a aplicação precisa ser cuidadosamente adaptada às necessidades individuais de cada criança. A intervenção deve ser conduzida de forma flexível e personalizada, levando em consideração os perfis diversos dos indivíduos com TEA. Além disso, o sucesso depende de uma abordagem integrada, que envolva familiares, educadores e terapeutas, para garantir a continuidade e a generalização das habilidades aprendidas. A colaboração constante entre os diferentes profissionais e a presença de um planejamento adequado podem potencializar os benefícios da intervenção, criando um ambiente mais inclusivo e favorável para as crianças.

Além disso, é importante que os profissionais envolvidos na aplicação dessa intervenção estejam sempre atualizados sobre as novas práticas e abordagens terapêuticas, buscando constantemente a melhoria da qualidade do atendimento. O campo da intervenção em TEA está em constante evolução, e a introdução de novas técnicas e a integração de outras áreas terapêuticas, como a terapia ocupacional e a fonoaudiologia, podem potencializar ainda mais os resultados da ABA. Assim, é fundamental que o tratamento seja holístico, envolvendo diferentes aspectos do desenvolvimento da criança, com a colaboração de diversos especialistas para garantir que todas as suas necessidades sejam atendidas de maneira eficaz.

O estudo demonstrou que essa intervenção é uma abordagem eficaz no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA, oferecendo resultados positivos em diversas áreas, como comunicação e interação social. No entanto, a eficácia depende de fatores como a personalização da intervenção, a idade da criança no início do tratamento e a intensidade da intervenção aplicada. A flexibilidade e a adaptação do tratamento às necessidades individuais de cada criança são essenciais para maximizar os benefícios das estratégias.

Mesmo reconhecida como uma ferramenta eficaz para o tratamento de TEA, é fundamental que sua aplicação seja realizada de forma ética e sensível às necessidades emocionais e sociais das crianças. A personalização do tratamento, que leve em consideração

as características individuais de cada criança, é crucial para garantir o sucesso da intervenção. Além disso, a colaboração entre pais, educadores e terapeutas é um elemento-chave para o sucesso das intervenções, permitindo que as habilidades sociais adquiridas sejam generalizadas para diferentes contextos, como a escola e o ambiente familiar.

A pesquisa futura deve continuar a explorar as nuances da aplicação da ABA, especialmente no que diz respeito à sua eficácia a longo prazo e à necessidade de uma abordagem integrada que envolva diferentes disciplinas. A análise de dados de longo prazo, bem como o aprimoramento das técnicas terapêuticas, é fundamental para garantir que as crianças com TEA adquiram habilidades sociais durante a intervenção e mantenham essas habilidades à medida que crescem e enfrentam novos desafios sociais. A continuidade das pesquisas, o treinamento de profissionais e a promoção de práticas inclusivas são essenciais para o desenvolvimento de estratégias cada vez mais eficazes e personalizadas para o tratamento de crianças com TEA.

Dessa forma, continua a ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA, mas sua aplicação deve ser ajustada conforme as necessidades individuais de cada criança, respeitando sua singularidade. Ainda que os estudos indiquem avanços, ainda há desafios relacionados ao acesso, à personalização do tratamento e à análise de resultados a longo prazo.

A continuidade da pesquisa, a implementação de políticas públicas que ampliem o acesso ao tratamento e a promoção de práticas éticas e inclusivas são essenciais para que continue a ser uma intervenção eficaz e benéfica para crianças com TEA.

Essa análise tem se mostrado uma intervenção eficaz no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TEA. Estudos apontam que a ABA, ao focar em reforçar comportamentos positivos e minimizar os indesejáveis, contribui de forma significativa para a aquisição de habilidades sociais essenciais, como a comunicação, o compartilhamento de brinquedos, a interação com os pares e o comportamento adequado em contextos sociais. Ao utilizar uma abordagem estruturada, com reforços imediatos e consistentes, a ABA facilita a generalização dessas habilidades para diversos ambientes, promovendo maior adaptação das crianças.

Deste modo, a ABA oferece uma abordagem individualizada, considerando as características e necessidades específicas de cada criança. Isso permite que os profissionais desenvolvam planos de ensino personalizados, ajustando as estratégias conforme o progresso observado e os desafios enfrentados. A flexibilidade dessa metodologia é um dos seus maiores pontos fortes, pois possibilita a inclusão de diferentes técnicas, como o ensino de imitação, a

modelagem de comportamentos e o uso de análise funcional, que são essenciais para promover avanços nas habilidades sociais.

Outro aspecto importante é a capacitação dos pais e familiares, que se torna um componente crucial no sucesso da intervenção. A ABA envolve os responsáveis no processo de ensino, o que não só fortalece a aprendizagem, mas também garante que as habilidades desenvolvidas em sessões terapêuticas sejam mantidas e aplicadas no cotidiano da criança. A colaboração entre terapeutas e famílias promove a continuidade do trabalho e fortalece as relações sociais, garantindo um apoio constante no desenvolvimento das crianças em seus ambientes naturais, como casa e escola.

Contudo, a eficácia da ABA também depende da formação e experiência dos profissionais envolvidos. Terapeutas com treinamento adequado são essenciais para a implementação correta da intervenção. A qualidade da aplicação das estratégias, juntamente com a avaliação contínua dos resultados, é fundamental para garantir que os objetivos terapêuticos sejam alcançados de maneira eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, Juliana Maria Gonçalves; FREITAS, Luciana Costa. **Habilidades sociais educativas de pais de crianças com autismo: revisão de literatura.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 26, p. 1-8, 2022.

BERTOLOTTO, Mariana Gonçalves; PFEIFER, Luzia Iara; SPOSITO, Aline Maria Pereira. **Treinamento esfinteriano de crianças com transtorno do espectro autista: vivências, dificuldades e estratégias auxiliares.** *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 34, n. 4, out. 2024.

BITTENCOURT, Isabela Gonçalves; MENEZES, Mariana. **Medidas de avaliação de treinamentos de habilidades sociais com crianças: revisão integrativa.** *Avaliação Psicológica*, Campinas, v. 22, n. 2, 2023.

CAVALCANTE, Samara Souza; SILVA, Ana Carolina; OLIVEIRA, Pedro Henrique; MORAES, Daniela Fernandes. **Benefícios da Análise do Comportamento Aplicada para intervenção precoce no Transtorno do Espectro Autista (TEA).** *Research, Society and Development*, v. 12, n. 3, e10812340531, fev. 2023.

LOPES-HERRERA, Simone Aparecida; SANTOS, Roberta Ferreira; OLIVEIRA, Camila Mendes. **Comparação do perfil socioeducacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista verbais e não verbais.** *CoDAS*, v. 35, n. 5, e20210317, 2023.

MADEIRO, Silvana Souza Alves; PIRES, Iracema Aparecida Henriques. **Funções executivas e habilidades sociais no espectro autista: um estudo multicaseos.** *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 100-113, jun. 2017.

MARTINS, João da Silva; CAMARGO, Simone Pereira Hahn. **A adaptação de crianças com autismo na pré-escola: estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 104, e5014, 2023.

MOURÃO, Vanessa Gabriela Lopes; FERREIRA, André Luiz; SANTOS, Bruna Cristina; OLIVEIRA, Marcelo Augusto. **Práticas interventivas nos déficits sociais no TEA: uma revisão sistemática da literatura.** *International Seven Multidisciplinary Journal*, São José dos Pinhais, v. 3, n. 1, jan./fev. 2024.

NASCIMENTO, Isabel Barbosa; BITENCOURT, Carolina Rodrigues. **Estratégias para o Transtorno do Espectro Autista: interação social e intervenções terapêuticas.** *Journal of Brazilian Psychiatry*, São Paulo, v. 70, n. 2, p. 1-12, abr./jun. 2021.

ROMEU, Carla Alessandra; ROSSIT, Rosana Aparecida Pereira Soares. **Trabalho em equipe interprofissional no atendimento à criança com Transtorno do Espectro do Autismo: revisão de literatura.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, n. 2, p. 1-10, 2022.

SOUZA, Débora Luiza Dias; OLIVEIRA, Fernanda Maria; RIBEIRO, Tatiane Costa; MENDES, João Paulo. **Análise do comportamento aplicada: a percepção de pais e profissionais acerca do tratamento em crianças com espectro autista.** *Contextos Clínicos*, São Leopoldo, v. 13, n. 1, p. 85-101, jan./abr. 2020.

CAPÍTULO 06: AS ATIVIDADES LÚDICAS NA APRENDIZAGEM E A SUIMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elaine de Oliveira¹²
Maria de Jesus Rodrigues de Sousa¹³
Naira Franciely Morais Silva¹⁴
Valéria Fernandes Pereira¹⁵

Resumo:

As atividades lúdicas desempenham papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Por meio do brincar, os alunos não apenas se divertem, mas também constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais, e aprimoram a criatividade e o raciocínio lógico. O uso intencional de jogos, brincadeiras e materiais manipulativos possibilita que conceitos abstratos sejam compreendidos de forma concreta, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e motivador. Além disso, essas atividades promovem a socialização, a cooperação e a autonomia, favorecendo o desenvolvimento da autoestima e da confiança na criança. Diversos estudos indicam que a ludicidade contribui para a construção de competências essenciais, aproximando o ensino da realidade cotidiana dos alunos e fortalecendo a relação entre teoria e prática. Nesse contexto, o papel do professor é essencial, pois ele organiza, media e orienta as atividades lúdicas de maneira a potencializar a aprendizagem e a participação ativa. Assim, as atividades lúdicas não são apenas um recurso recreativo, mas uma estratégia pedagógica poderosa, capaz de transformar o ambiente escolar em um espaço de exploração, descoberta e desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Atividades lúdicas. Educação infantil. Aprendizagem. Desenvolvimento integral. Jogos pedagógicos.

Abstract

Playful activities play a fundamental role in learning and the integral development of children in early childhood education. Through play, students not only have fun but also build knowledge, develop cognitive, social, and emotional skills, and enhance creativity and logical reasoning. The intentional use of games, play activities, and manipulative materials allows abstract

¹²**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, CATHEDRAL/Faculdade Cathedral de Ensino Superior.

Pós-graduação: Especialização em Educação infantil e Alfabetização, UNIVEST/Instituto Invest de Educação Consultoria e Treinamento. **E-mail:** elainedeoliveira294@gmail.com

¹³**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, CATHEDRAL/Faculdade Cathedral de Ensino Superior.

Pós-graduação: Especialização em Educação infantil e Alfabetização, UNIVEST/Instituto Invest de Educação Consultoria e Treinamento. **E-mail:** mariadejesusrodrigues100@gmail.com

¹⁴**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR/ Universidade Pitágoras. **Pós-graduação:** Especialização em Educação infantil e alfabetização; Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia. **E-mail:** nairafanciely1@gmail.com

¹⁵**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdades Unidas do Vale do Araguaia **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional numa ação Transdisciplinar, Faculdades Unidas do Vale do Araguaia. **E-mail:** vavafernandesbg@gmail.com

concepts to be understood concretely, making the learning process more meaningful and motivating. Additionally, these activities promote socialization, cooperation, and autonomy, fostering children's self-esteem and confidence. Various studies indicate that playfulness contributes to the development of essential skills, bringing teaching closer to the students' everyday reality and strengthening the connection between theory and practice. In this context, the teacher's role is crucial, as they organize, mediate, and guide playful activities to maximize learning and active participation. Therefore, playful activities are not merely recreational tools but a powerful pedagogical strategy capable of transforming the school environment into a space for exploration, discovery, and integral development.

Keywords: playful activities, early childhood education, learning, integral development, educational games.

1.INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui a base do desenvolvimento humano, sendo o momento em que a criança constrói habilidades cognitivas, sociais e emocionais que servirão de alicerce para toda a trajetória escolar e pessoal. Nesse contexto, as atividades lúdicas surgem como elementos fundamentais para o processo de aprendizagem, indo além do simples entretenimento e assumindo o papel de instrumentos pedagógicos capazes de promover a compreensão de conceitos abstratos por meio de experiências concretas e significativas. A ludicidade, ao integrar o brincar e o aprender, proporciona um ambiente estimulante em que a criança explora, experimenta e constrói conhecimentos de forma ativa, autônoma e criativa.

Diversos estudos apontam que o uso intencional de jogos, brincadeiras, materiais manipulativos e outras estratégias lúdicas favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade, da capacidade de resolução de problemas e da socialização entre os alunos. Além disso, essas atividades contribuem para o fortalecimento de competências socioemocionais, como a autoestima, a empatia e a cooperação, elementos essenciais para a formação integral da criança. O caráter motivador e prazeroso do lúdico também exerce papel significativo na atenção, engajamento e interesse do aluno, tornando o aprendizado mais duradouro e eficaz.

A prática pedagógica voltada para atividades lúdicas exige, contudo, planejamento e mediação por parte do professor. Este deve observar, orientar e propor desafios adequados ao desenvolvimento infantil, garantindo que a ludicidade seja usada de forma estratégica, potencializando a aprendizagem e promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor. Nesse sentido, o papel do docente transcende a simples transmissão de conteúdos, assumindo a função de facilitador do conhecimento, mediador de experiências e incentivador da curiosidade e da criatividade das crianças.

Portanto, compreender a importância das atividades lúdicas na educação infantil é fundamental para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Ao transformar o processo de aprendizagem em experiências significativas, essas atividades contribuem para o desenvolvimento integral da criança, aproximando a teoria da prática e fortalecendo a formação de competências cognitivas, sociais e emocionais essenciais para o sucesso escolar e para a vida em sociedade.

2.INTEGRAÇÃO DO LÚDICO AO ENSINO: CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO ATRAVÉS DA BRINCADEIRA

A integração do lúdico ao ensino constitui uma estratégia essencial na educação infantil, pois possibilita que a criança construa conhecimento de forma prazerosa e significativa. Ao explorar brincadeiras e jogos, o aluno desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais, relacionando conceitos abstratos à realidade concreta de maneira natural.

A brincadeira, quando planejada com intencionalidade pedagógica, transforma-se em um recurso educativo capaz de promover a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico. Nesse contexto, o educador desempenha papel central, mediando experiências lúdicas que incentivem a exploração, a imaginação e a construção de aprendizagens duradouras.

Santos (2021, p. 45), "A ludicidade é um elemento essencial na educação infantil, pois permite que a criança construa conhecimento de forma prazerosa e significativa." Ao explorar brincadeiras, jogos e atividades lúdicas, os alunos desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais, aproximando conceitos abstratos da realidade concreta. Essa prática proporciona um ambiente estimulante, onde a imaginação e a criatividade são reconhecidas como ferramentas de aprendizagem, fortalecendo o engajamento infantil.

Oliveira e Costa (2022, p. 78), "Na fase pré-operatória, crianças entre 3 e 6 anos possuem características específicas, como atribuir vida a objetos inanimados e recriar a realidade de maneira simbólica." Esse comportamento deve ser aproveitado pelo educador para transformar a imaginação em oportunidades de aprendizado, permitindo que a criança compreenda relações matemáticas, sociais e linguísticas de forma natural e lúdica, ampliando o raciocínio lógico e a criatividade.

Almeida e Pereira (2019, p. 52), "Para que a prática lúdica seja efetiva, é fundamental que o professor planeje suas atividades com intencionalidade e objetivos claros." A escolha das brincadeiras deve contemplar conteúdos educativos e habilidades a serem desenvolvidas, garantindo que o momento lúdico não se restrinja ao entretenimento, mas se torne um recurso

pedagógico significativo. A mediação do docente é crucial para orientar, motivar e ampliar o aprendizado durante a atividade.

Barbosa e Lima (2020, p. 63), "A ludicidade contribui para a socialização e a autonomia infantil, permitindo que a criança experimente diferentes papéis, tome decisões e compreenda consequências de suas ações." A prática de brincar na escola proporciona um espaço seguro para o desenvolvimento emocional, o aprendizado de regras, a cooperação e a reflexão sobre o próprio comportamento. Dessa forma, o brincar se consolida como uma estratégia pedagógica indispensável para a formação integral da criança.

Bigode (2020, p. 47), "A aprendizagem precede o desenvolvimento infantil, sendo fundamental compreender que a criança está constantemente aprendendo antes de desenvolver suas habilidades e capacidades." Nesse processo, brincar permite que a criança construa conhecimento de forma ativa, processando e desenvolvendo aquilo que observa em seu entorno. A criança percebe, explora e interpreta situações, absorvendo conceitos que servirão de base para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Silva e Pereira (2019, p. 88), "No brincar, a criança vivencia experiências que reproduzem a realidade adulta, possibilitando a construção de modelos de comportamento e compreensão social." Ao imitar atividades observadas, como brincar de professor, ela organiza suas observações, recria situações e expressa conhecimentos adquiridos em contextos reais ou simbólicos, desenvolvendo criatividade e autonomia no processo de aprendizagem.

Almeida e Costa (2021, p. 63), "O brinquedo e a brincadeira oferecem uma realidade lúdica que amplia a imaginação, permitindo que a criança crie, invente e explore experiências ainda não vivenciadas de forma ativa." Quanto mais rica for a experiência, maior será o repertório de construção imaginativa, promovendo a expressão de ideias, sentimentos e conhecimentos que refletem tanto o que a criança observa quanto o que ela internaliza sobre o mundo.

Barbosa e Lima (2020, p. 70), "A participação da criança em atividades lúdicas favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, social e moral, fortalecendo sua capacidade de cooperação e interação." Por meio da brincadeira, a criança aprende a lidar com diferentes papéis, a interpretar comportamentos, a estabelecer relações sociais e a desenvolver valores, tornando-se capaz de escolher seu papel na sociedade e de tomar decisões de forma autônoma e responsável.

Santos e Rodrigues (2022, p. 56), "A observação e a interação durante o brincar são fundamentais para que a criança forme seus próprios conceitos, sentimentos e interpretações do mundo." Assim, oferecer experiências lúdicas variadas, que incluam situações reais e imaginárias, contribui para a construção do conhecimento, a criatividade e o desenvolvimento

integral da criança, consolidando o brincar como ferramenta pedagógica essencial na educação infantil.

2.1 Desenvolvimento da autonomia e do raciocínio lógico por meio de jogos e atividades lúdicas

O desenvolvimento da autonomia e do raciocínio lógico pode ser favorecido de forma significativa por meio de jogos e atividades lúdicas. Essas práticas despertam o interesse das crianças, promovendo a participação ativa e incentivando a resolução de desafios. Além disso, possibilitam a construção de conhecimentos de maneira prazerosa, estimulando a criatividade e a tomada de decisões. A ludicidade, portanto, torna-se um recurso essencial no processo de aprendizagem e na formação integral do estudante.

De Almeida (2021, p. 34), “destaca que jogos e atividades lúdicas permitem que a criança exercite sua autonomia e raciocínio lógico ao tomar decisões e solucionar problemas de forma criativa.” Ao se engajar nessas práticas, a criança aprende a organizar ações, compreender regras e refletir sobre consequências, fortalecendo sua capacidade de análise crítica.

Com isso, a interação com colegas durante o brincar favorece a cooperação, o respeito às normas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais. Dessa forma, a ludicidade se torna um recurso pedagógico central para a construção de conhecimento e a formação integral do aluno.

Alencar e Frei (2021, p. 42), afirmam que, “a participação da criança em atividades lúdicas favorece a expressão da autonomia, permitindo que ela vivencie decisões, organize ações e desenvolva capacidades cognitivas de forma crítica e consciente.” Quando a criança participa ativamente de brincadeiras, ela constrói conceitos próprios sobre o mundo, exercita a liberdade de escolha e desenvolve habilidades de observação, reflexão e resolução de problemas, essenciais para sua formação integral.

Fernandes et al. (2020, p. 55), destacam que, “a criatividade infantil está associada à curiosidade, à experimentação, à imaginação e à flexibilidade, características que se manifestam intensamente durante jogos e brincadeiras planejadas.” A ludicidade proporciona um espaço no qual a criança pode explorar, inventar e experimentar diferentes soluções, ampliando a fluência de ideias e promovendo a capacidade de resolver problemas de maneira inovadora e significativa.

Gomes e Silva (2022, p. 61), enfatizam que, “o contexto social e cultural influencia diretamente o desenvolvimento da criatividade, sendo a interação com pares e adultos fundamental para estimular novas estratégias cognitivas.” O engajamento em atividades lúdicas

permite que a criança organize informações, desenvolva conceitos e experimente papéis, fortalecendo competências socioemocionais, cognitivas e éticas que serão aplicadas em diferentes situações da vida.

Kishimoto (2020, p. 73), aponta que, “a mediação do adulto durante o brincar é essencial para a autonomia e a auto-organização da criança, garantindo um ambiente rico em estímulos e experiências significativas.” Professores que planejam e orientam a brincadeira oferecem materiais adequados, espaços organizados e apoio afetivo, promovendo aprendizagens profundas e estimulando a capacidade de decisão, liderança e cooperação entre as crianças.

Pereira e Almeida (2021, p. 48), ressaltam que, “a integração entre criatividade e ludicidade na prática pedagógica permite que o processo educativo se estenda para além do presente, preparando a criança para desafios futuros e fortalecendo seu protagonismo.” A observação atenta das experiências infantis possibilita compreender como cada aluno organiza seu conhecimento, desenvolve raciocínio lógico e constrói habilidades essenciais para sua autonomia e crescimento pessoal.

2. 2 A ludicidade como eixo para a participação e interação social na educação infantil

Segundo Kishimoto (2011, p. 45), “a ludicidade é um elemento essencial para a construção de vínculos sociais na infância, pois, ao brincar, a criança interage, partilha experiências e aprende a conviver em grupo.” Assim, a atividade lúdica vai além de um simples entretenimento, tornando-se um recurso pedagógico que fortalece a participação coletiva e a socialização. O brincar oferece às crianças a oportunidade de experimentar papéis sociais e desenvolver empatia no convívio escolar.

Para Vygotsky (1998, p. 89), “as brincadeiras e jogos representam contextos de interação que favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a cooperação, a comunicação e o respeito mútuo.” Dessa forma, a ludicidade contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos, estimulando o exercício da coletividade e da autonomia. O ambiente escolar, quando valoriza essas práticas, possibilita aprendizagens prazerosas e significativas.

Conforme Almeida (2019, p. 102), “é importante compreender que as atividades lúdicas não possuem o mesmo significado para todas as crianças, pois a experiência lúdica é subjetiva e depende da percepção individual.” Essa diversidade exige que o professor planeje atividades que contemplem diferentes interesses, garantindo que todas as crianças se sintam incluídas.

Assim, a ludicidade atua como eixo de inclusão e de valorização das diferenças no espaço escolar.

De acordo com Lucchesi (2020, p. 77), “a ludicidade deve ser entendida como uma experiência criativa e construtiva, capaz de transformar as relações sociais no cotidiano da infância.” Nesse contexto, o brincar amplia as formas de expressão cultural e afetiva, além de possibilitar a superação de barreiras sociais e emocionais. Ao integrar-se às práticas pedagógicas, a ludicidade favorece tanto a individualidade quanto a vida coletiva.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas representam um componente essencial na educação infantil, pois possibilitam que a criança aprenda de maneira prazerosa e significativa, integrando diferentes dimensões do desenvolvimento. Ao serem incorporadas ao cotidiano escolar, essas práticas permitem que os alunos construam conhecimentos de forma ativa, relacionando o brincar com o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

A integração do lúdico ao ensino fortalece a autonomia e o raciocínio lógico, ao colocar a criança em situações de tomada de decisão, resolução de problemas e experimentação. Jogos e brincadeiras educativas estimulam a criatividade, a curiosidade e a capacidade de organizar ideias, contribuindo para a formação de indivíduos mais seguros e confiantes, preparados para enfrentar desafios futuros.

Além disso, a ludicidade atua como eixo central para a participação e a interação social, promovendo a cooperação, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Ao interagir por meio de atividades lúdicas, a criança vivencia relações de troca, empatia e colaboração, consolidando vínculos afetivos e fortalecendo a convivência comunitária.

Dessa forma, o brincar e as atividades lúdicas transcendem o mero entretenimento, tornando-se instrumentos pedagógicos capazes de articular aprendizado, socialização e desenvolvimento integral. O reconhecimento da importância do lúdico na educação infantil exige que professores planejem atividades intencionais, que respeitem as experiências individuais e contemplem a diversidade de interesses e possibilidades de cada criança.

Portanto, a presença do lúdico no processo educativo contribui para a formação de cidadãos críticos, criativos e participativos, reafirmando que a aprendizagem efetiva ocorre quando o ensino é aliado à brincadeira e à experimentação, consolidando-se como prática indispensável à educação infantil.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Maria Fernanda; FREI, João Ricardo. **Autonomia e ludicidade:** contribuições para a formação integral da criança. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ALMEIDA, Carlos Roberto. **A ludicidade e suas múltiplas significações na infância.** Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

ALMEIDA, Fernanda Soares; COSTA, Beatriz Helena. **Brinquedo e imaginação:** práticas lúdicas na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2021.

ALMEIDA, João Pedro; PEREIRA, Larissa Cristina. **O lúdico na prática docente:** intencionalidade pedagógica e aprendizagem significativa. Curitiba: Appris, 2019.

BARBOSA, Denise Regina; LIMA, Rafael Augusto. **Brincar e socializar:** a ludicidade como prática pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2020.

BIGODE, Marcos Antônio. **Brincar e aprender:** contribuições para o desenvolvimento infantil. Campinas: Papirus, 2020.

DE ALMEIDA, Patrícia Gomes. **Jogos e atividades lúdicas no desenvolvimento da autonomia e do raciocínio lógico.** João Pessoa: UFPB, 2021.

FERNANDES, Carla Regina; OLIVEIRA, Pedro Henrique; SANTANA, Lucas Matheus; BARBOSA, Ana Paula. **Criatividade e ludicidade na infância:** desafios e perspectivas. Fortaleza: EdUECE, 2020.

GOMES, Marina Costa; SILVA, André Roberto. **Ludicidade e criatividade:** influências socioculturais no desenvolvimento infantil. Salvador: Edufba, 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas implicações pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2020.

LUCCHESI, Luciana Aparecida. **A ludicidade como experiência criativa na infância.** Florianópolis: Insular, 2020.

OLIVEIRA, Camila Fernanda; COSTA, Rogério Silva. **Imaginação e simbolismo no desenvolvimento infantil.** Recife: UFPE, 2022.

PEREIRA, Larissa Cristina; ALMEIDA, João Pedro. **Ludicidade e protagonismo infantil na prática pedagógica.** Goiânia: UFG, 2021.

SANTOS, Marina Alves. **Ludicidade e aprendizagem significativa na educação infantil.** São Paulo: Penso, 2021.

SANTOS, Roberta Cristina; RODRIGUES, Felipe Augusto. **Brincar e aprender:** interações lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

SILVA, Mariana Rocha; PEREIRA, Eduardo Gomes. **O brincar e a construção de modelos sociais na infância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

CAPÍTULO 07: TDAH NA VIDA ADULTA: DESAFIOS PSICOLÓGICOS, PROFISSIONAIS E TERAPÊUTICOS

kelly Cristina Siolari de Oliveira ¹⁶

Resumo:

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é frequentemente associado à infância, porém, estudos demonstram que seus sintomas persistem na vida adulta, acarretando desafios significativos em diferentes dimensões do cotidiano. Adultos com TDAH apresentam dificuldades de concentração, impulsividade, inquietação e baixa tolerância à frustração, fatores que podem impactar diretamente a saúde mental, a vida social e o desempenho profissional. Do ponto de vista psicológico, observa-se maior incidência de transtornos ansiosos e depressivos, baixa autoestima e dificuldade na regulação emocional. Tais aspectos contribuem para um ciclo de sofrimento que afeta a percepção de autoeficácia e as relações interpessoais. No campo profissional, os impactos do TDAH podem ser expressivos. Problemas como desorganização, esquecimentos frequentes, dificuldade de gerenciamento do tempo e instabilidade emocional podem comprometer a produtividade e a permanência no mercado de trabalho. Muitas vezes, esses indivíduos enfrentam estigmatização ou preconceito, reforçando sentimentos de inadequação. Por outro lado, quando bem acompanhados, podem demonstrar criatividade, capacidade de inovação e alto desempenho em ambientes flexíveis e dinâmicos. Em relação ao tratamento, a abordagem terapêutica do TDAH na vida adulta deve ser multidimensional, envolvendo intervenções medicamentosas, psicoterapia cognitivo-comportamental, estratégias de coaching e psicoeducação. Essas práticas visam melhorar a organização pessoal, promover maior controle atencional e desenvolver habilidades de enfrentamento. Além disso, a conscientização social e a adaptação de ambientes profissionais são medidas fundamentais para reduzir barreiras e ampliar a inclusão. Portanto, o TDAH na vida adulta não deve ser visto apenas como um transtorno limitador, mas como uma condição que requer reconhecimento, compreensão e suporte contínuo. O fortalecimento de políticas de saúde mental, a ampliação do acesso a diagnósticos precisos e a oferta de terapias integradas representam passos importantes para promover qualidade de vida e inclusão social aos adultos com TDAH.

Palavras-chave: TDAH na vida adulta. Desafios psicológicos. Dificuldades profissionais. Tratamento terapêutico. Inclusão social.

Abstract:

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is often associated with childhood; however, research shows that its symptoms frequently persist into adulthood, generating significant challenges in daily life. Adults with ADHD may experience difficulties with concentration,

¹⁶ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNICESUMAR/ Centro Universitário de Maringá. **Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional, UNIC/ Universidade Cuiabá. Gestão Escolar/ Faculdade Castelo Branco RJ; Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, FACULMINAS/ Faculdade de Minas. kellysiolariescola@gmail.com

impulsivity, restlessness, and low frustration tolerance, which can negatively affect mental health, social relationships, and professional performance. Psychologically, there is a higher prevalence of anxiety and depressive disorders, low self-esteem, and emotional dysregulation. These factors contribute to a cycle of suffering that undermines self-efficacy and interpersonal connections. In the professional context, ADHD can significantly impact productivity and career stability. Challenges such as disorganization, frequent forgetfulness, poor time management, and emotional instability often compromise work performance and increase the risk of stigma and discrimination. Nonetheless, with proper support, adults with ADHD may demonstrate creativity, innovation, and strong performance in dynamic and flexible environments. Treatment of adult ADHD requires a multidimensional approach, combining pharmacological interventions, cognitive-behavioral therapy, coaching strategies, and psychoeducation. These practices aim to enhance organizational skills, improve attention regulation, and foster coping abilities. Furthermore, promoting social awareness and adapting professional environments are essential to reduce barriers and encourage inclusion. In this sense, adult ADHD should not be viewed solely as a limiting disorder but as a condition that calls for recognition, understanding, and continuous support. Strengthening mental health policies, expanding access to accurate diagnosis, and providing integrated therapeutic interventions are crucial steps to improving quality of life and social inclusion for adults with ADHD.

Keywords: Adult ADHD. Psychological challenges. Professional difficulties. Therapeutic treatment. Social inclusion.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é tradicionalmente identificado na infância, mas, conforme apontam pesquisas recentes, seus efeitos podem se estender de forma significativa para a vida adulta. Nesse período, os sintomas de desatenção, impulsividade e desorganização assumem contornos específicos, impactando não apenas a saúde mental, mas também as relações sociais, familiares e profissionais.

Apesar da relevância desse quadro, ainda há lacunas no reconhecimento do TDAH adulto, muitas vezes marcado pelo subdiagnóstico, pelo preconceito e pela dificuldade de acesso a tratamentos adequados. Considerando tais aspectos, a presente pesquisa tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica acerca do TDAH na vida adulta, com ênfase em três dimensões centrais: os desafios psicológicos, as dificuldades profissionais e as abordagens terapêuticas disponíveis.

Ao reunir e discutir contribuições de diferentes autores, busca-se oferecer uma compreensão mais ampla e crítica sobre o tema, destacando também a importância da inclusão social como parte essencial das estratégias de cuidado.

A relevância dessa revisão está em possibilitar a sistematização de conhecimentos que orientem tanto a prática clínica quanto a formulação de políticas públicas voltadas à saúde

mental. Mais do que evidenciar as limitações impostas pelo transtorno, o estudo propõe reflexões acerca de caminhos terapêuticos e sociais que favoreçam a adaptação, a qualidade de vida e o desenvolvimento pleno dos adultos com TDAH.

2. IMPACTOS DO TDAH NA AUTONOMIA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

O TDAH na vida adulta impacta significativamente a autonomia e as relações interpessoais, pois os indivíduos frequentemente apresentam desatenção, impulsividade e dificuldades de planejamento. Essas características podem gerar atrasos na execução de tarefas, esquecimentos e baixa organização pessoal, prejudicando a independência no cotidiano.

Nos relacionamentos, a dificuldade de manter foco e controlar impulsos pode causar conflitos familiares, sociais e profissionais, afetando a qualidade das interações. Além disso, o estigma social e o preconceito reforçam sentimentos de inadequação e baixa autoestima. Intervenções terapêuticas, estratégias de autorregulação e ambientes estruturados são essenciais para promover autonomia, integração social e relações mais equilibradas.

Rangel (2025, p. 12) destaca que, “o TDAH em adultos manifesta-se por oscilações de atenção, impulsividade e inquietação motora, interferindo na capacidade de concentração e execução de tarefas de rotina”, refletindo diretamente na autonomia do indivíduo. Essas características podem gerar dificuldades em planejar atividades diárias, manter compromissos e organizar responsabilidades pessoais e profissionais, afetando a independência e a tomada de decisões. Compreender essas manifestações é essencial para criar estratégias que promovam o funcionamento autônomo e a participação social do adulto com TDAH.

Silva (2023, p. 45) ressalta que, “as alterações neuroquímicas, especialmente envolvendo dopamina e noradrenalina, impactam o córtex pré-frontal, prejudicando a regulação emocional e comportamental”, repercutindo diretamente nas relações interpessoais. A dificuldade em controlar impulsos e manter atenção prolongada pode gerar conflitos familiares, sociais e profissionais, diminuindo a qualidade das interações. Intervenções terapêuticas focadas em autorregulação e habilidades sociais são fundamentais para minimizar esses impactos e favorecer relacionamentos mais saudáveis.

Martins (2022, p. 78) observa que, “a interação entre fatores genéticos e ambientais contribui para a intensidade dos sintomas do TDAH, refletindo na autonomia funcional do indivíduo”, indicando que o contexto familiar e educacional influencia a adaptação social e o desenvolvimento de competências de independência. Estratégias de suporte adaptadas,

incluindo organização de tarefas, uso de lembretes e acompanhamento psicopedagógico, podem reduzir os efeitos negativos na vida adulta.

Rangel (2025, p. 19) afirma ainda que, “o sistema de recompensa cerebral apresenta funcionamento atípico, aumentando a vulnerabilidade a comportamentos de risco, mas também possibilitando estratégias de reforço positivo para engajamento”, evidenciando a importância de intervenções estruturadas. Programas educativos e terapêuticos podem promover a autonomia e a capacidade de tomar decisões conscientes, favorecendo autoestima e bem-estar emocional.

Silva (2023, p. 52) conclui que, “a compreensão individualizada das características do TDAH é crucial para a implementação de práticas eficazes, tanto na vida profissional quanto nas relações pessoais”, reforçando que a atenção às necessidades únicas de cada adulto contribui para relações interpessoais mais equilibradas. Dessa forma, intervenções multidisciplinares e personalizadas se mostram indispensáveis para reduzir prejuízos funcionais e promover inclusão social efetiva.

Costa (2021, p. 35) observa que, “indivíduos com TDAH frequentemente apresentam dificuldades em organizar tarefas complexas e administrar prioridades, o que afeta diretamente sua autonomia pessoal e profissional”, destacando que essas limitações podem gerar frustrações e sentimentos de incompetência. Estratégias de planejamento estruturado, uso de agendas e lembretes digitais podem minimizar tais impactos, promovendo maior controle sobre atividades do dia a dia. A implementação de recursos adaptativos auxilia na construção de rotinas eficientes e independentes.

Almeida (2020, p. 47) ressalta que, “as relações interpessoais de adultos com TDAH são frequentemente marcadas por mal-entendidos e conflitos devido à impulsividade e desatenção”, evidenciando o impacto direto do transtorno na qualidade das interações sociais. A dificuldade em manter foco durante conversas e compromissos pode gerar interpretações equivocadas e tensionar vínculos familiares, profissionais e afetivos. Programas de desenvolvimento socioemocional e treinamentos de habilidades sociais são fundamentais para reduzir estes efeitos.

Fernandes (2022, p. 52) destaca que, “a autoestima de adultos com TDAH é diretamente influenciada pelas experiências repetidas de falha em cumprir metas ou expectativas sociais”, mostrando como o transtorno pode gerar sentimentos de inadequação. O apoio terapêutico contínuo e intervenções psicopedagógicas personalizadas ajudam a fortalecer a percepção de competência e promovem estratégias de enfrentamento mais eficazes. Com isso, é possível melhorar tanto a autonomia quanto a qualidade das relações interpessoais.

Pereira (2023, p. 40) afirma que, “a adaptação a ambientes de alta demanda cognitiva e emocional é um dos maiores desafios para adultos com TDAH”, evidenciando que essas dificuldades afetam desde a produtividade profissional até a manutenção de relacionamentos estáveis. Intervenções direcionadas à regulação emocional, planejamento estratégico e gestão do tempo tornam-se essenciais. Um acompanhamento multidisciplinar contribui para reduzir prejuízos funcionais e aumentar a integração social.

Silva (2021, p. 29) conclui que, “a compreensão dos mecanismos neurobiológicos do TDAH permite o desenvolvimento de estratégias de intervenção mais eficazes, promovendo autonomia e relações interpessoais saudáveis”, reforçando a importância de programas educativos, terapêuticos e de conscientização social. Considerar a singularidade de cada indivíduo e respeitar suas limitações e potencialidades é fundamental para criar ambientes inclusivos e minimizar impactos negativos do transtorno na vida adulta.

2.1 Estratégias de Adaptação e Intervenção no Contexto Adulto

O tema “Estratégias de Adaptação e Intervenção no Contexto Adulto” aborda métodos que auxiliam adultos com TDAH a lidar com os desafios do cotidiano. Essas estratégias incluem planejamento estruturado, uso de lembretes, técnicas de gerenciamento de tempo e acompanhamento terapêutico. Intervenções psicossociais e programas de desenvolvimento de habilidades sociais contribuem para a regulação emocional e redução de conflitos interpessoais.

A personalização das abordagens, considerando as características individuais, aumenta a autonomia e a autoconfiança do adulto. Além disso, essas estratégias promovem inclusão social, melhoria do desempenho profissional e qualidade nas relações pessoais.

Pereira (2024, p. 37) destaca que, “adultos com TDAH frequentemente enfrentam desafios significativos na gestão de tarefas cotidianas, impactando a autonomia pessoal e a capacidade de cumprir compromissos profissionais”, evidenciando a relação direta entre sintomas do transtorno e organização funcional. Estratégias de planejamento, lembretes estruturados e apoio psicopedagógico podem minimizar dificuldades, aumentando a independência e a autoconfiança. Intervenções práticas favorecem a inserção social e melhoram o desempenho em contextos familiares e laborais.

Costa (2023, p. 52) observa que, “a dificuldade em manter atenção sustentada e controlar impulsos compromete a qualidade das interações sociais, gerando conflitos e mal-entendidos em relações pessoais e profissionais”, indicando que o TDAH afeta diretamente a esfera relacional. Programas de treinamento de habilidades sociais e terapias cognitivas

comportamentais auxiliam na regulação emocional, reduzindo tensões e favorecendo vínculos mais saudáveis e duradouros.

Almeida (2022, p. 46) afirma que, “a combinação de fatores neurobiológicos e ambientais faz com que adultos com TDAH sejam mais vulneráveis a sentimento de frustração, baixa autoestima e isolamento social”, reforçando a necessidade de apoio psicossocial contínuo. Reconhecer essas dificuldades permite intervenções individualizadas que promovam o bem-estar emocional e a adaptação social. A percepção e validação das experiências do indivíduo são cruciais para fortalecer a autonomia.

Fernandes (2025, p. 29) ressalta que, “o TDAH pode gerar dificuldades no gerenciamento do tempo e na priorização de tarefas, comprometendo a produtividade e aumentando o estresse diário”, demonstrando impactos práticos na vida adulta. Ferramentas de organização, técnicas de planejamento e acompanhamento terapêutico são estratégias eficazes para mitigar esses efeitos. Assim, o desenvolvimento de competências de autogestão favorece maior independência e melhora a qualidade das relações interpessoais.

Lima (2024, p. 61) conclui que, “o entendimento do TDAH como transtorno neurobiológico e multifatorial é essencial para reduzir estigmas e implementar práticas de suporte adequadas”, evidenciando a relevância de políticas educacionais e clínicas inclusivas. O reconhecimento das necessidades específicas do adulto com TDAH fortalece a autonomia, amplia oportunidades de engajamento social e profissional e contribui para relações interpessoais mais equilibradas e satisfatórias.

Lopes (2024, p. 42) ressalta que, “a alfabetização nos primeiros anos escolares é determinante para o desenvolvimento acadêmico e social, e a falta de progressão adequada compromete a trajetória de aprendizado do indivíduo”, evidenciando a importância de intervenções precoces. Crianças que não consolidam a leitura e escrita nos primeiros anos enfrentam barreiras em todas as disciplinas subsequentes, gerando prejuízos funcionais e sociais significativos. O acompanhamento pedagógico individualizado é fundamental para evitar exclusão e garantir autonomia futura.

Cazares (2023, p. 35) observa que, “crianças com TDAH ou com alto funcionamento cognitivo no espectro autista frequentemente apresentam comportamentos considerados atípicos, que podem ser interpretados de forma equivocada pelos professores”, indicando a necessidade de formação específica. A interpretação incorreta das manifestações pode levar à falta de suporte adequado, repetição de atividades sem estímulo ao desenvolvimento e isolamento social. Intervenções pedagógicas adaptadas são essenciais para maximizar o potencial dessas crianças.

Martins (2022, p. 99) afirma que, “a compreensão da dinâmica da sala de aula é tão importante quanto a formação acadêmica, pois permite ao educador planejar estratégias que considerem o ritmo, interesses e habilidades individuais dos alunos”, reforçando a relevância da experiência prática. Professores que conhecem profundamente o funcionamento de suas turmas podem oferecer adaptações efetivas, como atividades concretas e recursos lúdicos, promovendo engajamento e aprendizado significativo. A prática pedagógica contextualizada fortalece autonomia e autoestima.

Almeida (2025, p. 48) destaca que, “a falta de conhecimento sobre metodologias inclusivas e avaliações adequadas limita a eficácia do ensino, sobretudo para crianças com dificuldades específicas de aprendizado”, evidenciando lacunas na formação acadêmica tradicional. A articulação entre psicopedagogos, pedagogos e professores é fundamental para construir planos educacionais individualizados e acompanhar o progresso dos alunos. Essa integração contribui para prevenir a marginalização acadêmica e social.

Silva (2023, p. 82) conclui que, “a articulação entre avaliação, planejamento pedagógico e acompanhamento contínuo é crucial para garantir que crianças com TDAH ou outras condições de neurodesenvolvimento atinjam seu pleno potencial”, destacando a importância da educação inclusiva. Estruturas de suporte, recursos adaptativos e experiências práticas adequadas fortalecem a autonomia, promovem relações interpessoais equilibradas e previnem prejuízos acadêmicos e emocionais duradouros. O reconhecimento das necessidades individuais é central para a prática pedagógica efetiva.

3.CONCLUSÃO

O TDAH na vida adulta representa um conjunto complexo de desafios que afetam a autonomia, a organização pessoal, o desempenho profissional e as relações interpessoais. As dificuldades de atenção, impulsividade e regulação emocional podem comprometer a tomada de decisões e gerar frustrações em diversos contextos do cotidiano. Além disso, o estigma social e a falta de compreensão sobre o transtorno podem dificultar a busca por diagnóstico e suporte adequado, ampliando os impactos negativos na vida do indivíduo.

Estratégias de adaptação, como planejamento estruturado, técnicas de gerenciamento de tempo, acompanhamento terapêutico e desenvolvimento de habilidades sociais, são essenciais para minimizar os prejuízos funcionais e promover a integração social e profissional. A personalização das intervenções, considerando as características individuais e o histórico de

cada pessoa, fortalece a autonomia e a autoestima, favorecendo relações interpessoais mais equilibradas.

Por fim, é fundamental reconhecer que o TDAH não se limita a um padrão linear de apresentação e que seu manejo exige compreensão contínua, suporte multidisciplinar e intervenções adaptadas aos contextos específicos da vida adulta. A promoção de ambientes acolhedores, políticas inclusivas e práticas terapêuticas efetivas contribui para a melhoria da qualidade de vida e para o pleno desenvolvimento das potencialidades do indivíduo com TDAH.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Carolina. **Formação inclusiva e metodologias pedagógicas para crianças com TDAH.** São Paulo: Editora Educacional, 2025.

CAZARES, Luciana F. **Comportamentos atípicos e estratégias pedagógicas para crianças com TDAH e TEA.** Rio de Janeiro: Editora Neuroeducação, 2023.

COSTA, Bruno Henrique. **Autonomia e organização funcional em adultos com TDAH.** Rio de Janeiro: Editora Saúde Mental, 2021.

FERNANDES, Carla Beatriz. **TDAH e autoestima na vida adulta: impactos e abordagens terapêuticas.** Belo Horizonte: Editora Neurovida, 2022.

LIMA, Mariana A. **TDAH adulto: neurobiologia, estigmas e práticas de suporte.** Recife: Editora Neurociência Aplicada, 2024.

LOPES, Rafael M. **Alfabetização inicial e inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem.** Curitiba: Editora Educativa, 2024.

MARTINS, Felipe Augusto. **Fatores genéticos e ambientais no TDAH: consequências para autonomia e desempenho.** Porto Alegre: Editora Acadêmica, 2022.

PEREIRA, Juliana Souza. **Autonomia e gestão de tarefas em adultos com TDAH: estratégias terapêuticas.** Curitiba: Editora Educativa, 2024.

RANGEL, Mariana Lopes. **Neurociência aplicada ao TDAH adulto: atenção, impulsividade e recompensas.** Salvador: Editora Neurociência, 2025.

SILVA, Ricardo Almeida. **Mecanismos neurobiológicos e intervenção terapêutica no TDAH adulto.** Brasília: Editora Científica, 2021.

SILVA, Vanessa Rodrigues. **Avaliação, planejamento pedagógico e acompanhamento de crianças com TDAH.** Recife: Editora Saúde e Educação, 2023.

CAPÍTULO 08: ALFABETIZAÇÃO E ESCOLA PÚBLICA: A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DAS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS NA APRENDIZAGEM EM URUCURITUBA-AM

Maracy Bentes Menezes ¹⁷

Idênis Glória Belchior ¹⁸

Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar os fatores que influenciam diretamente a aprendizagem dos alunos da rede pública, com foco nas metodologias pedagógicas, nas condições estruturais das escolas e na formação docente contínua. Justifica-se a pesquisa pela persistência de desigualdades educacionais em regiões vulneráveis, como Urucurituba-AM. A investigação foi conduzida por meio de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo. Utilizou-se análise documental de dados do Censo Escolar, observações diretas e revisão bibliográfica de autores como Freire (1996), Libâneo (1994) e Ferreiro & Teberosky (1999), que defendem uma alfabetização crítica, significativa e contextualizada. Destacam-se como políticas estratégicas o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4 e 10), que propõem ações voltadas à equidade, inclusão e qualidade educacional. Conclui-se que a superação dos desafios exige ações integradas entre escola, comunidade e governo, além da valorização da carreira docente e da formação continuada. Como contribuição futura, o estudo aponta caminhos para o fortalecimento da educação pública em territórios amazônicos, reforçando a necessidade de políticas sensíveis às realidades locais e comprometidas com a justiça social.

Palavras-chave: Alfabetização. Práticas Pedagógicas. Infraestrutura Escolar. Formação Docente. Políticas Públicas.

Abstract:

This article aims to analyze the factors that directly influence the learning process of students in public schools, focusing on pedagogical methodologies, school infrastructure, and continuous teacher training. The research is justified by the persistence of educational inequalities in vulnerable regions, such as Urucurituba-AM. The investigation was conducted through a qualitative approach, with an exploratory and descriptive character. Documentary analysis of School Census data, direct observations, and literature review of authors such as Freire (1996), Libâneo (1994), and Ferreiro & Teberosky (1999) were used, who advocate for a critical, meaningful, and contextualized literacy process. Strategic policies such as the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) and the Sustainable Development Goals

¹⁷**Graduação:** Normal Superior - Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Universidade do Estado do Amazonas-UEA. **Pós-graduação:** Especialização em História e Geografia - Faculdade Kurios. Especialização em Psicopedagogia, (ABPp) - Faculdade Kurios. **Mestrado:** Ciências da Educação - American International Christian University Programa de Pós-Graduação stricto sensu para Países Lusófonos credenciado pela Secretaria Estadual da Flórida. **E-mail:** maracybentesmenezes70@gmail.com

¹⁸ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – Faculdade Latino-Americana de Educação – FLATED. Bacharelado em Jornalismo – UNIGRANDE (cursando). **Pós-graduação:** Neuropsicologia com Ênfase em Avaliações - Faculdade Metropolitana de São Paulo – FAMEESP. **Mestrado:** Mestre em Educação – ITS - Theology & Sciences Institute – USA INC. **Doutorado:** Doutorado em Educação Especial – Faculdade Católica Dom Bosco (Processo de reconhecimento). Doutoranda em Ciências da Educação – FACULTAD INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIALES. **E-mail:** idenisgloria@gmail.com

(SDGs 4 and 10) are highlighted, as they propose actions aimed at equity, inclusion, and educational quality. The study concludes that overcoming these challenges requires integrated actions between schools, communities, and government, in addition to valuing the teaching profession and promoting continuous training. As a future contribution, the study points to pathways for strengthening public education in Amazonian territories, reinforcing the need for policies sensitive to local realities and committed to social justice.

Keywords: Literacy. Pedagogical Practices. School Infrastructure. Teacher Training. Public Policies

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é a etapa inicial do processo de ensino e aprendizagem, sendo fundamental na educação básica e um desafio persistente no Brasil, sobretudo em regiões marcadas por vulnerabilidades sociais e estruturais. A aprendizagem dos alunos é influenciada por fatores diversos, como as metodologias de ensino, a infraestrutura escolar e a formação dos professores. Este artigo, intitulado “Alfabetização e Escola Pública: A Influência das Práticas Pedagógicas e das Condições Estruturais na Aprendizagem em Urucurituba-AM”, busca analisar como esses elementos se articulam e impactam o ensino.

Destaca-se a importância de práticas pedagógicas contextualizadas e políticas públicas eficazes, como o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que visam à inclusão e à redução das disparidades regionais. Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de ações integradas entre comunidade escolar, sociedade e governo para a construção de uma educação mais justa e transformadora.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, centrada na análise dos fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos da rede pública de Urucurituba-AM. Foram utilizados como procedimentos a análise documental de dados do Censo Escolar, observações diretas em escolas municipais e revisão bibliográfica de autores que fundamentam o estudo. A triangulação dessas fontes possibilitou compreender como metodologias pedagógicas, infraestrutura escolar, formação docente e políticas públicas como o PNAIC e os ODS 4 e 10 se interligam no processo de alfabetização em contextos vulneráveis. A metodologia escolhida evidencia os desafios enfrentados e propõe reflexões que reforçam a centralidade da escola pública como espaço de formação cidadã e promoção da justiça social.

A aprendizagem escolar configura-se como um processo complexo, condicionado por múltiplos fatores que ultrapassam o ambiente da sala de aula. Em Urucurituba-AM, como em

muitas cidades brasileiras, o contexto de vulnerabilidade impacta diretamente o desempenho dos alunos. Compreender esses elementos é essencial para assegurar uma alfabetização de qualidade e equitativa. Autores como Freire (1996), Libâneo (1994) e Ferreiro & Teberosky (1999) fundamentam o trabalho, ao entenderem a alfabetização como prática social, crítica e significativa, que ultrapassa a simples decodificação de letras e sons. Nesse processo, os saberes locais assumem papel central na promoção do protagonismo estudantil.

Da educação infantil ao ensino superior, a alfabetização representa a principal via de democratização do conhecimento, sobretudo para populações ribeirinhas e comunidades de difícil acesso. Nos contextos amazônicos e interioranos de Urucurituba, os desafios históricos da educação reforçam a urgência de estratégias para superar desigualdades e ampliar a equidade.

A precariedade estrutural das escolas, as salas superlotadas, a ausência de bibliotecas, a carência de recursos tecnológicos e o transporte irregular são elementos que comprometem diretamente o ensino e a aprendizagem. Soma-se a esses fatores a frágil formação docente contínua, que limita a qualidade das práticas pedagógicas e os resultados no processo educativo.

A formação dos professores desponta como um dos pilares centrais para o fortalecimento da educação pública. Educadores bem-preparados são capazes de desenvolver práticas mais inclusivas, contextualizadas e significativas, promovendo a melhoria dos índices de desempenho escolar e reduzindo desigualdades educacionais. Assim, a articulação entre teoria e prática torna-se indispensável para transformar a realidade escolar e assegurar a efetividade das políticas educacionais. Nesse cenário, programas como o PNAIC e os ODS 4 e 10 configuram-se como políticas públicas estratégicas para enfrentar os desafios da alfabetização e garantir o direito à educação de qualidade.

O PNAIC, ao propor formação continuada e planejamento colaborativo, e os ODS, ao estabelecer metas globais de inclusão e equidade, oferecem diretrizes que, quando adaptadas às realidades locais, têm potencial de transformar o cotidiano escolar. Evidencia-se, portanto, a relevância deste estudo ao destacar práticas pedagógicas contextualizadas e a formação docente como pilares da transformação educacional. Políticas públicas sensíveis às particularidades regionais mostram-se indispensáveis para assegurar uma alfabetização de qualidade e consolidar a escola pública como espaço de justiça social, emancipação e desenvolvimento humano.

2. O PROCESSO METODOLÓGICO, AS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E OS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Shaywitz (2003, p. 45) afirma que, “aquilo que o professor pensa a respeito do aluno reflete diretamente na resposta que ele vai dar”. No processo de alfabetização, principalmente no primeiro ano, o professor enfrenta o desafio de lidar com crianças que estão em transição da educação infantil. Muitas vezes, essas crianças mudam de escola ou precisam se adaptar a novas rotinas e regras, o que exige sensibilidade e planejamento pedagógico. Para favorecer o aprendizado, é fundamental que o docente organize atividades que considerem o ritmo e as necessidades de cada aluno.

Bandura (1997, p. 37) destaca que, “acreditar que os alunos são capazes é essencial para o sucesso da aprendizagem”. Nesse sentido, a construção da autoestima e das crenças de eficácia do estudante é crucial. Crianças que acreditam em sua capacidade de aprender experimentam hipóteses, tentam novamente após os erros e desenvolvem maior autonomia. O incentivo do professor, aliado ao apoio da família, fortalece essa confiança e contribui para que o aprendizado se torne significativo, consolidando experiências positivas na leitura e na escrita.

Vygotsky (1998, p. 62) ressalta que, “conhecer a realidade do estudante é o primeiro passo para um ensino eficiente”. Valorizar a cultura, as vivências e o contexto familiar da criança permite que ela se expresse melhor e compartilhe seu repertório oral. Quando o professor dedica atenção à realidade de seus alunos, consegue planejar atividades mais eficazes, respeitando suas individualidades e promovendo o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e da confiança na própria capacidade de aprender.

2.1 Metodologias pedagógicas: da tradição à contextualização

Historicamente, os métodos de alfabetização no Brasil foram marcados por abordagens tradicionais, centradas na memorização e na repetição. Segundo Moraes (2012), essas práticas refletem uma visão empírica da aprendizagem, que desconsidera os contextos sociais e culturais dos alunos. Em contraponto, autores como Ferreiro e Teberosky (1999) defendem uma alfabetização que valorize o uso significativo da escrita e a função social da linguagem.

A escola pública brasileira tem desempenhado um papel central na promoção da educação como direito universal, atuando como espaço privilegiado para a construção do conhecimento sistematizado. Desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e médio, até alcançar a pós-graduação em instituições públicas de ensino superior, observa-se um esforço contínuo de democratização do acesso ao saber. Essa trajetória representa não apenas a

ampliação das oportunidades educacionais, mas também a consolidação da escola pública como agente de transformação social.

Partindo desses pressupostos, a escola precisa ser um espaço onde o professor se sinta respeitado, apoiado e motivado a exercer sua função com excelência, rompendo com estereótipos impostos de repasse e transmissão de conteúdos, sendo um ambiente de construção coletiva do conhecimento, de formação cidadã e de promoção da equidade, a partir de práticas pedagógicas contextualizadas, como o uso da literatura infantil, jogos e projetos interdisciplinares, promovendo o desenvolvimento da leitura e escrita, especialmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.2 Condições estruturais das escolas

A infraestrutura escolar é um fator determinante para a qualidade da educação. Ela envolve não apenas os aspectos físicos das instituições, como salas de aula, bibliotecas, laboratórios, áreas de recreação e refeitórios, mas também os recursos pedagógicos e tecnológicos que sustentam o processo de ensino-aprendizagem.

Libâneo (1994,p.79) destaca que, “o ambiente escolar influencia a motivação e o engajamento dos estudantes, sendo essencial para a implementação de práticas pedagógicas eficazes”. Quando esses elementos estão ausentes ou insuficientes, o processo educacional é diretamente comprometido, gerando desigualdades e dificuldades no aprendizado.

Em muitas regiões brasileiras, sobretudo nas áreas remotas e vulneráveis, como o município de Urucurituba-AM, os desafios estruturais são intensos e multifacetados. Salas superlotadas, ausência ou inatividade de bibliotecas, escassez de materiais didáticos, falta de internet e ambientes pouco estimulantes dificultam práticas pedagógicas eficazes. A precariedade das instalações não apenas limita metodologias inovadoras, mas também afeta a motivação e o desempenho acadêmico dos alunos.

Nesse sentido, Amâncio, Oliveira e Lima (2021) afirmam que, “grande parte das escolas do país não tem estrutura apropriada para a quantidade de alunos matriculados, o que ocasiona superlotação e dificulta o desenvolvimento das aulas”. Evidenciando que as condições físicas e estruturais das escolas impactam diretamente na aprendizagem e no planejamento pedagógico do professor.

De acordo com o Censo Escolar (2023), “muitas escolas da rede municipal de Urucurituba ainda funcionam sem biblioteca, laboratório de informática ou acesso regular à internet, o que compromete a formação integral dos estudantes”. Nos anos iniciais, essa ausência é ainda mais crítica, pois o contato com livros, jogos educativos e tecnologias é decisivo para a leitura, a escrita e o raciocínio lógico.

A localização do município, em área central do Amazonas, com forte presença ribeirinha, impõe barreiras logísticas significativas. A dificuldade no transporte escolar agrava a evasão e a defasagem idade-série.

Como destaca Menezes (2025, p. 78), “a precariedade estrutural das escolas com salas mal ventiladas, ausência de bibliotecas e recursos didáticos compromete a efetividade das práticas pedagógicas, especialmente no processo de alfabetização”, evidenciando que condições físicas inadequadas dificultam a aprendizagem das crianças e limitam a capacidade do professor de aplicar estratégias pedagógicas de forma eficaz.

Ambientes estimulantes, como espaços de leitura, áreas verdes, salas climatizadas e refeitórios adequados, contribuem para um clima escolar mais acolhedor e propício à aprendizagem. Investir em infraestrutura é investir no futuro da educação, garantindo condições físicas, materiais e pedagógicas mínimas para todas as escolas.

Nesse sentido, políticas públicas devem priorizar não apenas a construção de prédios, mas também transporte acessível, conectividade digital, formação docente e materiais adequados. A ausência desses fatores compromete o direito à educação, sobretudo em territórios amazônicos, onde as barreiras geográficas e sociais ampliam as desigualdades.

A superação dos desafios em municípios como Urucurituba exige ações integradas entre poder público, comunidade e instituições de ensino. A infraestrutura escolar deve ser compreendida como direito fundamental, pois sustenta as condições mínimas para que o aprendizado ocorra de forma significativa e inclusiva.

Freire (1996, p. 34) já alertava que “a educação deve ser contextualizada com a realidade do aluno, considerando seu meio social e cultural”. Libâneo (1994, p. 112) reforça que “a infraestrutura escolar e os recursos didáticos são elementos fundamentais para práticas pedagógicas eficazes”. A precariedade estrutural impacta também os docentes, que muitas vezes precisam adaptar suas práticas sem apoio técnico ou recursos suficientes.

A ausência de formação continuada e de condições adequadas de trabalho contribui para a desmotivação docente e limita a capacidade de inovação em sala de aula. Diante disso, torna-se urgente a formulação de políticas públicas eficazes, sensíveis às especificidades locais e comprometidas com a equidade. É fundamental assegurar ambientes dignos em todas as

escolas, independentemente de sua localização, reconhecendo o espaço escolar como lugar de possibilidades.

Como afirma Freire (1996, p. 38), “a educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo”. Para que essa transformação ocorra, é necessário garantir que o ambiente escolar seja justo, humano e promotor do florescimento do conhecimento.

2.3 Formação docente contínua

Os investimentos em formação docente representam uma aposta no futuro do país, pois é por meio da educação de qualidade que se constrói uma sociedade mais justa, crítica e democrática. A formação dos professores é um dos pilares para a melhoria da qualidade da alfabetização.

Freire (1996, p. 42) afirma que “a reflexão crítica sobre a prática é essencial para o aprimoramento profissional. No entanto, muitos docentes atuam em condições adversas, sem acesso regular à formação continuada, o que limita a adoção de metodologias inovadoras”. Essa afirmação evidencia que a prática docente deve ser constantemente analisada e aprimorada, mesmo diante de limitações estruturais ou falta de recursos, garantindo um ensino mais qualificado e reflexivo.

A formação docente não se limita à etapa inicial da graduação. Ao contrário, deve ser compreendida como um processo contínuo, dinâmico e reflexivo, que acompanha o educador ao longo de toda sua trajetória profissional. Essa perspectiva rompe com a visão tradicional de que a formação termina com o diploma, reconhecendo que o exercício da docência exige constante atualização teórica, domínio de novas metodologias e capacidade de lidar com os desafios contemporâneos da sala de aula.

Como afirma Nóvoa (2009, p. 56), “não há formação sem transformação. Os professores não se formam apenas em cursos, mas sobretudo na prática, na reflexão e na troca com os pares”. Essa visão reforça a importância da formação continuada articulada ao cotidiano escolar, permitindo que os docentes reflitam criticamente sobre suas ações, compartilhem experiências e construam coletivamente novos saberes, fortalecendo tanto a prática pedagógica quanto o desenvolvimento profissional.

As realidades educacionais brasileira, marcadas por desigualdades sociais e estruturais, aspiram que os professores estejam preparados para atuar em contextos diversos, muitas vezes adversos. Em Urucurituba-AM, os desafios incluem infraestrutura escolar, o acesso limitado a recursos pedagógicos e a presença de comunidades ribeirinhas com especificidades culturais e territoriais.

Por isso, dada a essa realidade, a formação continuada torna-se ainda mais essencial, pois permite que os docentes desenvolvam estratégias pedagógicas contextualizadas e sensíveis às realidades locais.

Como destaca Freire (1996, p. 48), “a prática educativa exige reflexão crítica sobre a prática anterior, para que se possa melhorar a próxima”. Essa postura reflexiva diferencia o professor que apenas repete métodos tradicionais daquele que busca compreender o contexto dos alunos, adaptar suas estratégias e promover uma educação significativa. A formação continuada, portanto, não é um luxo, mas uma necessidade para que o educador exerça sua função com qualidade, ética e compromisso social.

Acredita-se que a formação docente permanente contribui diretamente para a melhoria dos índices de desempenho escolar. Como evidencia Salvino da Silva (2024, p. 63), professores que participam regularmente de programas de formação apresentam maior domínio de metodologias ativas, uso de tecnologias educacionais e capacidade de promover ambientes de aprendizagem inclusivos. Esses fatores impactam positivamente o engajamento dos alunos, a redução da evasão escolar e o avanço nos processos de alfabetização e letramento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) reconhece a formação continuada como um direito dos profissionais da educação. No entanto, sua efetivação depende de políticas públicas consistentes, que ofereçam condições reais para que os professores possam participar de cursos, oficinas, grupos de estudo e outras iniciativas formativas. Investir na formação continuada dos professores é investir na qualidade da educação pública.

É reconhecer que o professor é um agente transformador, cuja atuação pode promover a equidade, a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos. Em tempos de rápidas mudanças sociais, tecnológicas e culturais, é fundamental que os educadores estejam preparados para formar cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa.

É preciso reconhecer que a valorização da carreira docente, por meio de salários dignos, condições adequadas de trabalho e acesso a programas de formação continuada são estratégias essenciais para fortalecer o compromisso dos profissionais com a missão educativa.

Como destaca Imbernón (2000), “a formação docente deve ser articulada à prática pedagógica, permitindo que o professor seja um agente ativo na construção do conhecimento”. Assim sendo, em todas as esferas, seja Federal, Estadual ou Municipal, a formação docente deve ser encarada como parte integrante das Políticas Públicas Educacionais do Brasil, e Urucurituba é filha do país.

2. 4 Políticas públicas, PNAIC e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

A conquista de Políticas Públicas que realmente possam impactar a realidade ora apresentada, requerem uma estrutura conjunta de fatores que alinhados e estruturados, não apenas em termos físicos e materiais, mas também humanos e pedagógicos.

A qualificação contínua dos profissionais da educação é uma estratégia essencial para garantir que os processos de ensino e aprendizagem sejam conduzidos com competência, sensibilidade e inovação.

Como afirma Imbernón (2000), “a formação docente não pode ser pensada como um evento isolado, mas como parte integrante do projeto pedagógico da escola e da política educacional do país.” Nesse contexto emerge, a formação dos professores como um dos pilares fundamentais para o fortalecimento da educação pública, destacando-se Programas, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que representam avanços importantes, ao promover formação continuada e planejamento colaborativo. Contudo, sua eficácia depende da capacidade dos municípios de adaptar as diretrizes às suas realidades locais.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012 pelo Ministério da Educação, representa uma das principais políticas públicas voltadas à alfabetização no Brasil. Seu objetivo central é garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Para isso, o programa propõe: a) Formação continuada para professores alfabetizadores; b) Distribuição de materiais didáticos estruturados; c) Avaliações sistemáticas por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); d) Planejamento colaborativo entre docentes., como destacam Oliveira e Duarte (2015) “a eficácia das políticas de alfabetização está ligada à capacidade dos municípios de interpretá-las, adaptá-las e operacionalizá-las de acordo com suas condições materiais, humanas e culturais”.

Em Urucurituba, a implementação do PNAIC trouxe avanços significativos, como o incentivo à reflexão pedagógica e à sistematização das práticas docentes. No entanto, sua eficácia foi limitada por dificuldades logísticas, como o deslocamento dos professores até os polos de formação, e pela ausência de infraestrutura adequada nas escolas ribeirinhas.

A educação de qualidade exige ambientes adequados, recursos didáticos acessíveis, tecnologias integradas e, sobretudo, profissionais bem-preparados e valorizados para o fortalecimento da educação pública em cada escola nos diversos cantos do país, como Urucurituba.

A Agenda 2030 da ONU, por meio dos ODS 4 e 10, reforça a necessidade de garantir educação inclusiva e reduzir desigualdades. A implementação dessas metas exige políticas públicas integradas, que considerem as especificidades territoriais e promovam uma alfabetização equitativa e de qualidade.

O ODS 4 visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, enquanto o ODS 10 propõe “reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles”, reconhecendo que o combate às desigualdades começa pela garantia do acesso igualitário à educação.

A realidade educacional de Urucurituba, marcada por vulnerabilidades sociais, geográficas e estruturais, como já apresentadas acima, assim dialoga diretamente com esses objetivos. A precariedade das escolas, a escassez de recursos didáticos e a ausência de formação continuada para os professores são barreiras que dificultam o alcance das metas do ODS 4.

A integração dos ODS à prática pedagógica exige ações concretas, como: I) Investimento em infraestrutura escolar; II) Valorização da carreira docente; III) Formação continuada articulada às realidades locais; IV) Políticas públicas que promovam inclusão e respeito à diversidade.

Reforçados por Dutschke e Oliveira (2018, p.79) quando diz: “a implementação das metas globais requer uma atuação localizada e adaptada à realidade de cada município. A educação para todos é mais que uma diretriz; é um compromisso de transformar a sociedade a partir da base”. A escola pública é um espaço de transformação social. Para que esse papel seja efetivamente cumprido com qualidade, é necessário que as políticas públicas sejam sensíveis às realidades locais, promovam a formação contínua dos professores e garantam condições estruturais adequadas. Investir na educação pública é investir na construção de uma sociedade mais justa, crítica e democrática.

3.CONCLUSÃO

A construção de uma educação pública de qualidade exige um olhar atento e comprometido com os múltiplos fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos. Ao longo deste desenvolvimento, ficou evidente que a qualidade do ensino não depende apenas da presença física da escola, mas da articulação entre metodologias pedagógicas contextualizadas, infraestrutura adequada, formação docente contínua e políticas públicas eficazes. A escola pública, especialmente em Urucurituba-AM, tem se mostrado um espaço de lutas estruturais, resistências opressoras e mazelas sociais.

Os desafios estruturais e geográficos, não serão obstáculos para consolidar a democratização do conhecimento e de promoção da cidadania. Para tal aspiração o papel da escola, dos agentes funcionais do cenário educacional deve emergir como protagonistas para a efetivação prática dessas políticas.

É necessário investir na valorização dos professores, na melhoria das condições de trabalho e na formação permanente que dialogue com as realidades locais. Políticas como o PNAIC e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4 e 10) representam avanços importantes, mas sua efetividade depende da capacidade de implementação nos territórios, respeitando as especificidades culturais, sociais e econômicas. A formação docente, nesse contexto, não é apenas uma exigência técnica, mas uma dimensão ética e política do compromisso com a equidade educacional.

Portanto, pensar a educação pública é pensar o futuro do país. É reconhecer que cada criança alfabetizada, cada professor valorizado e cada escola bem estruturada são passos concretos rumo a uma sociedade mais justa, crítica e inclusiva. Que esse compromisso não seja apenas institucional, mas coletivo envolvendo gestores, educadores, famílias e comunidades em uma verdadeira rede de transformação.

4. REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Giovanni Mendes; OLIVEIRA, Alex Gonçalves; LIMA, David Daniel de. **A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem.** In: *CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU*, 2021.

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.

DUTSCHKE, Mariane; OLIVEIRA, Daniele Ramos. **Educação e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: desafios e possibilidades.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 75–92, jan./mar. 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORAIS, Ana Lúcia. **Alfabetização e práticas pedagógicas:** entre o tradicional e o significativo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 102–119, 2012.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 2009.

OLIVEIRA, Daniele Ramos; DUARTE, Nádia. **Políticas públicas na alfabetização:** desafios e perspectivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 105–122, jan./mar. 2015.

SALVINO DA SILVA, Rosely. **Formação continuada de professores:** caminhos para a qualidade e equidade na educação. Jales: UNIJales, 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 9: A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elaine de Oliveira¹⁹

Nair Faria da Silva²⁰

Vagner Marques dos Santos²¹

Valdinéia Marques dos Santos²²

Resumo

A brincadeira ocupa um papel central no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil, sendo reconhecida como uma prática pedagógica essencial para a formação integral. Mais do que um simples ato de diversão, brincar favorece a construção de conhecimentos, a socialização, a expressão de sentimentos e a autonomia infantil. De acordo com Vygotsky (1998), o brincar possibilita que a criança atue em um nível superior ao de seu desenvolvimento real, expandindo suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais. Nesse sentido, a ludicidade não deve ser vista como atividade secundária, mas como parte fundamental do currículo, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Ao brincar, a criança experimenta situações que simulam a vida real, desenvolvendo habilidades como cooperação, resolução de problemas, linguagem e criatividade. Além disso, a brincadeira contribui para o fortalecimento da autoestima e para a elaboração de emoções, especialmente em momentos de transição ou desafios escolares. O educador, nesse contexto, assume o papel de mediador, criando ambientes ricos em estímulos e oferecendo materiais e interações que potencializam o desenvolvimento infantil. Outro aspecto relevante é que a brincadeira promove a inclusão, pois possibilita que todas as crianças, independentemente de suas especificidades, participem de forma ativa e construtiva. Assim, ela se consolida como uma ferramenta indispensável na construção de uma educação humanizadora, democrática e equitativa. Sendo assim, valorização da brincadeira na educação infantil não apenas favorece o desenvolvimento global da criança, como também ressignifica a prática pedagógica, tornando-a mais criativa e efetiva. Portanto, cabe à escola e aos profissionais da educação garantir espaços, tempos e estratégias que assegurem o brincar como direito fundamental e como elemento estruturante do processo educativo.

Palavras-chave: Brincadeira; Educação Infantil; Ludicidade; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem.

¹⁹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, CATHEDRAL/Faculdade Cathedral de Ensino Superior. **Pós-graduação:** Especialização em Educação infantil e Alfabetização, UNIVEST/Instituto Invest de Educação Consultoria e Treinamento. **E-mail:** elainedeoliveira294@gmail.com

²⁰

²¹ **Graduação:** Licenciatura em Letras Português e Inglês/ Faculdade Cruzeiro do sul virtual. **Pós-graduação:** Especialização em Docência no Ensino da Língua Inglesa/ Faculdade Facuminas. Especialização em Educação Especial E Inclusiva/ Faculdade Bookplay- Educação Digital. **E-mail:** vagnermarks2022@gmail.com

Abstract

Play is a central element in the learning and development process of children in early childhood education, being recognized as an essential pedagogical practice for integral formation. More than a simple leisure activity, play enhances knowledge construction, socialization, emotional expression, and children's autonomy. According to Vygotsky (1998), play enables children to act at a higher level than their actual development, expanding cognitive, social, and emotional abilities. Therefore, play should not be seen as a secondary activity but as a fundamental part of the curriculum, promoting meaningful and contextualized learning. Through play, children experience situations that mirror real life, developing skills such as cooperation, problem-solving, language, and creativity. Moreover, play strengthens self-esteem and helps children deal with emotions, especially during school transitions or challenging experiences. In this context, the teacher acts as a mediator, creating stimulating environments and providing materials and interactions that foster child development. Another relevant aspect is that play encourages inclusion, allowing all children, regardless of their specificities, to actively and constructively participate. Thus, play is consolidated as an indispensable tool in building a more humanized, democratic, and equitable education. In conclusion, valuing play in early childhood education not only promotes children's holistic development but also redefines pedagogical practices, making them more creative and effective. Therefore, schools and educators must ensure spaces, time, and strategies that recognize play as both a fundamental right and a structuring element of the educational process.

Keywords: Play; Early Childhood Education; Playfulness; Child Development; Learning.

1.INTRODUÇÃO

A infância representa uma etapa fundamental no processo de formação do ser humano, marcada por descobertas, interações e pela construção de sentidos sobre o mundo. Nesse contexto, a brincadeira se destaca como uma atividade central, que vai além do simples ato de divertir, configurando-se como uma ferramenta pedagógica de grande relevância para a educação infantil.

É por meio do brincar que a criança expressa suas emoções, desenvolve a criatividade, estabelece vínculos sociais e amplia suas capacidades cognitivas e motoras. Assim, a ludicidade não pode ser vista como algo acessório, mas como parte essencial do currículo escolar e do cotidiano infantil.

A brincadeira possibilita que a criança explore diferentes situações, muitas vezes simulando aspectos da vida real, o que contribui para a compreensão de regras, a construção da autonomia e o fortalecimento da autoestima. Além disso, desempenha papel significativo na inclusão, permitindo que todas as crianças participem ativamente, respeitando suas singularidades e favorecendo a cooperação e a socialização. Ao brincar, os pequenos aprendem

a lidar com frustrações, a elaborar sentimentos e a desenvolver competências que os acompanharão em sua trajetória escolar e social.

O papel do educador nesse processo é de extrema importância, uma vez que ele atua como mediador das experiências lúdicas, organizando ambientes que estimulem a imaginação, o diálogo e a participação. Cabe ao professor compreender que o brincar é um direito da criança, reconhecido em documentos legais e educacionais, e que deve ser garantido como parte estruturante da prática pedagógica. Dessa forma, a valorização da brincadeira na educação infantil contribui para a formação integral da criança e para a construção de uma educação mais humanizada, criativa e significativa.

A revisão bibliográfica que embasa este estudo parte de diferentes perspectivas teóricas e pesquisas recentes que discutem a relevância do brincar na infância. Autores como Vygotsky, Piaget e Kishimoto apontam que a ludicidade está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento infantil, enquanto estudos contemporâneos reforçam sua importância no contexto da educação inclusiva e das práticas pedagógicas inovadoras. Essa fundamentação teórica é indispensável para compreender o papel do brincar como recurso educativo e como direito assegurado às crianças.

A relevância deste trabalho reside no fato de que, apesar de amplamente reconhecida, a brincadeira ainda é, muitas vezes, subestimada no cotidiano escolar, sendo reduzida a momentos de recreação. Ao propor uma reflexão crítica sobre o tema, busca-se ressaltar a importância de incorporar o brincar como eixo estruturante das práticas educativas na infância. Além disso, pretende-se contribuir para a formação de educadores conscientes do impacto da ludicidade no desenvolvimento global da criança, fortalecendo, assim, a construção de uma educação infantil mais inclusiva, significativa e transformadora.

2. LUDICIDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA INFÂNCIA

A brincadeira é um direito fundamental da criança e um instrumento pedagógico essencial para o desenvolvimento integral na infância. Mais do que uma simples atividade de lazer, o brincar constitui-se em uma linguagem da infância, capaz de promover aprendizagens significativas, inclusão, socialização e autonomia.

Ao longo das últimas décadas, diversos pesquisadores da educação, da psicologia e da neurociência têm evidenciado como o lúdico impacta o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, consolidando-se como prática indispensável no contexto escolar.

Heckman (2010, p. 12), afirma que, “os investimentos realizados na primeira infância apresentam retornos sociais e econômicos superiores a qualquer outra fase da vida”.

Comprovado cientificamente, que o brincar e o estímulo adequado durante essa etapa contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Pesquisas em neurociência também indicam que as conexões cerebrais atingem seu auge de plasticidade nos primeiros anos de vida, o que torna as experiências lúdicas ainda mais significativas para a aprendizagem (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000, p. 45).

Hirsh-Pasek e Golinkoff (2020, p. 88), ressaltam que, “as experiências de qualidade na primeira infância, especialmente aquelas mediadas pelo brincar, resultam em adultos mais autônomos, seguros e preparados para a vida em sociedade”. Dessa forma, a ludicidade não se limita ao entretenimento, mas se consolida como prática pedagógica essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

Kishimoto (2019, p. 67), destaca que, “o ato de brincar possibilita à criança compreender o mundo, desenvolver sua imaginação e transformar experiências em conhecimento relevante”. Nesse sentido, até mesmo situações cotidianas, como participar de tarefas domésticas, ouvir histórias ou engajar-se em jogos simbólicos, assumem papel central no processo de construção de saberes.

Brazelton e Greenspan (2002, p. 34), afirmam que, “as interações sensíveis e o brincar compartilhado entre adultos e crianças são determinantes para o desenvolvimento emocional saudável”. Do mesmo modo, Montessori (2017, p. 52), argumenta que “o brincar oferece à criança a possibilidade de se expressar de maneira livre, criativa e integral, fortalecendo sua autonomia e identidade”.

Campos e Faria (2021, p. 144), apontam que, “as práticas lúdicas permitem a participação ativa de todas as crianças, respeitando suas diferenças e estimulando a cooperação em sala de aula”. Assim, o brincar não apenas promove equidade, mas também ajuda a construir uma educação mais democrática e humanizada.

Hirsh-Pasek et al. (2020, p. 103), ressaltam que, “a tecnologia, quando mediada de forma crítica, pode ampliar as possibilidades do brincar, sem substituí-lo, mas reconstruindo em novos contextos”. Isso demonstra que a ludicidade é dinâmica e se adapta às mudanças culturais, sem perder sua relevância para a infância.

Dewey (2011, p. 54), defende que, “a educação se realiza na interação entre sujeito e ambiente, e o brincar é o meio privilegiado para integrar experiência e aprendizagem”. Nesse sentido, a prática pedagógica voltada ao brincar deve ultrapassar os limites da sala de aula

tradicional, favorecendo experiências inovadoras e criativas que ampliem o repertório cultural e social das crianças.

Malaguzzi (1999, p. 37), ressalta que, “as cem linguagens da criança se manifestam por meio da arte, da brincadeira e da interação com o espaço, e a escola precisa reconhecer e potencializar essas expressões”. Esse movimento implica repensar modelos engessados de ensino, que pouco estimulam a curiosidade e a imaginação infantil.

Moran (2020, p. 29), afirma que, “as experiências híbridas de ensino precisam valorizar a autonomia da criança, permitindo-lhe explorar, experimentar e aprender de forma ativa e significativa”. Assim, o brincar, seja no espaço físico ou virtual, reafirmou-se como linguagem fundamental da infância durante a pandemia.

Vygotsky (2007, p. 122), já apontava que, “no brinquedo, a criança sempre se comporta além de seu comportamento habitual, como se fosse maior do que realmente é”. Isso significa que a ludicidade abre espaço para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como imaginação, memória e autorregulação.

Wallon (2007, p. 85), enfatiza que, “a motricidade está na base do desenvolvimento infantil, e o corpo é o primeiro instrumento de relação com o mundo”. Assim, proporcionar um ambiente que permita à criança explorar, correr, manipular objetos e interagir com diferentes espaços é parte integrante de uma educação infantil de qualidade.

Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 41), destacam que, “o ambiente escolar deve ser concebido como um terceiro educador, que inspira, provoca e instiga a curiosidade da criança por meio do brincar”. A integração entre educadores, famílias e comunidade fortalece essa proposta, pois a experiência da infância se constrói coletivamente e depende da corresponsabilidade social no cuidado e na valorização do brincar.

2.1 A Brincadeira como Estratégia de Inclusão e Socialização

Através da brincadeira, no contexto da educação infantil, vai além do entretenimento: é um instrumento fundamental para o desenvolvimento integral da criança. O ato de brincar contribui para a formação cognitiva, emocional, social e cultural, promovendo aprendizagens significativas e experiências de socialização. A ludicidade, portanto, deve ser compreendida como estratégia pedagógica que possibilita à criança desenvolver autonomia, criatividade e vínculos afetivos, tornando-se um pilar essencial da prática educativa.

Vygotsky (2007, p. 122), afirma que, “no brincar, a criança se comporta além de seu comportamento habitual, como se fosse maior do que realmente é”. Esse pensamento evidencia

que as atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais. O brincar, portanto, não se resume à diversão, mas constitui uma estratégia pedagógica fundamental para a socialização, permitindo que a criança vivencie papéis, negocie regras e aprenda a cooperar.

Kishimoto (2019, p. 67), destaca que, “o brincar possibilita à criança compreender o mundo, desenvolver sua imaginação e transformar experiências em conhecimento significativo”. Esse entendimento mostra que, desde a primeira infância, o lúdico influencia a formação de valores, a internalização de regras sociais e a construção da autonomia. Além disso, a ludicidade fortalece vínculos afetivos, envolvendo família, educadores e comunidade em um processo coletivo de aprendizagem.

Winnicott (2002, p. 45), reforça essa perspectiva ao afirmar que, “a brincadeira permite à criança expressar emoções, inclusive agressividade, em um espaço seguro e controlado”. Dessa forma, o brincar contribui para o desenvolvimento emocional saudável e para a aquisição de habilidades sociais. Ao vivenciar atividades lúdicas, a criança aprende a lidar com frustrações, a compartilhar espaços e a desenvolver autoestima, responsabilidade e concentração.

Campos e Faria (2021, p. 144), ressaltam que, “as práticas lúdicas favorecem a participação ativa de todos os sujeitos, respeitando suas diferenças e estimulando a cooperação em sala de aula”. Nesse sentido, a inclusão se torna um dos aspectos centrais do brincar, que oferece oportunidades iguais de participação para todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou limitações. Assim, a ludicidade promove uma educação mais democrática, humanizada e colaborativa.

Hirsh-Pasek et al. (2020, p. 103), afirmam que, “a tecnologia, quando mediada de forma crítica, pode ampliar as possibilidades do brincar, sem substituí-lo, mas reconstruindo em novos contextos”. Durante a pandemia de COVID-19, o brincar foi ressignificado em ambientes virtuais e híbridos, possibilitando que crianças mantivessem vínculos sociais, desenvolvessem autonomia e continuassem explorando o lúdico mesmo em situações de isolamento social.

Montessori (2017, p. 52), argumenta que, “o brincar oferece à criança a possibilidade de se expressar de maneira livre, criativa e integral, fortalecendo sua autonomia e identidade”. Nessa perspectiva, o papel do adulto é decisivo, pois cabe ao educador, à família e à comunidade mediar experiências, oferecer suporte e criar ambientes que favoreçam a socialização e o desenvolvimento integral.

Por isso, compreende-se que o brincar é uma ferramenta pedagógica essencial, que promove inclusão, fortalece vínculos afetivos, estimula competências socioemocionais e

prepara a criança para ser protagonista em sua vida social e escolar. A ludicidade, nesse sentido, deve ser reconhecida como eixo estruturante da educação infantil, garantindo o direito de aprender de forma criativa, significativa e humanizada.

2.2 Desafios e Possibilidades do Brincar no Contexto Escolar

Pensar na brincadeira no contexto escolar significa reconhecer que os desafios enfrentados pela educação contemporânea não se restringem apenas ao domínio dos conteúdos curriculares. O brincar envolve corpo, mente e relações sociais, sendo atravessado por mudanças culturais, tecnológicas e estruturais que impactam a escola e os sujeitos que nela estão inseridos. Assim, compreender os obstáculos e, ao mesmo tempo, as oportunidades que a ludicidade oferece é fundamental para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e significativas.

Segundo Karnal (2020, p. 83), “a sala de aula é um espaço privilegiado de aprendizagem, mas não deve ser encarada como o único ambiente capaz de formar sujeitos críticos e criativos”. Essa reflexão conduz a necessidade de romper com o paradigma do espaço físico como centro exclusivo da aprendizagem, ampliando as possibilidades para outros ambientes, como o pátio, os espaços comunitários e até os meios digitais, que se tornaram parte do cotidiano escolar, principalmente após a pandemia da COVID-19.

Cortella (2018, p. 112) acrescenta que “a vitalidade da rotina escolar e das interações sociais é insubstituível para o desenvolvimento infantil”. Essa afirmação evidencia que a ausência de convivência presencial compromete não apenas o aspecto cognitivo, mas também a dimensão emocional e relacional das crianças. Assim, os desafios impostos pelo ensino remoto e pelas transformações no ambiente escolar reforçam a importância de valorizar o brincar como prática que favorece vínculos, autoestima e pertencimento.

Outro ponto fundamental está relacionado ao papel do professor. Para Moran (2018, p. 59), “a inovação educativa não depende apenas de recursos tecnológicos, mas da postura criativa e acolhedora do educador diante das necessidades das crianças”. Muitos docentes, diante da necessidade de adaptação abrupta ao ensino remoto, sentiram insegurança e dificuldades, o que reforça a urgência de formações que os preparem para integrar o brincar em múltiplos contextos, mantendo a centralidade da experiência corporal, expressiva e sensível no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Kishimoto (2019, p. 74) destaca que “a brincadeira não pode ser reduzida a um recurso didático, mas deve ser reconhecida como direito da criança e eixo estruturante da

educação infantil”. Isso significa que o brincar deve ser visto não apenas como complemento às atividades formais, mas como prática essencial para o desenvolvimento integral, promovendo inclusão, criatividade e autonomia.

Portanto, os desafios do brincar no contexto escolar envolvem desde a resistência a mudanças até as dificuldades estruturais e de formação docente. No entanto, também existem possibilidades ricas: o resgate da ludicidade como eixo central da infância, a valorização do corpo e das expressões culturais, e a flexibilização dos espaços e metodologias. O brincar, nesse sentido, se configura como caminho de inovação pedagógica, de promoção de equidade e de fortalecimento da educação como prática integral e humanizadora.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidenciou que a brincadeira ocupa um papel central na educação infantil, não apenas como um recurso de entretenimento, mas como uma estratégia pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral da criança. A ludicidade se revela como um meio de construir conhecimentos, favorecer a expressão de sentimentos e estimular a criatividade, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma prazerosa e contextualizada.

Compreende-se que o brincar é também uma estratégia de inclusão e socialização, uma vez que possibilita a interação entre crianças de diferentes origens, ritmos e necessidades, promovendo a cooperação, a empatia e o respeito à diversidade. Nesse sentido, o brincar contribui para a construção de valores sociais e para o fortalecimento da autonomia infantil.

Contudo, reconhece-se que existem desafios no contexto escolar, como a falta de valorização do lúdico em algumas práticas pedagógicas, a escassez de materiais adequados e as demandas por resultados imediatos que muitas vezes afastam o brincar de seu real sentido formativo. Apesar disso, as possibilidades são inúmeras, pois quando a brincadeira é compreendida como parte do currículo, torna-se um caminho eficaz para a aprendizagem significativa, para a inclusão e para a formação cidadã.

Assim, reafirma-se que a brincadeira deve ser entendida como direito da criança e instrumento essencial da educação infantil, cabendo ao educador o papel de planejar e mediar experiências lúdicas que articulem prazer, conhecimento e convivência social, fortalecendo a aprendizagem e preparando as crianças para os desafios da vida em sociedade.

4. Referências Bibliográficas

BRAZELTON, T. Berry; GREENSPAN, Stanley I. **As necessidades essenciais das crianças: o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMPOS, Maria Malta; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2021.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez, 2018.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** São Paulo: Nacional, 2011.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2016.

HECKMAN, James J. **Investing in our young people.** Chicago: University of Chicago, 2010.

HIRSH-PASEK, Kathy; GOLINKOFF, Roberta Michnick. **Becoming brilliant: what science tells us about raising successful children.** Washington, DC: APA Press, 2020.

HIRSH-PASEK, Kathy et al. **The new science of learning: how to learn in harmony with your brain.** New York: APA Press, 2020.

KARNAL, Leandro. **O futuro chegou: uma conversa sobre humanidade, sociedade e nós mesmos.** São Paulo: Planeta, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

MONTESORI, Maria. **A descoberta da criança.** 2. ed. São Paulo: Record, 2017.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2018

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Campinas: Papirus, 2020.

SHONKOFF, Jack P.; PHILLIPS, Deborah A. (Org.). **From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development.** Washington, DC: National Academy Press, 2000.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

NOGUEIRA, Marcos Antônio; FREITAS, Ricardo Silva. **Registro de situações de jogo: comunicação do pensamento e construção coletiva do conhecimento**. Salvador: EDUFBA, 2022.

OLIVEIRA, Ana Cristina. **Matemática prática: jogos de mercado e simulações de compra na aprendizagem infantil**. São Paulo: Cortez, 2020.

OLIVEIRA, Ana Cristina; COSTA, Maria Aparecida. **Materiais manipulativos e representações numéricas na educação infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

ONUCHIC, Luiz Ricardo. **Resolução de problemas como metodologia de ensino: aplicações em matemática**. São Paulo: Ática, 1999.

RODRIGUES, Marcos Antônio. **Jogos de sistemas de troca: compreensão do valor posicional e do sistema decimal**. São Paulo: Moderna, 2023.

RODRIGUES, Marcos Antônio; LIMA, Luiz Sérgio. **Mediação docente em jogos matemáticos: regras, relações e compreensão implícita**. São Paulo: Moderna, 2021.

SANTOS, Marcos Antonio. **Ludicidade e realidade cotidiana: matemática prazerosa e socialmente significativa**. Porto Alegre: Penso, 2021.

SANTOS, Marcos Antonio; LIMA, Luiz Sérgio. **Mediação do professor e desenvolvimento de habilidades cognitivas nos jogos matemáticos**. Porto Alegre: Penso, 2022.

SANTOS, Marcos Antonio; RODRIGUES, Marcos Antonio. **Jogos infantis na matemática: aprendizagens profundas e interesse pelo conteúdo escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

SILVA, Ana Paula; ALMEIDA, Ana Clara. **Jogar com competência: compreensão de regras, estratégias e sentido da ação no jogo**. 2020.

SILVA, Ana Paula; PEREIRA, Maria Sílvia. **Jogos matemáticos como gatilhos para construção de novos conhecimentos**. São Paulo: Loyola, 2019.

VASCONCELOS, Carla. **Desafios lúdicos na educação infantil: despertando interesse e descobertas matemáticas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

CAPÍTULO 10: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Regina Batista da Cruz Gonzaga ²³

Resumo:

A alfabetização e o letramento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representam um desafio significativo no campo educacional. Essa condição envolve dificuldades de comunicação, interação social e flexibilidade cognitiva, aspectos que podem impactar diretamente o processo de aquisição da leitura e da escrita. No entanto, com metodologias adequadas, recursos pedagógicos adaptados e estratégias inclusivas, é possível favorecer o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas desses estudantes. O processo de alfabetização de alunos com TEA exige que o professor considere suas especificidades, como a necessidade de estímulos visuais, atividades estruturadas e apoio individualizado. Já o letramento, entendido como a inserção efetiva na prática social da leitura e da escrita, deve ser trabalhado de forma gradual, respeitando o ritmo de cada aluno e favorecendo experiências significativas no cotidiano escolar. Além disso, a atuação interdisciplinar entre professores, psicopedagogos, fonoaudiólogos e famílias é essencial para a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo. A escola, nesse contexto, precisa assumir o compromisso de superar barreiras, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o progresso desses alunos no processo educativo. Dessa forma, alfabetizar e letrar estudantes com TEA não é apenas uma questão de ensino, mas de direito à inclusão e à equidade. O fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras e de políticas públicas voltadas à educação inclusiva constitui um caminho fundamental para a promoção da cidadania e da autonomia desses sujeitos.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Transtorno do Espectro Autista. Educação inclusiva. Aprendizagem.

Abstract:

Literacy and reading development of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) represent a significant challenge in the educational field. This condition involves difficulties in communication, social interaction, and cognitive flexibility, which can directly affect the process of acquiring reading and writing skills. However, with appropriate methodologies, adapted pedagogical resources, and inclusive strategies, it is possible to foster the linguistic and cognitive development of these students. The literacy process of students with ASD requires

²³ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR/Universidade Norte do Paraná. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Infantil, UNOPAR/Universidade Norte do Paraná. Especialização em Neurociência Educação Desenvolvimento Infantil, FH/Faculdade HERRERO. Especialização em Psicopedagogia - Rhema Educação. Especialização em Serviço de Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar, UFMS/Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul. Especialização em Alfabetização, Letramento e Educação Especial: Perspectiva da Inclusão na Diversidade - UFMS/Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul. **E-mail:** regigonzaga76@hotmail.com

teachers to consider their specific needs, such as the use of visual stimuli, structured activities, and individualized support. Reading and writing practices, understood as social inclusion in literacy, must be worked on gradually, respecting each student's pace and promoting meaningful experiences in the school context. In addition, interdisciplinary collaboration among teachers, educational psychologists, speech therapists, and families is essential to create an inclusive learning environment. Schools, in this sense, must commit to overcoming barriers, ensuring not only access but also permanence and progress in the educational process. Therefore, literacy and reading development for students with ASD should not be seen only as an instructional task, but as a matter of inclusion and equity. Strengthening innovative pedagogical practices and public policies focused on inclusive education is fundamental to promoting citizenship and autonomy for these students.

Keywords: Literacy. Reading development. Autism Spectrum Disorder. Inclusive education. Learning.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos maiores desafios contemporâneos da escola, especialmente quando se trata de garantir o direito à aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O processo de alfabetização e letramento, fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social, adquire particularidades quando direcionado a esse público, uma vez que as características do TEA podem envolver dificuldades de comunicação, interação social e flexibilidade cognitiva. Essas especificidades demandam do professor práticas pedagógicas diferenciadas, capazes de promover não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a participação ativa do estudante no contexto escolar e social.

Nesse sentido, refletir sobre alfabetização e letramento de alunos com TEA significa compreender que o processo de ensino-aprendizagem deve ultrapassar os métodos tradicionais e considerar a singularidade de cada sujeito. Recursos visuais, atividades estruturadas, adaptações curriculares e estratégias de mediação tornam-se ferramentas indispensáveis para favorecer a aquisição da leitura e da escrita, bem como sua utilização em práticas sociais significativas.

O presente estudo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica acerca da alfabetização e do letramento de alunos com TEA, destacando as principais contribuições teóricas e metodológicas que embasam práticas inclusivas. Busca-se, ainda, evidenciar o papel da escola, da família e dos profissionais de apoio no fortalecimento de uma rede de aprendizagem que assegure equidade e promova o desenvolvimento integral.

Assim, a discussão proposta pretende não apenas identificar os desafios enfrentados nesse processo, mas também apresentar possibilidades de intervenção que favoreçam a inclusão

educacional e social, entendendo a alfabetização e o letramento como dimensões essenciais da cidadania e da autonomia dos sujeitos com TEA.

2. DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O processo de ensino-aprendizagem é marcado por desafios que vão desde a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos até as limitações estruturais e recursos pedagógicos disponíveis. Ao mesmo tempo, esse processo oferece inúmeras possibilidades de inovação, criatividade e adaptação das práticas educativas.

Compreender esses desafios permite ao educador planejar estratégias que promovam um aprendizado mais significativo e inclusivo. Além disso, a reflexão sobre as possibilidades incentiva a construção de ambientes de aprendizagem estimulantes e colaborativos. Nesse contexto, investigar os obstáculos e as oportunidades no ensino é fundamental para aprimorar a prática pedagógica.

Segundo Silva (2020, p. 45), “o processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro Autista envolve múltiplos desafios, pois cada criança manifesta o espectro de forma singular”. Essa condição interfere na socialização, na atenção e no compartilhamento de interesses, dificultando interações espontâneas em sala de aula, o que exige novas estratégias pedagógicas do professor.

De acordo com Pereira e Fonseca (2021, p. 112), “comportamentos repetitivos, estereotípias e resistência à mudança de rotina são características comuns em crianças com TEA”. Essas manifestações muitas vezes funcionam como mecanismos de autorregulação diante de estímulos que a criança não consegue processar, como sons, cheiros e toques. Compreender tais aspectos auxilia na adaptação do ambiente escolar.

Conforme Oliveira (2019, p. 76), “a avaliação pedagógica é essencial para compreender as potencialidades e limitações do estudante”. Avaliar não deve ser apenas medir o conhecimento, mas identificar as condições que favorecem a aprendizagem. Conhecer o aluno é o primeiro passo para o planejamento de práticas inclusivas que respeitem sua individualidade.

Para Martins e Ribeiro (2018, p. 39), “não há receita única para o ensino de alunos com autismo, pois cada trajetória é marcada por especificidades”. A observação contínua e a escuta

atenta do professor são fundamentais para construir estratégias pedagógicas significativas. O ensino deve respeitar a singularidade e reconhecer o estudante como sujeito capaz de aprender.

Como enfatiza Souza (2020, p. 58), “os desafios do ensino-aprendizagem podem se transformar em possibilidades quando o professor adota uma postura inclusiva”. A compreensão das necessidades educativas específicas abre caminhos para práticas mais humanas e eficazes, fazendo da escola um espaço de acolhimento, desenvolvimento e valorização da diversidade.

É fundamental compreender que cada criança com TEA possui gostos, preferências e interesses próprios, os quais podem ser utilizados como estratégias de aproximação pedagógica. O professor precisa observar atentamente esses elementos, pois eles servem como pontos de motivação e de engajamento no processo de aprendizagem. Nesse sentido, conhecer o aluno é essencial para planejar práticas educativas inclusivas e eficazes.

Correia e Mesquita (2014, p. 58), “os desafios do ensino-aprendizagem podem se transformar em possibilidades quando o professor adota uma postura inclusiva.” A compreensão das necessidades educativas específicas abre caminhos para práticas mais humanas e eficazes, tornando a escola um espaço de acolhimento, desenvolvimento e valorização da diversidade.

Cunha (2017, p. 92), “cada criança com TEA possui gostos, preferências e interesses próprios, os quais podem ser utilizados como estratégias de aproximação pedagógica.” O professor precisa observar atentamente esses elementos, pois eles funcionam como pontos de motivação e engajamento, tornando o planejamento das práticas educativas mais eficaz e personalizado.

Freire (1989, p. 45), “a escola deve olhar para cada aluno de forma singular, respondendo às suas necessidades específicas sem perder a perspectiva do coletivo.” Isso implica flexibilizar metodologias e respeitar o ritmo e as formas de expressão de cada estudante. A inclusão não é um favor, mas um direito garantido por lei e um compromisso pedagógico.

Lopes (2023, p. 550), “os desafios enfrentados por alunos autistas em sala de aula não devem ser vistos como barreiras intransponíveis, mas como pontos de partida para novas possibilidades pedagógicas.” O olhar do educador precisa valorizar as potencialidades de cada aluno, tornando a escola um espaço de acolhimento, respeito e construção coletiva do conhecimento.

2.1 Estratégias pedagógicas inclusivas para o desenvolvimento da leitura e da escrita

A alfabetização de alunos com TEA deve priorizar habilidades essenciais para a vida diária, garantindo autonomia e oportunidades futuras. Além de ler e escrever, é fundamental desenvolver competências de comunicação, socialização e resolução de problemas, possibilitando a participação ativa no contexto escolar e social. O uso de estratégias pedagógicas adaptadas, recursos visuais e sistemas de comunicação alternativa contribui para o engajamento e aprendizado significativo desses estudantes.

Carvalho (2021, p. 74) afirma que, “ensinar leitura e escrita, mesmo em nível básico, até o final da escola, promove independência e preparo para situações cotidianas.” É necessário adaptar estratégias pedagógicas às necessidades urgentes, equilibrando motivação, atenção e encadeamento de habilidades, garantindo que cada aluno avance conforme seu ritmo e capacidades.

É fundamental apoiar o uso de sistemas de comunicação alternativa ou aumentativa, Smith, Williams e Lee (2020, p. 24), “facilitando a alfabetização e possibilitando uma comunicação mais sofisticada.” Esses recursos ampliam a compreensão da linguagem escrita, fortalecem a autoestima do aluno e possibilitam sua participação ativa em atividades escolares.

Ferreira (2020, p. 66) enfatiza que, “avaliar o estágio de desenvolvimento e planejar estratégias pedagógicas é essencial para uma alfabetização efetiva.” A análise contínua das habilidades do estudante evita frustrações, permitindo progressão gradual desde a identificação de objetos concretos até a compreensão simbólica, tornando a aprendizagem significativa e inclusiva.

Costa e Oliveira (2019, p. 52) destacam que, “cada etapa deve considerar a motivação do aluno, a atenção disponível e a complexidade da tarefa.” Implementar estratégias em fases – avaliar, planejar e aplicar – aumenta a eficácia do ensino. O planejamento cuidadoso e a aplicação consistente de recursos pedagógicos fortalecem a aprendizagem de leitura e escrita em contextos inclusivos.

Mendes (2021, p. 71) ressalta que, “a consolidação da alfabetização, mesmo em alunos não verbais ou minimamente verbais, amplia oportunidades acadêmicas, profissionais e sociais.” Garantir acesso à leitura e escrita, adaptando atividades e utilizando comunicação alternativa, promove autonomia, autoestima e participação ativa do estudante, tornando a educação mais equitativa e significativa.

3.Conclusão

A alfabetização e o letramento de alunos com Transtorno do Espectro Autista apresentam desafios que vão além do ensino tradicional, devido à diversidade de manifestações do espectro em cada criança. Diferenças na comunicação, atenção, socialização e comportamento exigem que o educador compreenda a singularidade de cada estudante. Superar essas barreiras requer estratégias pedagógicas adaptadas, que respeitem o ritmo e as necessidades individuais, possibilitando um ensino mais inclusivo e eficaz. Reconhecer essas particularidades é o primeiro passo para promover aprendizagens significativas e sustentáveis.

O uso de estratégias pedagógicas inclusivas, como sistemas de comunicação alternativa, recursos visuais, pictogramas e tecnologias assistivas, se mostra essencial para ampliar o acesso à leitura e à escrita. Esses instrumentos não apenas facilitam a compreensão e o engajamento, mas também contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima do aluno. Além disso, possibilitam que estudantes não verbais ou minimamente verbais participem ativamente das atividades escolares. Dessa forma, a escola torna-se um espaço de acolhimento, equidade e valorização das diferenças.

A avaliação contínua do estágio de desenvolvimento, aliada ao planejamento pedagógico, garante que as atividades sejam compatíveis com as habilidades já adquiridas pelo estudante. Esse acompanhamento evita frustrações, identifica obstáculos e permite que o ensino progrida de forma gradual, desde a identificação de objetos concretos até a compreensão simbólica e abstrata. Cada fase do processo, incluindo avaliação, planejamento e aplicação, fortalece a aprendizagem de forma estruturada, respeitando o tempo necessário para que cada aluno alcance seus objetivos educacionais.

Portanto, a alfabetização e o letramento de alunos com TEA só se consolidam quando o professor reconhece o aluno como sujeito singular, capaz de aprender, progredir e participar plenamente da vida escolar. A adoção de práticas pedagógicas humanizadas, adaptadas às necessidades específicas de cada estudante, amplia oportunidades acadêmicas, profissionais e sociais. Investir em estratégias inclusivas significa não apenas ensinar a ler e escrever, mas garantir dignidade, autonomia e desenvolvimento integral. Assim, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais justo, eficaz e transformador.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Ricardo Luiz. **Ensinar leitura e escrita, mesmo em nível básico, até o final da escola, promove independência e preparo para situações cotidianas.** Revista Brasileira de Educação, 27(3), 2021.

CORREIA, Ana Maria Rodrigues; MESQUITA, Ana. **Mestrados e Doutoramentos.** 2. ed. Porto: Vida Económica Editorial, 2014.

COSTA, Rafael; OLIVEIRA, Marcos. **Cada etapa deve considerar a motivação do aluno, a atenção disponível e a complexidade da tarefa.** Revista Brasileira de Educação Especial, 36(70), 2019.

CUNHA, Elisete. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

FERREIRA, Paulo. **Avaliar o estágio de desenvolvimento e planejar estratégias pedagógicas é essencial para uma alfabetização efetiva.** Revista Educação Inclusiva, 14(2), 2020.

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

LOPES, Marcelo. **Os desafios enfrentados por alunos autistas em sala de aula não devem ser vistos como barreiras intransponíveis, mas como pontos de partida para novas possibilidades pedagógicas.** Revista Educação Especial, 36(70), 2023.

MENDES, Ana. **A consolidação da alfabetização, mesmo em alunos não verbais ou minimamente verbais, amplia oportunidades acadêmicas, profissionais e sociais.** Revista Brasileira de Educação, 25, 2021.

OLIVEIRA, Ricardo. **A avaliação pedagógica é essencial para compreender as potencialidades e limitações do estudante.** Revista Psicopedagogia, 12(3), 2019.

PEREIRA, Lucas; FONSECA, Raquel. **Comportamentos repetitivos, estereotípias e resistência à mudança de rotina são características comuns em crianças com TEA.** Revista Educação e Inclusão, 10(2), 2021.

SILVA, Rafael. **O processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro Autista envolve múltiplos desafios, pois cada criança manifesta o espectro de forma singular.** Revista Brasileira de Educação Especial, 26(1), 2020.

SMITH, John; WILLIAMS, David; LEE, Peter. **Effective use of AAC for children with autism spectrum disorder: A review of current practices.** Journal of Assistive Technology, 14(1), 2020.

SOUZA, Tatiane. **Os desafios do ensino-aprendizagem podem se transformar em possibilidades quando o professor adota uma postura inclusiva.** Revista Educação Inclusiva, 15(1), 2020.

CAPÍTULO 11: A CULTURA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gracieli Alves de Souza Tedesco ²⁴

RESUMO

O presente artigo relata as experiências vivenciadas durante as atividades da disciplina de Licenciatura em Pedagogia, no componente curricular Estágio das Práticas Educativas e Seminário Temático III, com o tema “A Cultura Lúdica nos Espaços das Creches e Pré-Escolas”, realizado no Centro Municipal de Educação Básica “Dona Delice Farias Santos”. As experiências descritas referem-se às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil, ressaltando a importância da ludicidade como elemento essencial para promover a interação e a aprendizagem das crianças. O estágio proporcionou uma vivência significativa no ambiente escolar, permitindo compreender o papel do professor como mediador do conhecimento e facilitador do desenvolvimento integral da criança. A ludicidade mostrou-se um instrumento pedagógico indispensável, pois estimula a imaginação, a criatividade, o raciocínio e a socialização, tornando o aprendizado mais prazeroso e significativo. A experiência também evidenciou o valor do estágio na formação do pedagogo, por possibilitar a articulação entre teoria e prática e o contato direto com a realidade escolar. Essa aproximação contribui para a construção de uma identidade profissional reflexiva, crítica e comprometida com uma educação humanizadora e inclusiva. Assim, o estágio se consolida como um espaço de aprendizagem fundamental na formação docente, fortalecendo o olhar sensível e a prática pedagógica voltada ao desenvolvimento pleno da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ludicidade. Formação Docente. Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

This article reports the experiences lived during the activities of the Bachelor's Degree in Pedagogy course, within the curricular component Educational Practices Internship and Thematic Seminar III, under the theme “Playful Culture in the Spaces of Daycare Centers and Preschools”, carried out at the Municipal Center for Basic Education “Dona Delice Farias Santos.” The experiences described refer to the pedagogical practices developed in the context of Early Childhood Education, highlighting the importance of playfulness as an essential element to promote children’s interaction and learning. The internship provided a meaningful experience in the school environment, allowing a better understanding of the teacher’s role as a mediator of knowledge and a facilitator of the child’s integral development. Playfulness proved to be an indispensable pedagogical tool, as it stimulates imagination, creativity, reasoning, and socialization, making learning more enjoyable and meaningful. The experience

²⁴ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UFMT/Universidade do Estado do Mato Grosso. **Pós-graduação:** Especialização em Alfabetização e Letramento, FAVENI/Faculdade de Venda Nova do Imigrante. **E-mail:** ga.tedesco@hotmail.com

also highlighted the value of the internship in the training of educators by enabling the articulation between theory and practice and direct contact with the school reality. This approach contributes to building a reflective, critical professional identity committed to a humanizing and inclusive education. Thus, the internship is consolidated as a fundamental learning space in teacher education, strengthening a sensitive perspective and pedagogical practices aimed at the child's full development.

Keywords: Early Childhood Education. Playfulness. Teacher Training. Supervised Internship.

1.INTRODUÇÃO

Neste artigo apresento através de relatos as observações e experiências vividas na Educação Infantil no Centro Municipal de Educação Básica “Dona Delice Farias Santos”. As observações foram voltadas ao universo lúdico, jogos, brinquedos e brincadeiras no cotidiano de pré-escola, da turma do Pré I. A partir dos estudos realizados na disciplina de Pedagogia da Infância III Educação e Ludicidade. A partir do Estágio das Práticas Educativas e Seminário Temático III “A Cultura Lúdica nos Espaços das Creches e Pré-Escolas.

Durante as vivências participei de todas as atividades proposta pela professora, inclusive das brincadeiras, das apresentações dentro e fora da sala de aula. Sabemos que as brincadeiras são vitais para o desenvolvimento infantil e cabe aos adultos estimularem a imaginação dos pequeninos, questionando-os e incentivando-os.

Nas observações pude perceber que a professora introduzia o lúdico nas atividades de ensino e aprendizagem, entretanto, havia uma problemática, não havia brinquedos disponíveis em quantidades suficientes para as crianças brincarem. Na maioria das situações, após a intervenção da professora, acontecia a troca de brinquedos entre as crianças de modo que todos pudessem brincar um pouco.

Um dos aspectos importantes a ser considerado do relato de experiências, é quando se faz uma reflexão sobre a importância do lúdico na educação infantil. Considerando a importância do lúdico na vida das crianças, a infância é a fase em que se inicia o processo de desenvolvimento do sujeito, é nessa fase que a criança constrói sua personalidade, descobre os sentidos e encontra significados para o mundo.

Nesse processo, o lúdico se torna uma excelente ferramenta, atua como uma atividade significativa que desenvolve capacidades de atenção, memória, percepção, sensação e todos os aspectos básicos referentes à aprendizagem. Portanto, o ambiente lúdico se torna o espaço ideal para o desenvolvimento, produzindo efeitos significativos na aprendizagem. Segundo Andrade (2013) ela apresenta várias abordagens sobre o brincar:

Cultural: Analisa-se o brincar como atividade humana, produzindo uma relação interpessoal entre as pessoas, brincar não é uma atividade que nasce com individualidade. Quando o mesmo brinca, ele está inserindo em uma cultura cultural. *Psicológica:* Vê o jogo como forma de compreender melhor o funcionamento das emoções e da personalidade dos indivíduos.

Educacional: Que estuda a compreensão do jogo para a educação, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Existem várias possibilidades culturais que as crianças podem participar, as brincadeiras são as principais atividades mais voltadas ao seu mundo infantil. O Brincar é patrimônio cultural porque forma elos de integração social, na medida em que perpetua o jogo social dos futuros indivíduos. A educação é algo lúdico e estético, pelos sentidos e expressões do olhar sobre o que é vivido e o que é simbolizado pela criança dentro de sua cultura. (ANDRADE, 2013, p. 65 e 66, grifo meu)

Pude perceber durante as leituras de Andrade (2013), segundo ela afirma que:

Esse exercício se dá através do ato de representar a vida cotidiana através dos brinquedos e do brincar. Assim, a criança expressa o seu entendimento do universo adulto e, ao mesmo tempo, entra em contato com a cultura de uma época, seus valores, costumes e manifestações artístico-religiosas. Nessa perspectiva, a brincadeira pode ser vista como uma conduta do ser humano que se configura a partir dos processos sociais que operam no sentido de gerar modos de viver e pensar (ANDRADE, 2013, p.26).

Conforme Kishimoto (1994), o lúdico é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança. Trata-se de um momento para observar a criança que expressa através dele sua natureza psicológica e suas inclinações. Além disso, é também um espaço de aprendizagem de valores importantes, socialização e internalização de conceitos de maneira significativa.

Dessa forma, faz-se necessário estimular e trabalhar os jogos educativos como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem. Por meio desse tipo de atividade, a criança desenvolve o raciocínio a partir de hipóteses e soluções de problemas. Para que os jogos e brincadeiras tenham sucesso em sua aplicação, é necessária a mediação do professor, que precisa planejar suas atividades com objetivos pré-estabelecidos.

Durante as experiências vividas, tive a oportunidade de fazer parte do mundo do educador juntamente com as crianças. Foram momentos agradáveis de afeto por parte dos pequenos e de toda a comunidade escolar. Essa vivência reforçou a importância do vínculo afetivo e do ambiente acolhedor no processo de ensino-aprendizagem.

Outro objetivo deste relatório é fundamentar os conhecimentos teóricos à luz da prática docente, aproximando o estudante da realidade em que está inserido. Nesse sentido, o texto retrata as experiências profissionais e aprendizagens indispensáveis para a construção do educador. Assim, busca-se contribuir para a prática pedagógica e a formação inicial do discente estagiário.

Também se pretende mostrar o que foi vivenciado no estágio das Práticas Educativas e Seminário Temático III e na trajetória do curso de Pedagogia. Para Pimenta e Lima (2004): “O estágio sempre foi identificado como parte prática dos cursos de formação de...”

Profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como “teóricos”, que a profissão se aprende na “prática, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricas”. Que na “prática” a teoria é outra. (PIMENTA; LIMA, 2004, p.06).

Dessa forma, o período de experiência em estágio é um momento relevante na vida do estudante, pois propicia a interação da teoria e da prática, possibilitando ao graduando refletir enquanto vivencia situações em sala de aula. Além demonstrar realmente que enquanto educadores e futuros educadores é fundamentalmente necessário assumir e se comprometer com a educação como todo, visando superar os desafios existentes.

2.RELATO DAS PRÁTICAS REALIZADAS

Optei por relatar minhas experiências vivenciadas nas Práticas Educativas e Seminário Temático III “A Cultura Lúdica nos Espaços das Creches e Pré-Escolas.

Minhas vivencias foram na instituição o Centro Municipal de Educação Básica “Dona Delice Farias Santos”, situada na zona urbana, na Rua Cristóvão de Jesus s/n, no Bairro São José, Barra do Garças –MT. Na turma do Pré I “A” matutino, crianças de 5 anos da professora Rosana F. Da Silva. Foram cinco dias de experiências e durante, esses dias, participei de todas as atividades proposta pela professora: Ajudei corrigir as atividades, organizar relatório, participei das brincadeiras, das apresentações dentro e fora da sala de aula e até fora da escola.

No primeiro dia, ao chegar à sala tive uma boa impressão, a professora foi bem receptiva, me senti à vontade, e as crianças foram muito amorosas comigo, me abraçaram demonstrando carinho e afeto. A professora ficou esperando os alunos em frente à sala de aula, muitos alunos faltaram neste dia devido à chuva.

A professora começou a aula lendo um livro de historinha, que falava sobre as diversidades de animais. Logo após a leitura, distribuimos massinhas de modelar coloridas para os alunos. Enquanto as crianças brincavam com as massinhas fui ajudar a professora a separar as atividades realizadas anteriormente, e as atuais.

Depois fomos ao refeitório já era hora do lanche das crianças (Salada de frutas), notei que as crianças não podiam repetir o lanche. Após as crianças lancharem, fomos para recreação,

pude notar que no pátio só tinha um escorregador para atender todas as crianças, não existia outro brinquedo grande além do escorregador.

O pátio para a recreação era espaçoso, no chão tinha vários desenhos educativos, (amarelinhas, números, letras, formas geográficas). Ainda na recreação distribuimos giz para as crianças desenharem no chão, eu ajudei-as a desenharem enquanto a professora vigiava para que elas não se machucassem.

Logo o sino bateu para o recreio então a professora foi descansar e eu fiquei acompanhando as crianças nas brincadeiras de amarelinha, tudo estava muito divertido. Logo o sino bateu e voltamos para sala de aula, ainda era hora de recreação, mas agora dentro da sala. Pegamos os brinquedos que tinha disponível e esparramou no chão, eram poucos brinquedos, entre eles, bonecas danificadas, carrinhos, blocos de montar, bichinhos de pelúcia.

Algumas crianças se sentavam em grupos, meninas com meninas e meninos com meninos, por vontade própria, observei que somente uma menina brincava junto com os meninos, outras ficaram separadas brincando sozinhas, não queria se socializar, a professora deixava todos bem à vontade. Havia poucos brinquedos educativos, a carência de brinquedos era grande as crianças tinham que revezar, e com isso, causava a maior confusão entre elas, era preciso a intervenção da professora e eu para ajudar a conter a situação. Perguntei a professora a respeito de ter poucos brinquedos, fiquei chateada com a situação, segundo ela, a creche é municipal, e no começo do ano letivo foram distribuídos brinquedos e teriam que durar até o ano letivo acabar, se os brinquedos estragassem os alunos ficariam sem para brincar.

Como era poucos brinquedos, dava muita confusão entre as crianças, elas ficavam disputando os melhores brinquedos, e ainda os brinquedos eram também para a turma da tarde, a professora precisava ter o maior cuidado para não deixar as crianças estragarem, recordo que fiquei muito triste diante daquela situação.

Havia outra problemática que foi dito é que a creche não tinha recurso suficiente para auxiliar os professores, pois, faltava até materiais escolares básicos: (Lápis de escrever, lápis de cor, apontador, borracha), alguns pais não compravam e na escola não tinha para fornecer para as crianças e na hora de realizarem as atividades as crianças pediam emprestado aos colegas. A professora falou que por várias vezes que comprou com recurso próprio dela para fornecer para as crianças que não tinham materiais, mas nem sempre ela podia comprar e por isso se viravam como podiam.

Após a recreação, a professora passou uma atividade para as crianças (Alfabeto e números de 0 até 10) enquanto as crianças faziam as atividades, ela me pediu para ajudá-la organizar as tarefas que os alunos haviam feito anteriormente. Logo os pais começaram a buscar

as crianças, a aula já estava terminando, fui ajudar a professora organizar as carteiras, tocou o sino e fui para casa.

Durante os cinco dias que vivenciei em sala de aula, as rotinas eram praticamente iguais, mas tiveram alguns momentos que me chamaram mais a atenção e me comoveram muito. Entre eles, um momento que tive com um aluno que ajudei a desenvolver uma atividade, era uma criança que tinha dificuldades no aprendizado e apresentava algumas deficiências físicas e intelectuais. Fiquei ao lado dessa criança ajudando fazer uma atividade que a professora passou, era para fazer a letra “J” em pontilhado e depois pintar um Jacaré.

Segundo a professora, havia um aluno que tinha dificuldade de realizar as atividades, então sempre deixava que ele realizasse as atividades no tempo dele, o que me deu entender que ela não se esforçava muito em ajudá-lo! Mas eu fui acompanhar o aluno assim mesmo, fiquei ao lado conversando com ele, peguei em sua mão explicando como poderia fazer, e vi que ele entendeu, começando em seguida a fazer bem devagar e eu sempre o incentivando.

Para minha alegria ele conseguiu realizar a atividade toda, fez tudo certinho, pintou o desenho muito bem, no tempo dele, mas comigo ali do seu lado. Ele ficou muito feliz e eu ainda mais por estar sendo útil e por vê-lo tão alegre por ter realizado aquela atividade. Em seguida, correu mostrar a tarefa para a professora, essa quando viu, até se impressionou e perguntou se ele havia feito sozinho. Eu respondi que sim! Mas expliquei que ajudei dando atenção e incentivo para ele. Foi muito gratificante, foi a melhor parte das minhas vivências.

Como estava perto do dia 12 de outubro, data que se comemora o dia das crianças, aquela semana foi planejada voltada para o lúdico. Foi programado um passeio ao parque das Águas Quentes, em comemoração.

A prefeitura que organizou a festa liberou alguns ônibus para transportar as crianças. Da sala que eu estava vivenciando somente os pais de cinco crianças permitiram a ida ao passeio. Foi o último dia da minha vivência na Creche, um dia bem agitado. Organizamos as crianças em fila para entrar no ônibus, colocamos sentadas juntas para não se machucarem durante o percurso. Ao chegar ao parque, tivemos de redobrar a atenção, pois estava lotado, e não poderíamos deixar os alunos se perder.

Levamos os alunos para a fila para pegar algodão doce, pipoca, cachorro-quente e refrigerante. Tinha muitas brincadeiras, palhaços, brinquedos para serem distribuídos. As crianças estavam muito felizes! Para mim era tudo especial, pois era momento de aprender e compartilhar conhecimentos e sentir o quanto é importante a presença de um adulto nas brincadeiras também, fui surpreendida com muitos abraços de crianças que pareciam me conhecer a muito tempo, fiquei emocionada com tanto carinho.

Em seguida a professora e eu fomos para piscina juntos com a meninada, enquanto elas se divertiam, estávamos acompanhando-as e tomando os devidos cuidados para não acontecer nada além do esperado. Ficamos no parque das Águas Quentes durante o período da manhã conforme a programação, já era hora de voltar, fomos instruídas a organizar as crianças da nossa turma em fila para pegar os brinquedos. A prefeitura estava distribuindo brinquedos para as crianças, cada um tinha direito a um presente.

Depois ficamos esperando o ônibus para voltarmos a escola entregar as crianças para os pais. Foi muito divertido esse dia, pois eu pude perceber o quando é importante a comemoração ao dia das crianças, sem dúvidas elas ficaram muito satisfeitas. Tudo estava perfeito, o azul do céu, o calor do sol, o brilho da água compôs o cenário maravilhoso em meio a natureza que é o parque das Águas Quentes em Barra do Garças – MT.

A convivência e a interação foram muitas enriquecedoras, pois, pude vivenciar a realidade do cotidiano escolar com uma equipe eficiente e acolhedora. As situações que ocorreram na sala de aula, me proporcionaram um novo olhar, de como resolver os problemas e agir no ambiente escolar.

Alguns alunos dependem de um olhar especial, devemos sempre criar alternativas e proporcionar estratégias de aprendizagens, para que eles possam atingir os objetivos, que é acima de tudo se desenvolverem integralmente. Não tive dificuldades para realizar minha vivência, todos foram receptivos, direção, coordenação, professores, alunos, pais e funcionários. Em seguida segue algumas fotos relacionadas ao relato:

Figura 1 - Recursos para história



Fonte: Tedesco, 2021.

Figura 2 - Confeccionando recursos para contação de história



Fonte: Tedesco, 2021.

Figura 3 - Crianças participando das atividades



Fonte: Tedesco, 2021

Figura 4 - Início das apresentações



Fonte: Tedesco, 2021.

3.DISSCUSSÃO

Para um dia se tornar um bom professor(a) com capacidades para ensinar, é necessário aprender as habilidades que a profissão exige, pois ser professor não é tarefa fácil. Paulo Freire (1996, p. 12) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção” e que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”. Para isso, são fundamentais as vivências práticas, que sempre estiveram presentes nos currículos dos cursos (PIMENTA, 1995, p. 40). Ao longo da trajetória acadêmica, todas as disciplinas, práticas pedagógicas e o convívio com professores e colegas proporcionam aprendizados que poderão ser aplicados futuramente.

As vivências nos estágios representam os primeiros contatos do futuro educador entre teoria e prática, aproximando-o da realidade escolar. Durante o estágio III, pude participar de todas as atividades planejadas pela professora, vivenciando problemas que um profissional da educação enfrenta diariamente, como impactos negativos causados pela falta de recursos básicos, que muitas vezes precisam ser custeados pelos próprios professores.

É comum que salas de aula de escolas públicas não disponham de materiais básicos ou equipamentos eletrônicos adequados. No caso da turma acompanhada, o aparelho multimídia estava quebrado, impossibilitando o uso de vídeo aulas. Diante dessa realidade, o professor

deve buscar alternativas para organizar o processo de ensino, utilizando sua voz e o livro didático como recursos principais.

Segundo a professora, a creche não possuía muitos recursos, faltando lápis, borrachas e outros materiais escolares. Alguns pais não forneciam materiais, e a escola não tinha estoque para suprir a demanda. Em várias situações, a professora comprava itens do próprio bolso, mas nem sempre era possível. Essas circunstâncias exigem do educador criatividade e resiliência no dia a dia.

O professor precisa elaborar planejamentos de aula de acordo com a realidade dos alunos. Jesus e Germano, citando Bassedas, Huguet e Solé (1999), afirmam que o planejamento docente constitui uma parte importante do trabalho do professor, pois envolve a tomada de decisões e a organização detalhada das atividades a serem aplicadas. Para Ostetto (2012, p. 177), o planejamento educativo é um processo reflexivo, envolvendo ações e situações do educador em seu cotidiano pedagógico.

Diante disso, o formando entra em contato com a realidade profissional e todas suas implicações, desenvolvendo competências e habilidades para aplicar conhecimentos teóricos e metodológicos. Pimenta e Lima (2008, p. 68) afirmam que “o Estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade”. Assim, a aproximação com o cotidiano da sala de aula favorece a construção docente.

Durante as vivências, participei de brincadeiras e apresentações dentro e fora da sala de aula, percebendo a importância do lúdico na aprendizagem das crianças. O brincar permite que a criança desenvolva imaginação, atenção, memória e socialização, além de aprender regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

O brincar está diretamente ligado ao desenvolvimento infantil e às teorias que embasam essa prática. Brincadeiras, brinquedos, música e jogos proporcionam experiências essenciais para a imaginação e a criatividade, permitindo que a criança se descubra e interaja com o mundo ao seu redor. Weiss (1997) aponta que essas atividades são primariamente lúdicas, não competitivas, e essenciais para a aprendizagem.

O papel do professor frente ao brincar e às aprendizagens é fundamental. Um profissional bem-preparado reconhece a importância desse período na vida das crianças, pois experiências iniciais influenciam diretamente o desenvolvimento emocional e educacional. As primeiras habilidades e competências já podem ser observadas e aprimoradas desde cedo.

Além disso, o professor deve ter carinho pelo trabalho e gostar de crianças, para compreender seu mundo e extrair práticas pedagógicas eficazes. Ao escolher o curso de

pedagogia, fui descobrindo a dimensão da profissão, reconhecendo seu poder transformador na vida das pessoas. Aprender a ensinar é também aprender a influenciar positivamente o futuro.

As experiências no estágio III proporcionaram aprendizados significativos. Conforme Pimenta (op. cit., p. 40), o estágio permite que os alunos se percebam como futuros professores, enfrentando desafios de conviver e dialogar com linguagens e saberes distintos. O estágio não é apenas prática, mas uma atividade teórica e reflexiva que instrumentaliza a práxis docente.

Segundo Max Pimenta (1995, p. 61), a atividade docente é uma práxis que integra teoria e prática, essencial para a transformação da realidade. Marx complementa que “práxis é a atitude humana de transformação da natureza e da sociedade”. Assim, aprender a ensinar exige unir fundamentos teóricos e habilidades práticas, transformando-os em ação cotidiana.

A prática docente não depende apenas da teoria, mas dela se alimenta. Os saberes adquiridos durante a formação acadêmica são alicerces para construir a prática pedagógica. A formação docente é um processo contínuo de construção e troca de saberes com colegas e alunos, permitindo constante aperfeiçoamento (FREIRE, 1995).

As experiências nos estágios preparam o acadêmico para o trabalho coletivo, uma vez que “o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais” (PIMENTA, 2004, p. 56). Portanto, o curso de pedagogia deve estar articulado à escola básica, garantindo que o futuro educador possua habilidades para assegurar ensino de qualidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas no decorrer do curso e durante os estágios são etapas muito importantes para a vida acadêmica do estudante, especialmente do licenciando, pois é durante esses momentos que vamos ter contato direto com a futura profissão, colocando em prática toda teoria que vimos durante o percurso na universidade.

Foi por intermédio das experiências vivenciadas nas Práticas Educativas e Seminário Temático III “A Cultura Lúdica nos Espaços das Creches e Pré-Escolas, realizado na unidade de ensino Centro Municipal de Educação Básica Dona “Delice Farias Santos” que percebi a relevância do educador para sociedade, visto que a experiência na sala de aula é de fundamental para a formação do profissional trazendo novas percepções no ensino aplicado em sala de aula.

Realizar as vivências na educação infantil foi muito gratificante, a experiência foi ótima, porque ficou a certeza da importância do contato direto com a realidade (rotina) da escola. Tanto como as convivências e a interação com os funcionários e alunos foram muito

enriquecedoras, pois pude vivenciar a realidade do cotidiano escolar com uma equipe eficiente e acolhedora.

As situações que ocorreram em sala de aula, me proporcionaram um novo olhar, de como resolver problemas e agir no ambiente escolar, pois alguns alunos dependem de um olhar especial e que devemos sempre criar alternativas e proporcionar estratégias de aprendizagens, para que possam atingir os objetivos esperados.

O período de contato direto com o ambiente educativo, e as relações estabelecidas, me possibilitou refletir como se dá a atuação do pedagogo nos diferentes contextos. Destacando para o lúdico na educação infantil, que é muito importante para o desenvolvimento das crianças, compreende-se que o professor precisa estar preparado para realizar as atividades lúdicas no cotidiano. Incluindo em seu planejamento o brinquedo, o jogo e as brincadeiras, porque com certeza são aspectos indispensáveis para o desenvolvimento e o conhecimento das crianças na educação infantil.

É por meio dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos que a criança partilha com o outro, isso auxilia na prevenção e diagnóstico de problemas de aprendizagem. Vygotsky (1984) enxergara no brinquedo uma contribuição para o desenvolvimento inclusive da língua escrita, já que nele ocorre uma representação do significado. Essa ludicidade voltada ao ato do aprender e ensinar deve levar em conta as realidades internas e externa da aprendizagem por meio do movimento, da linguagem, do desenvolvimento cognitivo, da afetividade e da socialização.

Nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos vêm contribuir significativamente para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas das crianças. A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, na qual ela deve ser vivenciada, não apenas como diversão, mas com objetivo de desenvolver as potencialidades da criança, visto que o conhecimento é construído pelas relações interpessoais e trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a formação integral da criança.

Enfim, o lúdico é muito importante no desenvolvimento das crianças, mas com certeza precisa da ajuda da família e de todos os envolvidos na educação, e isso eu pude presenciar durante as vivências no Estágio III, sabendo que o professor tem o papel fundamental nesse processo de desenvolvimento.

Após todas as atividades realizadas posso concluir que as vivências no Estágio III foi uma grande oportunidade de complementar e aperfeiçoar a minha formação acadêmica, como experiências profissionais e pessoais. Além de possibilitar uma primeira experiência profissional. E enquanto acadêmica, tive o momento de identificar minhas aptidões e interesses

em relação à escolha profissional, tendo a oportunidade de vivenciar o dia a dia de um educador e adquirir preparação para futura profissão.

Todavia, entendemos que esse processo é apenas um norteamento no caminho a seguir e que precisamos continuar nessa busca por formação, afinal neste momento de pandemia houve muitas mudanças nas atuais práticas pedagógicas, de repente os professores tiveram que se readaptar e criar mecanismos referenciados para continuar com as práticas pedagógicas. Com isso, ficou nítido que as situações mudam inesperadamente e que frequentemente os educadores precisam buscar novos caminhos.

Diante disso posso afirmar que apesar das muitas dificuldades com as quais nos deparamos, fui também privilegiada, pois estamos passando por um processo de formação que muitos professores atualmente gostariam de ter vivenciado em sua preparação acadêmica. Enfim, as experiências vivenciadas no decorrer do curso e nos estágios foram muitas enriquecedoras e contribuíram significantes para o meu desenvolvimento e aprendizado como futura pedagoga.

5.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. **Pedagogia da Infância III: Educação e Ludicidade**. Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2013.

ALMEIDA, Marcos Tadeu Pereira. **O brincar na educação infantil**. In: Revista Virtual EF Artigos. Disponível em: <http://efartigos.atspace.org/efescolar/artigo39.html>. Acesso em: 06 dez. 2020.

ÁLVARES, Luciana Oliveira. **O brinquedo em instituições públicas de educação infantil: os significados atribuídos por pais e professoras**. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

BASSEDAS, Enrique; HUGUET, Teresa; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/resumo-livro-pedagogia-autonomia-paulo-freire/>. Acesso em: 05 dez. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MENEZES, Vanderson Sizino. **A importância do ensino da matemática na educação infantil com a ludicidade na abordagem do processo**. XISIMPED–Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação, 2018. Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R1446-2.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

PIMENTA, Lima Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática**. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TIZUKO, Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. São Paulo: FE-USP, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch et al. **Formação social da mente**. São Paulo: Ícone, 1984.

WEISS, Luise. **Brinquedos & engenhocas: atividades lúdicas com sucata**. São Paulo: Scipione, 1997.

CAPÍTULO 12: AVALIAÇÃO QUALITATIVA DA SAÚDE NA ATENÇÃO BÁSICA

Balbina Gomes Silva²⁵

José Braz Serra Silva²⁶

RESUMO

A Atenção Básica (AB) é considerada pilar de estruturação do sistema de saúde, o que favorece a proposição de estratégias para a sua reorganização e a necessidade de avaliação da qualidade, partindo do pressuposto de que uma avaliação deve auxiliar na tomada de decisões, contribuindo para o planejamento das intervenções em saúde e em última instância, na melhoria da qualidade de vida dos usuários do sistema de saúde. O estudo objetivou conceituar avaliação qualitativa na saúde. E como objetivos específicos: diferenciar avaliação qualitativa e avaliação da qualidade no cuidado em saúde; descrever os fatores que contribuem para a qualidade nos serviços de Atenção Básica na Saúde. Para tanto seguiu o caminho metodológico de um estudo de abordagem qualitativo no qual utilizou-se de pesquisas bibliográficas, e por meio da análise desse conteúdo da importância da avaliação qualitativa da saúde na atenção básica. Quando foi possível constatar que a avaliação qualitativa tem foco na atenção integral e humanizada do cuidado na Atenção Básica na Saúde expresso pelas singularidades de cada indivíduo. Dessa forma chegando à conclusão de que há a necessidade constante de atualização dos padrões de qualidade, por isso é indispensável a avaliação para a melhoria da qualidade nas ações de saúde.

Palavras-chaves: Atenção Básica; Avaliação Qualitativa; Avaliação da qualidade.

RESUMEN

La atención primaria (AB) se considera pilar de estructuración del sistema de salud, lo que favorece la proposición de estrategias para su reorganización y la necesidad de evaluación de la calidad, partiendo del supuesto de que una evaluación debe auxiliar en la toma de decisiones, contribuyendo a la planificación de las intervenciones en salud y en última instancia, en la mejora de la calidad de vida de los usuarios del sistema de salud. El estudio objetivo conceptualizar la evaluación cualitativa en la salud. Y como objetivos específicos: diferenciar evaluación cualitativa y evaluación de la calidad en el cuidado en salud; describir los factores que contribuyen a la calidad en los servicios de Atención Básica en la Salud. Para ello siguió el camino metodológico de un estudio de abordaje cualitativo en el que se utilizó investigaciones bibliográficas, y por medio del análisis de ese contenido de la importancia de la evaluación cualitativa de la salud en la atención básica. Cuando fue posible constatar que la evaluación cualitativa tiene foco en la atención integral y humanizada del cuidado en la Atención Básica

²⁵ **Graduação:** Bacharelado em Enfermagem e Obstetrícia - ISES/Instituto Santareno de Ensino Superior. **Pós-graduação:** Especialização em Gestão em Saúde Pública - IBESTE/Instituto Brasileiro de Ensino Superior e Tecnologia. Especialização em Enfermagem Obstétrica - UFAM - Universidade Federal do Amazonas. Especialização em Gerontologia e Saúde do Idoso - UEA - Universidade Estadual do Amazonas. Mestrado em Administração e Gestão de Saúde Pública - UCP/Universidad Columbia del Paraguay. **E-mail:** balbinagomes@hotmail.com

²⁶ **Graduação:** Bacharelado em Agronomia - CEU/Centro de Estudos Universitário de Monterrey - Nuevo Leon-Mexico. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Ambiental - UFPA/Universidade Federal do Pará. Mestrado em Ciências de Educação - UNIDA/Universidad de La Integración de Las Américas - Paraguay. **Doutorado Em Ciências De Lá Educação** - UNIDA/Universidad de La Integración de Las Américas - Paraguay. **E-mail:** braz.serra@yahoo.com.br

en la Salud expresado por las singularidades de cada individuo. De esta forma llegando a la conclusión que hay la necesidad constante de actualización de los estándares de calidad, por lo que es indispensable la evaluación para la mejora de la calidad en las acciones de salud.

Palabras claves: Atención Básica; Evaluación cualitativa; Evaluación de la calidad.

1.INTRODUÇÃO

O conceito de avaliação de programas sociais aparece no cenário mundial logo após a Segunda Grande Guerra, devido a necessidade de otimizar a eficácia da aplicação dos recursos pelo Estado. Por esta razão, foram desenvolvidos diversos métodos com o objetivo de possibilitar a análise das vantagens e dos custos de programas.

No Brasil, a pesquisa de avaliação de políticas públicas começa a se desenvolver a partir da década de 80 e apresenta-se, tanto da perspectiva acadêmica, como da sua incorporação ao cotidiano da administração pública, ainda bastante incipiente. Nesse âmbito, a avaliação tem sido conceituada sob diferentes pontos de vista. Essas concepções guardam ora características coincidentes ou comuns, ora posições discordantes. (BOSI & UCHIMURA, 2002).

A palavra avaliação, no sentido mais geral, consiste em atribuir valor a algo (Aguilar & Ander-egg, 1994). Nesta definição, o termo avaliação refere-se ao ato ou efeito de avaliar (Ferreira, 1986), ou seja, conferir valor, manifestar-se em relação a alguma coisa, sem compromisso, no entanto, com o fundamento desse juízo ou com um método específico.

No momento da avaliação de serviços ou programas, o que corresponde a situar a avaliação no campo das modalidades de intervenção social e, por conseguinte, das ciências sociais, busca-se a utilização de “procedimentos que, apoiados no uso do método científico, servem para identificar, obter e proporcionar a informação pertinente e julgar o mérito e o valor de algo de maneira justificável” – a chamada avaliação em sentido estrito ou avaliação sistemática (AGUILAR & ANDER-EGG, 1994, p.23).

Para avaliar programas sociais não existe uma metodologia padrão, depende principalmente da delimitação do objeto da avaliação, ou melhor, o que se pretende avaliar: um programa/serviço na íntegra ou seus elementos constituintes, ou ainda a dimensão qualidade, que se configura no âmbito das ideias e interpõe tanto o programa/serviço na totalidade, quanto todos os seus elementos separadamente. O que torna científica uma avaliação não é a descoberta de uma única verdade, e sim, o esforço para verificar observações e validar o seu significado ou seus diferentes significados.

Este estudo permitirá concluir que a contribuição dessa pesquisa nunca seria demais, mesmo para aqueles que já sabem bastante do assunto, pois serão alguns repasses de informações e, para aqueles que nem desconfiam da importância dos cuidados em saúde, pois a avaliação das ações de saúde vem ocupando lugar de destaque entre as ações de planejamento e gestão. Portanto, considera-se as especificidades de cada contexto ao planejar uma estratégia de ação, isto se reflete diretamente na operacionalização das práticas da saúde, tornando assim alguns aprendizados.

Portanto, nesse contexto, o objetivo do estudo é abordar a avaliação qualitativa na saúde, mediante os pressupostos teóricos diferenciar avaliação qualitativa e avaliação da qualidade no cuidado em saúde e descrever os fatores que contribuem para a qualidade nos serviços de Atenção Básica na Saúde.

2.MATERIAIS E MÉTODOS

Esta uma pesquisa com abordagem qualitativa, quanto aos procedimentos foi empregado a pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2008, p.50) é uma pesquisa “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” afim de permitir o aprofundamento sobre o tema que neste caso é a avaliação qualitativa na Atenção Básica.

A investigação sobre esse assunto foi realizada durante o período de março a maio de 2019, na biblioteca da Universidade Federal do Amazonas em Itacoatiara no Amazonas e em bibliotecas eletrônicas de periódicos científicos como a SciELO, Google acadêmico, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES e na Biblioteca Virtual de Saúde do Ministério da Saúde do Brasil.

Os descritores utilizados para pesquisa nas bibliotecas virtuais foram: avaliação qualitativa, avaliação da qualidade, saúde, atenção básica, bioética, planejamento estratégico, planejamento na saúde.

Na biblioteca da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) foram pesquisados livros de metodologias científica sobre a temática qualidade e sobre a Atenção Básica.

Após a leitura dos resumos desses trabalhos foram selecionados os que traziam assuntos relevantes ao contexto da pesquisa, fez-se a leitura da introdução desses artigos que primeiramente foram selecionados para determinar se o conteúdo presente nesses trabalhos era útil a pesquisa, por fim uma leitura interpretativa baseada na metodologia de análise de

conteúdo, fazendo assim, uma comparação da razão, ou o porquê do tema escolhido analisando as relações e as associações que a temática necessita.

3. SAÚDE DE QUALIDADE OU QUALIDADE NA SAÚDE

O Ministério da Saúde (2005) tem a seguinte reflexão sobre como é avaliar a saúde:

A avaliação em saúde é um processo crítico-reflexivo sobre práticas e processos desenvolvidos no âmbito dos serviços de saúde. É um processo contínuo e sistemático cuja temporalidade é definida em função do âmbito em que ela se estabelece. A avaliação não é exclusivamente um procedimento de natureza técnica, embora essa dimensão esteja presente, devendo ser entendida como processo de negociação entre atores sociais. Deve constituir-se, portanto, em um processo de negociação e pactuação entre sujeitos que partilham corresponsabilidades. O processo de avaliação é mediado por relações de poder. Isto não deve ser ignorado por quem tem a responsabilidade de conduzi-lo, sendo fundamental reforçar a implementação de mecanismos que assegurem a participação democrática dos envolvidos (BRASIL, 2005, p. 18).

Segundo Bosi & Uchimura (2002), quando se pretende avaliar a dimensão qualidade é necessário primeiramente saber o significado desse termo para compreender que o termo qualidade assume várias dimensões ou sentidos, de natureza objetiva ou subjetiva e porque a qualidade varia de acordo com o interesse de grupos ou atores sociais, considerando-se seu papel dentro da instituição gestora e/ou de sua relação com o serviço em questão.

Demo (2000) classifica qualidade de duas formas ou sentidos, uma estaria na dimensão objetiva em que utiliza meios que possam ser mensuráveis através de instrumentos, técnicas e métodos, o autor a denomina como qualidade formal, a outra dimensão, é a subjetiva, nomeada como qualidade política a qual estaria relacionado a finalidades, valores e conteúdo.

A qualidade em sua dimensão objetiva é mensurável, e, portanto, generalizável. O mesmo não ocorre com a dimensão subjetiva. Esta última habita o espaço das vivências, das emoções, do sentimento, os quais não cabe quantificar, uma vez que expressam singularidades.

Ao classificar qualidade como objetiva e subjetiva, acaba sendo muito útil no campo dos programas da saúde pública, pois nesse campo específico, quase que exclusivamente utilizam o termo qualidade no sentido objetivo, quantitativo, pois há uma dificuldade em conceituar e identificar os diversos significados desse termo (ACURCIO *et al.*, 1991; BOSI & UCHIMURA, 2002).

No pioneirismo de definição da qualidade — no aspecto dos serviços e programas de saúde — considerando suas partes, temos Lee & Jones (1933, *apud* ACURCIO *et al.*, 1991). Seriam eles: base científica da prática médica; prevenção; cooperação entre consumidores e

prestadores de serviço; tratamento integral do indivíduo; relação médico-paciente; serviços médicos integrais e coordenados; coordenação entre atenção médica e serviços sociais; acessibilidade da atenção para toda a população.

Competência profissional (habilidades técnicas, atitudes da equipe, habilidades de comunicação); satisfação dos usuários (tratamento recebido, resultados concretos, custo, tempo); acessibilidade (cultural, social, geográfica, econômica); eficácia (normas adequadas, tecnologia apropriada, respeito às normas pela equipe); eficiência (custos, recursos, riscos) são evidenciados como fatores que determinam a qualidade dos serviços de saúde por Gattinara *et al.* (1995)

Acurcio *et al.* (1991) aponta os seguintes aspectos ou dimensões da qualidade desejáveis nos serviços de saúde: efetividade (relação do impacto real com o impacto potencial numa situação ideal); eficácia (capacidade de produzir o efeito desejado); eficiência (relação entre o efeito real e os custos da produção); equidade (distribuição dos serviços de acordo com as necessidades de saúde objetivas e percebidas da população); qualidade científico-técnica (nível de aplicação do conhecimento e da tecnologia); acessibilidade (remoção de obstáculos físicos, financeiros e outros para a utilização de serviços disponíveis); adequação (suprimento de número suficiente de serviços em relação às necessidades e à demanda); aceitação (fornecimento de serviços que estão de acordo com as normas culturais, sociais e outras, e com as expectativas dos usuários em potencial).

Nessa perspectiva, a qualidade em saúde se refere à relação entre meios e fins, em que os meios compreendem o conjunto das estratégias técnicas, psicológicas e sociais de intervenção.

Acredita-se que a posição dos atores sociais que avaliam ou emitem um julgamento influencia a definição de qualidade e a relevância de determinados critérios ou componentes em detrimento de outros (ACURCIO *et al.*, 1991).

As percepções dos atores sociais sobre a qualidade dos serviços são determinadas por suas experiências inerentes à vivência junto aos programas em questão. Esse entendimento permitiria compreender não apenas o significado da qualidade para os diferentes grupos, mas também as formas pelas quais está se apresentaria ou não nesses programas.

A avaliação das ações de saúde vem ocupando lugar de destaque entre as ações de planejamento e gestão. Portanto, considera-se as especificidades de cada contexto ao planejar uma estratégia de ação, isto se reflete diretamente na operacionalização das práticas da saúde.

O termo avaliação tem diversos sentidos principalmente quanto a sua aplicação em políticas e programas de saúde. Não há como definir um único modelo para avaliar todos os

programas de saúde, estas devem se adequar de acordo os objetivos propostos e/ou almejados pela gestão de saúde.

Por isso, existem dois preceitos quando se tem que avaliar algum programa de saúde que visa o cuidado do individual e coletivo (o micro e o macro), o primeiro é avaliação da qualidade o outro é avaliação qualitativa. Segundo Bosi & Uchimura (2007), avaliação da qualidade dos programas tem o interesse nas dimensões objetiváveis, ou seja, dados possíveis de serem quantificados, excluindo a dimensão subjetiva propriamente humana.

Avaliação qualitativa (subjetiva) corresponde à análise das dimensões que escapam aos indicadores e expressões numéricas. Bosi & Uchimura (2007) explica que essa análise se volta para a produção subjetiva que permeia as práticas em saúde inscritas nos programas e serviços, repercutindo diretamente na natureza do material a ser levantado e produzido, o qual não pode se restringir a instrumentos estruturados que conduzam a respostas exclusivamente numéricas. Tal definição se distingue de avaliação da qualidade, embora nela se inclua, dados os elementos anteriormente apontados que possibilitam expressões objetivas sob este rótulo, ou seja, voltadas às dimensões de qualidade que admitem a objetivação.

Frequentemente, a garantia e a avaliação da qualidade técnica do cuidado são interpretadas pelos profissionais como sendo constrangedores e até mesmo de caráter punitivo e persecutório, tanto que os controles de qualidades mais tradicionais tendem a ser restritivos, estanques e desvinculados aos demais níveis da organização.

Ayres (2004) classifica duas modalidades de avaliação como: avaliação normativa e avaliação formativa. A primeira refere-se à verificação do êxito técnico de ações em saúde que podem ser quantificáveis e a avaliação formativa³ volta-se ao julgamento do sucesso prático de uma ação em saúde. Isso implica em reconhecer os “projetos de felicidade que justificam e elucidam a realização do cuidado que se quer julgar”, ou seja, volta-se à dimensão subjetiva da qualidade. A avaliação normativa e a formativa são equivalentes e comparáveis a avaliação da qualidade quanto a qualitativa.

Conforme Demo (2000), estudos de avaliação com contornos mais clássicos, dirigidos à análise da eficácia e/ou eficiência de determinado programa, dada a natureza do método que empregam e o entendimento da realidade a partir de uma ótica de objetivação, seriam apropriados para a análise ou mensuração do êxito técnico do programa, ou seja, de sua qualidade formal. Por outro lado, para Bosi & Uchimura (2002) estudos avaliativos voltados à dimensão subjetiva da qualidade, se propõem a desvendar os sentidos dos fenômenos, respeitando sua complexidade, riqueza e profundidade. Tais estudos seriam adequados à análise

do sucesso prático, ou seja, à análise da efetividade de um programa de saúde, pois considera as expectativas em especial, os usuários a que se destinam as ações.

Cabe assinalar que ambos os planos – objetivo e subjetivo – correspondem a dimensões inerentes a fenômenos complexos como a saúde.

Portanto não se quer excluir uma das polaridades, tampouco defender o predomínio de uma sobre outra, mas contribuir para uma concepção ampliada de avaliação, para o necessário rigor no emprego dos conceitos e na seleção de abordagens adequadas ao que se pretende avaliar.

Transpondo a presente reflexão para o contexto sanitário atual, destaca-se que o modelo assistencial em consolidação a partir da implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), exerce inquestionável influência na definição de um cenário, cuja especificidade se impõe reconhecer e considerar nas iniciativas de avaliação, apontando para a construção teórico-metodológica que lhe dê sustentação.

Tal modelo estimula uma compreensão ampliada de saúde e prioriza a construção de práticas de cuidado tendo como pilares a integralidade e humanização.

3.1 Atenção Básica na Saúde e Gestão

Para avaliar a qualidade nos serviços de saúde é necessário considerar o usuário, o profissional e o gestor, por serem eles os principais atores que constroem as interfaces da saúde. Na execução dos programas de saúde que visam ofertar serviços de qualidade é necessário a clínica, que foca nas necessidades subjetivas do indivíduo e a vigilância, que atua nos riscos à saúde de uma população, estes devem estar integrados principalmente nos serviços de Atenção Básica a Saúde (ABS) que é o primeiro contato do cidadão ao SUS.

Para Ayres (2004), essa constatação aponta para um primeiro pressuposto da atenção básica: não se consegue atender as pessoas individualmente em suas necessidades de saúde se elas não são cuidadas e acompanhadas no coletivo por meio de ações de prevenção e promoção para aquele território; e, por outro lado, não se protege e promove o coletivo em sua saúde se os indivíduos desse coletivo não são cuidados em suas necessidades individuais. Esse primeiro pressuposto ancora-se num segundo, que é uma exigência do anterior: a indissociabilidade entre atenção e gestão, porque, para se integrar o foco no indivíduo e no coletivo da atenção, é indispensável aproximá-la da gestão, já que é necessário integrar atividades de atendimento e de planejamento nos serviços. (BRASIL, 2005)

É necessário o envolvimento tanto dos profissionais quanto dos gestores, pois, se o serviço não disponibiliza de condições adequadas para ser realizado pode comprometer a qualidade do serviço de saúde a ser ofertado, porquanto, para se alcançar uma atenção eficaz e eficiente tanto para uma avaliação da qualidade quanto para a avaliação qualitativa na saúde é indispensável planejamento, sendo que a atenção caracteriza-se pela lógica do atendimento individual e coletivo aos usuários, enquanto a gestão está preocupada com uma lógica organizacional de racionalização e distribuição equitativa dos diversos recursos necessários à saúde.

Segundo Jungues, Barbiani & Zoboli (2015), a atenção e gestão devem estar integradas, no entanto, essa integração tem que ser construída e aperfeiçoada pelos usuários, profissionais e gestores. Oferecer serviços de saúde efetivos é um desafio ético mesmo assim é uma exigência moral que a população receba atenção à saúde de qualidade. Daí a necessidade de se refletir sobre o papel da bioética nessas interfaces das redes de atenção à saúde.

A bioética apresenta-se como um processo de tomada de decisão baseado no discernimento individual e coletivo para a melhoria da vida humana, em outras palavras deliberação moral. Porém, para tomar alguma decisão é necessário planejar estrategicamente. A deliberação clínica se faz quando trata a saúde do indivíduo, ademais quando a deliberação clínica está no âmbito da atenção básica a saúde, não pode se limitar a somente esta exigência moral, precisa incluir o planejamento estratégico para atender as exigências morais da saúde coletiva que necessita da vigilância e da gestão. (GRACIA, 2001)

Por isso a deliberação clínica é contextualizada na análise dos problemas éticos para encontrar soluções concretas, dentre alternativas prudentes. Essa análise não é abstrata, mas considera as circunstâncias do ato e as consequências previsíveis. A meta da deliberação são cursos de ação prudentes (ZOBOLI, 2013).

3.1.1 Direito a Saúde

De acordo com o Artigo 196 da Constituição Federal de 1988 o Estado deve garantir o direito à saúde de forma igualitária a todos os cidadãos brasileiros e promover políticas sociais e econômicas de ações e serviços que visem a melhor qualidade de vida à população.

O direito a saúde implica muito mais do que uma consulta, um exame, um medicamento que estão na esfera individual, é preciso ter um olhar amplo que satisfaça as necessidades humanas básicas, por isso o planejamento estratégico deve considerar os fatores internos e externos do indivíduo e do coletivo que influenciam na saúde e estas interferências devem ser

levadas em consideração pela gestão como: educação, saneamento, atividade física, meio ambiente, respostas imunológicas, lazer, alimentação, desestruturação familiar e pessoal, violência, acidentes, predisposição genética, habitação e emprego.

Diante do exposto o Artigo 200 da Constituição Federal aponta que:

Ao sistema único de saúde compete, além de outras atribuições, nos termos da lei:

I - Controlar e fiscalizar procedimentos, produtos e substâncias de interesse para a saúde e participar da produção de medicamentos, equipamentos, imunobiológicos, hemoderivados e outros insumos;

II - Executar as ações de vigilância sanitária e epidemiológica, bem como as de saúde do trabalhador;

III - ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde;

IV - Participar da formulação da política e da execução das ações de saneamento básico;

V - Incrementar em sua área de atuação o desenvolvimento científico e tecnológico;

VI - Fiscalizar e inspecionar alimentos, compreendido o controle de seu teor nutricional, bem como bebidas e águas para consumo humano;

VII - participar do controle e fiscalização da produção, transporte, guarda e utilização de substâncias e produtos psicoativos, tóxicos e radioativos;

VIII - colaborar na proteção do meio ambiente, nele compreendido o do trabalho.

Há diferentes realidades e contextos individuais, por isso varia a compreensão do processo saúde– doença, deste modo a atenção básica deve-se utilizar das ferramentas da clínica, vigilância, planejamento e gestão, que segundo o artigo 198 da Constituição Federal de 1988 descreve como o Sistema Público de Saúde deve ser organizado:

Art. 198. As ações e serviços públicos de saúde integram uma rede regionalizada e hierarquizada e constituem um sistema único, organizado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - descentralização, com direção única em cada esfera de governo;

II - atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais;

III - participação da comunidade

4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Existe a necessidade constante de atualização dos padrões de qualidade com redefinição sucessiva dessa qualidade em busca do ideal. Sendo assim, quando um determinado padrão é alcançado, faz-se primordial atingir um patamar superior, visto a impossibilidade de estabelecimento de padrões normativos de qualidade absolutos e imutáveis. Segundo Poton, Szpilman & Siqueira (2011) o Ministério da Saúde, assumiu compromisso de contribuir com a consolidação da Política de Monitoramento e Avaliação da AB, propõem a Avaliação para a

Melhoria da Qualidade (AMQ) como uma importante ferramenta a ser utilizada especificamente pelas equipes da Estratégia de Saúde da Família para a qualificação das ações de saúde e do cuidado prestado à população. Gestores municipais devem aderir ao programa de modo voluntário e participativo. Metodologicamente, a AMQ propõe a auto - avaliação aos atores envolvidos no processo: gestor, coordenação, unidades de saúde e equipes. A partir de um diagnóstico, a AMQ orienta a elaboração de estratégias de intervenção para a resolução dos problemas identificados.

Existe consenso sobre a importância da Atenção Básica à Saúde (ABS) na melhora dos indicadores de saúde de uma dada população. Ela funciona como porta de entrada do sistema de saúde ofertando serviços próximos ao local de moradia, favorecendo o acesso, o vínculo e a atenção continuada centrada na pessoa e não na doença.

Starfield (2002, p.95) aponta que, “a ABS tem capacidade para resolver 80% dos problemas de saúde de uma dada população e deve conciliar ações de assistência com prevenção e promoção da saúde além de coordenar a atenção prestada nos outros níveis do sistema, agindo como a base para o trabalho dos níveis secundário e terciário”. O Sistema Único de Saúde (SUS) incorpora esses princípios e reconhece que é a partir dos valores e demandas da atenção básica que o planejamento de suas ações deve ser feito: é o planejamento ascendente.

É relevante que o resultado esperado quanto ao tema proposto do artigo seja totalmente positivo, pois o estudo sobre a importância da avaliação qualitativa da saúde na atenção básica, pois a mesma é considerada a porta de entrada, e se caracteriza por um conjunto de ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que abrange a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação, a redução de danos e a manutenção da saúde com o objetivo de desenvolver uma atenção integral que impacte positivamente na situação de saúde das coletividades.

Sendo assim, coordenar o cuidado e reconhecer as necessidades de saúde da população sob sua responsabilidade, organizando assim as necessidades desta população em relação aos outros pontos de atenção à saúde, contribui para que a programação dos serviços de saúde parta das necessidades de saúde dos usuários, este é o propósito da qualidade da Atenção Básica.

Portanto, é interessante essa discussão, pois necessitamos cada vez mais que o usuário se “insira” no SUS pela atenção básica, para que os agravos sejam evitados, prolongando sua vida e diminuindo as perdas.

5. CONCLUSÃO

Nota-se, portanto, a importância de enfatizar que a atenção básica é a comissão de frente dos níveis de atenção em saúde. Funciona como um filtro, intervindo nas questões básicas da população, para que não evoluam e gerem problemas para os demais níveis de atenção, evitando assim um caos no sistema de saúde. Compreender as nuances da qualidade na atenção básica é fundamental, porém avaliar ou medir a eficácia dos programas é um desafio, devido aos diferentes contextos de vida de cada indivíduo.

A avaliação qualitativa, nesse sentido, assume papel central, considerando especialmente as expectativas dos usuários a quem se destinam as ações. Essa perspectiva permite compreender como as experiências e percepções individuais influenciam os resultados das intervenções, oferecendo subsídios importantes para aprimorar os serviços e promover maior efetividade.

Observou-se que a preocupação com o estudo do tema é de cunho mundial e mantém-se urgente para a saúde pública no Brasil. A análise da atenção básica qualificada é essencial para identificar pontos fortes e lacunas na prestação de serviços, contribuindo para a melhoria contínua e para o atendimento integral da população.

A partir disso, salienta-se a importância de maiores estudos sobre avaliação qualitativa da saúde na atenção básica, sobretudo em contextos em que Estados, cidades e municípios têm demonstrado resultados diversos, tanto positivos quanto negativos, no cuidado à população.

Esses estudos permitem avaliar a aplicação prática dos princípios norteadores da atenção básica, como servir como primeiro contato e porta de entrada ao sistema de saúde, garantir cuidado integral, coordenar serviços, atender às necessidades da comunidade e considerar a centralidade da família, reconhecendo diferentes grupos populacionais.

4. Referências Bibliográficas

ACURCIO, Francisco de Assis; CHERCHIGLIA, Mariangela L. & SANTOS, Max A. dos, CAMPOS, Francisco Eduardo de; LEITE, Maria Léa C.; LEITE, Marcelo T. T.; REIS, Eduardo J. F, B. dos; SANTOS, Fausto P. dos. **Avaliação de qualidade de serviços de saúde**. 1991. Saúde em Debate, 33: 50-53.

AGUILAR, Maria José & ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de Serviços e Programas Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. **Norma e formação: horizontes filosóficos para as práticas de avaliação no contexto da promoção da saúde.** Ciência e Saúde Coletiva. 2004; 9:583-92.

BOSI, Maria Lúcia Magalhães; UCHIMURA, Kátia Yumi. **Avaliação da qualidade ou avaliação qualitativa do cuidado em saúde?** Revista Saúde Pública. 2007; 41:150-3.

BOSI, Maria Lúcia Magalhães; UCHIMURA, Kátia Yumi. **Qualidade e subjetividade na avaliação de programas e serviços de saúde.** Caderno Saúde Pública. 2002; 18: 1561-9.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Avaliação na atenção básica em saúde: caminhos da institucionalização.** Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL, Constituição Federal. 2ª ed. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1988.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** Campinas: Papirus; 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. cc. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

GATTINARA, Barbara C.; IBACACHE, Jaime; PUENTE, Carlos; GIACONI, Jolanda & CAPRARA, Andrea. **Percepción de la comunidad acerca de la calidad de los servicios de salud públicos en los distritos Norte e Ichilo, Bolivia.** Cadernos de Saúde Pública, 1995; 11:425-438.

GRACIA Diego. **La deliberación moral: el método de la ética clínica.** Medicina Clínica. 2001; 117:18-23.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JUNGES, José Roque; BARBIANI, Rosângela; ZOBOLI, Elma Lourde Campos Pavane. **Planejamento Estratégico como exigência ética para a equipe e a gestão local da Atenção Básica em Saúde.** Comunicação Saúde Educação. 2015; 19 (53): 265-74.

LEE, R. I; JONES, L. W. **The concept of good medical care.** 1933. IN: ACURCIO, Francisco de Assis; CHERCHIGLIA, Mariângela L. & SANTOS, Max A. dos, CAMPOS, Francisco Eduardo de; LEITE, Maria Léa C.; LEITE, Marcelo T. T.; REIS, Eduardo J. F. B. dos; SANTOS, Fausto P. dos. Avaliação de qualidade de serviços de saúde. Saúde em Debate, 1991; 33:50-53.

POTON, Wanêssa Lacerda; SZPILMAN, Ana Rosa Murad; SIQUEIRA, Marcia Portugal. **Avaliação para a melhoria da qualidade na Estratégia Saúde da Família (AMQ): relato de experiência.** Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde 2011; 13 (3): 57-61

STARFIELD, Barbara. **Atenção primária: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologias.** Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde, 2002.

ZOBOLI, Elma Lourde Campos Pavane. **Tomada de decisão em bioética clínica: casuística e deliberação moral.** Revista bioética. 2013; 21 (3): 389-96.

CAPÍTULO 13: A EFICIÊNCIA DOS JOGOS INFANTIS NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Elaine de Oliveira²⁷
Maria de Jesus Rodrigues de Sousa²⁸
Naira Franciely Morais Silva²⁹
Valéria Fernandes Pereira³⁰

Resumo

A utilização de jogos infantis como recurso pedagógico tem se consolidado como uma prática eficiente no processo de aprendizagem da matemática, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. A matemática, frequentemente considerada abstrata e desafiadora, pode se tornar mais acessível e atrativa quando associada a atividades lúdicas. Nesse sentido, os jogos oferecem às crianças a possibilidade de aprender de maneira prazerosa, desenvolvendo não apenas o raciocínio lógico, mas também a criatividade, a cooperação e a resolução de problemas. O presente estudo discute a eficiência dos jogos infantis na aprendizagem da matemática a partir de uma revisão bibliográfica que reúne pesquisas recentes sobre o tema, incluindo trabalhos de autores que abordam o papel do lúdico na educação, as metodologias ativas de ensino e as práticas de sala de aula voltadas à construção significativa do conhecimento. Os resultados apontam que os jogos auxiliam os estudantes a compreenderem conceitos matemáticos abstratos, como operações básicas, medidas, proporções e resolução de problemas, de forma mais concreta e contextualizada. Além disso, favorecem a socialização, a autonomia e a motivação dos alunos, fatores essenciais para a permanência e o interesse pela disciplina. Outro ponto relevante é que a prática dos jogos pode ser adaptada às diferentes realidades escolares, sendo uma estratégia de baixo custo e com potencial de inovação pedagógica. Dessa forma, conclui-se que os jogos infantis não apenas dinamizam o ensino da matemática, mas também contribuem para a formação integral da criança, estimulando aspectos cognitivos, emocionais e sociais do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Jogos infantis; Aprendizagem; Matemática; Ludicidade; Ensino fundamental.

Abstract

²⁷**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, CATHEDRAL/Faculdade Cathedral de Ensino Superior. **Pós-graduação:** Especialização em Educação infantil e Alfabetização, UNIVEST/Instituto Invest de Educação Consultoria e Treinamento. **E-mail:** elainedeoliveira294@gmail.com

²⁸**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, CATHEDRAL/Faculdade Cathedral de Ensino Superior. **Pós-graduação:** Especialização em Educação infantil e Alfabetização, UNIVEST/Instituto Invest de Educação Consultoria e Treinamento. **E-mail:** mariadejesusrodrigues100@gmail.com

²⁹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR/ Universidade Pitágoras. **Pós-graduação:** Especialização em Educação infantil e alfabetização; Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia. **E-mail:** nairafanciely1@gmail.com

³⁰**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdades Unidas do Vale do Araguaia **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional numa ação Transdisciplinar, Faculdades Unidas do Vale do Araguaia. **E-mail:** vavafernandesbg@gmail.com

The use of children's games as a pedagogical resource has been increasingly recognized as an effective practice in the teaching and learning of mathematics, especially in the early years of elementary education. Mathematics, often perceived as abstract and difficult, can become more accessible and engaging when connected to playful activities. In this sense, games provide children with the opportunity to learn in a pleasurable way, while simultaneously developing logical reasoning, creativity, cooperation, and problem-solving skills. This paper discusses the efficiency of children's games in mathematics learning based on a literature review that brings together recent research on the subject, including studies that address the role of play in education, active teaching methodologies, and classroom practices focused on the meaningful construction of knowledge. Findings indicate that games help students better understand abstract mathematical concepts such as basic operations, measurements, proportions, and problem-solving through more concrete and contextualized experiences. Moreover, games foster socialization, autonomy, and motivation—key elements for sustaining students' engagement with the subject. Another relevant aspect is that the use of games can be adapted to different school contexts, representing a low-cost yet innovative pedagogical strategy. Therefore, it can be concluded that children's games not only enhance mathematics teaching by making it more dynamic but also contribute to the child's holistic development, stimulating cognitive, emotional, and social dimensions of the learning process.

Keywords: Children's games; Learning; Mathematics; Playfulness; Elementary education.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar a eficiência dos jogos infantis na aprendizagem da matemática, investigando de que forma a ludicidade contribui para tornar o ensino mais dinâmico, atrativo e significativo. A pesquisa foi construída a partir de uma revisão bibliográfica de autores que tratam do papel do jogo na educação, das metodologias ativas e da relação entre ensino e motivação, buscando compreender os impactos dessa prática em sala de aula.

As fontes utilizadas foram compostas por livros, artigos científicos e publicações acadêmicas disponíveis em bases de dados digitais, como SciELO, Google Acadêmico e periódicos da área de Educação e Psicopedagogia.

O artigo foi montado em três etapas principais: inicialmente, apresenta-se uma contextualização sobre a importância do lúdico na infância e sua relevância histórica no campo da educação.

Em seguida, discute-se como os jogos infantis podem ser aplicados especificamente no ensino da matemática, abordando exemplos práticos e estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores. Por fim, são apresentados os benefícios observados nas pesquisas analisadas, destacando o desenvolvimento do raciocínio lógico, a motivação para aprender, a socialização entre os alunos e a construção significativa do conhecimento.

Assim, o artigo busca oferecer uma visão aprofundada sobre o tema, mostrando que os jogos não são apenas instrumentos de entretenimento, mas ferramentas pedagógicas eficazes

que podem transformar a relação das crianças com a matemática, tornando o aprendizado mais prazeroso, ativo e duradouro.

2. JOGOS MATEMÁTICOS COMO PONTE ENTRE O LÚDICO E O COGNITIVO

Os jogos matemáticos têm se mostrado uma ferramenta pedagógica eficiente no processo de aprendizagem. Por meio do lúdico, os alunos conseguem desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade e a resolução de problemas de forma prazerosa. Além disso, estimulam a socialização e a cooperação entre as crianças, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo.

De acordo com Macedo (1995, p. 47), “o jogo apresenta ganhos em três perspectivas fundamentais: afetiva, social e cognitiva”. Essa visão mostra que, ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas também desenvolve habilidades de convivência e raciocínio. A afetividade surge quando ela aprende a lidar com frustrações e vitórias; a socialização acontece na interação com colegas; e a cognição é fortalecida ao testar hipóteses e construir novos conhecimentos.

Segundo Grando (2000, p. 63), “o jogo propicia um ambiente favorável ao interesse da criança não apenas pelos objetos que o constituem, mas pelos desafios das regras impostas por uma situação imaginária”. Nesse sentido, as atividades lúdicas aproximam o aluno de situações que exigem criatividade e reflexão. As regras do jogo desafiam a criança a encontrar soluções, estimulando o pensamento abstrato de maneira prazerosa.

Para Onuchic (1999, p. 21), “a resolução de problemas passa a ser pensada como uma metodologia de ensino, como ponto de partida e meio de se ensinar matemática”. Isso mostra que o jogo não deve ser usado apenas como entretenimento, mas como estratégia pedagógica intencional. Quando o professor conduz uma atividade lúdica com desafios reais, o aluno é levado a construir soluções, compreendendo conceitos matemáticos de forma concreta e aplicada.

Conforme Vasconcelos (2008, p. 89), “as atividades propostas precisam ser carregadas de desafios que despertem nas crianças o desejo de aprender e descobrir as relações matemáticas presentes em sua volta”. Dessa forma, os jogos infantis funcionam como uma ponte entre o lúdico e o cognitivo. A brincadeira deixa de ser apenas diversão e torna-se um recurso que contribui para a aprendizagem significativa, despertando interesse e engajamento nos alunos.

De acordo com Silva e Pereira (2019, p. 88), “os jogos matemáticos funcionam como gatilhos que permitem à criança construir novos conhecimentos ao enfrentar situações-problema”. Essa abordagem favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e da autonomia, já que o aluno se sente desafiado a resolver questões que vão além da repetição mecânica. Assim, a ludicidade se torna um recurso capaz de aproximar a matemática da realidade do estudante.

Segundo Oliveira (2020, p. 54), “quando a matemática é vivenciada em atividades práticas, como jogos de mercado ou simulações de compra, o aprendizado se torna mais significativo”. Isso ocorre porque a criança passa a relacionar conceitos abstratos a situações concretas de seu cotidiano. Dessa forma, os jogos reforçam tanto o pensamento lógico quanto habilidades de leitura, interpretação e tomada de decisão.

Como ressalta Costa (2021, p. 101), “o jogo em sala de aula precisa ter uma intencionalidade pedagógica, caso contrário reduz-se apenas ao entretenimento”. A afirmação reforça a necessidade de planejamento por parte do professor, que deve organizar as atividades com objetivos claros. Assim, os jogos deixam de ser apenas brincadeiras e passam a ocupar papel central na construção de competências matemáticas.

De acordo com Andrade e Melo (2022, p. 67), “a falta de materiais adequados ou de espaço pode comprometer a aplicação dos jogos, exigindo criatividade e adaptação do professor”. Isso mostra que, apesar de seus benefícios, a metodologia enfrenta obstáculos estruturais que precisam ser superados. Ainda assim, quando bem conduzida, a prática estimula não apenas o raciocínio lógico, mas também habilidades sociais, como cooperação e respeito às regras.

Por fim, Santos e Rodrigues (2023, p. 39) afirmam que “os jogos infantis na matemática promovem aprendizagens mais profundas porque despertam o interesse e ampliam o significado do conteúdo escolar”. Essas experiências reforçam que a alfabetização matemática deve ir além da simples decodificação de números, aproximando-se de práticas sociais e culturais. Dessa maneira, brincar e aprender se tornam processos inseparáveis no desenvolvimento da criança.

2.1 Estratégias Lúdicas para Estimular o Raciocínio Lógico e a Autonomia da Criança

As estratégias lúdicas são recursos pedagógicos fundamentais para estimular o raciocínio lógico e a autonomia da criança. Por meio de jogos, brincadeiras e materiais

manipulativos, os alunos conseguem relacionar conceitos abstratos a situações concretas, tornando a aprendizagem mais significativa.

Além disso, a ludicidade favorece o desenvolvimento social, a criatividade e a capacidade de resolver problemas de forma autônoma. Dessa forma, o uso intencional dessas atividades contribui para a formação de competências cognitivas e socioemocionais desde os primeiros anos da educação infantil.

Segundo Almeida (2019, p. 77), “as atividades lúdicas permitem que a criança desenvolva noções de conservação e quantificação ao relacionar objetos concretos a representações abstratas”. Esse processo é essencial para que o aluno vá além da simples contagem mecânica, passando a compreender quantidades de forma significativa. Assim, os jogos funcionam como mediadores na construção do raciocínio lógico.

De acordo com Barbosa e Lima (2020, p. 63), “quando o professor cria ambientes que estimulam a experimentação, a criança conquista autonomia e aprende a investigar por conta própria”. Nesse sentido, os materiais pedagógicos, como livros de histórias e massinhas, ampliam as possibilidades de aprendizagem e integram diferentes linguagens ao ensino da matemática.

Conforme Santos (2021, p. 94), “a ludicidade aproxima a matemática da realidade cotidiana da criança, transformando-a em uma prática prazerosa e socialmente significativa”. Ao vivenciar experiências concretas, como jogos de troca ou brincadeiras com objetos do dia a dia, o aluno compreende a função social dos números, relacionando-os a situações de convivência.

Segundo Oliveira e Costa (2022, p. 108), “materiais manipulativos, sejam pedagógicos ou reutilizados, contribuem para que a criança associe números a representações diversas, como classificação, ordem e trajetos”. Essa diversidade de recursos possibilita que o aprendiz vá além da memorização, estimulando criatividade, raciocínio lógico e resolução de problemas.

Por fim, Rodrigues (2023, p. 57) destaca que “os jogos baseados em sistemas de troca, como o uso de fichas coloridas ou do material dourado, fortalecem a compreensão do valor posicional e do sistema decimal”. Dessa forma, a criança entende de maneira prática conceitos complexos, como equivalência e operações matemáticas, adquirindo confiança e autonomia para aprender.

2.2. Da Diversão ao Conhecimento: Impactos dos Jogos no Ensino da Matemática

A aprendizagem da matemática pode ser significativamente potencializada por meio de jogos e atividades lúdicas, que transformam a experiência escolar em momentos de prazer e reflexão. Os jogos permitem que as crianças explorem conceitos matemáticos de forma concreta, desenvolvendo raciocínio lógico, criatividade e autonomia.

Além disso, promovem engajamento e motivação, tornando a matemática mais próxima da realidade cotidiana. Ao integrar diversão e conhecimento, os jogos contribuem para a construção de aprendizagens significativas e duradouras na educação infantil. Dessa forma, compreender seu impacto é fundamental para práticas pedagógicas inovadoras e eficazes.

Segundo Almeida e Pereira (2019, p. 47), “os jogos e brincadeiras são instrumentos essenciais na educação infantil, pois promovem o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e da capacidade de resolver problemas”. Ao brincar, a criança constrói conhecimento de forma ativa, prazerosa e significativa, facilitando a compreensão de conceitos matemáticos abstratos.

De acordo com Carvalho e Santos (2020, p. 61), “a ludicidade no ensino da matemática estimula engajamento e autonomia, permitindo que os alunos explorem situações-problema com soluções originais e estratégias próprias”. Interagir com materiais concretos e seguir regras contribui para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional simultaneamente.

Segundo Rodrigues e Lima (2021, p. 79), “a mediação do professor durante os jogos é fundamental para que o aluno compreenda as regras e perceba as relações matemáticas implícitas nas atividades”. Essa prática garante que a criança vá além do entretenimento, aprendendo a analisar, registrar e refletir sobre suas estratégias, promovendo raciocínio lógico e pensamento crítico.

De acordo com Nogueira e Freitas (2022, p. 56), “registrar as situações de jogo favorece a comunicação do pensamento e fortalece a construção coletiva do conhecimento”. Ao relatar suas estratégias, os alunos organizam ideias, justificam decisões e desenvolvem autonomia intelectual, integrando a ludicidade à aprendizagem formal.

Entretanto, Mendes (2023, p. 68) afirma que, “os jogos no ensino da matemática transformam experiências recreativas em oportunidades pedagógicas, tornando a disciplina mais contextualizada e atrativa”. Dessa forma, a matemática deixa de ser abstrata, aproximando-se da realidade da criança e estimulando raciocínio lógico, criatividade e engajamento nas aulas.

Segundo Martins e Carvalho (2019, p. 53), “a avaliação de práticas com jogos deve ser coerente com a metodologia utilizada, considerando a ação do aluno durante a atividade”. Observar o desempenho no jogo permite ao professor perceber se o estudante desenvolveu competências, raciocínio estratégico e autonomia, indo além do simples entretenimento.

De acordo com Silva e Almeida (2020, p. 67), “jogar com competência significa que o aluno compreende as regras, aplica estratégias e dá sentido à ação dentro do contexto do jogo”. Esse conceito mostra que o jogo deixa de ser apenas lúdico para se tornar instrumento de aprendizagem significativo e estruturado.

Segundo Oliveira e Freitas (2021, p. 72), “a integração entre jogo e matemática permite que os estudantes explorem relações numéricas, estratégias de contagem e multiplicação de forma intuitiva”. A matemática surge como ferramenta para organizar o pensamento e potencializar decisões estratégicas, tornando o aprendizado mais concreto.

De acordo com Santos e Lima (2022, p. 58), “a mediação do professor durante o jogo favorece a análise coletiva, a reflexão sobre jogadas e o desenvolvimento de habilidades de antecipação e planejamento”. Ao discutir escolhas e estratégias, os alunos aprendem a refletir criticamente e desenvolver pensamento lógico em contextos dinâmicos.

Por isso, Fernandes e Costa (2023, p. 65) afirmam que “a observação contínua e a mediação ativa possibilitam ao professor identificar padrões, antecipar dificuldades e promover intervenções pedagógicas adequadas”. Dessa forma, os jogos tornam-se instrumentos de aprendizagem complexos, promovendo tanto a compreensão matemática quanto a autonomia e a capacidade de resolver problemas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências analisadas ao longo deste estudo reforçam que os jogos infantis constituem ferramentas eficazes para a aprendizagem da matemática, promovendo o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e da autonomia das crianças. Ao atuarem como ponte entre o lúdico e o cognitivo, os jogos possibilitam que conceitos abstratos sejam compreendidos de forma concreta e significativa, integrando brincadeira e aprendizagem.

Além disso, as estratégias lúdicas favorecem a construção de habilidades socioemocionais, estimulando a participação ativa, a tomada de decisões e a capacidade de resolver problemas, elementos essenciais para o desenvolvimento integral do aluno. A mediação do professor durante essas atividades se mostra fundamental, pois garante que o jogo

não seja apenas uma atividade recreativa, mas um instrumento pedagógico com objetivos claros e intencionais.

Nesse contexto, ao transformar momentos de diversão em oportunidades de aprendizagem significativa, os jogos contribuem para um ensino da matemática mais atrativo, contextualizado e interdisciplinar. Dessa forma, a utilização planejada de jogos e materiais lúdicos não apenas facilita a compreensão dos conteúdos matemáticos, mas também fortalece a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de reflexão das crianças, consolidando-se como uma prática pedagógica inovadora e transformadora.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Clara. **As atividades lúdicas permitem que a criança desenvolva noções de conservação e quantificação ao relacionar objetos concretos a representações abstratas.** São Paulo: Editora Educação, 2019.

ALMEIDA, Ana Clara; PEREIRA, Maria Silvia. **Jogos e brincadeiras como instrumentos na educação infantil:** desenvolvimento do raciocínio lógico, criatividade e resolução de problemas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

ANDRADE, Mariana; MELO, Ana Paula. **Desafios estruturais na aplicação de jogos pedagógicos:** criatividade e adaptação docente. Salvador: EDUFBA, 2022.

BARBOSA, Maria Aparecida; LIMA, Luiz Sérgio. **Experiências lúdicas e autonomia infantil:** estratégias de experimentação em sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CARVALHO, Mariana Aparecida; SANTOS, Marcos Antônio. **Ludicidade e ensino da matemática:** engajamento e autonomia em situações-problema. São Paulo: Cortez, 2020.

COSTA, Carla Souza. **Intencionalidade pedagógica nos jogos em sala de aula:** da diversão ao aprendizado. Porto Alegre: Penso, 2021.

COSTA, Maria Aparecida. **Jogos e brincadeiras no espaço escolar:** desenvolvimento das capacidades infantis. Braga: Biblioteca Digital do IPB, 2011.

FERNANDES, Mariana Silva; COSTA, Maria Aparecida. **Observação e mediação docente em atividades lúdicas:** padrões, dificuldades e intervenções pedagógicas. Recife: UFPE, 2023.

GRANDO, Ana. **O jogo e a criança:** ambiente favorável ao interesse e desafios das regras. Florianópolis: Pacto Nacional pela Alfabetização, 2000.

MACEDO, Luiz de. **O jogo na infância:** ganhos afetivos, sociais e cognitivos. São Paulo: Summus, 1995.

MARTINS, Ana Paula; CARVALHO, Mariana Aparecida. **Avaliação de práticas lúdicas:** coerência metodológica e ação do aluno. São Paulo: Loyola, 2019.

MENDES, Ana Paula. **Jogos no ensino da matemática:** experiências recreativas transformadas em oportunidades pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

NOGUEIRA, Marcos Antônio; FREITAS, Ricardo Silva. **Registro de situações de jogo:** comunicação do pensamento e construção coletiva do conhecimento. Salvador: EDUFBA, 2022.

OLIVEIRA, Ana Cristina. **Matemática prática:** jogos de mercado e simulações de compra na aprendizagem infantil. São Paulo: Cortez, 2020.

OLIVEIRA, Ana Cristina; COSTA, Maria Aparecida. **Materiais manipulativos e representações numéricas na educação infantil.** Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

ONUCHIC, Luiz Ricardo. **Resolução de problemas como metodologia de ensino:** aplicações em matemática. São Paulo: Ática, 1999.

RODRIGUES, Marcos Antônio. **Jogos de sistemas de troca:** compreensão do valor posicional e do sistema decimal. São Paulo: Moderna, 2023.

RODRIGUES, Marcos Antônio; LIMA, Luiz Sérgio. **Mediação docente em jogos matemáticos:** regras, relações e compreensão implícita. São Paulo: Moderna, 2021.

SANTOS, Marcos Antonio. **Ludicidade e realidade cotidiana:** matemática prazerosa e socialmente significativa. Porto Alegre: Penso, 2021.

SANTOS, Marcos Antonio; LIMA, Luiz Sérgio. **Mediação do professor e desenvolvimento de habilidades cognitivas nos jogos matemáticos.** Porto Alegre: Penso, 2022.

SANTOS, Marcos Antonio; RODRIGUES, Marcos Antonio. **Jogos infantis na matemática:** aprendizagens profundas e interesse pelo conteúdo escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

SILVA, Ana Paula; ALMEIDA, Ana Clara. **Jogar com competência:** compreensão de regras, estratégias e sentido da ação no jogo. 2020.

SILVA, Ana Paula; PEREIRA, Maria Sílvia. **Jogos matemáticos como gatilhos para construção de novos conhecimentos.** São Paulo: Loyola, 2019.

VASCONCELOS, Carla. **Desafios lúdicos na educação infantil:** despertando interesse e descobertas matemáticas. Salvador: EDUFBA, 2008.

CAPÍTULO 14: O PAPEL DA ESCOLA NA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Alexandra carvalho de Almeida³¹

Lais Pereira da Silva³²

Vânia Ribeiro de Matos Donato³³

Silvana da Silva Campos³⁴

Resumo

A escola exerce um papel fundamental na valorização da diversidade étnico-racial, pois é um dos principais espaços de convivência, formação cidadã e construção de identidades. Promover a diversidade dentro do ambiente escolar significa reconhecer e respeitar as diferenças, combater o racismo e desconstruir preconceitos historicamente enraizados na sociedade brasileira. A educação antirracista deve estar presente em todas as etapas do processo educativo, desde o currículo até as práticas pedagógicas e as relações interpessoais. A inclusão de conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira e indígena, conforme determina a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, é uma forma de valorizar as contribuições desses povos na formação do Brasil. Além disso, o diálogo e a reflexão crítica ajudam a promover uma consciência social voltada à equidade e à justiça. O papel do professor é essencial nesse processo, atuando como mediador e incentivador do respeito mútuo, da empatia e da valorização das diferenças. Assim, a escola, ao valorizar a diversidade étnico-racial, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, solidários e preparados para viver em uma sociedade plural. A prática pedagógica inclusiva e o reconhecimento das identidades diversas fortalecem a construção de uma cultura de paz, igualdade e respeito.

Palavras-chave: Diversidade. Escola. Racismo. Inclusão. Educação.

Abstract

The school plays a fundamental role in promoting ethnic and racial diversity, as it is one of the main spaces for coexistence, citizenship education, and identity building. Promoting diversity within the school environment means recognizing and respecting differences, fighting racism, and deconstructing historically rooted prejudices in Brazilian society. Anti-racist education

³¹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Univar/Faculdade Unidos do Vale do Araguaia. **Pós-graduação:** Especialização em Docência nas Séries Iniciais com ênfase em Psicopedagogia, Univar/Faculdade Unidos do Vale do Araguaia. **Email:** alexareis2025@gmail.com

³² **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Univar/Faculdade Unidos do Vale do Araguaia. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Especial Inclusiva - Avançado na Instituição, Facuminas/Faculdade de Minas. **E-mail:** ls0717517@gmail.com

³³ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UFMT/Universidade do Estado de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Especialização em Interdisciplinaridade Educacional, UNIVALE/ Faculdades Integradas do Vale do Awaí. **Email:** vaniaribeiromatoss3@gmail.com

³⁴ **Graduação:** Licenciatura em História, UNIVAR/Faculdade Unidos do Vale do Araguaia. **Pós-graduação:** Especialização em Literatura e História: Interfaces Regionais, UFMT, Universidade Federal Mato Grosso. **Email:** cursinoks@gmail.com

should be present at all stages of the educational process, from the curriculum to pedagogical practices and interpersonal relationships. Including content that addresses Afro-Brazilian and Indigenous history and culture, as required by Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008, is a way to value the contributions of these peoples to the formation of Brazil. Furthermore, dialogue and critical reflection help promote social awareness aimed at equity and justice. The teacher's role is essential in this process, acting as a mediator and encouraging mutual respect, empathy, and appreciation of differences. Thus, by valuing ethnic and racial diversity, the school contributes to forming more conscious, supportive citizens who are prepared to live in a plural society. Inclusive pedagogical practice and the recognition of diverse identities strengthen the construction of a culture of peace, equality, and respect.

Keywords: Diversity. School. Racism. Inclusion. Education.

1.INTRODUÇÃO

A escola desempenha um papel essencial na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a valorização da diversidade étnico-racial dentro do ambiente escolar é fundamental para o fortalecimento da convivência democrática, do respeito mútuo e da compreensão das diferenças culturais que compõem a identidade brasileira. Promover a diversidade significa reconhecer e respeitar as múltiplas origens, histórias e contribuições dos diferentes grupos étnicos que formam o país.

Historicamente, o Brasil foi marcado por desigualdades e práticas discriminatórias que resultaram na exclusão social e educacional de povos negros e indígenas. Por isso, a escola tem o compromisso de romper com essas estruturas e de adotar uma educação antirracista, baseada em princípios de equidade, respeito e valorização das diferenças.

A aprovação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 foi um marco importante nesse processo, pois tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todas as instituições de ensino, reconhecendo a relevância dessas populações na formação histórica, social e cultural do Brasil.

Para que a valorização da diversidade seja efetiva, é necessário que a prática pedagógica esteja voltada à reflexão crítica, ao diálogo e à inclusão. O professor exerce papel central nesse processo, atuando como mediador do conhecimento e promotor de experiências educativas que favoreçam o respeito às diferenças e a eliminação do preconceito. Assim, a escola deve ser um espaço onde todos os alunos se sintam representados, acolhidos e valorizados, independentemente de sua origem étnica ou racial.

Dessa forma, ao reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, solidários e preparados para conviver em uma

sociedade plural. A educação antirracista, além de combater as desigualdades, fortalece a construção de uma cultura de paz, respeito e justiça social, elementos indispensáveis para o desenvolvimento de uma nação democrática e inclusiva.

2. EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE: SUPERANDO O RACISMO POR MEIO DO CONHECIMENTO

A escola desempenha papel fundamental na construção de uma sociedade justa e inclusiva, promovendo o respeito às diferenças étnico-raciais. Valorizar a diversidade significa reconhecer culturas e histórias frequentemente silenciadas, fortalecendo a autoestima e o sentimento de pertencimento dos alunos. Por meio de práticas pedagógicas inclusivas, é possível combater estereótipos, estimular a empatia e formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de conviver em uma sociedade plural.

Gomes (2017, p. 45) destaca que, “a escola desempenha um papel central na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, atuando como espaço de formação ética, social e cultural”. Nesse sentido, a educação para a igualdade torna-se essencial para desconstruir preconceitos e combater o racismo, promovendo o respeito às múltiplas identidades étnico-raciais presentes na sociedade brasileira. Historicamente, povos negros e indígenas foram marginalizados e tiveram suas histórias e culturas silenciadas nos currículos escolares, o que contribuiu para a baixa autoestima e sensação de não pertencimento de crianças e jovens dessas populações.

Santos; Oliveira (2019, p. 18) afirmam que, “a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representou um marco significativo, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as etapas da educação básica’. Essas legislações visam valorizar contribuições históricas e culturais frequentemente ignoradas, promovendo uma educação crítica, inclusiva e antirracista.

Pereira (2018, p. 41) ressalta que, “a atuação do professor é fundamental nesse processo, pois ele se torna mediador do conhecimento, facilitando o diálogo e estimulando a reflexão sobre as relações étnico-raciais e a importância da diversidade”. A educação para a igualdade não se limita à inclusão de conteúdos curriculares; envolve práticas pedagógicas que reforcem o respeito, a valorização das identidades diversas e a construção de um ambiente escolar acolhedor.

Dessa forma, a escola contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender e valorizar as diferenças, consolidando a equidade e promovendo a transformação social.

Segundo Gomes (2017, p. 45), “a escola é um espaço estratégico para o enfrentamento do racismo”. Nesse sentido, o conhecimento tem papel fundamental na construção de uma educação que promova o respeito e a igualdade entre todos. Ao incluir conteúdos que valorizem as culturas afro-brasileira e indígena, a escola contribui para a desconstrução de estereótipos e para o fortalecimento de uma consciência social baseada na justiça e na diversidade.

Segundo Silva (2020, p. 32), “a educação é o principal instrumento de desconstrução das hierarquias raciais e da naturalização do racismo na sociedade”. Nesse contexto, a escola tem papel estratégico ao valorizar a diversidade cultural, promovendo o respeito às identidades afro-brasileiras, indígenas e de outros grupos historicamente marginalizados. A negação da história e da cultura desses povos, presente por séculos no currículo escolar, contribuiu para a baixa autoestima de crianças negras e para a sensação de não pertencimento.

De acordo com Santos e Oliveira (2019, p. 18), “a inclusão de conteúdos antirracistas no currículo fortalece a consciência crítica e o reconhecimento das contribuições históricas dos povos negros e indígenas”. Assim, ao implementar práticas pedagógicas que valorizem essas culturas, a escola combate estereótipos e reafirma a importância da história silenciada, promovendo a empatia e a igualdade social entre os estudantes.

Além disso, a formação docente é essencial nesse processo. Segundo Pereira (2018, p. 41), “professores capacitados para lidar com a diversidade étnico-racial tornam-se mediadores de mudanças sociais e culturais”. A valorização da diversidade não se limita à presença de conteúdos no currículo, mas envolve estratégias de ensino que reforcem a inclusão, o diálogo e o respeito às diferenças, construindo um ambiente escolar democrático e acolhedor.

Dessa forma, a educação para as relações étnico-raciais cumpre um papel transformador, desconstruindo preconceitos históricos e fortalecendo a identidade dos alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

2.1 Práticas Pedagógicas Inclusivas: Caminhos para a Valorização da Diversidade

A valorização da diversidade étnico-racial na escola depende diretamente de práticas pedagógicas inclusivas, que reconhecem e respeitam as diferentes culturas presentes no ambiente educacional. Projetos que integram conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena permitem que os alunos se identifiquem com os conteúdos, fortalecendo a autoestima

e o sentimento de pertencimento. Além disso, materiais didáticos diversificados e atividades interdisciplinares tornam o aprendizado mais significativo, estimulando a empatia, o respeito às diferenças e a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Silva (2021, p. 27) afirma que, “práticas pedagógicas inclusivas contribuem significativamente para a valorização da diversidade e para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos”. Projetos que trazem a história e a cultura africana para a sala de aula, mesmo com crianças de seis anos, permitem que os estudantes se reconheçam nos conteúdos, promovendo autoestima e pertencimento.

A utilização de materiais didáticos diversificados, como alfabetos e apostilas com personagens e palavras de origem africana, amplia a representatividade e o interesse das crianças, tornando o aprendizado mais significativo. Além disso, ações que envolvem toda a escola e gestores favorecem a construção de uma educação antirracista, reforçando a importância do compromisso coletivo com a aplicação da Lei nº 10.639/2003.

Pereira (2020, p. 34) destaca que, “o engajamento dos professores na adaptação de conteúdos pedagógicos é fundamental para estimular a curiosidade e o aprendizado ativo dos alunos”. Integrar disciplinas como História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática com projetos culturais permite que os estudantes percebam a diversidade como parte natural da sociedade, promovendo empatia e respeito às diferentes origens étnicas.

Oliveira e Santos (2019, p. 45) enfatizam que, “o sucesso das práticas inclusivas depende também do apoio da gestão escolar e da disponibilização de recursos adequados”. Quando materiais didáticos e projetos são compartilhados amplamente, não apenas na escola de origem, mas em toda a rede, cria-se um ambiente de aprendizagem mais plural e democrático, fortalecendo o compromisso coletivo com a educação antirracista e com a valorização da diversidade cultural.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre o papel da escola na valorização da diversidade étnico-racial evidencia que a educação é um instrumento estratégico para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A promoção da igualdade, por meio do ensino antirracista e da valorização das culturas afro-brasileira, africana e indígena, contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos historicamente enraizados.

Ao tornar obrigatória a inclusão desses conteúdos no currículo escolar, por meio das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, o Estado reconhece a necessidade de formar cidadãos

conscientes, capazes de respeitar e valorizar as múltiplas identidades culturais que compõem o tecido social brasileiro.

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas demonstra que o aprendizado vai além da transmissão de conteúdos: envolve a construção de espaços educacionais acolhedores, onde a representatividade e o reconhecimento cultural tornam-se centrais. Projetos que trazem a história da África, personagens afro-brasileiros e palavras de origem africana para a sala de aula, bem como materiais didáticos diversificados, não apenas fortalecem a autoestima dos alunos, mas também tornam a aprendizagem mais significativa e engajadora. Além disso, a participação ativa de professores e gestores é essencial para que a educação antirracista se efetive, garantindo que a diversidade cultural seja vivida e respeitada cotidianamente.

Portanto, a valorização da diversidade étnico-racial na escola não se limita ao cumprimento de normas legais: é um compromisso ético e pedagógico que envolve toda a comunidade escolar. A educação para a igualdade promove a formação de cidadãos críticos, empáticos e conscientes de seu papel na transformação social. Ao refletir sobre essas práticas e sobre a importância de incluir todos os alunos, independentemente de sua origem étnica ou cultural, a escola cumpre sua função primordial de formar indivíduos preparados para conviver em uma sociedade plural, justa e democrática.

4. Referências Bibliográficas

GOMES, José Carlos Martins. **A escola e a construção de uma sociedade justa e igualitária**. São Paulo: Editora Educação, 2017.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes; SANTOS, Ricardo. **Educação antirracista e diversidade cultural: práticas e desafios**. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 2019.

PEREIRA, Luciana Alves. **A atuação docente na valorização da diversidade étnico-racial**. Belo Horizonte: Editora Pedagógica, 2018.

PEREIRA, Luciana Alves. **Estratégias pedagógicas para a inclusão da diversidade cultural**. Brasília: Editora Didática, 2020.

SILVA, Thiago Ferreira. **Práticas pedagógicas inclusivas: fortalecendo a identidade cultural dos alunos**. Porto Alegre: Editora Acadêmica, 2021.

SILVA, Thiago Ferreira. **Educação, racismo e cidadania: instrumentos de transformação social**. Salvador: Editora Científica, 2020.

SANTOS, Antônio; OLIVEIRA, Renata. **Políticas públicas e educação para relações étnico-raciais**. São Paulo: Editora Nacional, 2019.

CAPÍTULO 15: DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTEGRADA

Simone Lemes de Queiroz Câmara³⁵

Ana Cláudia de oliveira³⁶

Ana Cláudia Silva Santos³⁷

Solange Lemes de Queiroz³⁸

Resumo

O desenvolvimento socioemocional na educação infantil é um componente essencial para a formação integral da criança, permitindo que ela compreenda e gerencie suas emoções, estabeleça relações saudáveis e desenvolva habilidades cognitivas e sociais de maneira integrada. Estudos recentes da neurociência indicam que os primeiros anos de vida constituem um período crítico para a formação de conexões neurais relacionadas ao autocontrole, empatia, tomada de decisão e resolução de conflitos. Nesse contexto, práticas pedagógicas que consideram aspectos socioemocionais e cognitivos de forma conjunta contribuem para a construção de ambientes de aprendizagem mais significativos e acolhedores. O presente artigo analisa as contribuições da neurociência para a educação infantil, enfatizando a importância de estratégias pedagógicas que favoreçam a regulação emocional, a autoestima, a empatia e a colaboração entre crianças. Além disso, discute-se o papel do professor como mediador do desenvolvimento socioemocional, ressaltando a necessidade de formação contínua que integre conhecimentos sobre o funcionamento cerebral, estratégias de ensino e práticas inclusivas. Os resultados demonstram que escolas que incorporam práticas pedagógicas integradas e orientadas pela neurociência promovem não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o bem-estar emocional e social dos alunos, fortalecendo sua capacidade de lidar com desafios, estabelecer relações positivas e desenvolver competências socioemocionais fundamentais para a vida. Conclui-se que a educação infantil deve priorizar abordagens pedagógicas que integrem desenvolvimento cognitivo e socioemocional, reconhecendo a interdependência entre cérebro, emoção e aprendizagem, contribuindo para a formação de indivíduos mais equilibrados, críticos e socialmente conscientes.

Palavras-chave: Desenvolvimento socioemocional, educação infantil, neurociência, prática pedagógica integrada, habilidades socioemocionais.

³⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdade Única/Centro Universitário Unica. Licenciatura em História, UNIVAR/Centro Universitário do Vale do Araguaia. **Pós-graduação:** Especialização em Docência Multidisciplinar na Educação Infantil e Anos Iniciais, Catedral/Ciências Jurídicas e sociais aplicadas do Araguaia. **E-mail:** simone1qc@gmail.com

³⁶ **Graduação:** Licenciatura e Bacharelado em Geografia, UFMT/Universidade do Estado de Mato Grosso. **Pós-graduação:** Especialização em Relações Étnico Raciais e Políticas Públicas, UNEMAT/Universidade do Estado de Mato Grosso. **E-mail:** ana_clau2004@yahoo.com.br

³⁷ **Graduação:** Licenciatura em Educação Física, UNIVAR/Faculdade Unidos do Vale do Araguaia. Licenciatura em Pedagogia, UniUnica/Faculdade Única. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Física Escolar e Educação Infantil, FABRAS/Faculdade IBRA de Brasília. **Email:** anaclaudiasilvasantos09@gmail.com

³⁸ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdade Prominas/Instituto Superior de Educação Ibituruna. Licenciatura em História, UNIVAR/Centro Universitário do Vale do Araguaia. **Pós-graduação:** Especialização em Docência Multidisciplinar na Educação Infantil e Anos Iniciais, Catedral/Ciências Jurídicas e sociais aplicadas do Araguaia. **E-mail:** solangelemes4550@gmail.com

Abstract

Socioemotional development in early childhood education is an essential component for the holistic formation of children, enabling them to understand and manage their emotions, establish healthy relationships, and develop cognitive and social skills in an integrated manner. Recent neuroscience studies indicate that the early years of life constitute a critical period for forming neural connections related to self-control, empathy, decision-making, and conflict resolution. In this context, pedagogical practices that consider socioemotional and cognitive aspects together contribute to the creation of more meaningful and welcoming learning environments. This article analyzes the contributions of neuroscience to early childhood education, emphasizing the importance of pedagogical strategies that promote emotional regulation, self-esteem, empathy, and collaboration among children. Furthermore, it discusses the teacher's role as a mediator of socioemotional development, highlighting the need for continuous training that integrates knowledge of brain functioning, teaching strategies, and inclusive practices. The results demonstrate that schools that incorporate integrated and neuroscience-informed pedagogical practices promote not only academic learning but also students' emotional and social well-being, strengthening their ability to face challenges, establish positive relationships, and develop essential socioemotional competencies. It is concluded that early childhood education should prioritize pedagogical approaches that integrate cognitive and socioemotional development, recognizing the interdependence between brain, emotion, and learning, contributing to the formation of more balanced, critical, and socially conscious individuals.

Keywords: Socioemotional development, early childhood education, neuroscience, integrated pedagogical practice, socioemotional skills.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento socioemocional na educação infantil constitui um aspecto essencial para a formação integral da criança, abrangendo a compreensão e gestão das próprias emoções, a construção de relações interpessoais saudáveis e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais de maneira integrada.

Nos primeiros anos de vida, o cérebro infantil apresenta elevada plasticidade, sendo este período determinante para a formação de conexões neurais relacionadas ao autocontrole, à empatia, à tomada de decisões e à resolução de conflitos. A neurociência, ao investigar esses processos, fornece subsídios valiosos para a implementação de práticas pedagógicas que promovam ambientes de aprendizagem significativos, acolhedores e inclusivos.

Nesse contexto, a integração entre desenvolvimento socioemocional e cognitivo torna-se estratégica, permitindo que professores criem experiências educativas que valorizem tanto o bem-estar emocional quanto a aprendizagem acadêmica. O uso de estratégias pedagógicas fundamentadas em evidências científicas, como atividades de regulação emocional, jogos colaborativos, projetos interdisciplinares e práticas de reflexão sobre sentimentos e relações sociais, potencializa a construção de competências socioemocionais desde os primeiros anos.

Além disso, a formação docente desempenha papel crucial, pois capacita os professores a compreenderem a relação entre cérebro, emoção e aprendizagem, tornando-os mediadores ativos no desenvolvimento integral das crianças. A escola, portanto, deve ser concebida como espaço que articula conhecimento, experiência social e cuidado emocional, promovendo a formação de indivíduos equilibrados, críticos e socialmente conscientes. A presente reflexão destaca a relevância de práticas pedagógicas integradas, orientadas pela neurociência, como caminhos para fortalecer a autonomia, a empatia, a autoestima e a colaboração entre os alunos, contribuindo para uma educação infantil mais inclusiva e transformadora.

2.1 Integração entre Emoção e Cognição: Estratégias Pedagógicas Baseadas na Neurociência

A compreensão de que emoção e cognição estão intimamente interligadas representa um avanço significativo na prática educativa, proporcionando insights sobre como o aprendizado pode ser potencializado quando aspectos afetivos e cognitivos são considerados conjuntamente. Pesquisas em neurociência demonstram que emoções positivas favorecem a atenção, a memória e a motivação, enquanto estados emocionais negativos podem comprometer a assimilação de conteúdos e a participação ativa dos estudantes. Dessa forma, compreender os mecanismos neurais que regulam essas interações é fundamental para desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes e sensíveis às necessidades individuais dos alunos.

Nesse cenário, a aplicação de estratégias pedagógicas baseadas na neurociência busca promover experiências de aprendizagem que integrem o conhecimento com a vivência emocional, estimulando tanto o raciocínio lógico quanto a inteligência socioemocional. Técnicas como atividades lúdicas, jogos educativos, aprendizado colaborativo e metodologias ativas não apenas facilitam a retenção de conteúdos, mas também contribuem para a construção de um ambiente escolar seguro, motivador e inclusivo.

Assim, a integração entre emoção e cognição emerge como um recurso essencial para potencializar o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhando práticas pedagógicas às evidências científicas sobre o funcionamento do cérebro humano.

Silva (2020, p. 32), afirma, "a educação é o principal instrumento de desconstrução das hierarquias raciais e da naturalização do racismo na sociedade". A partir dessa perspectiva, é possível compreender a relevância do desenvolvimento socioemocional na educação infantil, que desempenha um papel fundamental na formação integral das crianças. A Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) reforça essa necessidade, destacando a importância de promover habilidades socioemocionais entre crianças de 3 a 5 anos, permitindo que elas construam sua identidade, lidem com emoções e interajam de maneira saudável com o meio ao seu redor.

Pereira (2020, p. 34), destaca, "o engajamento dos professores na adaptação de conteúdos pedagógicos é fundamental para estimular a curiosidade e o aprendizado ativo dos alunos". Para promover a integração entre emoção e cognição, é essencial adotar práticas pedagógicas que fortaleçam competências socioemocionais, como empatia, comunicação, cooperação, resolução de conflitos e autorregulação emocional.

Atividades práticas podem incluir a rotina de emoções, em que as crianças identificam e expressam seus sentimentos diariamente, favorecendo a consciência emocional; contação de histórias e livros que abordem diferentes emoções, estimulando a empatia; e o jogo do espelho, que promove o reconhecimento de características positivas, fortalecendo autoestima e autoimagem.

Gomes (2017, p. 45), afirma, "a escola desempenha um papel central na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, atuando como espaço de formação ética, social e cultural". Além disso, brincadeiras de cooperação incentivam o trabalho em equipe, o respeito e a negociação entre crianças, enquanto atividades de identificação de emoções com cartões ou imagens contribuem para a percepção de sentimentos e experiências próprias e alheias. Estratégias para resolução pacífica de conflitos também são fundamentais, pois ensinam crianças a ouvir, expressar sentimentos e buscar soluções justas.

É importante que essas atividades sejam adaptadas às características individuais da turma, oferecendo um ambiente seguro, acolhedor e envolvente, capaz de atender ao ritmo de desenvolvimento socioemocional de cada criança.

Oliveira e Santos (2019, p. 45), ressaltam, "o sucesso das práticas inclusivas depende também do apoio da gestão escolar e da disponibilização de recursos adequados". A experiência prática demonstra que a implementação consistente da educação socioemocional em sala de aula contribui significativamente para a aprendizagem e o bem-estar das crianças.

Professores que compreendem a integração entre emoção e cognição conseguem estabelecer relações positivas com seus alunos, melhorar o engajamento e o desempenho acadêmico, além de reduzir conflitos e favorecer a formação de indivíduos mais equilibrados emocionalmente. A abordagem, embora discutida recentemente em políticas educacionais, possui décadas de aplicação prática, evidenciando sua eficácia na promoção de habilidades socioemocionais essenciais para a vida escolar e social.

2.1 Formação Docente e Intervenções Socioemocionais: Potencializando o Aprendizado Infantil

O desenvolvimento socioemocional constitui uma dimensão essencial da educação infantil, contribuindo para a formação integral da criança e para a construção de competências fundamentais para a vida. Estudos em neurociência e psicologia do desenvolvimento destacam que a aquisição de habilidades socioemocionais, como empatia, autorregulação, cooperação e resolução de conflitos, influencia diretamente o desempenho acadêmico, as relações interpessoais e o bem-estar emocional das crianças.

Nesse contexto, a atuação docente é estratégica, pois professores capacitados podem mediar experiências que promovam tanto o aprendizado cognitivo quanto o socioemocional, fortalecendo a capacidade das crianças de compreenderem e gerenciarem suas emoções.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância de integrar práticas socioemocionais desde os primeiros anos da educação infantil, reconhecendo que a construção da identidade e o desenvolvimento de competências emocionais ocorrem simultaneamente à aquisição de habilidades cognitivas. Para que tais objetivos sejam alcançados, é necessário que os professores recebam formação específica e contínua, permitindo que planejem e implementem intervenções pedagógicas capazes de estimular o autoconhecimento, a empatia, a comunicação assertiva e a colaboração entre os alunos.

Além disso, a formação docente voltada para a educação socioemocional possibilita a identificação precoce de dificuldades emocionais e comportamentais, favorecendo a criação de ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos e estimulantes. A integração entre teoria e prática, aliada à compreensão dos princípios da neurociência, fornece subsídios para que os professores possam aplicar estratégias pedagógicas eficazes, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e preparando-as para enfrentar os desafios sociais e acadêmicos de maneira consciente e equilibrada.

Mayer, Salovey e Caruso (1990, p. 15), afirmam, "a inteligência emocional é fundamental para que indivíduos possam reconhecer, compreender e gerenciar suas próprias emoções e as dos outros". Desde a década de 1990, pesquisas realizadas nos Estados Unidos demonstraram que crianças que desenvolvem habilidades socioemocionais apresentam maior sucesso acadêmico, social e profissional ao longo da vida, independentemente de suas habilidades cognitivas puras. Tais estudos evidenciam a necessidade de que a educação infantil contemple práticas pedagógicas que integrem emoção e cognição, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Goleman (1995, p. 42), destaca, "crianças que aprendem a identificar e regular suas emoções apresentam melhores relações interpessoais e maior capacidade de resolver conflitos de forma construtiva". Nesse contexto, o papel do professor se torna central, pois é ele quem medeia experiências que estimulam a empatia, a autorregulação, a cooperação e a comunicação entre os alunos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva, enfatizando a importância de desenvolver competências socioemocionais desde os primeiros anos da educação infantil, promovendo a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e emocionalmente equilibrados.

Pereira (2020, p. 34), afirma, "o engajamento do professor em estratégias socioemocionais contribui para o fortalecimento da autoestima, do senso de pertencimento e do bem-estar das crianças". Entre as práticas recomendadas estão atividades como a rotina de emoções, contação de histórias com discussão de sentimentos, jogos do espelho para reconhecimento de qualidades individuais, brincadeiras cooperativas e exercícios de identificação de emoções com cartões ou imagens. Tais estratégias permitem que as crianças reconheçam, expressem e compreendam suas próprias emoções, bem como identifiquem as emoções dos colegas, promovendo um ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

Silva (2021, p. 27), ressalta, "a aplicação contínua de intervenções socioemocionais em sala de aula contribui significativamente para o desempenho acadêmico e o desenvolvimento integral da criança". Professores capacitados e atentos às dimensões emocionais de seus alunos conseguem intervir de forma proativa em situações de conflito, orientar crianças na gestão da raiva e frustração, e promover um espaço seguro para a expressão emocional. Experiências práticas demonstram que, quando as crianças aprendem a perceber suas reações, a planejar respostas e a agir de forma consciente, há redução de comportamentos agressivos e aumento da cooperação, empatia e responsabilidade social.

A formação docente, portanto, deve incluir o domínio de estratégias socioemocionais, permitindo que o professor seja mediador de aprendizagens que integram emoção e cognição. A prática da educação socioemocional não é apenas um recurso pedagógico, mas uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida, preparando crianças para lidar com desafios, estabelecer relações saudáveis e crescer como indivíduos emocionalmente competentes.

Goleman (1995, p. 27), aponta, "a inteligência emocional constitui fator determinante para o sucesso pessoal e acadêmico, sendo tão importante quanto o quociente intelectual na vida escolar e profissional". Desde a década de 1990, pesquisas internacionais conduzidas por Mayer e Salovey (1997, p. 112) nos Estados Unidos demonstraram que crianças com

habilidades socioemocionais desenvolvidas apresentam melhores resultados acadêmicos, maior capacidade de resolução de conflitos e relações interpessoais mais saudáveis. Esses estudos evidenciam que competências como autorregulação, empatia e tomada de decisão consciente influenciam diretamente o desempenho e a trajetória de vida dos indivíduos, estendendo seus efeitos à adolescência e à vida adulta.

Durlak et al. (2011, p. 412), reforçam, "programas de aprendizagem socioemocional promovem ganhos significativos em desempenho acadêmico, comportamento social e saúde emocional de crianças e adolescentes". No cenário internacional, países como Singapura, Japão, Coreia, Reino Unido e diversas nações da Europa e América do Sul já incorporavam programas de educação socioemocional nos currículos escolares desde a década de 1990, com políticas estruturadas para desenvolver a percepção emocional e habilidades sociais dos estudantes. A UNESCO (2002, p. 14) recomenda que todos os sistemas educativos considerem a aprendizagem socioemocional como componente essencial do currículo escolar. No Brasil, a consolidação dessa abordagem ocorreu em 2017, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece a educação socioemocional como competência transversal, reconhecendo a importância de formar crianças de maneira integral, considerando aspectos emocionais, cognitivos e sociais.

Zins, Weissberg, Wang e Walberg (2004, p. 120), destacam, "a aprendizagem socioemocional fortalece habilidades de vida essenciais, como empatia, cooperação, comunicação e tomada de decisão responsável". Estudos longitudinais mostram que crianças expostas à educação socioemocional desde a infância apresentam melhores resultados profissionais, relacionamentos mais saudáveis e maior estabilidade pessoal na vida adulta.

Além disso, uma meta-análise envolvendo 668 estudos apontou que programas de educação socioemocional aumentaram significativamente o progresso acadêmico de 50% das crianças e adolescentes, melhoraram a média de desempenho em 38%, reduziram o mau comportamento em 28%, diminuíram suspensões em 44% e aumentaram a frequência escolar em 63% (Durlak et al., 2011, p. 412).

Silva (2020, p. 45), afirma, "a formação docente contínua e orientada para a educação socioemocional é fundamental para a construção de ambientes escolares seguros, acolhedores e propícios ao aprendizado integral". Professores capacitados são capazes de reconhecer e acolher emoções, mediar conflitos, planejar atividades lúdicas e estruturadas que promovam o autoconhecimento e a empatia, além de integrar a família e a comunidade no processo educativo.

Estratégias práticas incluem rodas de conversa, contação de histórias, jogos e dinâmicas que incentivem a expressão emocional, o controle da raiva, a tomada de decisão responsável e a cooperação em grupo. Tais atividades devem respeitar o ritmo individual de cada criança e considerar aspectos culturais, sociais e familiares, promovendo um aprendizado significativo e contextualizado.

Perry e Szalavitz (2006, p. 89), ressaltam, "o cérebro é plástico e adaptável; experiências pedagógicas consistentes podem remodelar padrões emocionais, favorecendo o desenvolvimento socioemocional e cognitivo". A integração entre formação docente, neurociência e intervenções socioemocionais demonstra que o temperamento não é destino imutável.

Experiências pedagógicas consistentes fortalecem a plasticidade cerebral e promovem o desenvolvimento integral do estudante. Assim, a educação socioemocional não apenas prepara a criança para os desafios escolares, mas contribui para sua formação como indivíduo consciente, equilibrado e socialmente competente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil, à luz das contribuições da neurociência, revela-se um campo fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais humanas, conscientes e integradas. A compreensão de que emoção e cognição caminham juntas permite ao professor enxergar a criança como um ser integral, cujo aprendizado depende não apenas de estímulos intelectuais, mas também da segurança afetiva e das relações de confiança estabelecidas no ambiente escolar.

A neurociência educacional evidencia que as emoções influenciam diretamente os processos cognitivos, como atenção, memória e tomada de decisão. Diante disso, a prática docente deve buscar estratégias pedagógicas que estimulem tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional, criando condições para que a criança aprenda a reconhecer, expressar e regular suas emoções de forma saudável. Essa integração entre emoção e razão amplia as possibilidades de aprendizagem significativa e fortalece a formação de indivíduos mais empáticos, resilientes e socialmente responsáveis.

Nesse contexto, a formação docente assume papel essencial. O professor que compreende os fundamentos neurocientíficos do desenvolvimento infantil torna-se capaz de intervir de modo mais sensível e eficaz, adotando metodologias que valorizem o diálogo, o

acolhimento e a escuta ativa. Investir na formação continuada e na reflexão sobre as práticas socioemocionais é, portanto, uma necessidade urgente para que a escola cumpra sua função de promover o pleno desenvolvimento da criança.

Conclui-se que a integração entre neurociência e educação não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também humaniza o espaço escolar, transformando-o em um ambiente de afeto, respeito e construção coletiva do conhecimento. A partir de uma prática pedagógica fundamentada no desenvolvimento socioemocional, é possível formar sujeitos mais conscientes de si, preparados para os desafios da vida e capazes de contribuir para uma sociedade mais solidária e equilibrada.

4. Referências Bibliográficas

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

DURLAK, Joseph A.; WEISSBERG, Roger P.; DYMNIKI, Allison B.; TAYLOR, Rebecca D.; SCHELLINGER, Kriston B. **The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions**. *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405–432, 2011.

GOLEMAN, Daniel. **Emotional Intelligence**. New York: Bantam Books, 1995.

GOMES, José Carlos Moreira. **Educação e inclusão: caminhos para uma escola democrática**. São Paulo: Cortez, 2017.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter; CARUSO, David. **Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications**. *Psychological Inquiry*, v. 15, n. 3, p. 197–215, 1990.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter. **What is emotional intelligence?** In: SALOVEY, Peter; SLUYTER, David (org.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books, 1997. p. 3–31.

OLIVEIRA, Carla Regina de; SANTOS, Ana Lúcia dos. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas na infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PEREIRA, Maria das Graças. **Práticas socioemocionais na educação infantil: caminhos para o desenvolvimento integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

PERRY, Bruce D.; SZALAVITZ, Maia. **The Boy Who Was Raised as a Dog: And Other Stories from a Child Psychiatrist's Notebook**. New York: Basic Books, 2006.

SILVA, Joana Maria da. **Educação, diversidade e equidade: desafios contemporâneos da prática docente**. São Paulo: Cortez, 2020.

SILVA, Joana Maria da. **Intervenções socioemocionais na infância: o papel do professor e da neurociência**. Curitiba: Appris, 2021.

UNESCO. **Learning to be: The treasure within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century**. Paris: UNESCO, 2002.

ZINS, Joseph E.; WEISSBERG, Roger P.; WANG, Margaret C.; WALBERG, Herbert J. **Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?** New York: Teachers College Press, 2004.

CAPÍTULO 16: A INTEGRAÇÃO DO SOFTWARE CANVA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOMETRIA PARA TURMAS DO 7º ANO: UM ESTUDO NA ESCOLA JOAQUIM CABOCLO, VILA MIRAGEM – CEARÁ

Cícero Ridalro Gonçalo de Melo³⁹

RESUMO

Este artigo investigou o potencial do software de design gráfico CANVA como ferramenta pedagógica no ensino da geometria, destacando sua capacidade de tornar o aprendizado mais interativo e atrativo. A pesquisa teve como objetivo principal aprimorar o ensino da geometria por meio da exploração dos recursos oferecidos pelo aplicativo, respeitando as singularidades de aprendizagem de cada estudante, bem como seus contextos culturais e históricos. Fundamentado na perspectiva da EtnoMatemática de D'ambrósio (2007), o estudo valorizou o ensino da geometria a partir da realidade vivida pelos alunos, promovendo uma abordagem contextualizada e significativa. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, com aplicação de oficinas pedagógicas em turmas do ensino fundamental, nas quais os alunos utilizaram a plataforma para criar representações geométricas baseadas em elementos do seu cotidiano. Durante as atividades, foram observadas as interações dos estudantes com a plataforma, bem como suas produções visuais e reflexões sobre os conceitos geométricos abordados. Os resultados evidenciaram que o uso do CANVA favoreceu o engajamento dos alunos, estimulou a criatividade e possibilitou a construção de conhecimentos geométricos de forma mais concreta e contextualizada. Os participantes demonstraram maior compreensão dos conteúdos ao relacioná-los com suas vivências culturais, confirmando a eficácia da abordagem proposta. Conclui-se que o CANVA é uma ferramenta promissora para o ensino da geometria, especialmente quando integrado a metodologias que valorizam a cultura e a realidade dos estudantes. A pesquisa reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam a autonomia, a tomada de decisões e o uso de tecnologias acessíveis, conforme defendido por teóricos como Hoffmann (2017) e Moran (2015).

Palavras-chave: Design Gráfico. Joaquim Caboclo. Etnomatemática. Recursos Digitais. Vila Miragem.

³⁹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, URCA/Universidade Regional do Cariri. Licenciatura em Matemática, URCA/Universidade Regional do Cariri. **Pós-graduação:** Especialização em Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática, EDUCON/Sociedade da Educação Continuada. Mestrado em Ciências da Educação, UTIC/Universidade Tecnológica Intercontinental. **E-mail:** ciceroridalro1981@gmail.com Doutorando em Ciências da Educação Instituição: Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC) - Asunción-PY. E-mail: ciceroridalro1981@gmail.com

ABSTRACT

This article investigated the potential of CANVA graphic design software as a pedagogical tool in geometry teaching, highlighting its ability to make learning more interactive and engaging. The main objective of the research was to improve geometry teaching by exploring the resources offered by the application, respecting the unique learning experiences of each student, as well as their cultural and historical contexts. Based on D'Ambrósio's (2007) ethnomathematics perspective, the study emphasized geometry teaching based on the students' lived experiences, promoting a contextualized and meaningful approach. The methodology adopted was qualitative, involving pedagogical workshops in elementary school classes, in which students used the platform to create geometric representations based on elements from their daily lives. During the activities, students' interactions with the platform were observed, as well as their visual productions and reflections on the geometric concepts discussed. The results showed that the use of CANVA fostered student engagement, stimulated creativity, and enabled the construction of geometric knowledge in a more concrete and contextualized way. Participants demonstrated greater understanding of the content by relating it to their cultural experiences, confirming the effectiveness of the proposed approach. It is concluded that CANVA is a promising tool for teaching geometry, especially when integrated with methodologies that value students' culture and reality. The research reinforces the importance of pedagogical practices that promote autonomy, decision-making, and the use of accessible technologies, as advocated by theorists such as Hoffmann (2017) and Moran (2015).

Keywords: Graphic Design. Joaquim Caboclo. Ethnomathematics. Digital Resources. Vila Miragem.

1. INTRODUÇÃO

A geometria, uma ciência essencial na educação, muitas vezes é vista pelos alunos como uma disciplina abstrata e complexa de entender. A abordagem tradicional, que utiliza lousa, giz e explicações, pode não ser suficiente para um aprendizado sólido e atrativo. No entanto, com a utilização da plataforma "Canva Pro", que oferece uma variedade de recursos digitais e pedagógicos, os professores podem explorar de forma criativa e gratuita após um simples cadastro de comprovação docente. Isso certamente contribui para um planejamento mais eficaz, tornando a prática docente mais orientadora e inovadora.

Nesse raciocínio de aplicabilidade da tecnologia na aula, Sá e Machado (2017), entendem que: o emprego das tecnologias na sala de aula, vem crescendo constantemente nos tempos atuais, pois consegue auxiliar de maneira dinâmica e atraente na compreensão dos conteúdos aplicados. Quando se trata de recursos digitais na sala, isso claramente acende uma luz de ânimo e motivação, o que facilita a aprendizagem do estudante excitando sua autonomia e criatividade.

Hoje em dia, é comum vermos pessoas usando seus celulares e notebooks para praticamente tudo, seja para se comunicar, estudar ou trabalhar. Essa familiaridade com a

tecnologia facilita bastante o uso de ferramentas como o CANVA e outros, que pode ser acessado diretamente pelo celular ou computador, verificando o processo intuitivo e acessível, admitindo que criem seus próprios materiais de estudos, tais como pôsteres, slides e formas geométricos.

Vivemos em um mundo cada vez mais digital, onde essas ferramentas estão se tornando parte natural da nossa rotina. Quando o aplicativo é utilizado de forma colaborativa, dentro de propostas pedagógicas, ele pode enriquecer muito o processo de ensino e aprendizagem. Isso acontece especialmente quando respeitamos as diferenças sociais e culturais dos alunos, bem como seus ritmos individuais de aprendizado. Desse modo, o uso consciente e planejado do canva pode abrir caminhos promissores para um aprendizado mais significativo, conectado à realidade e ao universo digital que nos cerca (SCHNEIDER; NUNES, 2019).

O uso consciente e planejado do aplicativo Canva representa uma virada na maneira como o conhecimento pode ser construído. Ao permitir que alunos e professores criem conteúdos visuais com facilidade, essa ferramenta estimula a criatividade e o pensamento crítico de modo visível, favorecendo um aprendizado mais realista e significativo, pois conecta os saberes escolares à realidade digital que permeia o cotidiano dos estudantes.

Logo, ao integrar elementos visuais, narrativas e design, a ferramenta Canva pode tornar o processo de aprendizagem envolvente e colaborativo, promovendo a inclusão de diferentes maneiras de aprendizagem. Em um mundo cada vez mais visual e interativo, saber utilizar esse tipo de recurso com intencionalidade é uma habilidade essencial para educadores e alunos.

2 ALUNOS COMO PROTAGONISTAS NO MANUSEIO DO SOFTWARES

Fatores culturais foram associados às tecnologias na sala de aula, levando à observação de metodologias mais relevantes que promovem o protagonismo dos estudantes. Em um mundo cada vez mais globalizado e digital, compreender e respeitar a diversidade cultural e digital é fundamental na educação. Essa integração auxilia os alunos a desenvolverem habilidades essenciais para a convivência em sociedade. Nesse contexto, o software CANVA possibilitou novos métodos modernos de ensino e aprendizado, tornando o processo mais eficiente e lúdico, além de significativo e inovador.

Conforme apontado por Vieira et al. (2017), a colaboração fundamentada em experiências bem-sucedidas no ensino exerce um papel essencial na construção contínua do saber dos estudantes, além de contribuir para a revisão e aprimoramento das metodologias adotadas pelos docentes.

A incorporação constante das tecnologias à prática pedagógica deve levar em conta os aspectos culturais profundamente enraizados no contexto dos alunos. Nesse cenário, os conhecimentos culturais são reconhecidos e valorizados, promovendo o respeito à diversidade de saberes presentes nos distintos ambientes de aprendizagem. Dessa forma, o ensino transforma-se em um meio para uma aprendizagem significativa e eficaz, integrando elementos centrais da cultura e das vivências dos estudantes.

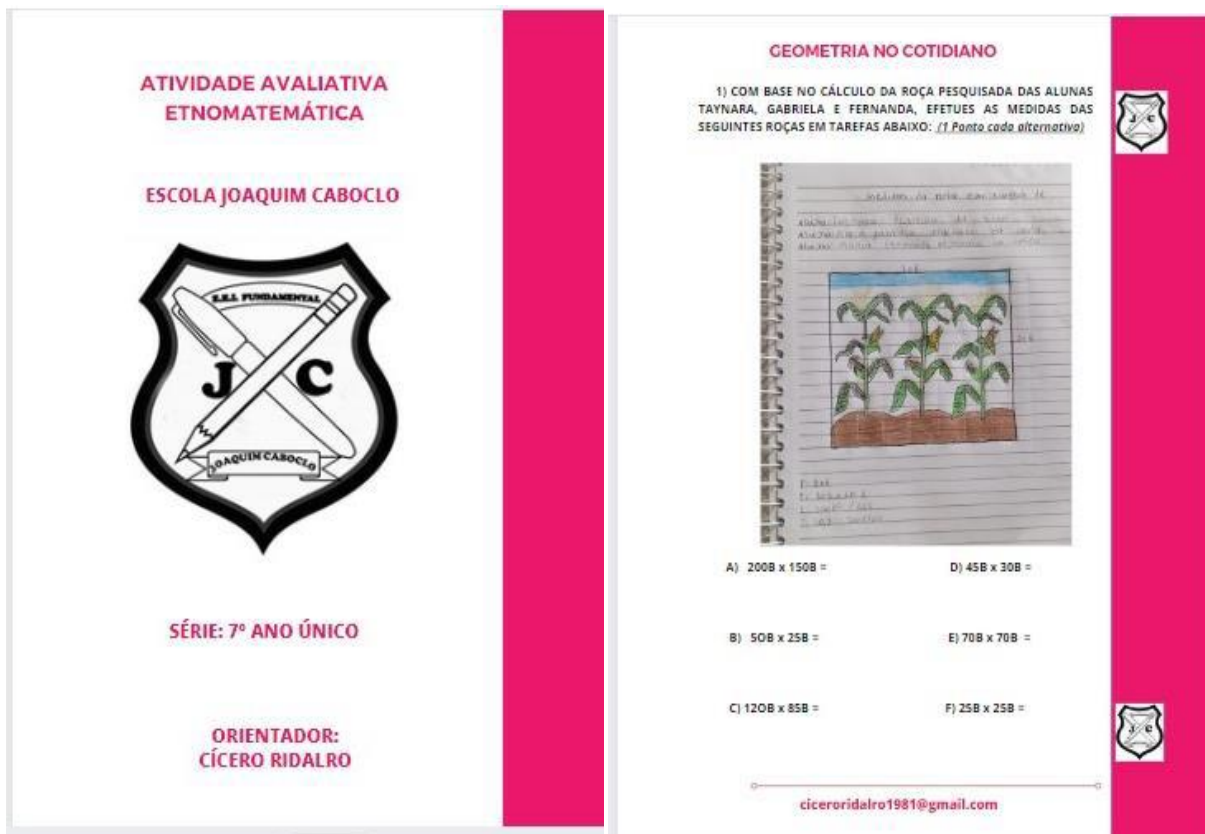
O software se tornou um aliado complementar e amplamente utilizado pela turma, pois foi a própria classe que criou uma conta em conjunto, com a ajuda do professor de geometria. A maioria dos alunos tem acesso e domínio da ferramenta, utilizando senhas para acessar as atividades. É comum que os estudantes que demonstram mais habilidades tecnológicas ajudem aqueles que enfrentam dificuldades. Dessa maneira, são aplicadas diferentes estratégias de estudo, geralmente em uma tela grande e compartilhada (Datashow), garantindo que todos tenham acesso visual.

2.1 Práticas de tarefas pelos alunos do 7º ano da Escola Joaquim Caboclo

O aplicativo CANVA é um poderoso aliado no processo de aprendizagem, atuando fortemente para uma compressão efetiva e significativa na vida do educando. O trabalho coletivo é outro fator significativo para o processo da verificação da aprendizagem, onde aquele aluno que apresenta facilidade no manuseio digital compartilha saberes para outros que apresenta certa dificuldade tecnológica, demonstrando o princípio do coletivismo. É notório que o aplicativo estimula a autonomia e o desenvolvimento do educando, demonstrando uma ação diagnóstica e participativa (HOFFMANN, 2017).

Verifica-se na figura abaixo a capa padronizada, o slogan da escola e a fotografia do caderno de um dos educandos. A capa à esquerda planejada e lançada em conformidade com a turma, bem como o conteúdo (área e perímetro) visto à direita da figura a partir da fotografia do caderno de um dos alunos da sala. A título comprobatório destes trabalhos, observa-se na figura 1, uma atividade edificada pela turma na página de início da plataforma em destaque.

Figura 1 - Trabalho realizado pela turma do 7º ano através do aplicativo CANVA



Fonte: do próprio autor (2024).

O estudo da geometria a partir do cotidiano do estudante, vislumbrado e demonstrado pelos alunos da escola Joaquim Caboclo valoriza os saberes históricos e culturais, respeitando a diversidade do ritmo de aprendizagem de cada ser. As experiências vividas e compartilhadas faz parte da difusão do conhecimento significativo e do dinâmico processo educacional. Fala em medir e inferir situações de cálculos no dia a dia, estamos falando de uma metodologia que vai além da teoria e mecanismos de estratégias engessadas. Entende-se nessa perspectiva que, os alunos não só praticam a geometria plana, mas também observam e interagem com o ambiente geométrico do seu entorno, permitindo uma compressão mais relevantes e significativa.

Nesse raciocínio, D'Ambrósio (2007) acrescenta comparar medidas matemática levando em consideração a vivência ambiental e cultural do aprendiz, medir e inferir situações de cálculos no cotidiano é certamente uma metodologia inovadora e expressiva. São essas situações vivenciadas que incentiva a participação ativa do educando, do qual resulta no ser protagonista, aquele que constrói seu próprio saber, ganha significado.

Quando o educando vê a geometria presentes nos objetos, nas construções, na escola ou na sua própria casa, é despertado por esse educando um pensamento crítico e criativo, observadas a partir de situações reais e contextualizadas. Desse modo, brota claramente a valorização cultural, agrupada aos alicates tecnológicos nas aplicações de conceitos geométricos, na intenção de mesclar uma metodologia propositada capaz de promover metodologias de inclusão no ensino, visando resultados e objetivos na aprendizagem, com elementos de estudos mais relevante e estratégias atrativas.

Os recursos para o ensino de Geometria moderna não podem se restringir a métodos e técnicas preestabelecidas, justapostos aos estudantes de forma engessada e mecânica. O ensino dessa importante ciência necessita de estratégias atrativas e contextualizada para edificação do conhecimento, na perspectiva do acompanhamento dos objetivos pretendidos, onde os valores sociais e os vínculos culturais devem estar internalizados no currículo como parte integrante de recursos didático e metodológico. Assim, com tais estratégias contextualizadas e atrativas, provoca aulas mais atraentes, enfatiza a valorização cultural e fortalece o pensamento crítico (MONTEIRO; LEITE; et.al., 2009).

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes (MORAN, 2015, p. 17).

2.2 Protagonismo estudantil

Segundo Demo e Da Silva (2020), o protagonismo estudantil representa um elemento essencial na educação emancipatória, ao possibilitar que os alunos assumam um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Isso significa que eles deixam de ser meros receptores de conhecimento e passam a exercer autonomia para tomar decisões, estabelecer metas e estratégias, engajar-se em projetos e atividades, além de avaliar e refletir criticamente sobre suas vivências educacionais. Nesse contexto do protagonismo estudantil, a figura 2 revela a contagiante alegria dos alunos diante de uma expressiva conquista coletiva em sala de aula. Trata-se de um trabalho notável voltado à literatura de cordel, que alcançou destaque ao estampar a capa da renomada revista *ATUAL*, edição de agosto, volume 30.

Figura 2: Alunos comemorando a conquista da capa da exímia revista ATUAL



As tecnologias estão cada vez mais presentes e integradas ao nosso cotidiano, onde muitas vezes nem percebemos sua influência direta no processo de ensino e aprendizagem. Desde os objetos mais simples, como lápis, calculadora e quadros, até os recursos digitais mais avançados, como computadores, projetores e plataformas educacionais online, tudo isso compõe um ecossistema tecnológico que transforma a maneira como ensinamos e aprendemos. Essa integração silenciosa evidencia como a tecnologia deixou de ser apenas uma ferramenta externa e passou a ser parte essencial da dinâmica escolar, moldando práticas pedagógicas, ampliando o acesso à informação e estimulando novas formas de interação entre professores e alunos. (KENSKI, 2007).

Com o propósito de contribuir de forma positiva para o desenvolvimento intelectual do estudante, é notório que este tipo de modelo educacional de aluno ativo e pesquisador tem acendido uma aproximação do estudante com a disciplina. Entende-se também que tal aproximação com os utensílios tecnológico facilita a maneira de envolver-se nos conceitos

matemáticos. Os instrumentos digitais disponíveis mesclados com assuntos relevantes do cotidiano dos alunos passam a ser método didático valioso de grande significado. É através da exploração desses recursos tecnológicos ao seu redor juntamente com sua vivência que nasce um novo método significativo para o desenvolvimento formal e intelectual do estudante.

O Gontijo (2009, p.148) afirma que "o trabalho matemático promove o desenvolvimento das capacidades de raciocínio e de resolução de problemas, bem como do espírito crítico e criativo dos alunos". O autor pontua que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) sugerem que o ensino da Matemática deve extrapolar os limites da realidade das escolas brasileiras, na qual é fortemente marcado pelo ensino tradicional, mecânico e descontextualizado, gerando nos alunos um sentimento de incapacidade em compreender os conceitos matemáticos (BRASIL, 1999).

3 METODOLOGIAS ATIVAS

Para trabalharmos os conteúdos de geometria com a exploração da plataforma CANVA com os alunos do 7º ano da escola de Ensino Infantil e Fundamental Joaquim Caboclo no município de Caririaçu - Ceará no zelo do software como recurso didático e digital. A pesquisa deste artigo alargou-se numa perspectiva de metodologia quantitativa, onde predominantemente cursa numa linguagem matemática de coleta e estudo de dados específicos do dia a dia reconhecido pelos educandos. As informações introdutórias encontram-se mediante rol estatísticos, pesquisa em grupos para a construções de gráficos. Aprofundou-se ainda em diversas revisões bibliográficas, especificamente em artigos, livros e dissertações, destaca-se alguns dos tais: Sá e Machado (2017), Vieira et al. (2017), Demo e Da Silva (2020), Moran (2015), dentre outros, que abordam a integração de softwares digitais na educação matemática.

3.1 Nível de pesquisa

Partindo da visão central dos objetivos, a abordagem deste trabalho será de profundidade descritiva, quando descrever situações do cotidiano daquela sala de aula. Pesquisas desse tipo visam descrever as características de uma população ou fenômeno específico, bem como identificar possíveis relações para a compreensão e acréscimo dos conteúdos estudados.

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma

de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2008, p.47).

Nesse sentido, os estudos estudiosos da área aprovam a exploração das tecnologias no ensino, enaltecendo uma melhor compreensão e desenvolvimento dos conteúdos abordados. Surge-se então, uma ideia valiosa da turma e do professor, com o objetivo de compreender os tipos de ângulos de outra forma, dessa vez sendo o autor do aplicativo. Com apoio dessa formidável ferramenta CANVA, desenvolve-se a “famosa” calculadora de ângulos.

Abaixo, na figura 2, à direita, é possível ver uma página do e-book com gráficos de barras da pesquisa mencionada, enquanto à esquerda está a capa do e-book, idealizada pelos alunos do 7º ano da escola Joaquim Caboclo. Na capa, encontra-se o lema já citado na parte superior, uma imagem central que remete a pensamento, números e tecnologia, e, por fim, o nome do professor orientador na parte inferior.

Figura 2 - E-book construído pelos alunos do 7º ano da escola Joaquim Caboclo



Fonte: Encontrado na página principal do autor do software CANVA (2025).

Averigua-se no e-book acima, mais um trabalho realizado pelos estudantes da série mencionada da escola Joaquim Caboclo. Numa perspectiva de um método “Etnomatemático”, quando se trata de uma instrução metodológica da matemática a partir da realidade histórica e cultural do estudante, com o acostamento importante e didático do software CANVA.

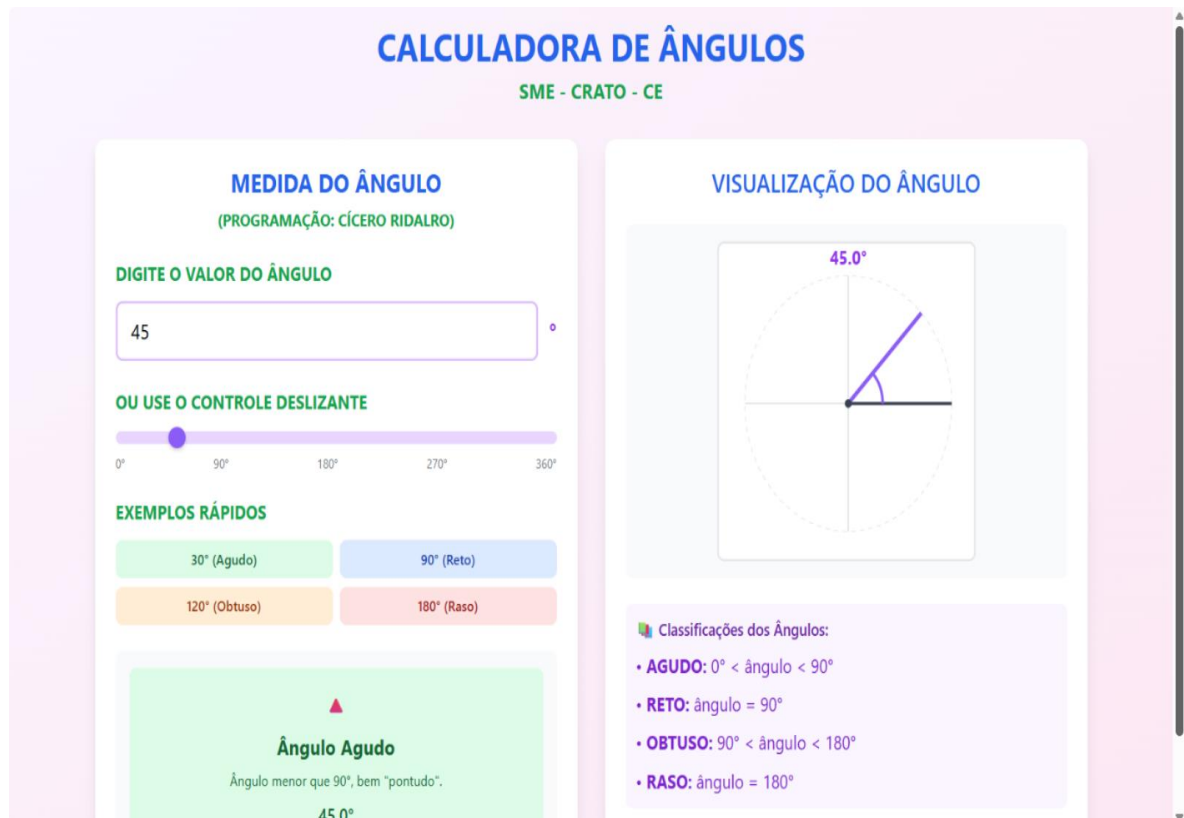
Nota-se que o conteúdo abordado é gráfico de barras, logo, o objetivo central é levantamento de dados reais e as devidas interpretações das informações deste gráfico. Assim, o título principal da pesquisa “pessoas com necessidades especiais na Vila Miragem e Sítios vizinhos” quando foi subdividido em três faixas de idades, a saber: de (0 a 20 anos) com na cor azul chegou a 9 pessoas com necessidades especiais, já o vermelho com faixa etária de (21 a 40) anos são 6 pessoas com necessidades especiais. E, finalmente a maior fatia da pesquisa foi encontrada na faixa etária (acima de 40) anos, na ocasião com um quantitativo de 11 pessoas com necessidades especiais representada na cor verde.

Ao adotar uma abordagem autêntica e inovadora pautada por metodologias contextualizadas e digitalizadas, o universo investigativo torna-se mais envolvente, permitindo que os discentes realizem uma apuração e interpretação mais precisa dos dados e das informações. Nesta concepção, Creswell (2014), entende que: ao analisar as técnicas de definições metodológicas, dando ênfase ao enfoque da pesquisa quantitativa, quando caminha numa direção de linguagem matemática, ofertando a autonomia e uma compreensão estatísticas elevada do aluno, resultado de uma coleta planejada e autônoma mediante técnicas e acompanhamento durante toda pesquisa. Assim, numa tendência inovadora, ou seja, em uma metodologia contextual e digitalizada, o universo investigativo se torna mais atrativo, onde os dados das informações são mais bem apurados e interpretados.

Ao incorporar uma abordagem autêntica e inovadora, fundamentada em metodologias contextualizadas e mediadas por recursos digitais, o processo investigativo torna-se mais dinâmico e envolvente, possibilitando aos discentes uma apuração e interpretação mais acurada dos dados e das informações. Vê-se mais adiante uma calculadora de ângulos de nossa autoria a partir do software CANVA com objetividade de compreender melhor os tipos de ângulos existentes, onde identifica tipos de ângulos como agudo, reto, obtuso, agudo e raso observada de lilás na parte inferior da calculadora.

O aplicativo é extremamente valioso e ajuda os alunos a visualizarem os ângulos com mais clareza, conectando teoria à prática. Mas afinal, o que é um ângulo? Um ângulo é formado por duas semirretas que partem de um mesmo ponto, chamado **vértice**. Ele representa a abertura entre essas duas linhas e é medido em **graus** ($^{\circ}$). Como já classificado acima, o ângulo agudo em símbolo matemático mede ($0^{\circ} < \hat{A} < 90^{\circ}$), no entanto 10° , 30° e 80° são exemplos de ângulos agudos. O ângulo reto regula ($= 90^{\circ}$), no entanto, exatamente 90° . Já o ângulo obtuso regula de ($90^{\circ} < \hat{A} < 180^{\circ}$), como títulos de exemplificações dos obtusângulos, cita-se 100° , 150° e 170° . E, por fim, o raso ($= 180^{\circ}$), portanto, 180° precisamente.

Figura 3 - Aplicativo de medida de ângulos



Fonte: criação do próprio autor (2025).

Como visto na calculadora de ângulos acima, após digitado qualquer valor numérico ou deslizar no ícone lilás, cria-se automaticamente um ângulo, que logo é classificado como agudo (maior que 0° e menor que 90°), reto (igual a 90°), obtuso (maior que 90° e menor que 180°) ou raso (igual a 180°). Vê-se também a abertura desse ângulo na segunda página do aplicativo intitulada “visualização do ângulo” na cor azul.

Entende-se que a calculadora de ângulos provoca um melhor entendimento do assunto de forma dinâmica e visória, além de ser de fácil acesso e manuseio, onde encontra-se publicada no site do CANVA ou diretamente acessado pelo link <https://ridalro.my.canva.site/calculadora-de-retas-paralelas-concorrentes-e-coincidentes>.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi constatado que o estilo usual do aplicativo CANVA despertou maior interesse e envolvimento entre os alunos. A plataforma proporcionou uma experiência mais intuitiva na criação e manipulação de figuras geométricas, superando a abordagem tradicional. Compreendeu-se ainda que conceitos geométricos abordados como retas, polígonos, área,

perímetro e ângulos tornaram-se mais acessíveis e palpáveis graças às funcionalidades precisas de espelhamento e rotação oferecidas pelo software.

Com base nas evidências e experiências bem-sucedidas adquiridas no CANVA, propõem-se novas plataformas tecnológicas reutilizando como estratégia de ensino que possam complementar a pedagogia, acompanhadas de análises detalhadas sobre os possíveis efeitos a longo prazo no ensino da geometria. Para Moran (2015), as metodologias devem estar alinhadas aos objetivos educacionais propostos. Para estimular a proatividade dos alunos, é necessário implementar estratégias que os envolvam em atividades progressivamente complexas, nas quais sejam desafiados a tomar decisões, analisar os resultados e contar com o suporte de materiais pertinentes.

Quanto aos resultados, o impacto do trabalho foi evidenciado pela própria revista *ATUAL*, que reutilizou o tema “A Cultura Nordestina como Aliada da Educação: O Cordel Trabalhado na Prática Pedagógica da Escola Joaquim Caboclo – Vila Miragem, Caririaçu-CE” como estratégia de marketing na edição subsequente. Essa iniciativa não apenas reforçou a relevância da proposta pedagógica, como também incentivou a proatividade dos alunos e conferiu sentido à produção literária. Nesse cenário, destaca-se a atuação coletiva e harmoniosa dos professores-autores Cícero Ridalro, Aparecida Leite, Tadeu Nogueira e Rita de Cássia, cuja contribuição foi essencial para o êxito do projeto.

Na figura 4, observa-se à direita o card da renomada revista *ATUAL*, referente à edição do mês seguinte, e à esquerda, a produção literária elaborada pelos alunos do 7º ano da Escola Joaquim Caboclo localizado na Vila Miragem distrito de Caririaçu no estado do Ceará.

Figura 4 – Card da revista e a capa de agosto com a produção do 7º ano



Fonte: <https://scientificmagazine.org/en>

Por outro lado, não são todos os profissionais que dominam as tecnologias, a ausência da integração das tecnologias digitais na sala de aula, muitas vezes são por motivos de manuseio do educador, carecendo nesta ocasião, levantamentos da problemática, programas de apoio para a possibilidade de formações específicas. Um assunto bastante delicado sobre essa falta de habilidade digital, podendo ser um dos principais obstáculos para a integração efetiva dessas ferramentas no cotidiano. Muitos educadores podem se sentir inseguros em usar novas tecnologias, envergonhados em pedir ajuda o que pode gerar resistência ou até mesmo a não utilização dos utensílios digitais.

O paradigma em que ainda estamos inseridos, no que tange a não integração das tecnologias digitais nas aulas de Matemática. Ou seja, buscamos propiciar uma formação que coloque em sintonia integração de tecnologias digitais, projetos pedagógicos e Programa Acesso Escola (JAVARONI; ZAMPIERI; OLIVEIRA, 2014, p. 973).

Viu-se ainda, um paradigma marcado pela limitada integração das tecnologias digitais, diante desse cenário, adverte-se promover uma formação que harmonize o costume desses artifícios digitais com diretrizes voltadas especificamente a essa clientela. Com a ausência digital, os educandos podem se sentir menos motivados, já que elas proporcionam interações

mais dinâmicas e ativas, logo, em um mundo cada vez mais digital, não usar as tecnologias como ferramenta metodológica limita os recursos didáticos, podendo perder a oportunidade de acessar uma vasta gama de portas educacionais colaborando de forma dinâmica e expressiva no aprendizado do estudante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos neste estudo, compreendeu-se que o uso do software CANVA como recurso tecnológico e pedagógico foram bastante satisfatórios. As ferramentas quando utilizadas de maneira objetiva e criativa estimula o educando nas análises detalhadas e no aprofundadas das pesquisas geométricas. Neste sentido vale ressaltar que o aluno tem uma madura habilidade nos computadores, facilitando o dinâmico processo da aprendizagem.

Evidenciou-se que tal software se destaca como um complemento valioso e contributivo para a criação de materiais didáticos e projetos digitais com ampla valia para a aprendizagem. Verifica-se ainda que o uso do software no ensino de geometria é um aliado importantíssimo como estratégia eficaz para tornar o aprendizado mais absorvente e significativo para os estudantes, onde a plataforma permite a exploração de conceitos de maneira visual e criativa, contribuindo para uma profunda compreensão da disciplina.

A partir das evidências e experiências exitosas obtidas no CANVA, propõem-se novas plataformas tecnológicas que sirva de complemento pedagógico, porém acompanhada de análises aprofundadas dos possíveis efeitos a longo prazo no ensino da geometria. Estudos longitudinais são recomendados para examinar a eficácia dessas ferramentas em distintos contextos educacionais e faixas etárias, levando em conta fatores como retenção do conhecimento, acréscimo de competências e níveis de motivação dos estudantes.

Objetivou-se ainda, que o estudante tome ciência de que o sucesso educacional moderno estar atrelado ao mundo digital, e, o utensílio midiático do CANVA foi sobreposto e instigado como ferramenta metodológica de incentivo ao conhecimento geométrico, apresentando linguagens singelas de fácil compreensão, desenvolvendo a formação integral do estudante.

Finalizando o estudo, concluiu-se que, o elemento tecnológico na perspectiva da inclusão usual foi um fator significativo e relevante, onde demonstramos diversos aspectos positivos com a aplicabilidade contextual, respeitando a realidade do estudante, visando empregá-las na sala de aula com finalidades bem definidas e planejamento acentuados. Nesse sentido, identificou-se que os utensílios digitais são indispensáveis na educação contemporânea, quando calham infinitos pontos favoráveis ao conhecimento e crescimento do estudante, que, como ser ativo se torna protagonista do próprio conhecimento.

Referências Bibliográficas

- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan E. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DEMO, Pedro; DA SILVA, Rosana A. **Protagonismo estudantil**. Org & Demo, v. 21, n. 1, p. 71-92, 2020.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONTIJO, Carlos Henrique; FLEITH, Denise de S. **Motivação e criatividade em Matemática: um estudo comparativo entre alunos e alunas do Ensino Médio**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 10, n. esp., p. 147-167, out. 2009.
- HOFFMANN, João. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- JAVARONI, Sônia L.; ZAMPIERI, Maria T.; OLIVEIRA, Flávia T. **Tecnologias digitais: é possível integrá-las às aulas de matemática?** In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DAS TIC NA EDUCAÇÃO, inserir número do evento, 2014, Lisboa/Portugal. Anais... Lisboa/Portugal: [s.n.], 2014. Disponível em: http://ticeduca2014.ie.ul.pt/downloads/AtasDigitais/Atas_Digitais_ticEDUCA2014.pdf. Acesso em: 18 set. 2025.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. In: KENSKI, Vani Moreira. O que são tecnologias e por que elas são essenciais. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- MONTEIRO, Carlos Eduardo; LEITE, Francisco M.; ALVES, Iracema M. **Ensinando matemática em contextos socioculturais de educação**. Horizontes, v. 27, n. 1, Sergipe, 2009.
- MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.
- SÁ, André Luiz; MACHADO, Marcelo C. **O uso do software GeoGebra no estudo de funções**. XIV EVIDOSOL e XI CILTEC online, junho 2017. Disponível em: <https://eventos.textolivre.org/moodle/course/view.php?id=12>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- VIEIRA, Ana Aparecida Nunes et al. **Metodologia Científica no Brasil: ensino e interdisciplinaridade**. Educação & Realidade, v. 42, n. 1, p. 237-260, 2017.

CAPÍTULO 17: COMO INCLUIR NA PRÁTICA ALUNOS NEURODIVERGENTES

Cristiane Alves dos Santos⁴⁰

Elisangela de Jesus Castro⁴¹

Joana D'arc Marcelino de Sousa⁴²

Lucelia Duarte de Oliveira Andrade⁴³

RESUMO

O artigo “Como incluir na prática alunos neurodivergentes” aborda estratégias pedagógicas inclusivas para estudantes com condições neurodivergentes, como autismo, TDAH, dislexia e outras diferenças cognitivas. Ele destaca que cada aluno possui formas únicas de aprender, pensar e se relacionar com o conhecimento, exigindo práticas diferenciadas dos professores. A inclusão não se limita à presença física na sala de aula, mas envolve criar um ambiente acessível, estimulante e acolhedor, que respeite ritmos, interesses e potencialidades individuais. São sugeridas estratégias como adaptação de conteúdos, recursos multimodais, atividades lúdicas, tecnologias assistivas e metodologias ativas que promovam participação efetiva. O planejamento docente deve equilibrar desafios e suporte, oferecendo feedback constante e oportunidades de autonomia. O artigo também evidencia a importância da formação contínua de professores para lidar com a diversidade neurocognitiva, compreendendo particularidades de cada condição e aplicando abordagens pedagógicas baseadas em evidências. A colaboração com famílias e especialistas potencializa o desenvolvimento acadêmico e socioemocional. Além disso, a inclusão de alunos neurodivergentes contribui para uma cultura escolar mais empática, democrática e participativa. Valorizar a diversidade e reconhecer habilidades únicas promove aprendizado, autoestima, socialização e motivação. O texto conclui que a prática pedagógica inclusiva é contínua, requer reflexão, criatividade e compromisso ético, beneficiando todos os estudantes e tornando a educação mais justa e significativa.

Palavras-chave: Alunos neurodivergentes. Educação inclusiva. Ensino diferenciado. Aprendizagem ativa. Estratégias pedagógicas.

⁴⁰ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Unicathedral/ Centro Universitário Cathedral. **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Univar/Faculdade Unidos do Vale do Araguaia. **E-mail:** crysti4ne@gmail.com

⁴¹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR/Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. **E-mail:** elisangelacastroh@gmail.com

⁴² **Graduação:** Licenciatura em Educação Física, UniMauá/Centro Universitário Mauá de Brasília. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Física Escolar, FAP/Faculdade de Piracanjuba. **Email:** joanamarcelino2308@gmail.com

⁴³ **Graduação:** Licenciatura em Geografia, UFMT/Universidade do Estado do Mato Grosso. **Pós-graduação:** Especialização em Pedagogia, BOOK PLAY. **Email:** lucelia_duarte@hotmail.com

ABSTRACT

The article “**How to include neurodivergent students in practice**” addresses inclusive pedagogical strategies for students with neurodivergent conditions, such as autism, ADHD, dyslexia, and other cognitive differences. It emphasizes that each student has unique ways of learning, thinking, and engaging with knowledge, requiring differentiated teaching practices. Inclusion goes beyond physical presence in the classroom, involving the creation of an accessible, stimulating, and welcoming environment that respects individual rhythms, interests, and potential. Strategies suggested including content adaptation, multimodal resources, playful activities, assistive technologies, and active methodologies that promote effective participation. Teaching planning should balance challenges and support, providing constant feedback and opportunities for autonomy. The article also highlights the importance of continuous teacher training to address neurocognitive diversity, understanding the specificities of each condition and applying evidence-based pedagogical approaches. Collaboration with families and specialists enhances academic and socio-emotional development. Moreover, including neurodivergent students contributes to a more empathetic, democratic, and participatory school culture. Valuing diversity and recognizing unique abilities fosters learning, self-esteem, socialization, and motivation. The text concludes that inclusive pedagogical practice is continuous, requires reflection, creativity, and ethical commitment, benefiting all students and making education fairer and more meaningful.

Keywords: Neurodivergent students. Inclusive education. Differentiated instruction. Active learning. Educational strategies.

1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos relacionados à diversidade de estudantes e às diferentes formas de aprendizagem presentes nas salas de aula. Um dos principais desafios é atender alunos neurodivergentes, que apresentam características cognitivas, comportamentais e emocionais distintas, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas. Nesse contexto, torna-se essencial compreender como adaptar o ensino para respeitar os ritmos, interesses e potencialidades de cada estudante, promovendo não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento socioemocional e a autonomia.

A revisão bibliográfica proposta busca explorar as estratégias educacionais que contribuem para a inclusão e o engajamento de alunos neurodivergentes, destacando abordagens inovadoras que tornam o aprendizado mais ativo, participativo e significativo. Entre essas estratégias, destacam-se os jogos educativos e a gamificação, que proporcionam experiências de aprendizagem lúdicas e interativas, incentivando a resolução de problemas, a colaboração, o pensamento crítico e a criatividade. Ao integrar elementos de jogos ao planejamento pedagógico, os professores podem criar ambientes de aprendizagem motivadores,

nos quais os estudantes se tornam protagonistas de sua própria formação e desenvolvem competências essenciais para o século XXI.

Além disso, esta revisão busca compreender como práticas pedagógicas inclusivas podem ser estruturadas para atender diferentes estilos de aprendizagem e necessidades individuais, promovendo equidade e acesso ao conhecimento. A reflexão sobre estratégias de ensino que consideram a diversidade cognitiva dos alunos contribui para a construção de uma educação mais justa, democrática e significativa. O estudo também enfatiza a importância de pensar a prática docente de forma contínua e reflexiva, buscando constantemente adaptar metodologias, recursos e atividades para potencializar o engajamento e o aprendizado de todos os estudantes.

Dessa forma, a revisão bibliográfica tem como objetivo central apresentar subsídios teóricos e práticos que auxiliem na implementação de abordagens educacionais inclusivas e motivacionais, contribuindo para a formação de professores preparados para lidar com a diversidade e capazes de transformar a sala de aula em um espaço de aprendizagem ativo, colaborativo e afetivo.

2. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS NEURODIVERGENTES

A inclusão de alunos neurodivergentes no ambiente escolar representa um dos maiores desafios e avanços da educação contemporânea. A diversidade neurológica abrange condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a dislexia, entre outras, que exigem abordagens pedagógicas sensíveis e adaptadas às particularidades cognitivas e emocionais de cada estudante. Reconhecer essas diferenças não significa limitar o potencial de aprendizagem, mas oferecer oportunidades equitativas para o desenvolvimento integral, promovendo um espaço escolar que valorize o respeito, a empatia e o protagonismo dos alunos.

Nesse sentido, as estratégias pedagógicas inclusivas devem ultrapassar a simples adaptação de conteúdos, alcançando uma prática educativa que estimule a autonomia, a socialização e o engajamento. A personalização do ensino, o uso de recursos visuais, tecnológicos e lúdicos, bem como a parceria entre professores, famílias e profissionais de apoio, são caminhos que fortalecem o processo educativo. Assim, a escola torna-se um ambiente verdadeiramente democrático, no qual cada aluno, com suas particularidades, pode aprender, expressar-se e participar ativamente da construção do conhecimento.

Scheffer (2019, p. 45). “A utilização pedagógica dos games permite compreender o que o jogador aprende ao jogar, quais estratégias cognitivas utiliza e de que forma o jogo contribui para o desenvolvimento de competências complexas.” A aprendizagem baseada em jogos vai além do entretenimento e se consolida como uma metodologia ativa que estimula o pensamento crítico, a resolução de problemas e a tomada de decisão.

Ao interagir com os desafios propostos pelos games, o estudante se torna agente do próprio aprendizado, exercitando autonomia e engajamento. Essa abordagem favorece a contextualização de conteúdos e torna o processo educativo mais dinâmico e significativo, especialmente para alunos da geração digital, acostumados à linguagem interativa e multimodal.

Alves (2020, p. 78). “Os games educativos, quando integrados ao currículo, ampliam o potencial de aprendizagem e fortalecem o vínculo entre teoria e prática.” Nesse sentido, Johnson (2018, p. 32) aponta que a criação de minigames e atividades digitais acessíveis, mesmo sem conhecimento técnico avançado, permite que professores explorem novas possibilidades pedagógicas.

Prensky (2001, p. 14) acrescenta que os estudantes do século XXI desenvolvem melhor suas habilidades cognitivas quando o ensino é permeado por desafios e recompensas típicos da gamificação. Dessa forma, o uso pedagógico dos jogos estimula a curiosidade, promove a cooperação e transforma a sala de aula em um espaço de experimentação, onde aprender se torna uma experiência prazerosa e colaborativa.

Grandin (2019, p. 42). “O reconhecimento tardio de condições neurodivergentes em adultos representa não apenas um desafio diagnóstico, mas uma oportunidade de autocompreensão e reconstrução da identidade.” O diagnóstico de autismo em adultos, muitas vezes identificado quando um filho é avaliado, permite que pessoas compreendam seus próprios padrões de comportamento e funcionamento neurológico.

Essa descoberta, longe de ser motivo de tristeza, traz libertação e alívio emocional, pois possibilita entender reações, limites e formas de socialização antes interpretadas como inadequadas. O processo de autoconhecimento, aliado à aceitação, é essencial para a saúde mental, visto que reduz gatilhos e promove estratégias de convivência mais saudáveis. A neurodiversidade, portanto, precisa ser vista como uma dimensão humana legítima, que exige respeito e acolhimento tanto nas relações pessoais quanto no ambiente profissional.

Sacks (2021, p. 59). “Cada neurodivergente possui um modo singular de perceber o mundo, e compreender essa individualidade é o primeiro passo para promover inclusão real.” Nesse contexto, o ambiente de trabalho e a escola têm papel fundamental na adaptação de

rotinas e estímulos sensoriais, considerando que muitas pessoas autistas ou com TDAH enfrentam dificuldades de interação ou sobrecarga cognitiva.

O diagnóstico correto, obtido por meio de testes neuropsicológicos e acompanhamento clínico, é essencial para diferenciar transtornos como dislexia, autismo e déficit de atenção, evitando o uso inadequado de medicamentos e intervenções pedagógicas ineficazes. Além disso, hábitos como alimentação equilibrada, sono regular e prática de exercícios físicos contribuem para o equilíbrio emocional e o desenvolvimento cognitivo. O suporte familiar, o acompanhamento terapêutico e as adaptações pedagógicas são pilares que sustentam o bem-estar e o potencial de pessoas neurodivergentes em qualquer fase da vida.

2.1 Recursos e Tecnologias Educacionais para Potencializar a Aprendizagem

A integração de recursos e tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem tem se mostrado fundamental para tornar as práticas pedagógicas mais dinâmicas e eficazes. Ferramentas digitais, ambientes virtuais, jogos educativos e plataformas interativas permitem que os estudantes participem de forma mais ativa, desenvolvendo autonomia, protagonismo e engajamento. Esses recursos funcionam como instrumentos mediadores, ampliando as possibilidades de aprendizagem sem substituir o papel do professor. Além disso, estimulam a criatividade e favorecem a adaptação do conteúdo às diferentes necessidades e interesses dos alunos.

O uso de tecnologias educacionais também contribui para uma escola mais inclusiva e acessível, permitindo atender diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Alunos com necessidades específicas podem se beneficiar de softwares educativos, materiais visuais, recursos audiovisuais e metodologias gamificadas que respeitam seu ritmo de compreensão. Dessa forma, a tecnologia não apenas potencializa o aprendizado, mas também fortalece a equidade, promovendo oportunidades iguais de participação e desenvolvimento para todos os estudantes.

Segundo Kenski (2012, p. 45), “a integração de recursos e tecnologias educacionais ao processo de ensino-aprendizagem constitui um elemento essencial para o fortalecimento das práticas pedagógicas contemporâneas.” Em um contexto marcado por rápidas transformações digitais, o uso de plataformas interativas, jogos educativos, ambientes virtuais e ferramentas colaborativas amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas e personalizadas. Essas tecnologias não substituem o papel do professor, mas atuam como

instrumentos mediadores que favorecem a autonomia, o protagonismo e o engajamento dos estudantes.

De acordo com Moran (2018, p. 62), “além de promover novas formas de construção do conhecimento, os recursos tecnológicos possibilitam uma educação mais inclusiva, ao atender diferentes necessidades cognitivas e estilos de aprendizagem.” Alunos neurodivergentes, por exemplo, podem se beneficiar de softwares de leitura, vídeos explicativos, recursos visuais e metodologias gamificadas que respeitam seu ritmo e modo de compreender o mundo. Assim, a tecnologia educacional não apenas potencializa a aprendizagem, mas também consolida uma escola mais equitativa, interativa e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

Kenski (2012, p. 45). “A integração de recursos e tecnologias educacionais ao processo de ensino-aprendizagem constitui um elemento essencial para o fortalecimento das práticas pedagógicas contemporâneas.” No cenário atual, marcado por transformações digitais, as tecnologias educacionais tornaram-se instrumentos fundamentais de inovação. Plataformas interativas, aplicativos e recursos multimídia diversificam o ensino e tornam as aulas mais dinâmicas. O uso consciente da tecnologia não substitui o professor, mas amplia sua mediação e estimula o protagonismo estudantil.

Moran (2018, p. 62). “Além de promover novas formas de construção do conhecimento, os recursos tecnológicos possibilitam uma educação mais inclusiva, ao atender diferentes necessidades cognitivas e estilos de aprendizagem.” Essa perspectiva é essencial para alunos neurodivergentes, que possuem diferentes modos de compreender o mundo. Softwares de leitura, tradutores de voz e vídeos explicativos tornam o ensino mais acessível. Assim, o uso pedagógico da tecnologia potencializa a autonomia e consolida uma educação mais humanizada e equitativa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos neurodivergentes na prática educativa requer uma abordagem planejada, sensível e flexível, capaz de reconhecer a diversidade cognitiva e emocional presente em sala de aula. O uso de **recursos e tecnologias educacionais** surge como um elemento essencial nesse processo, oferecendo ferramentas que potencializam a aprendizagem, promovem a autonomia do estudante e favorecem a adaptação do conteúdo às diferentes necessidades. Aplicativos interativos, plataformas digitais adaptativas, jogos educativos e

softwares de leitura e escrita podem ser aliados poderosos para tornar o aprendizado mais acessível e significativo.

Além disso, a implementação de **estratégias pedagógicas inclusivas** é fundamental para criar um ambiente de ensino acolhedor e motivador. A personalização das atividades, o uso de metodologias ativas, o planejamento de tarefas multissensoriais e o acompanhamento individualizado contribuem para que alunos neurodivergentes participem de forma plena do processo educativo.

A articulação entre professores, família e demais profissionais da educação fortalece essas práticas, garantindo que a inclusão deixe de ser apenas um conceito e se torne uma realidade concreta. Assim, a integração de tecnologias e estratégias pedagógicas inclusivas representa um caminho eficaz para promover equidade, engajamento e desenvolvimento integral de todos os estudantes.

4. Referências Bibliográficas

ALVES, Andréa. **Games educativos e aprendizagem: estratégias para o desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Editora Educacional, 2020.

GRANDIN, Temple. **Thinking in Pictures: My Life with Autism**. New York: Vintage, 2019.
JOHNSON, Laura. **Minigames e pedagogia digital: possibilidades de ensino criativo**. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da aprendizagem**. São Paulo: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **Tecnologias e Educação: inovação pedagógica e aprendizagem significativa**. Campinas: Papirus, 2018.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

SACKS, Oliver. **Neurodiversidade e percepção singular do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SCHEFFER, Daniela. **Jogos digitais e estratégias cognitivas: uma abordagem pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

CAPÍTULO 18: A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA MOTIVACIONAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Antonia Cícera do Nascimento⁴⁴

Adarlene Ferreira da Rocha⁴⁵

Luma Fernances de Lima Carvalho⁴⁶

Joana D' arc Marcelino de Sousa⁴⁷

RESUMO

A gamificação tem se destacado como uma estratégia inovadora e motivacional no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na educação básica, onde a participação ativa e o engajamento dos alunos são determinantes para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Essa abordagem consiste na aplicação de elementos, mecânicas e dinâmicas de jogos em contextos educativos, com o objetivo de tornar o aprendizado mais atrativo, desafiador e significativo. Diversos estudos apontam que a gamificação contribui para a construção de competências essenciais, como autonomia, pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho colaborativo, além de estimular a criatividade e a responsabilidade individual e coletiva. No contexto da educação básica, a gamificação possibilita personalizar atividades de acordo com o ritmo e interesse de cada estudante, promovendo maior envolvimento e participação nas aulas. Os professores, por sua vez, assumem papéis de mediadores e facilitadores, orientando os alunos na utilização das estratégias de forma significativa. O uso de plataformas digitais, aplicativos educacionais e jogos pedagógicos favorece a integração entre tecnologias e metodologias ativas, ampliando as possibilidades de aprendizagem e promovendo experiências educacionais mais diversificadas e interativas. Os resultados da implementação da gamificação indicam ganhos expressivos no engajamento, na motivação intrínseca e na retenção de conteúdos, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras. Ademais, a gamificação favorece a inclusão, permitindo que alunos com diferentes estilos de aprendizagem sejam estimulados de maneira personalizada. Dessa forma, observa-se que essa estratégia não apenas complementa o ensino tradicional, mas também potencializa a autonomia discente, fortalece relações interpessoais e proporciona experiências de aprendizado significativas e duradouras, preparando os estudantes para desafios contemporâneos e futuros contextos educacionais.

Palavras-chave: Gamificação. Motivação. Ensino-aprendizagem. Educação Básica. Inovação Pedagógica.

⁴⁴ **Graduação:** Pedagogia Faculdade UNOPAR. Cursando pós-graduação especialização em alfabetização e letramento na educação especialização na Educação Infantil Faculdade Bookplay. **E-mail:** antoniaticera87@gmail.com

⁴⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Univar/Faculdade Unidos do Vale do Araguaia. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Infantil com Ênfase em Crianças Especiais, UNOPAR/Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. **E-mail:** adarlene_ferreira2017@outlook.com

⁴⁶ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNICATHEDRAL/ Centro Universitário Cathedral **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia, UNICATHEDRAL/ Centro Universitário Cathedral. **Email:** lumalimacarvalho16@gmail.com

⁴⁷ **Graduação:** Licenciatura em Educação Física Licenciatura, Uni Mauá/Centro Universitário Mauá de Brasília. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Física Escolar, FAP- Faculdade Piracanjuba **E-mail:** joanamarcelino2308@gmail.com

Abstract

Gamification has emerged as an innovative and motivational strategy in the teaching-learning process, particularly in basic education, where active student participation and engagement are crucial for cognitive and socio-emotional development. This approach involves the application of game elements, mechanics, and dynamics in educational contexts, aiming to make learning more attractive, challenging, and meaningful. Various studies indicate that gamification contributes to the development of essential skills such as autonomy, critical thinking, problem-solving, and collaboration, while also fostering creativity and individual and collective responsibility. In the context of basic education, gamification allows activities to be tailored to each student's pace and interests, promoting greater involvement and engagement in class. Teachers, in turn, act as mediators and facilitators, guiding students to use strategies meaningfully. The use of digital platforms, educational applications, and pedagogical games facilitates the integration of technology and active methodologies, expanding learning possibilities and providing more diversified and interactive educational experiences. The results of gamification implementation show significant gains in engagement, intrinsic motivation, and content retention, contributing to the establishment of innovative pedagogical practices. Additionally, gamification promotes inclusion by stimulating students with different learning styles in a personalized way. Therefore, this strategy not only complements traditional teaching but also enhances student autonomy, strengthens interpersonal relationships, and provides meaningful and lasting learning experiences, preparing students for contemporary challenges and future educational contexts.

Keywords: Gamification. Motivation. Teaching-learning. Basic Education. Pedagogical Innovation.

1.INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de engajar estudantes em um contexto marcado por múltiplas formas de acesso à informação e constante estímulo tecnológico. Nesse cenário, a gamificação surge como uma abordagem inovadora capaz de transformar o processo de ensino-aprendizagem, ao incorporar elementos, mecânicas e dinâmicas de jogos em atividades escolares. Trata-se de uma estratégia que vai além do simples entretenimento, buscando tornar o aprendizado mais atrativo, interativo e significativo, ao mesmo tempo em que estimula competências cognitivas, socioemocionais e colaborativas nos alunos.

Na educação básica, o uso da gamificação permite que professores adaptem conteúdos de acordo com o ritmo, interesse e perfil de cada estudante, promovendo maior engajamento e participação ativa nas aulas. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de habilidades como autonomia, pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe, além de potencializar a criatividade e a motivação intrínseca dos estudantes. Ademais, a gamificação contribui para a inclusão educacional, ao possibilitar experiências personalizadas que atendam diferentes estilos de aprendizagem e necessidades pedagógicas.

Dessa forma, a gamificação se apresenta como uma ferramenta estratégica para inovar a prática docente e promover um ensino mais dinâmico, colaborativo e centrado no estudante, fortalecendo o protagonismo discente e proporcionando experiências de aprendizagem significativas e duradouras. Sua aplicação na educação básica evidencia o potencial de integração entre tecnologia, metodologias ativas e planejamento pedagógico, consolidando-se como um recurso capaz de enfrentar os desafios contemporâneos do processo educativo.

2. JOGOS E APRENDIZAGEM: TRANSFORMANDO A SALA DE AULA EM UM AMBIENTE INTERATIVO

A utilização de jogos na educação oferece uma abordagem inovadora para o ensino, permitindo que os estudantes se envolvam de forma ativa e significativa com os conteúdos. Ao integrar elementos lúdicos como regras, objetivos, desafios e feedback, os professores conseguem estimular a participação, a concentração e o interesse dos alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico. Essa estratégia também promove a colaboração e o trabalho em equipe, desenvolvendo habilidades socioemocionais importantes, como empatia, comunicação e resolução de problemas, de maneira natural e envolvente.

Além disso, transformar a sala de aula em um ambiente interativo por meio de jogos permite personalizar a aprendizagem, adaptando atividades às necessidades e ritmos de cada estudante. Os jogos proporcionam experiências práticas que facilitam a compreensão de conceitos abstratos, fortalecem a autonomia do aluno e incentivam a tomada de decisões estratégicas. Dessa forma, a gamificação não apenas torna o aprendizado mais prazeroso, mas também contribui para a construção de competências cognitivas, emocionais e sociais essenciais para a formação integral do estudante.

Gee (2003, p. 45) destaca que, “os elementos dos jogos promovem engajamento e motivação contínua”, sugerindo que a aprendizagem pode se beneficiar da incorporação de estratégias lúdicas. A metodologia expositiva tradicional não contempla todas as formas de desenvolvimento de habilidades; por isso, atividades gamificadas agregam suporte aos planejamentos pedagógicos, estimulando participação ativa, resolução de problemas e colaboração entre os estudantes.

Kapp (2012, p. 32) afirma que, “a gamificação permite utilizar feedback, recompensas, objetivos e regras de maneira estratégica”, oferecendo experiências de aprendizagem mais significativas. Ao tornar o aprendizado divertido, é possível atrair a atenção dos estudantes,

conectando conteúdos escolares a mecanismos de motivação já presentes nos jogos digitais e analógicos que eles utilizam diariamente.

Prensky (2001, p. 27) observa que, “os nativos digitais estão habituados a interações rápidas e constantes recompensas”, o que evidencia a necessidade de métodos que dialoguem com suas experiências. Dessa forma, a gamificação não se limita à criação de jogos, mas envolve o planejamento de atividades com objetivos claros, regras definidas, feedback imediato e interação, garantindo engajamento real e aprendizado efetivo.

Marczewski (2013, p. 58) ressalta que, “a aplicação de elementos de gamificação exige planejamento consciente e contextualizado”, considerando que recompensas devem ser pontuais e integradas às atividades, evitando a criação de práticas superficiais. Quando aplicada corretamente, a gamificação transforma a sala de aula em um ambiente interativo, equilibrando o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos e promovendo autonomia e protagonismo.

2.1 Engajamento e Protagonismo: Potencializando o Aluno Através da Gamificação

Werbach e Hunter (2012, p. 14), afirmam, "gamificação é a aplicação de elementos de jogo em contextos que não são jogos, visando engajar e motivar indivíduos". No contexto educacional, a gamificação consiste em trazer princípios de jogos – como desafios, regras, metas e feedback – para atividades de aprendizagem, transformando o estudante em um participante ativo. Essa abordagem não apenas aumenta o engajamento dos alunos, mas também promove a autonomia, o protagonismo e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Kapp (2012, p. 22), destaca, "a experiência de jogo proporciona motivação intrínseca, aprendizado significativo e interação social", elementos essenciais para o processo pedagógico. Para que a gamificação seja eficaz, é necessário estabelecer objetivos claros, regras bem definidas, desafios graduais e sistemas de feedback constantes, permitindo que o aluno compreenda seus avanços e ajuste suas estratégias. Esses elementos são essenciais para que a experiência não se torne apenas uma atividade lúdica, mas uma oportunidade de aprendizagem intencional e estruturada.

Gee (2007, p. 45), enfatiza, "aprendizagem em jogos é tangencial, contextual e altamente motivadora, pois o indivíduo constrói conhecimento de forma orgânica e

significativa". Por meio de jogos, os estudantes podem explorar conceitos de diferentes disciplinas sem perceber que estão aprendendo, potencializando o interesse e a retenção do conteúdo. Essa aprendizagem tangencial, ou incidental, reforça habilidades como raciocínio lógico, resolução de problemas e tomada de decisão, ampliando os efeitos pedagógicos para além da sala de aula.

Domínguez et al. (2013, p. 68), apontam, "feedback imediato e interativo é um dos fatores-chave da gamificação, permitindo que os participantes compreendam erros, ajustem comportamentos e aprimorem estratégias". Jogos educativos fornecem respostas instantâneas ao aluno, possibilitando a reflexão sobre suas escolhas e ações, promovendo a autorregulação e a resiliência emocional. Essa característica fortalece o aprendizado ativo e a capacidade de planejar, avaliar e modificar estratégias de forma consciente.

Buckley e Doyle (2016, p. 105), reforçam, "a gamificação cria um ambiente de aprendizagem participativo, estimulando a motivação, colaboração e engajamento dos estudantes". Ao inserir elementos de jogo, como pontuação, níveis, desafios e recompensas, o professor transforma a sala de aula em um espaço dinâmico, interativo e colaborativo. O estudante deixa de ser receptor passivo de informações e assume um papel ativo, responsável por suas escolhas, ações e progressos, o que fortalece habilidades socioemocionais e cognitivas.

Scheffer (2019, p. 45), destaca que a utilização pedagógica de games na educação permite analisar o que o usuário aprende ao jogar, as estratégias mobilizadas e os conteúdos implícitos transmitidos pelo jogo. Diferentemente do uso recreativo tradicional, os games educativos podem estimular pensamento crítico, habilidades sociais e cognitivas, além de oferecer experiências que simulam papéis profissionais, como cientista ou jornalista, permitindo que os estudantes experimentem diferentes perspectivas e desenvolvam competências funcionais. Essa abordagem demonstra que o ensino baseado em jogos não se restringe à diversão, mas constitui uma prática fundamentada em teorias diversas de aprendizagem.

Alves (2020, p. 78), enfatiza que, "iniciativas acadêmicas, como grupos de pesquisa vinculados à UNEB, têm produzido games educativos integrados a conteúdos curriculares, aproximando os estudantes de conceitos complexos de forma interativa".

Trazer jogos educativos para a sala de aula vai além de tornar o aprendizado mais divertido; é também uma maneira de aproximar os estudantes do conhecimento de forma significativa. Iniciativas acadêmicas, como os grupos de pesquisa vinculados à UNEB, mostram que é possível integrar conteúdos curriculares a experiências interativas, permitindo que os alunos construam seu próprio entendimento de conceitos complexos.

Essa abordagem nos faz refletir sobre como aprendemos: quando participamos ativamente, nos sentimos protagonistas da nossa própria aprendizagem. O jogo não é apenas entretenimento, mas um espaço seguro para experimentar, errar, tentar de novo e compreender o mundo de forma concreta e afetiva. Ele desperta curiosidade, engaja emoções e fortalece habilidades que vão além da sala de aula, como a criatividade, a colaboração e a capacidade de resolver problemas.

Assim, iniciativas como essas nos lembram que educar não é apenas transmitir conteúdo, mas criar oportunidades para que cada estudante se conecte com o que aprende, transformando o conhecimento em experiência vivida e significativa.

Johnson (2018, p. 32) acrescenta que, “os minigames e jogos digitais podem ser utilizados sem necessidade de programação avançada, facilitando a implementação em diferentes etapas escolares.

Além disso, Prensky (2001, p. 14) ressalta que, “os nativos digitais possuem habilidades cognitivas e motivacionais que podem ser potencializadas quando o ensino incorpora elementos lúdicos e interativos”. Essas experiências mostram que a gamificação contribui para o engajamento dos estudantes, promovendo aprendizagem significativa e reflexiva.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação surge como uma estratégia poderosa para motivar e engajar os alunos no processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Ao integrar elementos lúdicos e desafios estruturados, a gamificação transforma a sala de aula em um ambiente interativo, onde o estudante assume um papel protagonista em sua própria aprendizagem. Essa abordagem não apenas estimula a participação ativa, mas também promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como colaboração, tomada de decisão, resolução de problemas e autoconhecimento.

Observa-se que, ao utilizar jogos como recursos pedagógicos, o professor consegue aproximar conteúdos complexos de forma significativa, tornando-os mais acessíveis e atraentes. A gamificação, portanto, não se limita à diversão; ela organiza experiências de aprendizagem em que regras, objetivos, feedbacks e desafios orientam o estudante a refletir sobre suas ações, aprimorar estratégias e persistir diante de dificuldades.

Além disso, a gamificação favorece o protagonismo estudantil, permitindo que cada aluno seja coautor do seu aprendizado, desenvolvendo autonomia e senso de responsabilidade. Quando bem planejada, essa metodologia cria conexões entre teoria e prática, entre

conhecimento acadêmico e experiências vivenciais, fortalecendo o vínculo entre o estudante, o professor e o contexto educacional.

Em síntese, a gamificação se mostra uma ferramenta motivadora e transformadora, capaz de tornar o aprendizado mais dinâmico, inclusivo e significativo, preparando o aluno para enfrentar desafios acadêmicos e sociais de forma engajada e consciente. O desafio para a educação básica consiste em capacitar os professores para implementar essa abordagem de forma consistente, criativa e contextualizada, garantindo que os benefícios do jogo se convertam em aprendizagem real e duradoura.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, André Luiz. **Iniciativas acadêmicas e games educativos**. Salvador: Editora UNEB, 2020.

BUCKLEY, Patrick; DOYLE, Eoin. **Gamification and student motivation in higher education**. Journal of Learning Analytics, v. 3, n. 2, p. 105-123, 2016.

DOMÍNGUEZ, Adrián et al. **Effects of gamification on student motivation and performance**: a quantitative study. Computers & Education, v. 68, p. 68-79, 2013.

GEE, James Paul. **What video games must teach us about learning and literacy**. 2. ed. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GEE, James Paul. **Games and learning**: how games help students learn. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

KAPP, Karl Mark. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

MARZCZEWSKI, Andrzej. **Even ninja monkeys like to play** gamification, game thinking and motivational design. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2013.

PRINSKY, Marc. **Digital game-based learning**. New York: McGraw-Hill, 2001.

SCHEFFER, Thais. **Jogos educativos e desenvolvimento de competências**: análise de experiências em salas de aula. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the win: how game thinking can revolutionize your business**. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

JOHNSON, Lucas. **Minigames e jogos digitais na educação básica**. São Paulo: Editora Papirus, 2018.

CAPÍTULO 19: GESTÃO ESCOLAR, PSICOMOTRICIDADE E TECNOLOGIAS: UM OLHAR INTEGRADO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fabiane Bandeira Viana⁴⁸

RESUMO

A educação inclusiva contemporânea exige abordagens inovadoras que articulem gestão escolar, psicomotricidade e tecnologias digitais. A gestão escolar, quando apoiada por ferramentas tecnológicas, favorece a organização administrativa, pedagógica e financeira, permitindo maior eficiência nos processos institucionais e no acompanhamento do desempenho dos alunos. Softwares de gestão, plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam a coleta de dados em tempo real, otimizam a tomada de decisões e fortalecem a comunicação entre escola, docentes, estudantes e famílias, contribuindo para uma prática mais democrática e participativa (Procasko; Giraffa, 2022; Silva et al., 2024). Paralelamente, a psicomotricidade, enquanto área que integra dimensões motoras, cognitivas e emocionais, desempenha papel fundamental na formação integral das crianças, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Atividades psicomotoras planejadas e acompanhadas de forma estratégica favorecem o desenvolvimento da motricidade, percepção, cognição e aspectos socioemocionais, influenciando diretamente o processo de aprendizagem (Moran, 2009; Papert, 2007). A integração entre gestão escolar, psicomotricidade e tecnologias representa, portanto, uma visão estratégica para a educação inclusiva, pois permite planejar e monitorar ações pedagógicas que respeitam a diversidade e promovem a equidade educacional. Evidências apontam que experiências de gestão democrática apoiadas em tecnologias digitais resultam em maior transparência, engajamento comunitário e melhoria nos indicadores de desempenho acadêmico (Procasko; Giraffa, 2022). A articulação desses três campos favorece não apenas a inovação pedagógica, mas também a construção de uma escola mais acessível, participativa e centrada no desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Gestão escolar; psicomotricidade; tecnologias digitais; educação inclusiva; inovação pedagógica.

Abstract

Contemporary inclusive education requires innovative approaches that articulate school management, psychomotricity, and digital technologies. School management, when supported by technological tools, enhances administrative, pedagogical, and financial organization, enabling greater efficiency in institutional processes and in monitoring student performance. Management software, digital platforms, and virtual learning environments allow real-time data collection, optimize decision-making, and strengthen communication among schools, teachers, students, and families, thus contributing to a more democratic and participatory practice (Procasko; Giraffa, 2022; Silva et al., 2024). At the same time, psychomotricity, as a field that integrates motor, cognitive, and emotional dimensions, plays a fundamental role in the holistic

⁴⁸ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – FSDB/Faculdade Salesiana Dom Bosco. **Pós-Graduação:** Especialista em Educação Infantil – UFAM/ Universidade Federal do Amazonas. **Mestrado:** Mestre em Ciências da Educação – Unida/Universidad de La Integración de Las Américas. **E-mail:** fabiane.viana@semed.manaus.am.gov.br

development of children, especially in early childhood education and the initial years of elementary school. Strategically planned and monitored psychomotor activities foster the development of motor skills, perception, cognition, and socio-emotional aspects, directly influencing the learning process (Moran, 2009; Papert, 2007). The integration of school management, psychomotricity, and technologies therefore represents a strategic vision for inclusive education, as it enables the planning and monitoring of pedagogical actions that respect diversity and promote educational equity. Evidence indicates that experiences of democratic management supported by digital technologies result in greater transparency, community engagement, and improvement in academic performance indicators (Procasko; Giraffa, 2022). The articulation of these three fields thus favors not only pedagogical innovation but also the construction of a more accessible, participatory school focused on the integral development of students.

Keywords: School management. Psychomotricity. Digital technologies. Inclusive education. Pedagogical innovation.

1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea passa por transformações significativas impulsionadas pela integração de tecnologias digitais, pela valorização da gestão escolar eficiente e pelo reconhecimento da importância da psicomotricidade no desenvolvimento infantil. Esses três elementos, quando articulados, constituem uma abordagem inovadora e estratégica para a promoção da educação inclusiva, contribuindo para a melhoria dos processos pedagógicos, administrativos e formativos no ambiente escolar.

A gestão escolar, fundamentada no uso de ferramentas tecnológicas, possibilita a otimização de processos internos, o acompanhamento mais preciso do desempenho dos estudantes e a ampliação da comunicação com a comunidade escolar. De acordo com Silva et al. (2024), a adoção de softwares, plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem promove uma gestão mais transparente e democrática, permitindo que pais, professores e gestores tenham acesso a informações em tempo real.

A psicomotricidade constitui-se como um campo essencial para a formação integral das crianças, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo Moran (2009) e Papert (2007), atividades psicomotoras planejadas adequadamente favorecem o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional, aspectos que se inter-relacionam de maneira direta com a aprendizagem escolar e com a construção da autonomia dos alunos.

A união entre gestão escolar, psicomotricidade e tecnologias cria condições para a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas, que valorizam as potencialidades individuais e coletivas dos estudantes. Esse olhar integrado permite que a escola desenvolva

um papel estratégico na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis, dinâmicos e participativos, fortalecendo o compromisso social da educação.

No cenário atual, as tecnologias educacionais vêm sendo reconhecidas como instrumentos capazes de transformar a prática pedagógica. Para Sancho e Hernandez (2006), a tecnologia aplicada ao contexto escolar amplia as possibilidades de interação, facilita o acesso à informação e oferece suporte a metodologias inovadoras que dialogam com as necessidades contemporâneas de ensino e aprendizagem.

A gestão escolar apoiada por tecnologias fortalece a tomada de decisão, uma vez que a coleta e análise de dados em tempo real permitem identificar dificuldades, propor soluções e monitorar resultados com maior eficiência. Essa perspectiva, destacada por Procasko e Giraffa (2022), evidencia como a inovação administrativa pode impactar positivamente os indicadores de desempenho acadêmico e a satisfação da comunidade escolar.

Procasko e Giraffa (2022) apresentam um estudo de caso que exemplifica os efeitos dessas políticas: Em uma escola pública que adotou uma abordagem de gestão inovadora, baseada no uso de plataformas digitais para o acompanhamento do desempenho escolar e para a comunicação com a comunidade, os resultados foram notáveis. A gestão tornou-se participativa, com os pais e alunos tendo acesso direto às informações e podendo contribuir para as decisões escolares. Além disso, a escola registrou uma melhoria significativa nos indicadores de desempenho acadêmico, atribuída à maior transparência e ao engajamento da comunidade (Procasko e Giraffa, 2022, p. 38, apud Silva *et al*, 2024).

A psicomotricidade, por sua vez, apresenta uma contribuição indispensável à educação inclusiva, ao considerar que o desenvolvimento motor está diretamente relacionado à cognição, à percepção e à afetividade da criança. Atividades práticas, jogos e brincadeiras no ambiente escolar favorecem a prevenção de distúrbios psicomotores e estimulam a formação de habilidades fundamentais para a vida escolar e social.

Quando integrada à gestão escolar e ao uso de tecnologias digitais, a psicomotricidade ganha novas possibilidades de planejamento e acompanhamento. Gestores e professores podem utilizar plataformas digitais para organizar atividades, registrar observações sobre o desenvolvimento dos alunos e acompanhar a evolução das competências motoras, cognitivas e emocionais, garantindo maior efetividade no processo educativo (Teixeira, 2010; Unesco, 2013).

A importância desse debate também reside no fato de que a escola contemporânea deve estar preparada para lidar com a diversidade, promovendo práticas que assegurem a equidade e o respeito às diferenças. A educação inclusiva exige que gestores, professores e

comunidade escolar unam esforços para oferecer oportunidades de aprendizagem que contemplem todos os alunos, respeitando ritmos, estilos e necessidades específicas.

Estudos de caso relatados por Procasko e Giraffa (2022) demonstram que escolas que adotaram práticas de gestão democrática com o apoio de tecnologias digitais registraram maior transparência na comunicação, engajamento da comunidade e resultados expressivos no desempenho acadêmico. Tais evidências reforçam o potencial da integração entre gestão, psicomotricidade e tecnologias como caminho viável para a construção de políticas educacionais inovadoras.

Torna-se evidente que a relevância da presente pesquisa está em destacar como a interconexão desses três campos pode transformar a realidade escolar, promovendo ambientes de aprendizagem mais humanizados, acessíveis e adaptados às demandas da sociedade digital. A inovação pedagógica, aliada à gestão estratégica e ao desenvolvimento psicomotor, contribui para a formação integral dos estudantes, preparando-os para os desafios da vida em sociedade.

Este estudo destaca a importância da gestão escolar integrada às tecnologias e à psicomotricidade, evidenciando suas contribuições para a educação inclusiva. A análise se apoia em referenciais teóricos e experiências práticas que comprovam a eficácia dessa abordagem, reafirmando o papel da escola como espaço de transformação social, de equidade e de promoção do desenvolvimento humano em sua totalidade.

2. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de revisão bibliográfica, com foco na análise e interpretação de fontes secundárias relacionadas à gestão escolar, psicomotricidade e tecnologias digitais, tendo em vista sua contribuição para a educação inclusiva. A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de reunir, sistematizar e discutir o conhecimento produzido em diferentes perspectivas, ampliando a compreensão sobre a integração entre esses campos.

O processo metodológico desenvolveu-se em três etapas principais: (i) identificação e seleção de obras em bases de dados acadêmicas (Google Scholar, SciELO, CAPES, entre outras); (ii) leitura exploratória para triagem e categorização das publicações; e (iii) leitura analítica e síntese dos conteúdos, com ênfase na relação entre os conceitos e as práticas de gestão inovadora, desenvolvimento psicomotor e uso pedagógico de tecnologias digitais.

Entre as referências selecionadas, Moran, Masetto e Behrens (2000; 2009) e Papert (2007) oferecem fundamentos teóricos sobre o papel das tecnologias na mediação pedagógica, contribuindo para a discussão sobre a inovação nos processos de ensino-aprendizagem. Esses autores reforçam que os recursos digitais não devem ser vistos apenas como suporte técnico, mas como ferramentas que podem transformar práticas pedagógicas e favorecer a inclusão.

No campo da gestão escolar, as contribuições de Procasko e Giraffa (2020; 2022) e Silva et al. (2024) mostram como modelos inovadores, apoiados pela cultura digital, resultam em maior transparência, engajamento comunitário e eficiência administrativa. Essas produções fundamentam a análise sobre a relevância de integrar a gestão institucional às demandas de uma educação inclusiva e participativa.

Obras como as de Sancho e Hernandez (2006), Livingstone (2012) e Bocconi, Kampylis e Punie (2012) abordam a relação entre tecnologias digitais e práticas educativas transformadoras, oferecendo uma base comparativa para compreender experiências internacionais e situar a pesquisa no contexto global.

No que se refere à educação inclusiva e desenvolvimento psicomotor, Teixeira (2010) e a UNESCO (2013) reforçam a importância da inclusão digital como meio de ampliar a equidade educacional, enquanto autores como Karling (2010) destacam a didática necessária para alinhar inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenvolvimento integral dos alunos.

Ainda, obras como Chaves e Setzer (2006) e Balsamo de Mello et al. (2022) fornecem reflexões críticas sobre os desafios da incorporação tecnológica e da gestão escolar, problematizando questões relacionadas ao controle do trabalho docente e às contradições da Nova Gestão Pública no contexto da educação digital.

A presente pesquisa organiza-se metodologicamente a partir da triangulação entre autores clássicos e contemporâneos, articulando contribuições sobre tecnologias educacionais, gestão escolar democrática e psicomotricidade como prática inclusiva. Karling (2010) oferece fundamentos sólidos sobre a didática necessária para a aprendizagem significativa, enfatizando a importância de práticas pedagógicas planejadas e estruturadas, que considerem a integralidade do desenvolvimento dos alunos. As tecnologias educacionais, quando integradas de maneira crítica, podem potencializar essas práticas, tornando o ensino mais interativo e adaptado às necessidades individuais.

Complementando essa perspectiva, Kemczinski, Costa, Wehrmeister, Hounsell e Vahldick (2012) apresentam metodologias para a construção de objetos de aprendizagem

interativos, fornecendo instrumentos práticos que permitem aos docentes desenvolver atividades digitais alinhadas aos objetivos pedagógicos.

Quadro 1 – Referências utilizadas na pesquisa

Autor(es)	Título conforme publicado	Ano	Tipo
ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.)	Integração das Tecnologias na Educação. Brasília: MEC/Seed. (Salto para o Futuro)	2005	Livro
AIRES, C. J.	Gestão democrática e tecnologias: experiência de um percurso formativo. <i>A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições</i>	2019	Artigo
ALONSO, C. A.	Internet no Brasil – alguns dos desafios a enfrentar. <i>Informática Pública</i>	2002	Artigo
BALSAMO DE MELLO, M.; FREITAS, C. C.; PEREIRA, R. S. da	A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente. <i>Retratos da Escola</i>	2022	Artigo
BOCCONI, S.; KAMPYLIS, P.; PUNIE, Y.	Innovating teaching and learning practices: Key elements for developing creative classrooms in Europe. <i>eLearning Papers</i>	2012	Artigo
CHAVES, E. O. C.; SETZER, V. W.	O uso de computadores em escolas: fundamentos e críticas. São Paulo: Scipione	2006	Livro
GUIMARÃES, U. A. et al.	Uma gestão participativa em ambientes digitais na educação contemporânea. <i>RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar</i>	2023	Artigo
JÚNIOR, I. de F. V.	Reflexões sobre cibercultura e educação. <i>Revista Brasileira de Desenvolvimento</i>	2020	Artigo
KARLING, A. A.	A didática necessária. São Paulo: Ibrasa	2010	Livro
KEMCZINSKI, A.; COSTA, I. A.; WEHRMEISTER, M. A.; HOUNSELL, M. S.; VAHLICK, A.	Metodologia para construção de objetos de aprendizagem interativos. Joinville – SC: UDESC	2012	Livro técnico
LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.	Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas	2003	Livro
LIVINGSTONE, S.	Critical reflections on the benefits of ICT in education. <i>Oxford Review of Education</i>	2012	Artigo
MENEGUELLI, F.	O novo perfil do professor: usar as novas tecnologias. <i>Nova Escola</i>	2010	Artigo de revista
MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A.	Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus	2000	Livro
MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A.	Novas tecnologias e mediação pedagógica. 16. ed. Campinas: Papirus	2009	Livro

PAPERT, S. M.	A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed	2007	Livro
PROCASKO, J. C. S. R.; GIRAFFA, L. M. M.	A gestão de instituições educacionais em tempos de cibercultura. <i>Militância Política e Teórico-Científica da Educação no Brasil 4</i>	2020	Artigo
PROCASKO, J. C. S. R.; GIRAFFA, L. M. M.	Gestão inovadora no contexto da cultura digital: reflexões a partir de múltiplos olhares. <i>Acta Scientiarum. Education</i>	2022	Artigo
SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. et al.	Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed	2006	Livro
SANTOS, G. A.; RISSOLI, V. R. V.	Benefícios no uso de um assistente inteligente no ensino-aprendizagem de programação computacional. Brasília: UnB	2011	Dissertação
SILVA, J. C. da; SANTOS, A. C. dos; NASCIMENTO, C. H.; TANAKA, R. A.; SILVA, T. P. A. da; OLIVEIRA, T. L. de	Gestão de instituições educacionais na era digital: práticas inovadoras e ferramentas de gestão. In: <i>Educação, gestão, inclusão e tecnologias digitais: transformações e perspectivas</i>	2024	Capítulo de livro
TEIXEIRA, A. C.	Inclusão digital: novas perspectivas para a informática educativa. Ijuí: Unijuí	2010	Livro
UNESCO	Policy guidelines for mobile learning. Paris: UNESCO	2013	Documento institucional

Fonte: autoria própria, 2025.

Lakatos e Marconi (2003), por sua vez, fundamentam o rigor metodológico da pesquisa, orientando a coleta, análise e interpretação de dados de forma sistemática e crítica. A aplicação de seus princípios assegura que a investigação não apenas descreva experiências de integração tecnológica e psicomotora, mas também produza conhecimento validado e replicável sobre a gestão escolar democrática e inclusiva.

A triangulação entre esses autores permite construir um referencial teórico robusto, combinando fundamentação didática, recursos tecnológicos interativos e rigor científico. Essa estratégia amplia a consistência do estudo, garantindo uma visão crítica e integrada sobre os impactos das tecnologias e da gestão participativa na realidade escolar contemporânea, fortalecendo a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

O quadro apresenta as principais referências utilizadas na pesquisa, organizadas por autor, título, ano e tipo de trabalho. Essas referências foram selecionadas com base na relevância e contribuição para o tema do impacto da realidade aumentada no processo de alfabetização. A seleção das fontes permitiu uma sobre o tema, possibilitando uma discussão no desenvolvimento deste estudo.

3. A GESTÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA INOVADORA COM FOCO NA PSICOMOTRICIDADE E TECNOLOGIAS PARA INCLUSÃO

A gestão escolar contemporânea exige cada vez mais uma postura inovadora que dialogue com os desafios impostos pela cultura digital. Nesse contexto, as escolas são chamadas a rever suas práticas administrativas, pedagógicas e sociais, utilizando recursos tecnológicos como instrumentos de democratização e de melhoria da qualidade educacional. Guimarães et al. (2023) mostram que a implementação de plataformas digitais de gestão escolar amplia a transparência nas decisões e fortalece o engajamento da comunidade, transformando a escola em um espaço mais participativo. Essa realidade evidencia que a tecnologia, quando aplicada de forma estratégica, não se limita a apoiar processos burocráticos, mas atua como vetor de inclusão e de construção de uma educação mais equitativa.

A psicomotricidade, por sua vez, desempenha papel essencial nesse cenário, pois contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente nos anos iniciais da educação básica. Atividades que integram motricidade, cognição e emoção favorecem a aprendizagem, estimulando a concentração, a criatividade e a interação social. Quando a gestão escolar utiliza ferramentas digitais para planejar, monitorar e avaliar tais atividades, cria-se um ambiente em que a psicomotricidade não é vista apenas como complemento, mas como parte estratégica do processo educacional. Essa integração permite que a escola ofereça respostas mais assertivas às necessidades individuais dos alunos, respeitando os princípios da educação inclusiva.

Segundo Procasko e Giraffa (2022), políticas educacionais fundamentadas na cultura digital devem ser acompanhadas de formação continuada para gestores e professores, a fim de garantir o uso eficaz das novas ferramentas. Isso significa que a inovação na gestão não pode se restringir à implementação de plataformas tecnológicas, mas deve incluir a preparação das pessoas que as utilizam. A formação híbrida, que combina práticas presenciais e online, tem se mostrado um caminho promissor, pois aproxima a teoria das experiências vividas no cotidiano escolar, como demonstram os estudos de caso apresentados pelos autores.

A pesquisa de Procasko e Giraffa (2022, apud Silva et al., 2024) mostra que programas de formação continuada baseados em metodologias híbridas aumentam a confiança dos docentes no uso de tecnologias digitais e fortalecem a integração desses recursos em sala de aula. Esse movimento evidencia que a gestão escolar inovadora não se limita ao aspecto organizacional, mas se estende ao desenvolvimento profissional e pedagógico, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem. A experiência relatada pelos autores reforça a

importância da formação permanente como um dos pilares para a consolidação de uma educação inclusiva e digitalmente integrada.

Em um contexto em que a cultura digital é integrada às políticas educacionais, as instituições de ensino têm a oportunidade de reestruturar suas práticas de gestão, utilizando tecnologias que facilitem a comunicação, o planejamento e a execução das atividades escolares. Essas políticas devem ser acompanhadas de programas de formação continuada para gestores e professores, garantindo que todos os envolvidos estejam preparados para utilizar as novas ferramentas de maneira eficaz. Quando bem implementadas, essas políticas podem levar a uma transformação significativa na gestão educacional, tornando-a alinhada com as demandas do século XXI” (PROCASKO E GIRAFFA, p. 36, apud SILVA et al, 2024).

No campo pedagógico, Moran, Masetto e Behrens (2000; 2009) destacam que as tecnologias digitais, quando incorporadas de forma crítica e reflexiva, podem se transformar em poderosos mediadores pedagógicos. Elas oferecem novas possibilidades de interação, comunicação e construção do conhecimento, permitindo práticas mais dinâmicas e significativas. Essa perspectiva dialoga diretamente com a psicomotricidade, na medida em que favorece ambientes de aprendizagem ativos e colaborativos, nos quais o corpo, a mente e a emoção são mobilizadas de forma integrada.

Papert (2007) reforça essa ideia ao argumentar que a escola precisa ser repensada na era da informática, uma vez que os recursos tecnológicos possibilitam experiências de aprendizagem mais autônomas e criativas. Para o autor, as crianças não devem ser meramente consumidoras de tecnologia, mas criadoras de soluções e produtoras de conhecimento. Essa visão conecta-se ao tema da pesquisa, pois a psicomotricidade e as tecnologias, quando alinhadas a uma gestão escolar inovadora, podem fomentar o protagonismo dos estudantes e fortalecer práticas inclusivas.

A relevância da pesquisa também se manifesta no campo da gestão democrática, entendida como processo de participação ativa de todos os sujeitos da comunidade escolar. Procasko e Giraffa (2022) mostram que escolas que adotam plataformas digitais para ouvir alunos e famílias obtêm maior satisfação da comunidade e melhores indicadores de desempenho acadêmico. Ischkanian et al. (2025) reforçam que o uso de plataformas de ensino à distância, potencializadas por recursos de inteligência artificial, contribui para um acompanhamento mais preciso do aprendizado, permitindo que gestores e professores planejem, implementem e avaliem estratégias pedagógicas de forma personalizada. Esse modelo de gestão não apenas democratiza as decisões, mas também cria condições para que a psicomotricidade e a tecnologia sejam integrados ao cotidiano escolar de maneira eficaz,

ampliando a efetividade das práticas pedagógicas e fortalecendo a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Livingstone (2012) acrescenta que a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre seus benefícios e limitações. Embora elas possam promover inovação e inclusão, há riscos relacionados à exclusão digital, ao excesso de controle ou ao uso superficial dos recursos. Nesse sentido, a gestão escolar desempenha papel crucial ao equilibrar o entusiasmo pela inovação com a responsabilidade de promover uma educação equitativa e significativa para todos os alunos.

A formação docente também ocupa lugar central nesse processo. Meneguelli (2010) afirma que o novo perfil do professor deve incluir competências digitais e capacidade de adaptação a cenários em constante transformação. Cabral e Santana (2023) enfatizam que as tecnologias emergentes oferecem recursos inovadores que ampliam as possibilidades pedagógicas, permitindo que os docentes planejem e implementem atividades que integrem tecnologia, desenvolvimento psicomotor e aprendizagem cognitiva. Assim, a gestão escolar precisa oferecer condições estruturais e pedagógicas adequadas para que os professores utilizem essas tecnologias de forma criativa, potencializando a mediação de experiências significativas. O professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos e assume o papel de mediador de experiências que estimulam a integralidade do desenvolvimento humano, promovendo um aprendizado mais ativo, inclusivo e adaptado às demandas contemporâneas.

Ao relacionar gestão escolar, psicomotricidade e tecnologias digitais, observa-se que o ponto de convergência entre esses campos está na promoção de uma educação inclusiva e inovadora. Enquanto a gestão escolar garante a organização e a visão estratégica, a psicomotricidade favorece o desenvolvimento integral, e as tecnologias digitais ampliam os meios de interação e aprendizagem. Essa tríade constitui um caminho promissor para a transformação da escola em um espaço mais democrático, acessível e eficaz no cumprimento de sua função social.

A psicomotricidade, ao reconhecer as diferenças individuais, e as tecnologias, ao oferecer recursos personalizados e acessíveis, tornam-se ferramentas indispensáveis na luta por equidade. Quando geridas de forma estratégica e democrática, essas práticas fortalecem a inclusão, ampliam a participação da comunidade escolar e promovem a melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem.

O estudo demonstra que a articulação entre gestão escolar, psicomotricidade e tecnologias digitais não é apenas uma necessidade contemporânea, mas uma oportunidade para

reinventar a educação. A pesquisa revela que experiências exitosas já existem e podem ser replicadas, desde que acompanhadas de formação continuada, políticas públicas adequadas e engajamento da comunidade escolar. A investigação reafirma a positividade do tema para a realidade educacional, apontando caminhos para uma escola mais humana, democrática e inovadora.

2.1. Gestão democrática e tecnologias digitais como instrumentos de inclusão

A gestão escolar democrática, quando apoiada por tecnologias digitais, assume papel central na construção de ambientes educacionais participativos e transparentes. Procasko e Giraffa (2022) evidenciam que o uso de plataformas digitais para coleta de opiniões da comunidade escolar favorece a formulação de políticas educacionais mais alinhadas às necessidades dos alunos, resultando em melhorias no desempenho acadêmico e na satisfação geral.

Esse modelo de gestão aproxima famílias, estudantes e professores, estimulando o diálogo e promovendo maior corresponsabilidade nas decisões escolares. Do mesmo modo, Guimarães et al. (2023) confirmam que a adoção de sistemas digitais de gestão amplia a participação e fortalece práticas democráticas, sinalizando que a tecnologia pode ser um aliado decisivo no processo de inclusão educacional. Procasko e Giraffa (2022) apresentam um estudo de caso sobre a eficácia de um programa de formação continuada que foi bem-sucedido em superar os desafios enfrentados pelos professores:

Em um programa de formação continuada implementado em uma rede de escolas públicas, foi adotada uma abordagem híbrida, combinando sessões presenciais e atividades online. Os professores participaram de workshops interativos e tiveram acesso a uma plataforma digital onde podiam compartilhar experiências e acessar materiais de apoio. Ao final do programa, observou-se uma melhoria significativa na confiança dos professores em relação ao uso das tecnologias digitais, bem como uma maior integração dessas tecnologias nas suas práticas pedagógicas” (PROCATSKO e GIRAFFA, 2022, p. 37-38, apud SILVA et al., 2024).

Aires (2019) reforça que, a gestão democrática, quando apoiada por tecnologias, deve ser entendida como um processo formativo contínuo, no qual gestores e professores aprendem a lidar com a complexidade do ambiente digital e suas contradições. Esse autor destaca que a participação efetiva da comunidade escolar exige mais do que ferramentas digitais: requer uma cultura organizacional que valorize a escuta, a colaboração e o respeito às diversidades. Nesse sentido, a democratização via tecnologias não pode ser reduzida a uma mera burocratização dos

processos de gestão, mas deve se constituir em um espaço pedagógico que fortaleça o protagonismo estudantil e familiar.

Balsamo de Mello, Freitas e Pereira (2022) acrescentam uma visão crítica ao ressaltar que a chamada Nova Gestão Pública, ao ser aplicada em contextos educacionais, pode reduzir a autonomia docente e submeter a escola a lógicas de controle excessivo. Apesar disso, os autores reconhecem que, se utilizadas de maneira ética e contextualizada, as tecnologias digitais podem oferecer instrumentos para equilibrar o controle administrativo com práticas pedagógicas emancipadoras. Essa crítica é fundamental para repensar a integração tecnológica de modo a evitar que ela reforce desigualdades ou pressões sobre os professores, garantindo que a gestão democrática mantenha sua essência inclusiva e participativa.

2.2. Integração entre práticas pedagógicas inovadoras e psicomotricidade

A incorporação de tecnologias no cotidiano escolar, quando aliada à psicomotricidade, não se limita apenas ao gerenciamento administrativo, mas amplia-se para práticas pedagógicas inovadoras que consideram o desenvolvimento integral dos estudantes (Moran e Almeida, 2005; Bocconi, Kampylis & Punie, 2012). Nesse contexto, a psicomotricidade assume papel central ao conectar corpo, cognição e emoção, permitindo que os alunos aprendam de forma mais ativa e inclusiva, enquanto as tecnologias digitais oferecem ferramentas para planejar, monitorar e avaliar essas atividades de maneira estratégica.

Quando essas práticas pedagógicas são integradas a uma gestão democrática apoiada por plataformas digitais, observa-se um impacto positivo direto na qualidade educacional. Procasko e Giraffa (2022, apud Silva et al., 2024) demonstram que escolas que adotaram modelos participativos de gestão, com coleta de sugestões e opiniões da comunidade escolar, registraram aumento significativo na satisfação de alunos e pais, bem como melhoria no desempenho acadêmico.

A gestão democrática, aliada ao uso das tecnologias, permite que as decisões sejam mais alinhadas às necessidades reais dos estudantes, promovendo um ambiente escolar inclusivo e equitativo. Procasko e Giraffa (2022) ilustra os impactos positivos da gestão democrática na qualidade educacional:

Em uma escola que adotou a gestão democrática com o apoio de tecnologias digitais, observou-se um aumento significativo na satisfação dos alunos e dos pais com o ensino oferecido. As plataformas digitais foram utilizadas para coletar sugestões e opiniões da comunidade escolar, que foram consideradas na formulação de políticas e na melhoria dos processos pedagógicos. Como resultado, a escola conseguiu adaptar-se às necessidades dos alunos, melhorando o desempenho acadêmico e a satisfação geral com o ensino (Procasko e Giraffa, 2022, p. 37, apud Silva et al, 2024).

A articulação entre tecnologias digitais, práticas psicomotoras e gestão democrática não apenas fortalece a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral, como também cria condições para que a escola funcione de maneira mais participativa, transparente e adaptada às demandas contemporâneas. A integração desses elementos evidencia que a inovação pedagógica e a gestão participativa caminham lado a lado, promovendo a educação inclusiva de forma efetiva.

Chaves e Setzer (2006) oferecem um contraponto relevante ao apontar os riscos de se adotar as tecnologias digitais de maneira acrítica nas escolas. Para eles, é essencial refletir sobre o papel pedagógico das ferramentas antes de implementá-las, evitando que a tecnologia seja tratada como um fim em si mesma.

No campo da psicomotricidade, esse alerta torna-se ainda mais pertinente, pois o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças depende de experiências práticas, jogos e interações corporais que não podem ser substituídas integralmente por dispositivos digitais. Nesse cenário, a gestão escolar deve buscar um equilíbrio entre atividades tecnológicas e psicomotoras, reconhecendo o valor de ambas para o processo inclusivo.

Junior (2020) acrescenta a perspectiva da cibercultura, ressaltando que as escolas do século XXI já estão inseridas em um ecossistema onde a tecnologia faz parte da vida cotidiana dos estudantes. Isso significa que a psicomotricidade também pode dialogar com esse ambiente, utilizando recursos digitais para ampliar estímulos cognitivos e motores.

A incorporação de jogos digitais interativos, plataformas gamificadas e recursos de realidade aumentada, quando orientados pedagogicamente, pode fortalecer o engajamento dos alunos, sem renunciar às atividades físicas presenciais. A gestão escolar, nesse caso, precisa atuar estrategicamente para articular as potencialidades da cibercultura às práticas psicomotoras, assegurando um olhar inclusivo e integrador.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração entre gestão escolar, psicomotricidade e tecnologias digitais mostra-se como uma estratégia inovadora e transformadora para a educação contemporânea. Ao combinar práticas administrativas eficientes, metodologias pedagógicas ativas e ferramentas digitais, é possível criar um ambiente escolar mais organizado, dinâmico e inclusivo. Essa articulação

favorece não apenas o acompanhamento do desempenho acadêmico, mas também a personalização das ações educativas, permitindo que cada estudante tenha suas necessidades atendidas de forma integral e respeitosa. A presença das tecnologias como suporte às práticas psicomotoras e à gestão democrática potencializa o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e motoras, consolidando uma educação centrada no aluno.

O desenvolvimento da psicomotricidade no contexto escolar amplia a compreensão do corpo, da mente e das emoções como elementos interdependentes do aprendizado. Quando planejadas e monitoradas de forma estratégica, as atividades psicomotoras promovem a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas dos estudantes. Aliadas às tecnologias digitais, essas práticas ganham um caráter interativo e motivador, oferecendo recursos que estimulam a participação ativa, o engajamento e o prazer em aprender. A integração dessas dimensões contribui para a formação de indivíduos mais equilibrados, confiantes e preparados para lidar com os desafios acadêmicos e sociais.

A gestão escolar, ao incorporar ferramentas digitais, se torna mais transparente, eficiente e participativa, fortalecendo a comunicação entre professores, alunos, famílias e comunidade. Essa abertura ao diálogo possibilita uma tomada de decisão mais informada e colaborativa, onde cada integrante da escola se sente parte do processo educativo. A tecnologia permite acompanhar de forma contínua os resultados das práticas pedagógicas, promovendo ajustes e melhorias constantes que refletem diretamente na qualidade do ensino e na satisfação dos estudantes. A gestão estratégica, alinhada às demandas contemporâneas, é, portanto, um pilar essencial para o sucesso da integração entre psicomotricidade e inovação tecnológica.

A articulação entre os três eixos, gestão escolar, psicomotricidade e tecnologias, cria oportunidades para uma educação mais inclusiva e equitativa, capaz de atender à diversidade presente nas salas de aula. Ao valorizar cada estudante em sua singularidade, essa abordagem contribui para reduzir desigualdades e promove um aprendizado mais significativo.

A escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e se torna um ambiente de desenvolvimento integral, onde os aspectos cognitivos, emocionais e motores são contemplados de maneira harmoniosa. Essa perspectiva reforça a importância de políticas educacionais e práticas pedagógicas que considerem a integração desses elementos como estratégia central para o sucesso escolar.

A convergência entre inovação tecnológica, psicomotricidade e gestão participativa evidencia o potencial transformador da educação quando abordada de forma integrada. Essa abordagem promove não apenas melhorias nos indicadores acadêmicos, mas também a construção de um ambiente escolar mais humano, colaborativo e inclusivo.

Os estudantes se tornam protagonistas de sua aprendizagem, os professores ampliam suas possibilidades pedagógicas e a comunidade escolar se engaja ativamente no processo educativo. O olhar integrado para a educação inclusiva demonstra que é possível aliar eficiência, inovação e cuidado com o desenvolvimento integral, oferecendo uma educação de qualidade que prepara os alunos para os desafios do século XXI.

5. REFERÊNCIAS

AIRES, Cláudio José. **Gestão democrática e tecnologias-experiência de um percurso formativo**. A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições, 2019.

ALMEIDA, Maria Elvira Barbosa; MORAN, José Manuel. (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. (Salto para o Futuro).

ALONSO, Carlos Alberto. **Internet no Brasil – alguns dos desafios a enfrentar**. Informática Pública, v. 4, n. 2, 2002.

BALSAMO DE MELLO, Maria; FREITAS, Cláudia Cristina; PEREIRA, Renato Silva da. **A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente**. Retratos da Escola, v. 16, n. 36, 2022.

BOCCONI, Silvia; KAMPYLIS, Panagiotis; PUNIE, Yves. **Innovating teaching and learning practices: Key elements for developing creative classrooms in Europe**. eLearning Papers, n. 30, 2012.

CABRAL, Gladys Nogueira; SANTANA, Aline Canuto de Abreu. **Tecnologias emergentes em educação: contribuições gerais**. Itapiranga: Schreiber, 2023.

CHAVES, Elenice Oliveira Carvalho; SETZER, Valéria W. **O uso de computadores em escolas: fundamentos e críticas**. São Paulo: Scipione, 2006.

GUIMARÃES, Ulisses Antônio et al. **Uma gestão participativa em ambientes digitais na educação contemporânea**. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar, v. 4, n. 12, 2023.

ISCHKANIAN, Simone Helen; CABRAL, Gladys Nogueira; FERREIRA, Juliana Balta; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Gabriel Nascimento de; CARVALHO, Silvana Nascimento de. **Redefinindo o papel das plataformas de ensino à distância: inteligência artificial e o impacto das tecnologias de ensino da graduação ao doutorado**.

JUNIOR, Irineu de Fátima Vieira. **Reflexões sobre cibercultura e educação**. Revista Brasileira de Desenvolvimento, v. 8, 2020.

KARLING, Ana Alice. **A didática necessária**. São Paulo: Ibrasa, 2010.

KEMCZINSKI, Alexandre; COSTA, Isabela Antunes; WEHRMEISTER, Marcos Antônio; HOUNSELL, Michael Stuart; VAHLIDICK, André. **Metodologia para construção de objetos de aprendizagem interativos**. Joinville – SC: UDESC, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIVINGSTONE, Sonia. **Critical reflections on the benefits of ICT in education**. Oxford Review of Education, v. 38, n. 1, 2012.

MENEGUELLI, Fabiano. **O novo perfil do professor: usar as novas tecnologias**. Nova Escola, São Paulo, ano XXV, n. 236, out. 2010.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Maria Alice. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Maria Alice. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2009.

PAPERT, Seymour Marvin. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PROCASCO, José Carlos S. R.; GIRAFFA, Luciana M. M. **A gestão de instituições educacionais em tempos de cibercultura**. Militância Política e Teórico-Científica da Educação no Brasil 4, 2020.

PROCASCO, José Carlos S. R.; GIRAFFA, Luciana M. M. **Gestão inovadora no contexto da cultura digital: reflexões a partir de múltiplos olhares**. Acta Scientiarum. Education, v. 44, n. 1, 2022.

SANCHO, José Manuel; HERNANDEZ, Francisco et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Guilherme Alves; RISSOLI, Vítor Rafael Valente. **Benefícios no uso de um assistente inteligente no ensino-aprendizagem de programação computacional**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

SILVA, José Carlos da; SANTOS, Ana Cláudia dos; NASCIMENTO, Carlos Henrique; TANAKA, Ricardo Augusto; SILVA, Tânia Patrícia Alves da; OLIVEIRA, Thiago Luiz de. **Gestão de instituições educacionais na era digital: práticas inovadoras e ferramentas de gestão**. In: Educação, gestão, inclusão e tecnologias digitais: transformações e perspectivas. 1. ed. São Paulo: EBPCA, 2024.

TEIXEIRA, Ana Cristina. **Inclusão digital: novas perspectivas para a informática educativa**. Ijuí: Unijuí, 2010.

UNESCO. **Policy guidelines for mobile learning**. Paris: UNESCO, 2013.

LOS Henrique; TANAKA, Ricardo Augusto; SILVA, Tania Patrícia Alves da; OLIVEIRA, Thiago Luiz de. **Gestão de instituições educacionais na era digital: práticas inovadoras e ferramentas de gestão**. In: Educação, gestão, inclusão e tecnologias digitais: transformações e perspectivas. 1. ed. São Paulo: EBPCA, 2024.

TEIXEIRA, Ana Cristina. **Inclusão digital: novas perspectivas para a informática educativa**. Ijuí: Unijuí, 2010.

UNESCO. **Policy guidelines for mobile learning**. Paris: UNESCO, 2013.

CAPÍTULO 20: APLICAÇÃO DE UMA PRÁTICA EM SALA DE AULA

Loeri Luiz Debona⁴⁹

RESUMO

O artigo procura estabelecer um entendimento crítico sobre as práticas existentes nas escolas e na sociedade, práticas estas que muitas vezes são vivenciadas e conduzidas como verdades absolutas, sem que se questione sua origem ou impacto. O “homem”, esse sujeito que ainda não conseguiu negar a criança que habita dentro de si, continua a agir muitas vezes de maneira automática, reproduzindo comportamentos e valores herdados, sem perceber que suas ações refletem padrões comuns a todos. Este ser, considerado “pensante”, formalmente ainda não alcançou a escola em sua plenitude, pois não consegue sentir-se parte dela; ainda não se sente pertencente a este espaço educativo e, ao tentar compreendê-lo, frequentemente não reconhece que suas atitudes permanecem alinhadas às práticas correntes, sem ruptura crítica. Ainda não assimilou que sua produção, em termos de saberes, valores e costumes, se mantém semelhante à dos demais, uma vez que a ética que pratica também é análoga à da coletividade. Nesse contexto, a Escola, especialmente a Escola Revolucionária, assume um papel fundamental. Essa escola possui uma proposta pedagógica voltada para o resgate do homem a partir da própria criança, promovendo um desvelar da essência humana e de seus saberes latentes. Ao valorizar a infância e reconhecer a importância da criança como mediadora do próprio aprendizado, a Escola Revolucionária propõe um processo educativo que transforma, humaniza e potencializa o desenvolvimento integral, permitindo que o sujeito aprenda não apenas conteúdos formais, mas também valores éticos, sociais e culturais, tornando-se consciente de sua própria ação e responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e reflexiva.

Palavras-chave: Infância. Práticas Educativas. Ética Escolar. Desenvolvimento Holístico. Pedagogia Revolucionária. Humanização. Aprendizagem Reflexiva.

Abstract

The article seeks to establish a critical understanding of existing practices in schools and society, practices that are often experienced and conducted as absolute truths without questioning their origins or impact. The “man,” this subject who has not yet reconciled with the child within himself, often continues to act automatically, reproducing inherited behaviors and values without realizing that his actions reflect patterns common to everyone. This being, considered “thinking,” has not yet fully reached the school in its entirety, as he cannot feel truly part of it; he still does not belong to this educational space, and when attempting to understand it, he often fails to recognize that his attitudes remain aligned with prevailing practices, without

⁴⁹ **Graduação:** Bacharelado em Ciências Econômicas, FACEPAL/Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de Palmas. Licenciatura em Filosofia da Educação, FAFI/Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas. **Pós-graduação:** Especialização em Filosofia da Educação, UFPR/Universidade Federal do Paraná. Mestrado em Ciências da Educação, UNISAL/Universidad San Lorenzo. Doutorado em Ciências da Educação, UNISAL/Universidad San Lorenzo. **E-mail:** debonallmestrado@gmail.com

critical rupture. He has not yet assimilated that his production, in terms of knowledge, values, and customs, remains similar to that of others, as the ethics he practices is also analogous to that of the collective. In this context, the School, especially the Revolutionary School, assumes a fundamental role. This school offers a pedagogical approach aimed at rescuing the “man” through the child, unveiling human essence and latent knowledge. By valuing childhood and recognizing the importance of the child as a mediator of their own learning, the Revolutionary School proposes an educational process that transforms, humanizes, and enhances holistic development. This approach allows the subject to learn not only formal content but also ethical, social, and cultural values, becoming aware of their own actions and responsibilities in building a more just and reflective society.

Keywords: Childhood. Educational Practices. School Ethics. Holistic Development. Revolutionary Pedagogy. Humanization. Reflective Learning.

1. INTRODUÇÃO:

Na contemporaneidade, as preocupações com o processo de ensino e aprendizagem têm se concentrado, em grande parte, na busca por resultados. Essa lógica está presente nas ações da União, dos estados e dos municípios, que almejam alcançar índices de aprovação e reconhecimento social quanto à qualidade da escolarização. No entanto, essa perspectiva voltada prioritariamente para números e metas tem contribuído para o surgimento de dificuldades pedagógicas que afetam a essência formativa da educação.

Não se trata de afirmar que as pedagogias existentes sejam inadequadas, mas de reconhecer que, embora apresentem contribuições relevantes, nenhuma delas se mostra completa ou suficiente para atender à complexidade do contexto educacional atual. Assim, o presente estudo não pretende oferecer um modelo ideal ou definitivo de prática pedagógica, mas sim propor uma reflexão que possibilite articular, renovar e romper paradigmas consolidados, abrindo caminho para que futuras pesquisas possam aprofundar e complementar essa discussão.

Observa-se, frequentemente, uma tendência à reprodução de práticas já realizadas, consideradas bem-sucedidas por determinados grupos ou instituições. Contudo, nem sempre se questiona se tais práticas promovem um verdadeiro processo de construção de saberes ou se apenas reforçam um ensino baseado na memorização e na domesticação do pensamento crítico do educando.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível investigar e problematizar a própria pedagogia e seus paradigmas, buscando compreender os limites e as possibilidades das abordagens tradicionais. Propõe-se, portanto, uma reflexão orientada pela perspectiva

transdisciplinar, capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento e fomentar novos saberes. Desse modo, defende-se a importância de uma prática pedagógica articulada com a transdisciplinaridade, que promova a superação dos modelos convencionais e contribua para a construção de uma educação mais crítica, inovadora e significativa.

2. PARADIGMA

Práticas Sociais e Educação: uma Reflexão Crítica

Segundo Freire (1996), *“a educação é um ato político, e toda prática educativa implica uma teoria do conhecimento e uma concepção de ser humano e de mundo”*. Sob essa perspectiva, observa-se que as práticas sociais, em grande parte, não são devidamente percebidas pela maioria das pessoas na sociedade contemporânea, pois escapam ao horizonte de sua própria percepção. Muitos indivíduos, movidos pelo desejo de aceitação, buscam constantemente manter-se em evidência e em harmonia com os valores dominantes da comunidade à qual pertencem.

Essa busca incessante pela aprovação social conduz, frequentemente, à reprodução de comportamentos e desejos alheios, sem a devida reflexão sobre suas motivações e consequências. Tal postura evidencia uma forma de alienação, em que o sujeito atua para satisfazer expectativas externas, enquanto reforça uma cegueira simbólica diante das próprias ações, inclusive em relação aos filhos e educandos. Trata-se, portanto, de uma prática social equivocada, marcada pela falta de consciência sobre o processo evolutivo e intelectual do ser humano de si mesmo, das crianças e dos educandos com os quais convive.

No contexto escolar, essas práticas também se manifestam e, por isso, devem ser constantemente questionadas. As instituições de ensino, enquanto espaços formativos, precisam refletir se estão realmente cumprindo sua função essencial: promover o ensino e a aprendizagem de forma crítica e transformadora.

Caso esse propósito não esteja sendo alcançado, é necessário repensar e reformular as metodologias pedagógicas utilizadas, buscando romper paradigmas e instaurar novas perspectivas educativas, tal como ocorre em instituições e organizações que se reinventam continuamente em busca da inovação.

No entanto, questionar por si só não é suficiente. É imprescindível instrumentalizar as mudanças e propor ações concretas que favoreçam a transformação do processo educativo. Sem

a efetivação dessas ações, não há evolução nem possibilidade de uma verdadeira catarse pedagógica.

Diante dessa complexa dinâmica, torna-se fundamental compreender a educação como parte de um todo integrado, no qual estão inseridos jovens e crianças, os futuros sujeitos sociais. As contribuições das diversas ciências devem servir não apenas para a adaptação às normas de uma sociedade em crise, mas para ampliar horizontes, iluminar caminhos e conduzir os educandos a uma formação crítica, ética e consciente.

Como destaca Skinner (2010), é necessário repensar os modos de agir e educar, de forma que o processo educativo não se restrinja à reprodução de comportamentos, mas se constitua como prática de liberdade e desenvolvimento humano integral.

As crianças são os nossos mais valiosos recursos, mas estão sendo atualmente vergonhosamente desperdiçados. Coisas prodigiosas podem ser realizadas nos primeiros anos de vida, porém as deixamos para pessoas cujos erros variam desde os maus tratos à criança até a superproteção e o excesso de afeição nos comportamentos inadequados. Damos pouca oportunidade à criança pequena para desenvolver boas relações com seus companheiros ou com os adultos, especialmente em lares ..., – onde um dos pais está ausente. Tudo isso pode mudar quando as crianças, desde o início, fazem parte de uma realidade mais ampla. (SKINNER, 2010 p. 42).

Segundo Freire (1996,p.32), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nessa perspectiva, o ambiente natural constitui-se como um dos primeiros e mais autênticos espaços de aprendizagem. É nele que o indivíduo aprende a agir diante das incertezas, buscando resolver suas inquietações e reduzir a ameaça do desconhecido.

Surge, assim, uma reflexão essencial: por que o professor não busca inspiração na própria natureza, criando situações que despertem no educando o desejo de duvidar, questionar e pensar criticamente? Tal como a natureza provoca o ser humano a adaptar-se, o docente poderia propor desafios que estimulem o desenvolvimento do pensamento reflexivo e autônomo.

De acordo com Morin (2002, p.46), “educar é viver a incerteza, é aprender a navegar em um oceano de incertezas através de arquipélagos de certezas”. O ser humano atento percebe que a criança, ao se submeter às experiências da natureza, não encontra apenas alegria e encantamento, mas também enfrenta a necessidade de socializar-se com ela, de conter-se diante de suas forças e de aprender com seus limites.

A convivência com o meio natural ensina o educando a lidar tanto com o agradável quanto com o desagradável, com o prazer e o desprazer, conduzindo-o ao autoconhecimento e à sensibilidade diante da realidade.

Conforme Dewey (1959, p.87), “a experiência é a base da educação e é dela que surge o verdadeiro aprendizado”. Nessa relação, o aprender com a natureza implica sentir e vivenciar os próprios limites, experimentar o rigor e a contenção, e desenvolver a capacidade de silenciar-se para perceber o que a natureza comunica por meio de sua quietude. Essa aprendizagem sensorial e emocional constitui uma forma de educação integral, que ultrapassa a dimensão do conteúdo formal e alcança a formação ética, estética e existencial do sujeito.

Platão (2002, p.103) já expressava, “esse entendimento ao afirmar que a verdadeira educação deve conduzir a alma “da escuridão para a luz”, simbolizando o processo de autoconhecimento e elevação intelectual”. A criança, ao enfrentar os desafios e as ameaças impostas pela natureza, ou mesmo por sua própria condição humana, aprende a defender-se e a compreender a liberdade como responsabilidade. Essa vivência promove o reconhecimento de seus limites, o domínio de seu temperamento e a consciência de que o conhecimento advém também do enfrentamento e da experiência.

Em consonância com Morin (2015, p.99), “educar é preparar mentes capazes de enfrentar a complexidade do mundo”. Assim, refletir sobre o papel da natureza como agente educador é repensar a própria função docente. O professor, inspirado na sabedoria natural, deve provocar seus alunos a viverem a curiosidade, a dúvida e o encantamento, elementos que constituem o verdadeiro ato de aprender e transformar-se.

Porque é vergonhoso que, estando na situação em que evidentemente estamos, tenhamos a pretensão de crer que somos algo, nós, que nunca temos certeza, nem uma opinião constante acerca das mesmas coisas e questões, e o que é pior, acerca de questões de suma importância: tal é o grau de ignorância em que nos encontramos. (PLATÃO 2002, p. 7).

Platão está nos provocando, para que não façamos a mesmice, mas que nós possamos olhar o todo, o holístico e não sermos somente partes. De outra maneira, deve-se como ser humano, sentir-se entrelaçados com a mãe terra, vibrar como ela e com ela, pois a cada dia vive mudanças que o homem sem saber provoca e que, por sua vez, ela responde com uma nova provocação.

Ao propor essa crítica, Platão nos convida a ultrapassar a superficialidade das ações automáticas e a enxergar o todo, holístico, como uma totalidade que integra o ser humano, a

natureza e o conhecimento. O filósofo provoca-nos a compreender que o processo de aprendizagem deve envolver uma postura de abertura e sensibilidade diante da realidade, evitando a fragmentação do saber e estimulando a percepção da interdependência entre todos os elementos da vida.

Desse modo, o ser humano precisa reconhecer-se como parte integrante da natureza, sentir-se entrelaçado com ela e vibrar em harmonia com sua dinâmica. A “mãe terra”, em constante transformação, reflete as ações humanas, reagindo às suas interferências e devolvendo-as sob a forma de novos desafios e aprendizados. Nessa relação de reciprocidade, o homem é chamado a compreender que toda ação provoca uma resposta e que o verdadeiro conhecimento nasce da consciência de pertencimento e de responsabilidade diante do mundo.

3. TRANSDISCIPLINARIDADE

A transdisciplinaridade surge como uma abordagem que ultrapassa os limites das disciplinas tradicionais, buscando integrar saberes de diferentes áreas em um diálogo contínuo. Essa perspectiva propõe uma visão holística do conhecimento, articulando ciência, arte, filosofia e espiritualidade.

Segundo Morin (2002, p.20), “a complexidade do real exige uma educação capaz de conectar o que está separado e compreender o mundo em sua totalidade”. Assim, a transdisciplinaridade não apenas amplia horizontes cognitivos, mas também promove uma formação mais humana, crítica e criativa.

Segundo Platão (2002, p. 7), “é vergonhoso que, estando na situação em que evidentemente estamos, tenhamos a pretensão de crer que somos algo, nós, que nunca temos certeza, nem uma opinião constante acerca das mesmas coisas e questões, e o que é pior, acerca de questões de suma importância: tal é o grau de ignorância em que nos encontramos”. Essa afirmação provoca uma reflexão profunda sobre a condição humana diante do conhecimento e da educação. O filósofo nos instiga a romper com a mesmice e com a ilusão de saber, convocando-nos a olhar para o todo, para o holístico, e não permanecer restritos às partes fragmentadas do pensamento.

Conforme Morin (2002), “é necessário ensinar a condição humana em sua totalidade, inserindo o indivíduo em seu contexto cósmico, físico e social”. Essa perspectiva dialoga diretamente com a provocação platônica, ao propor uma educação que supere a fragmentação do saber e promova a consciência da complexidade. O ser humano, enquanto parte integrante do universo, deve sentir-se entrelaçado com a natureza, vibrar com ela e nela, reconhecendo

que cada ação humana gera reações que transformam o próprio ambiente. Assim, a natureza deixa de ser apenas cenário e passa a ser agente educativo, convidando o homem a aprender com suas transformações e respostas.

Para Freire (1996), “a educação deve ser um ato de liberdade, e não de domesticação”. Essa concepção reforça a necessidade de despertar no educando uma postura crítica diante do mundo e de si mesmo. A educação libertadora pressupõe a capacidade de perceber-se como sujeito histórico e ecológico, capaz de interagir eticamente com o meio em que vive. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem deve fomentar a consciência de pertencimento à “mãe terra”, reconhecendo que o equilíbrio entre o homem e a natureza é também uma forma de sabedoria e sobrevivência coletiva.

O homem deverá observar, porque há um único rosto, mas várias máscaras. A máscara – a persona – corresponde a uma certa personalidade, em função das necessidades da vida individual e social. O desacordo constante entre a vida individual e social produz as múltiplas personalidades de um único e mesmo indivíduo. As contradições e os conflitos entre as diferentes personalidades de uma única e mesma pessoa levam à dissolução do seu interior, que não se reconhece dentro de suas múltiplas máscaras. (NICOLESCU, 2001 p. 101).

Segundo Krishnamurti (1999, p. 52), “a mente fragmentada cria múltiplos ‘eus’, impedindo o reconhecimento da própria essência”. O universo interior de cada ser humano revela, portanto, uma multiplicidade de “eus” ou identidades fragmentadas, nas quais o indivíduo muitas vezes não se compreende em sua essência, mas se confunde com um outro “eu” construído socialmente.

De acordo com Morin (2002, p. 33), “o indivíduo se torna vulnerável ao absorver como realidade aquilo que é imposto pelo meio, sem reflexão crítica”. Nesse sentido, o ser humano torna-se presa fácil das influências externas, especialmente da sociedade e do sistema midiático, assimilando-as como verdades absolutas sem perceber a armadilha em que se encontra.

Freire (1996, p. 41) ressalta que “a conscientização é a capacidade de olhar criticamente para si mesmo e para o mundo, desvelando as estruturas que o limitam”. Diante dessa situação, a criança ou o educando pode começar a perceber o que se encontra velado pelos pais, professores e pela sociedade, questionando a autenticidade do mundo que o cerca.

Piaget (1976, p. 28) afirma que “o desenvolvimento intelectual ocorre na interação entre o indivíduo e o meio, sendo o inesperado uma oportunidade de aprendizagem”. Esse interstício entre o conhecido e o desconhecido permite ao educando vivenciar o imprevisto, o repentino e o inesperado, desenvolvendo capacidades de adaptação, reflexão e criatividade.

Segundo Nicolescu (2001, p. 46), “o homem deve estar preparado para o imprevisível, pois a complexidade da realidade exige flexibilidade e abertura ao novo”. Dessa forma, a consciência da própria complexidade interior e da imprevisibilidade do mundo torna-se fundamental para o crescimento integral do sujeito.

A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. Há três espécies de abertura: a abertura de um nível de realidade para outro nível de realidade, abertura de um nível de percepção para outro nível de percepção e a abertura de resistência absoluta que liga o Sujeito e o Objeto. O desconhecido, o inesperado e o imprevisível num determinado momento da História transformam-se, com o passar do tempo, em conhecido, esperado e previsível, mas simultaneamente nasce nova forma de desconhecido, de inesperado e de imprevisível. (NICOLESCU, 2001, p. 130).

A transdisciplinaridade, portanto, é essa descoberta de realidade que se transforma em uma nova realidade. Torna-se a descoberta da criança, do educando pela percepção do que eu era para a identificação do que sou. Caso contrário, torno-me um objeto coisificado, coisa e que sempre dependerei de outrem, isto é, por tornar-se um ser sem percepção, não criativo.

A transdisciplinaridade é, portanto, uma revelação do senso comum para o científico, que visa a **coesão da informação, da independência, do saber**. Por esta razão, procura-se estimular uma nova apreensão da realidade que se pronuncie com elementos que passam, que se articule entre, além e através de diversas disciplinas, desvelar e ter um mínimo de compreensão desta complexidade.

4. PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica consiste na aplicação de estratégias, métodos e recursos voltados à promoção do aprendizado significativo. Trata-se de um processo dinâmico, no qual o educador organiza situações que favorecem a reflexão, a criatividade e o desenvolvimento integral dos educandos.

Além da transmissão de conteúdos, envolve a mediação de experiências que possibilitem a construção de saberes contextualizados e aplicáveis à vida real. A prática pedagógica eficaz considera as necessidades, interesses e potencialidades de cada aluno, promovendo a inclusão e a participação ativa. Dessa forma, constitui-se como espaço de interação, aprendizado e transformação social

Segundo Krishnamurti (1999, p. 52), “a mente fragmentada cria múltiplos ‘eus’,

impedindo o reconhecimento da própria essência”. O universo interior de cada ser humano revela, portanto, uma multiplicidade de “eus” ou identidades fragmentadas, nas quais o indivíduo muitas vezes não se compreende em sua essência, mas se confunde com um outro “eu” construído socialmente.

De acordo com Morin (2002, p. 33), “o indivíduo se torna vulnerável ao absorver como realidade aquilo que é imposto pelo meio, sem reflexão crítica”. Nesse sentido, o ser humano torna-se presa fácil das influências externas, especialmente da sociedade e do sistema midiático, assimilando-as como verdades absolutas sem perceber a armadilha em que se encontra.

Freire (1996, p. 41) ressalta que “a conscientização é a capacidade de olhar criticamente para si mesmo e para o mundo, desvelando as estruturas que o limitam”. Diante dessa situação, a criança ou o educando pode começar a perceber o que se encontra velado pelos pais, professores e pela sociedade, questionando a autenticidade do mundo que o cerca.

Piaget (1976, p. 28) afirma que “o desenvolvimento intelectual ocorre na interação entre o indivíduo e o meio, sendo o inesperado uma oportunidade de aprendizagem”. Esse interstício entre o conhecido e o desconhecido permite ao educando vivenciar o imprevisto, o repentino e o inesperado, desenvolvendo capacidades de adaptação, reflexão e criatividade.

Segundo Nicolescu (2001, p. 46), “o homem deve estar preparado para o imprevisível, pois a complexidade da realidade exige flexibilidade e abertura ao novo”. Dessa forma, a consciência da própria complexidade interior e da imprevisibilidade do mundo torna-se fundamental para o crescimento integral do sujeito.

Se for resgatar antropologicamente e examinar, o limite para os homens daquela época era a sobrevivência. Eram os animais ferozes, a força da natureza, a fúria do fogo, da água, a fúria da natureza enfim, pensava-se na força bruta e não na sabedoria –, de outra maneira, não se faz necessário apregoar que, em função das condições humanas, por estarem lado a lado uns dos outros, no clã e em condição de situação problema, mesmo arriscando-se, a afetividade existia.

E, como não havia um grande contingente de seres humanos, eles estavam marcados a sobreviver, tinham que coletar, posteriormente caçar para estar de posse de sua sobrevivência e por fim, atender seus descendentes para sua sobrevivência e, quando não, estavam arriscando-se, eles simplesmente observavam a natureza e as coisas nelas mesmas, como enfatiza Merleau-Ponty (2012):

Vemos as coisas mesmas, o mundo é aquilo que vemos – fórmulas desse gênero exprimem uma fé comum ao homem natural e ao filósofo desde que abre os olhos, remetem para uma camada profunda de “opiniões” mudas, implícitas em nossa vida.

Mas essa fé tem isto de estranho: se procurarmos articulá-la numa tese ou num enunciado, se perguntarmos o que é este nós, o que é este ver e o que é esta coisa ou este mundo, penetramos num labirinto de dificuldades e contradições (MERLEAU-PONTY, 2012, pág. 15).

Se o atuar dos progenitores, dos professores for dessa maneira, concretiza-se a formação bem como a educação pelo movimento, pelo exemplo, pelas atitudes dos *Progenitores*, dos *Educadores* e das *Sociedades* dos educandos ou das crianças.

Poder-se-ia salientar que, todo esse movimento está sempre dirigido para o exterior, porque há neste corpo biológico o alimento e para tanto o deslocamento. Lapierre e Aucouturier (2004, p. 41), expõem que:

Uma “pulsão do movimento”, primitiva e fundamental, que está na própria base da “pulsão da vida”. De fato, o movimento aparece in útero, no embrião humano, como uma pulsão primitiva, sem finalidade aparente. A própria pulsão sexual, na qual está baseada toda a teoria psicanalítica, constitui, para nós, um aspecto particular (orientado para a procriação) da pulsão motora primeira. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004, p. 41)

As crianças e ou os educandos estão sempre sedentos pela busca de saberes e eles adoram aprender e ensinar a ensinar e aprender ao mesmo tempo. Mas, por que algumas crianças ou educandos não se comportam como outras crianças?

Para dar uma resposta plausível, tem-se que verificar o que essa criança, esse educando ouve dos pais, dos professores e da sociedade como um todo em seu entorno.

Não é aquela frase que popularmente se dirige ao educando ou a esta criança que –, se quer ser alguém na vida tem que estudar? Será que alguém já pensou que ao nascer já é alguém que vive, que têm vida?

Se nela, a criança, o educando, há vida, porque a maioria dos seres humanos as maltratam, disciplinam-nas nos mais obscuros ensinamentos, falar as claras é, maltratando-as ao invés de dar-lhes asas para que possam voar, que planem as alturas.

Por que queremos que os filhos, as crianças, os educandos sejam criativos se tolhe-se a criação que eles propõem? Por que não os ouvir?

Diante de tal circunstância, torna a emotividade à força que garante a mobilização do adulto para atender suas necessidades. Pensando assim, Wallon afirma que “*a expressão emocional é fundamentalmente social, pois precede e supera os recursos cognitivos*”. (...) Wallon, (2010 p. 37).

Krishnamurti, de igual maneira, mas com palavras diferentes, caminha na mesma direção, como segue:

A educação não é uma simples questão de exercitar a mente. O exercício leva a eficiência, mas não produz a integração. A mente que foi apenas exercitada é o prolongamento do passado, nunca pode descobrir o que é novo. Eis porque, para averiguarmos o que é educação correta, cumpre-nos investigar o total significado do viver. (KRISHNAMURTI, 1981, p. 13).

É neste contexto que se revela o verdadeiro educador, aquele que organiza o processo de aprendizagem e não intimida os alunos. O professor torna-se mediador de novas possibilidades, oferecendo alternativas que incentivam a autonomia e o protagonismo das crianças e dos educandos.

Em experiências observadas nos anos de 1971 e 1972, em escolas multisseriadas, verificou-se que um educando de oito anos auxiliou um colega de sete anos, do primeiro ano, na escrita, promovendo a aprendizagem correta deste último. O ocorrido despertou a atenção do professor, que decidiu reunir os pais em uma reunião, solicitando que colaborassem com os filhos nas atividades escolares. Houve progressos, embora permanecessem algumas dúvidas quanto ao conteúdo ministrado.

No ano seguinte, 1972, o professor passou a lecionar cinco turmas simultaneamente, do primeiro ao quinto ano, incluindo o ano preparatório para o exame de admissão ao ensino secundário. Diante do desafio, o educador resolveu promover uma estratégia diferenciada: solicitou que os alunos das turmas superiores auxiliassem os do primeiro ano. Esse processo se revelou extremamente positivo, pois os alunos maiores passaram a sentir-se professores, enquanto os menores sentiam-se valorizados e motivados, desenvolvendo, além do conhecimento, a coordenação motora e habilidades sociais.

Ao longo do segundo semestre, a dinâmica colaborativa se consolidou, com todos os educandos participando mutuamente do processo de aprendizagem. Observou-se que essa prática favoreceu a empatia, a cooperação e a inter-relação entre os alunos, promovendo uma aprendizagem dialógica e prazerosa, caracterizada pela alegria de ensinar e aprender simultaneamente.

Krishnamurti (1981, p. 54) evidencia a importância dessa abordagem ao afirmar: *“Enquanto o mundo desaba ao redor de nós, estamos discutindo teorias e vãs questões políticas, e entretemo-nos com reformas superficiais”*. Sua reflexão indica que, sem atenção às necessidades reais das crianças, educadores e sociedade correm o risco de negligenciar o potencial cognitivo e afetivo dos educandos.

5. CONSIDERAÇÕES

Deflagrar considerações, tem-se a impressão tem-se a impressão de que nada se sabe, pensa-se que se está na fronteira de um dizer basta, no entanto o desvelamento de algo que se se propõe a princípio, transformar-se-á em um grande multiplicador de questões do que quando se principiou esta pesquisa.

Desvelar o que há nos eidos, ou o que está imanente nos seres humanos, torna-se um imperativo um tanto abstruso, porque cada ser humano é único, ele é indivisível enquanto ser pensante, porém quando ele deixa de ser indivíduo, passa ser uma pessoa, ou seja, mais uma na sociedade humana.

Portanto, o educador além de ser protagonista, ele deve ser redentor pois, é ele que está em sala de aula para atuar na redenção de seus educandos, ele é quem poderá, como pontífice, ser a ponte entre o educador e o educando, entre o ensino e a aprendizagem ou, entre a aprendizagem e o ensino, mas de todas as maneiras, ele não possui o grande veredito. De outro jeito, ninguém chega à Escola sem um saber, portanto, a criança também sabe e quem sabe, na humildade um educador poderá também aprender.

Na atualidade, os seres humanos vivenciam a falta de reconhecimento e, parecem-se como serem seres nascidos do inesperado, por acaso e, por esta razão comunicar-se somente por aparelhos e é lógico que, esses aparelhos são tecnologicamente muito bem desenvolvidos, pois conseguem afastar o ser humano do outro ser humano, porém como abordam –, mestre, eu estou conectado. Neste momento, torna-se imperativo que haja esse acercamento entre os educandos, entre as crianças, mas com o olhar do educador.

No vivenciado, verificou-se que, o tempo empregado no ensino aprendizagem se deu de maneira inesperada pois, não havia um professor somente, todos sentiam-se professores, é neste momento que se dá o reconhecimento e o desvelar daquela experiência que cada criança possui.

Como se não bastasse, a criança ainda irá resgatar um saber que há nela mesma. Neste momento é que o verdadeiro Educador, com seu saber, poderá ampliar e resgatar o que há nesta criança, isto é, que não será pela imposição, mas sim com sua bondade, com seu saber.

Pensar o encurtar distância, o olho no olho da criança, ou do educando, bem como dos pais, dos educadores e porque não da sociedade, parece estar cada vez mais longínquo, como um precipício ou o princípio do fim do Ser Homem. Se já na atualidade não se tornara mais um dos conceitos que se somam, quanto a outros existentes.

4. Referências Bibliográficas

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Vol. único, 5ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2001.

AVANZINI, Guy. Filosofia e ciência da educação. In: AVANZINI, Guy (dir.). **A pedagogia no século XX**. 2º vol. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

BOULCH, Jean-Louis. **Educação psicomotora**. Vol. único. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1988.

CHATEAU, Jean. **Os grandes pedagogos**. Lisboa: Edições Livros do Brasil, 1990.

DIAS, José Reis. **Filosofia da educação: pressupostos, funções, métodos, estatutos**. Separata da Revista Portuguesa de Filosofia, Braga, Faculdade de Filosofia da U.C.P., Tomo XLIX, 1-2, 1993.

ESTRELA, António. **Pedagogia, ciência da educação?** Porto: Porto Editora, 1992.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Vol. único, 13ª ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Vol. especial. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **A educação e o significado da vida**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Cultrix Ltda., 1981.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Vol. único, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Vol. único. São Paulo: Perspectiva, 2012.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Vol. único, 2ª ed. São Paulo: Triom, 2001.

PLATÃO, Aristóteles. **Os pensadores**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996.

POPPER, Karl Raimund. **O conhecimento e o problema corpo-mente**. Vol. único. Lisboa: Edições 70 Ltda., 1996.

PRÉ-SOCRÁTICOS. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996.

PRÉ-SOCRÁTICOS. **Os pensadores: Heráclito de Éfeso**. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Coleção educadores MEC**. Vol. único. Recife: Editora Massangana, 2010.

SÓCRATES. **Os pensadores**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996.

WALLON, Henri. **Les origines de la pensée chez l'enfant**. Vol. I, 4^a ed. Boulevard Saint-Germain, Paris: Presses Universitaires de France, 1975.

WALLON, Henri. **Coleção educadores MEC**. Vol. único. Recife: Editora Massangana FNDE, 2010.

