



# HORIZONTES DO SABER ACADÊMICO

Coletânea Multivolume de Trabalhos de Conclusão de Curso,  
Artigos, Monografias e Produções Científicas da  
Faculdade Sobral de Oliveira - FAESDO



Dr. Danilo Sobral



# HORIZONTES DO SABER ACADÊMICO

*Coletânea Multivolume de Trabalhos de Conclusão de Curso, Artigos, Monografias e  
Produções Científicas da Faculdade Sobral de Oliveira – FAESDO*

1ª Edição



**Organização**

**Dr. Danilo Sobral**

DOI: 10.47538/AC-2026.10

ISBN: 978-6-55321-090-5



Ano 2026

# HORIZONTES DO SABER ACADÊMICO

*Coletânea Multivolume de Trabalhos de Conclusão de Curso, Artigos, Monografias e  
Produções Científicas da Faculdade Sobral de Oliveira – FAESDO*

1ª Edição

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

H785

Horizontes do saber acadêmico [recurso eletrônico] : coletânea multivolume de trabalhos de conclusão de curso, artigos, monografias e produções científicas da Faculdade Sobral de Oliveira – FAESDO / Alexandra Soares de Lima ... [et al.] ; organização Danilo Sobral de Oliveira ; colaboradores Ana Célia Lopes Cavalcante ... [et al.]. - 1. ed. - Natal [RN] : Amplamente, 2026.  
recurso digital ; 3 MB

Formato: eletrônico  
Modo de acesso: world wide web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-5321-090-5 (recurso eletrônico)  
DOI 10.47538/AC-2026.10

1. Educação Superior - Brasil. 2. Faculdade Sobral de Oliveira. Licenciatura em Pedagogia - Teses - Resumos. 3. Livros eletrônicos. I. Lima, Alexandra Soares de. II. Oliveira, Danilo Sobral de. III. Cavalcante, Ana Célia Lopes.

26-103517.1

CDD: 378.81  
CDU: 378(81)



Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente

Empresarial Amplamente Ltda.

CNPJ: 35.719.570/0001-10

E-mail: [publicacoes@editoraamplamente.com.br](mailto:publicacoes@editoraamplamente.com.br)

[www.editoraamplamente.com](http://www.editoraamplamente.com)

Telefone: (84) 999707-2900

Caixa Postal: 3402

CEP: 59082-971

Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2026 Os autores

Copyright da Edição © 2026 Editora Amplamente

Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:

<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista

Bibliotecária: Meri Gleice Rodrigues de Souza - CRB-7/6439

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Capa: Canva®/Freepik®

Parecer e Revisão por pares: Revisores



Ano 2026

## SOBRE O ORGANIZADOR



**Danilo Sobral de Oliveira** é Doutor em Ciências da Educação e Doutor em Direito, Mestre em Direito, Bacharel em Direito e Licenciado em História e Pedagogia. Possui especializações em Gestão Ambiental, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, Psicopedagogia Institucional, Tecnologia em Educação, Direito Constitucional com abordagem em Assessoria Executiva de Relações Públicas e Direito Público, com ênfase em Direito Tributário. Realizou sua formação na educação básica e no ensino médio integralmente em escola pública no Estado da Paraíba.

Possui ampla experiência na educação básica, tendo atuado como professor no Instituto São José, na Escola Branca de Neve e na Escola Cristo

Rei, todos no município de Patos/PB, bem como como professor de cursinhos preparatórios. Lecionou na Escola Estadual Luísa Teodoro (Pacatuba/CE) e integrou as redes públicas de ensino dos municípios de Fortaleza/CE, Maracanaú/CE e Capistrano/CE. Participou do Projeto Integrador da Escola de Tempo Integral de Língua Estrangeira da CREDE 1.

Atuou em funções de gestão educacional como diretor de escola pública da rede estadual do Estado da Paraíba, coordenador de ensino da rede estadual paraibana e coordenador pedagógico da Rede de Ensino Josefinas, vinculada ao Instituto São José (Patos/PB).

No ensino superior, atuou como professor da Universidade UNINTA e da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente, é professor da Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO), exercendo também a função de professor tutor universitário. Foi coordenador de polo da UNINTA em Fortaleza/CE e professor do Instituto de Educação Sobral de Oliveira (IESO).

Atualmente, é Diretor-Geral da Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO), Diretor-Geral do Instituto de Educação Sobral de Oliveira (IESO), Diretor do Escritório Sobral Advocacia e Mantenedor do Grupo Sobral de Oliveira. Atua como professor, advogado, pesquisador e escritor, com produção acadêmica nas áreas da educação, do direito e das políticas públicas educacionais.



## SOBRE OS COLABORADORES

**Ana Célia Lopes Cavalcante:** Mestrado em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB; Licenciada em Ciências - Biologia e Química (UECE); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UFC); Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Kurios; Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Estadual do Ceará (em andamento), Professora da Universidade Aberta do Brasil/UECE; Professora da UFC no PARFOR; Professora da Uniasselvi; Lotada na Secretaria de Educação da Prefeitura de Ocara como professora nas turmas de alfabetização. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão escolar, Ensino-Aprendizagem, Alfabetização e Letramento, Educação Inclusiva e Educação Ambiental; Formadora de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - AEE; Consultora de Organizações da Sociedade Civil - OSC para elaboração, monitoramento e avaliação de projetos sociais; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação do Campo: Núcleo de Base da Universidade Federal do Ceará.

**Cláudia Maria Pinto Costa:** Possui Bacharelado em Química Industrial pela Universidade Federal do Ceará (1993), graduação em Licenciatura em Ciências - Curta pela Universidade Estadual do Ceará (1989), mestrado em Geociências (Geoquímica Ambiental) pela Universidade Federal Fluminense (1997) e doutorado em Geociências (Geoquímica Ambiental) pela Universidade Federal Fluminense (2002). Atualmente é professora formadora da Universidade Estadual do Ceará - Universidade Aberta e Faculdade Escola Sobral de Oliveira. Tem experiência no ensino nas disciplinas: Química Geral; Química Inorgânica I e II; Química Analítica I e II; Química Ambiental; Físico-Química; Metodologia de Prática em Ciências da Natureza; Metodologia da Pesquisa Científica; Estágio Supervisionado; Estatística; Estatística Aplicada à Administração; Matemática Financeira e Análise de Investimento; Cálculo Diferencial e Integral II; Biologia Geral; Geologia Geral; Geociências e Geoquímica Ambiental.

**Eloisa Rodrigues Pássaro:** Mestre em Educação e Ensino pelo Programa de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino - MAIE da Universidade Estadual do Ceará - UECE (2017 - 2019), Especialista em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo, pelo, pela Universidade Federal do Cariri - UFCA (2015), Licenciada em Português pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UEVA (2013), Tem experiência como: professora tutora de curso de Graduação de curso a distância, professora da Graduação e Pós-Graduação Lato Sensu, Coordenadora Pedagógica do Curso de Licenciatura e de curso de formação de professores, Coordenadora de Gestão do projeto PIBID DIVERSIDADE, Assessora Técnica Pedagógica, pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos Trabalho, História, Educação e Artes - GPETHEA; tem



como foco de pesquisa as diversas modalidades de Educação: Ed. do Campo, Ed. Indígena, Ed. Popular e EJA, Ed. Especial, Ed. à distância (EAD), atuando principalmente nos seguintes temas: educação básica, Formação de Educadores, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade, Políticas Públicas, Formação por área do conhecimento.

**Iany Bessa Silva Menezes:** Doutoranda (UFC) Linha Humanidade e Educação - Eixo temático: Filosofias e Antropologias da Diferença, Tecnocultura e Educação - FADTE. Mestre em educação (UECE) Licenciada em Pedagogia (Unichristus), Psicologia (UFRN), Especialista em Arte Educação, Educação Infantil, Psicopedagogia, Tecnologia da Educação. Aperfeiçoamento em Arte Terapia, Recursos Humanos. Experiência na docência da educação básica ao ensino superior. Pesquisa sobre Formação de professores de Artes Visuais à distância, participa como membro do Grupo IARTEH (UECE) e Grupo de Pesquisa da UFC. Atuou como coordenadora pedagógica do grupo Rede Arte Na Escola (Polo UECE) e avaliadora regional da REDE. Professora da Educação à Distância no programa da Universidade Aberta do Brasil Pedagogia e Artes Visuais (UAB - CEARÁ). Professora orientadora TCC - UECE e Estágio I, II, III na UNICHRISTUS, atua na consultoria e assessoria na Educação básica ao Ensino Superior. Desenvolve mediação pedagógica em Ambientes Virtuais de Ensino (AVEs). Ministra Oficinas lúdicas formativas para professores em espaços educativos. Atuou na assessoria e formação dos projetos PARALAPRACÁ - CE, PIC RN - Programas da Avante-Educação e Mobilização Social BA (2011-2024), PROINFÂNCIA e Programa Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada-CE (CNCA- LEEI Governo Federal). Presta assessoria pedagógica em instituições do Ensino Superior e Secretarias de Educação. Coordena o curso de Pedagogia Semi Presencial na UNICHRISTUS.

**Maria Vândia Lima Guedes:** Mestre em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB); Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Americana do Paraguai (UNA), Paraguai. Especialista em: Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Gestão Escolar pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada (2009); MBA em Docência e Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade Padre Dourado (FACPED) Tecnologia da Educação pela Faculdade Kurios (FAK); Educação Infantil pela Faculdade Kurios (FAK); Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Excelência); Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, Graduação em História (Lic. Plena) pelo Centro Universitário (INTA-UNINTA), Graduação em Letras - Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora aposentada do município de Horizonte-Ceará, professora formadora da Pedagogia - Programa UAB/UECE e professora Convidada da Faculdade PLUS. E-mail: profavandiaguedes@gmail.com e professora formadora da Instituição de Ensino Superior em Fortaleza, Ceará (UNICHRISTUS).



**Paulo Cesar de Lima Andreilino:** Doutorando em Ciência da Reabilitação pelo Centro Universitário Augusto Motta (2021–2024), é mestre em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco (2013), com pós-graduação em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Alfa FAVENI e em Ensino Religioso pela PRÓMINAS. Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio, além de formação em Filosofia e Teologia. Atua como psicólogo clínico, sendo sócio da Clínica Logos – Clínica de Psicologia e Logoterapia. Possui experiência na gestão pública, tendo exercido o cargo de Secretário Municipal de Turismo e Romaria de Juazeiro do Norte/CE (2021–2022) e mandato como vereador no mesmo município. No âmbito acadêmico, atuou como professor da Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

**Rafael Pereira de Matos:** Graduado em Ciências Biológicas (Licenciatura Plena e Bacharelado) pela UECE, especialista em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela UFPI e mestre em Ecologia e Recursos Naturais pela UFC. Possui experiência em pesquisa científica, com atuação no PADETEC/UFC, desenvolvendo atividades relacionadas ao cultivo de microalgas para produção de biodiesel. Na área educacional, atuou como professor da educação básica nas redes municipal, estadual e federal, lecionando as disciplinas de Ciências e Biologia, incluindo experiência na EJA, educação profissional e no Projeto Professor Diretor de Turma (SEDUC-CE). Atuou também como educador ambiental no Parque Ecológico do Cocó, desenvolvendo projetos, palestras e atividades formativas. No ensino superior, foi professor universitário em cursos de Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado em Psicologia e pós-graduação lato sensu, tendo atuado também como professor da Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO. Atualmente, é professor efetivo da rede pública municipal de Caucaia/CE, membro da Comunidade Professor Autor (CPA) e elaborador de itens para avaliações em larga escala.

**Raimundo Alexandre Tavares de Lima:** Possui Mestrado em Física pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (1974) e Doutorado em Física pela mesma instituição (1981). É especialista em Educação a Distância e Docência do Ensino Superior. Atualmente, atua como professor da Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Possui sólida experiência na área de Física, com ênfase em Física da Matéria Condensada, desenvolvendo estudos e pesquisas principalmente no tema Spin-Peierls.

**Vanessa Paulino Venancio Passos:** Vanessa Passos é escritora, roteirista, professora de escrita criativa, doutora em Literatura (UFC) e pós-doutora em Escrita Criativa (PUCRS), sob orientação de Luiz Antonio de Assis Brasil. Lidera a maior comunidade de escritoras que tem voz em mais de 13 países. Autora do volume de contos A Mulher Mais Amada do Mundo, também traduzido para o espanhol pela Caravana Grupo Editorial (2024). Seu romance de estreia A Filha Primitiva foi vencedor dos prêmios: Kindle de Literatura (2021), Jacarandá (2022), Mozart Pereira Soares de Literatura (2023), e vai ser adaptado para o cinema. No Brasil, o romance foi publicado pela José Olympio, sendo sucesso de público e de crítica. É colunista do PublishNews.



Escreve à mão, acredita que a literatura salva e encontrou nas palavras a liberdade que queria na sua vida. @vanessapassos.voz

**Vanilo Cunha de Carvalho Filho:** Graduado em Direito pela Universidade de Fortaleza (1990), Especialista em Direito Constitucional pela mesma instituição (1993) e Mestre em Negócios Internacionais pela Universidade de Fortaleza (2004). Possui ampla e consolidada trajetória acadêmica e profissional na área jurídica, com vasta experiência na docência do ensino superior, bem como na avaliação, orientação e revisão de produções científicas e acadêmicas. Atuou como Professor do Curso de Direito do Centro Universitário Estácio do Ceará no período de 01/02/2002 a 11/12/2019. Atualmente é Professor de Direito Processual Civil I da Faculdade Dom Adélio Tomasin, em Quixadá-CE; Professor de Direito Internacional Público e de Teoria e História do Pensamento Jurídico na UNIFAMETRO, em Fortaleza-CE; e Professor da Faculdade Escola Sobral de Oliveira, em Guaiúba-CE, onde exerce também a função de Coordenador do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu, contribuindo para a gestão acadêmica, organização curricular e fortalecimento da pesquisa e da formação continuada. No âmbito institucional e representativo, foi Membro Efetivo da Comissão do Advogado Professor da Ordem dos Advogados do Brasil – Seccional Ceará (2019–2021); Conselheiro da Terceira Câmara de Julgamento da OAB/CE (2019–2021); e Conselheiro Estadual da OAB/CE (2019–2021). É Acadêmico-Fundador da Cadeira nº 30 da Academia Brasileira de Cultura Jurídica (ABCjuris – Ceará), além de integrar o Conselho Executivo e atuar como Curador do Museu Histórico da Ordem dos Advogados do Brasil.

**Virginia Neta Lima Pereira:** Mestrado acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis - Especialização em metodologia para o ensino fundamental (2005), Especialização em Docência do Ensino superior (Faculdade Kurios, 2011), Especialização em Políticas Raciais no Ambiente Escolar 2016 (UNILAB). Graduação em Pedagogia com Habilitação em Matemática-Licenciatura plena pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2001). Membro do Grupo de Pesquisa em Gestão de Políticas Sociais - GPS/UNILAB/CNPq (2017 a 2018). Atuou no grupo Interdisciplinar em Química UNILAB/ CNPq (2017 à 2019). Supervisora do PIBID pela Unilab (2014 à 2016). Tutora do Curso em EAD, Gestão de Recursos Hídricos Ambiental UNILAB (2017 à 2018). Tutora em EAD do Projeto Saúde Com Agente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) 2023 e atualmente 2025. Tem experiência na área de ensino de Ciência e Matemática no ensino fundamental e médio. Tem experiências na área Formação de Professores de Matemática pela Secretaria de Educação do Município de Acarape (2013 à 2024). Atuou como professora das disciplinas atividade formativa I, II, III, IV da faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO) de 2019 à 2022.

**Francisca Eliane Araújo Silva:** Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário UNINTA (2013). Atualmente é professora da Faculdade Escola Sobral de Oliveira, atuando no ensino superior. Possui experiência consolidada na área de Letras, com ênfase em práticas de leitura, escrita acadêmica e produção textual. Detém vasta



experiência na docência, bem como na análise, revisão e avaliação de produções científicas e acadêmicas, colaborando em processos formativos, editoriais e avaliativos, com foco na qualidade científica e pedagógica das produções.

**Wildeson de Sousa Caetano:** Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela mesma instituição. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Possui vasta experiência na docência do ensino superior, bem como na avaliação, revisão e parecer técnico-científico de produções acadêmicas, atuando em processos editoriais, bancas avaliadoras e análise de artigos científicos. Desenvolve pesquisas nas áreas de História do Brasil, Educação do Campo e movimentos decoloniais, com ênfase em abordagens críticas e interdisciplinares.

**Rosangela Couras Del Vecchio:** Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Americana com revalidação pela Universidade Anhanguera de São Paulo, assim como doutorado em Administração pela Universidad de la Integracion de las Americas e mestrado em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo, Especialista nas áreas de Educação e Administração de Negócios. Graduada e Licenciada em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar pela Universidade de Fortaleza, Graduada em Administração pela Unifor, Graduada em Formação de Professores em Regime Especial com Habilitação em Português e Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Experiência nas áreas de docência e gestão com ênfase: educação, custo, inovação, motivação, crescimento, comunicação e capacitação, motivação estratégias e crescimento organizacional.



## SOBRE OS AUTORES

**Alexsandra Soares de Lima:** Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Possui experiência formativa adquirida por meio dos estágios curriculares supervisionados, desenvolvidos em escolas da rede municipal de ensino de Guaiúba/CE, com atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, articulando teoria e prática pedagógica.

**Aline Luciano de Souza:** Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Desenvolveu experiências profissionais iniciais por meio dos estágios supervisionados realizados em instituições da Educação Básica da rede municipal de Guaiúba/CE, vivenciando práticas pedagógicas no contexto escolar.

**Ana Maria Lopes Ribeiro:** Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Possui vivência prática decorrente dos estágios curriculares supervisionados realizados em escolas públicas municipais de Guaiúba/CE, com ênfase na observação, no planejamento e na regência pedagógica.

**Camila Silva dos Santos:** Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Participou dos estágios supervisionados do curso em escolas da rede municipal de Guaiúba/CE, contribuindo para o fortalecimento de sua formação docente.

**Danilo Pereira da Silva:** Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Desenvolveu experiência formativa por meio dos estágios curriculares supervisionados em instituições da Educação Básica da rede municipal de Guaiúba/CE, com atuação em atividades pedagógicas.

**Ester da Silva Rosário:** Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Possui experiência pedagógica adquirida nos estágios supervisionados realizados em escolas públicas municipais de Guaiúba/CE, abrangendo diferentes contextos da Educação Básica.

**Francisca Rocicléia Costa Silva Ferreira:** Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Vivenciou práticas pedagógicas por meio dos estágios curriculares supervisionados desenvolvidos em escolas da rede municipal de ensino de Guaiúba/CE.

**Francisco Kledir dos Santos Souza:** Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Possui experiência prática docente decorrente dos estágios supervisionados realizados em escolas da Educação Básica da rede municipal de Guaiúba/CE.



**Klediana dos Santos Souza:** Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Desenvolveu vivências formativas por meio dos estágios supervisionados do curso, realizados em escolas públicas do município de Guaiúba/CE.

**Maria de Nazaré Alves Rocha:** Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Atuou em atividades pedagógicas no âmbito dos estágios curriculares supervisionados desenvolvidos em escolas da rede municipal de Guaiúba/CE.

**Maria Eduarda Miguel da Silva:** Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Possui experiência pedagógica adquirida por meio dos estágios supervisionados realizados em escolas da Educação Básica da rede municipal de Guaiúba/CE.

**Maria Solene Raquel da Silva;** Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Desenvolveu práticas pedagógicas durante os estágios curriculares supervisionados em instituições da rede municipal de ensino de Guaiúba/CE.

**Nara Kely Freitas da Silva:** Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Possui vivência prática no contexto educacional por meio dos estágios supervisionados realizados em escolas públicas municipais de Guaiúba/CE.

**Nathalia Vieira Maia Torres:** Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Participou dos estágios curriculares supervisionados em escolas da Educação Básica da rede municipal de Guaiúba/CE, fortalecendo sua formação docente.

**Nayara da Silva Felipe:** Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Desenvolveu experiências profissionais iniciais por meio dos estágios supervisionados realizados em escolas da rede municipal de ensino de Guaiúba/CE.

**Rosilene Nogueira da Silva:** Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Possui experiência formativa adquirida nos estágios curriculares supervisionados desenvolvidos em escolas públicas do município de Guaiúba/CE.

**Samia Farias Rodrigues:** Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Realizou estágios curriculares supervisionados em escolas da Educação Básica da rede municipal de Guaiúba/CE, com participação em atividades pedagógicas e formativas.



**Raimundo de Araújo:** Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Desenvolveu experiência prática docente por meio dos estágios supervisionados realizados em escolas públicas municipais de Guaiúba/CE.

**Fabiana Lima Cavalcante:** Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO). Possui experiências profissionais iniciais adquiridas por meio dos estágios curriculares supervisionados desenvolvidos em escolas da rede municipal de ensino de Guaiúba/CE.



## DEDICATÓRIA

Esta obra é dedicada, de maneira solene, afetiva e profundamente histórica, à Dra. Mariana Amaral Terra, cuja presença na trajetória da Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO) ultrapassa qualquer dimensão técnica, tornando-se verdadeiro sustentáculo, inspiração contínua e memória viva que impulsionaram e continuam a impulsionar o ideal educacional sonhado e concretizado pelo Dr. Danilo Sobral de Oliveira.

Mariana Amaral Terra representa a essência da educação em sua forma mais nobre: competência, humanidade, sensibilidade, ética e compromisso. Sua atuação firme e responsável não apenas orientou caminhos, mas construiu alicerces sólidos, tornando-se referência indispensável na consolidação acadêmica, administrativa e institucional da FAESDO. Sem sua presença, seus ensinamentos e sua firmeza técnica, este projeto jamais alcançaria o reconhecimento e a excelência que hoje o legitimam.

Esta dedicatória estende-se, com imenso respeito e gratidão, a toda a equipe da FAESDO — docentes, técnicos, administrativos, equipe de suporte tecnológico e colaboradores — que, com dedicação diária, muitas vezes silenciosa, transformaram um sonho coletivo em uma realidade viva, pulsante e transformadora. Cada gesto, cada esforço e cada contribuição foram fundamentais para a construção desta instituição.

Dedica-se, de forma emocionada, à mãe do Reitor, Maria das Neves, Dona Maria mulher simples, forte e determinada, que acreditou no sonho desde o início e contribuiu, literalmente, tijolo por tijolo, para a construção deste espaço de educação e transformação social.

Rende-se homenagem honrosa ao mestre de obras Francisco José (Deca), figura essencial na concretização física da instituição. Mais do que construir paredes, ajudou a erguer um sonho. Reforça-se, com justiça e reconhecimento, que sem sua dedicação, experiência e compromisso, a FAESDO não existiria como hoje se apresenta.

Esta homenagem estende-se, com igual importância, a todos aqueles que estiveram ao seu lado: aos ajudantes de pedreiro, aos profissionais da construção, em especial Francisco Webster, o querido Barriga, Paulo Vitor (eletricista e amigo), ao Sr. Antônio, sempre presente na organização e segurança, bem como a todos os auxiliares, engenheiros, arquitetos ( Nossa querida Jackeline, sempre presente e motivadora ), equipe de marcenaria e demais profissionais que contribuíram com trabalho digno, esforço e comprometimento. Cada detalhe da instituição carrega a marca de vocês.

Dedica-se também às instituições e autoridades que acreditaram neste projeto, em especial à Prefeitura Municipal de Guaiúba, à gestão do prefeito Marcelo Fradique, à Secretária de Educação Silva Helena e Luzania Maria, bem como ao ex-prefeito Antônio Carlos Fradique, cujo apoio foi decisivo para a concretização deste sonho educacional.



Como também a atual gestora Isabela Fernandes e o secretário de Educação Mailton Nocrato.

Registra-se, com respeito institucional, a dedicação à equipe do Ministério da Educação (MEC), cuja atuação técnica, responsável e criteriosa foi fundamental para a autorização, funcionamento e consolidação da FAESDO como instituição de ensino superior.

Expressa-se profunda gratidão aos amigos e parceiros de caminhada: Elizete Lins, Joana Benevenuto, Erineu de Paula, Katiany Keyt e Alexandre, cuja presença constante, incentivo e apoio foram determinantes em momentos decisivos desta trajetória.

Rende-se homenagem ao Professor Alexandre Costa, cuja postura acadêmica, ensinamentos e compromisso com a formação humana sempre nos honraram e inspiraram.

Dedica-se, com amor e gratidão, à família: Diana Sobral, Maria das Neves, Denise Sobral e a todos os familiares que, com união, apoio e fé, sustentaram este sonho desde sua origem.

Com carinho especial, registra-se à amiga Marisa Amadori, por sua constante motivação, incentivo e presença inspiradora em toda a construção da FAESDO.

Reconhece-se, com gratidão, aos amigos Mikael e Almir, cuja atuação no NEAD foi essencial para a aprovação, estruturação e consolidação do curso de Pedagogia e da própria instituição.

Agradece-se também ao amigo Erineu de Paula e a todos os colaboradores, parceiros e amigos que, com palavras, ações e até mesmo orações, contribuíram para o crescimento e fortalecimento da FAESDO.

Dedica-se, com respeito, à professora Vânia Guedes e a Valdemir Guedes, pela contribuição na organização institucional, estendendo-se esta homenagem ao amigo Hélio, pela presença constante, incentivo e apoio sincero.

Registra-se, com profunda gratidão, ao querido amigo Professor Dr. Paulo César, cuja orientação, ensinamentos e contribuição na organização documental foram fundamentais para a estruturação da instituição. Seu nome permanecerá eternamente marcado nesta trajetória.

Dedica-se, ainda, com carinho, ao Dr. Vanilo de Carvalho, à Dra. Sefora Pires e à Dra. Iaponira, pelo apoio desde o início desta caminhada, bem como ao amigo Iran e à Dra. Brena Fontes, por suas contribuições essenciais ao longo do processo institucional.

Em memória, dedica-se esta obra ao pai, José da Guia, cuja presença permanece viva como fonte de inspiração, bem como ao Professor Rogério Lúcio, exemplo de dedicação à educação, cuja memória continuará iluminando esta trajetória.



Agradece-se a todos os professores que contribuíram para a formação acadêmica do autor, no mestrado e no doutorado, ajudando a construir uma visão mais humana, crítica e comprometida com a educação.

Dedica-se, com orgulho, a todos os autores e autoras desta obra, especialmente à primeira turma do curso de Pedagogia, cuja produção científica representa conhecimento, reflexão e legado institucional.

Por fim, e acima de tudo, dedica-se esta obra ao Deus de todos, fonte de fé, força e direção, reconhecendo que este não é um sonho individual, mas uma construção coletiva, sustentada pela união, pelo trabalho e pelo amor de todos que acreditaram.

E, de forma profundamente humana, registra-se: cada nome aqui citado carrega uma história, um gesto, um apoio e um sentimento verdadeiro. Esta obra não é apenas um livro — é a materialização de todos vocês.

Esta obra é dedicada a todos aqueles que fizeram, fazem e farão parte desta história.

Com respeito, gratidão e carinho,

Danilo Sobral de Oliveira



Ano 2026

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> .....	<b>19</b>
<b>- I -</b> .....	<b>22</b>
<b>ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE GUAÍUBA: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS</b>	
Alexsandra Soares de Lima	
<b>- II -</b> .....	<b>50</b>
<b>SÍ-LA-BAS QUE CONTAM: O DOMINÓ NARRATIVO COMO RECURSO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SILÁBICA NO INFANTIL V</b>	
Aline Luciano de Souza	
<b>- III -</b> .....	<b>63</b>
<b>TRABALHANDO O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA FAESDO DE GUAÍUBA/CE</b>	
Ana Maria Lopes Ribeiro	
<b>- IV -</b> .....	<b>117</b>
<b>MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Camila Silva dos Santos	
<b>- V -</b> .....	<b>125</b>
<b>A PROIBIÇÃO DE CELULARES NAS ESCOLAS: IMPACTOS E DESAFIOS</b>	
Danilo Pereira da Silva	
<b>- VI -</b> .....	<b>137</b>
<b>LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMANDO LEITORES DESDE OS PRIMEIROS ANOS</b>	
Ester da Silva rosário	
<b>- VII -</b> .....	<b>167</b>
<b>A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Fabiana Lima Cavalcante	
<b>- VIII -</b> .....	<b>174</b>
<b>O BRINCAR COMO MÉTODO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Francisca Rocicléia Costa Silva Ferreira	

- IX - .....	180
<b>A IMPORTANCIA DO DESENVOLVIMENTO DOS PROFISSIONAIS NAS ORGANIZAÇÕES PUBLICAS DE ENSINO</b>	
Francisco Kledir dos Santos Souza	
- X - .....	190
<b>O PAPEL DO PROFESSOR NO ENFRENTAMENTO DO BULLYING NAS ESCOLAS</b>	
Maria de Nazaré Alves Rocha	
- XI - .....	202
<b>A DISTÂNCIA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: OS MÉTODOS PEDAGÓGICOS REALMENTE INCLUEM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA?</b>	
Maria Eduarda Miguel da Silva	
- XII - .....	213
<b>AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
Maria Solene Raquel da Silva	
- XIII - .....	225
<b>A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	
Nara Kely Freitas da Silva	
- XIV - .....	230
<b>O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Nathalia Vieira Maia Torres	
- XV - .....	239
<b>A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO REGULAR</b>	
Nayara da Silva Felipe	
- XVI - .....	251
<b>A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO REGULAR</b>	
Rosilene Nogueira da Silva	
- XVII - .....	263
<b>A RELEVÂNCIA DA FAMÍLIA PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS ATÍPICOS NO ÂMBITO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DAS LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS.....</b>	
Samia Farias Rodrigues	

- XVIII - .....	269
<b>A DESMOTIVAÇÃO DOS DISCENTE NA ESCOLA JOSÉ CABRAL DE ARAÚJO, DAS TURMAS DE 3º AO 5º ANO, NO MUNICÍPIO DE GUAÍUBA-CE</b>	
Raimundo de Araújo	
- XIX - .....	289
<b>- EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b>	
Rosa Ilana Tavares Vieira	
- XX - .....	295
<b>A FORMAÇÃO DOCENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	
Maria Cleidiane Andrade da Silva Falcão	
- XXI - .....	299
<b>A GESTÃO ESCOLAR E A DIVERSIDADE CULTURAL COMO EIXOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b>	
Alexandre Magno Nunes Moreira Diana Sobral de Oliveira	
- XXII - .....	303
<b>O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Niele Martins de Souza Vanderlita Guedes Pereira Antonio Jairo Gomes Freire	
<b>POSFÁCIO .....</b>	<b>307</b>

## PREFÁCIO

Há livros que não se escrevem apenas com palavras. Escrevem-se com tempo, com resistência, com escolhas difíceis e, sobretudo, com esperança. A coletânea de Trabalhos de Conclusão de Curso que ora se apresenta ao leitor pertence a essa categoria singular de obras que ultrapassam o papel e se inscrevem na história, na memória institucional e na vida de cada sujeito que dela fez parte.

O Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Escola Sobral de Oliveira nasceu oficialmente com a publicação da Portaria nº 658, de 29 de junho de 2021, que autorizou sua oferta. Contudo, antes mesmo do reconhecimento formal, o curso já existia como projeto, como ideal e como compromisso social. Desde então, a FAESDO, sob a condução de seu Diretor Geral, professor, advogado, escritor e educador Dr. Danilo Sobral de Oliveira, assumiu o desafio de construir, em solo serrano, um espaço acadêmico capaz de formar professores comprometidos com a educação básica, com a transformação social e com a dignidade humana.

Esta coletânea representa um marco histórico. Marca a consolidação do curso, simboliza a maturidade institucional da FAESDO e carrega, de modo indelével, a trajetória pessoal e acadêmica de seu diretor. Acima de tudo, contudo, celebra os alunos da primeira turma de Licenciatura em Pedagogia, que, ao longo de oito semestres, transformaram esforço em conhecimento, dificuldades em aprendizagem e sonhos em produção científica. No ano de 2025, essa mesma turma encerra um ciclo e inaugura outros tantos, agora como educadores formados, conscientes de seu papel social e histórico.

A FAESDO orgulha-se de ser a primeira instituição de ensino superior do município de Guaiúba, pequena cidade serrana da Região Metropolitana de Fortaleza. Em um território onde, por muito tempo, o acesso ao ensino superior esteve condicionado à distância geográfica, às limitações financeiras e às dificuldades de locomoção, a instituição surgiu como ponte e não como obstáculo. Trouxe acessibilidade, praticidade e, sobretudo, resgatou sonhos que haviam sido engavetados pela ausência de oportunidades. A FAESDO tornou-se, assim, um farol de esperança não apenas para Guaiúba, mas também para os municípios vizinhos.

Entretanto, o caminho até aqui não foi linear nem isento de desafios. Ao longo do processo formativo, surgiram dificuldades, problemas institucionais, entraves administrativos e impedimentos diversos. Cada obstáculo enfrentado, porém, fortaleceu o projeto e conferiu singularidade a esta coletânea. O que torna esta obra única não é apenas o conteúdo acadêmico dos TCCs, mas o percurso coletivo que os tornou possíveis — um percurso marcado por resiliência, compromisso e perseverança.

A concretização deste livro somente foi possível graças ao empenho de um corpo docente qualificado e comprometido, composto por *Ana Célia Lopes Cavalcante; Claudia Maria Pinto Costa; Eloisa Rodrigues Pássaro; Iany Bessa Silva Menezes; Maria Vândia Lima Guedes; Paulo Cesar de Lima Andreolino; Rafael Pereira de Matos; Raimundo Alexandre Tavares de Lima; Vanessa Paulino Venancio Passos; Vanilo Cunha de Carvalho Filho; Virginia Neta Lima Pereira; Francisca Eliane Araújo; Wildeson de Souza Caetano; Rosangela Couras Del Vecchio*, entre outros colaboradores que, ao longo do curso, compartilharam saberes, orientaram caminhos e sustentaram academicamente esta formação.

Registra-se, com igual reconhecimento, a atuação dos órgãos institucionais que regem e fortalecem o Curso de Pedagogia, em especial o Núcleo Docente Estruturante (NDE), o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX), a Equipe Multidisciplinar, a Equipe Técnico-Administrativa, o Conselho Acadêmico Superior (CONSUP), a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), cujos membros, em suas diferentes funções, garantiram o funcionamento ético, pedagógico e administrativo da instituição.

À Equipe Técnico-Administrativa da Faculdade Escola Sobral de Oliveira, instituição sediada à Rua Joaquim Dias da Cunha, nº 545, bairro Santo Antônio, em Guaiúba/CE, expressa-se especial gratidão. Cada função exercida — da secretaria à biblioteca, da coordenação pedagógica ao suporte tecnológico — sustentou silenciosamente o cotidiano acadêmico e viabilizou que o ensino, a pesquisa e a extensão se realizassem com qualidade e transparência.

Por fim, este livro pertence, essencialmente, aos seus autores: os alunos da primeira turma de Licenciatura em Pedagogia da FAESDO. *Alexandre magno Nunes Moreira; Alexsandra Soares de Lima; Aline Luciano de Souza; Ana Bárbara Carolino*

*Nascimento; Ana Carla Nogueira da Silva; Ana Maria Lopes Ribeiro; Antonia Cleiciane Andrade da Silva Cavalcante; Antonio Jairo Gomes Freire; Camila Silva dos Santos; Cíntia Kelly Almeida de Albuquerque; Danilo Pereira da Silva; Diana Sobral de Oliveira; Ester da Silva Rosário; Fabiana Lima Cavalcante; Fábio Silva Lima; Francisca Rocicleia da Costa Silva; Francisco Kledir dos Santos Souza; Gessica Jorge Carvalho Silva; Klediana dos Santos Souza Caetano; Maria Aparecida Santos Lima; Maria das Graças do Nascimento; Maria de Nazaré Alves Rocha; Maria Eduarda Miguel da Silva; Maria Erbane da Silva de Oliveira; Maria Lara Cristina Santana da Silva; Maria Sandy Alves Vieira Marques; Maria Solene Raquel da Silva; Maria Suelly da Silva de Sousa; Nara Kelly Freires da Silva; Nathalia Vieira Maia Torres; Nayara da Silva Felipe; Niele Martins de Souza; Raimundo de Araújo; Rosilene Nogueira da Silva; Samia Farias Rodrigues; Sinara de Sousa Sá; Vanderlita Guedes Pereira, entre outros.*

Cada trabalho aqui reunido é testemunho de que a educação transforma realidades quando encontra propósito, compromisso e oportunidade. Que esta coletânea inspire novas turmas, fortaleça a história da FAESDO e reafirme que, mesmo em territórios pequenos, é possível produzir ciência, formar educadores e semear futuros.

Este livro é, portanto, mais que um encerramento: é um começo.

Dr. Danilo Sobral de Oliveira

## **ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE GUAÍÚBA: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS**

Alexsandra Soares de Lima

**RESUMO:** O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva, ao oferecer suporte a estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Apesar dos avanços legais e políticos, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), ainda persistem desafios que comprometem sua plena efetivação. Este trabalho analisa as dificuldades enfrentadas no distrito de Itacima, no município de Guaiúba, especificamente na EEBM Francisco Pereira de Andrade, e propõe soluções práticas para o aprimoramento desse serviço educacional. A relevância do tema se justifica pelo crescente número de crianças e adolescentes com transtornos neurológicos, cujas necessidades requerem ações pedagógicas adequadas. Quando bem implementado, o AEE favorece o desenvolvimento e a participação ativa dos estudantes com necessidades educacionais especiais, promovendo maior equidade no sistema de ensino. No entanto, a falta de formação continuada dos professores, a dificuldade na aplicação das políticas públicas e os entraves relacionados à acessibilidade ainda constituem barreiras significativas. A pesquisa adota abordagem qualitativa, por meio da análise documental de políticas públicas, relatórios educacionais e artigos acadêmicos, além da realização de entrevistas semiestruturadas com professores e gestores escolares, com o objetivo de compreender os desafios enfrentados na prática cotidiana e propor alternativas viáveis para a melhoria do atendimento

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação inclusiva. AEE (atendimento educacional especializado). garantia de direitos. profissionais qualificados. equidade e inclusão no âmbito escolar.

### **SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE (AEE) IN THE MUNICIPALITY OF GUAÍÚBA: A STUDY ON THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE PRACTICES IN MUNICIPAL SCHOOLS**

**ABSTRACT:** Specialized Educational Assistance (SEA) plays a key role in promoting inclusive education by providing support to students with disabilities, developmental disorders, and giftedness. Despite legal and policy advances, such as the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13.146/2015) and the guidelines of the National Education Plan (PNE), challenges still hinder its full implementation. This study analyzes the difficulties faced in the district of Itacima, municipality of Guaiúba, specifically at EEBM Francisco Pereira de Andrade, and proposes practical solutions to improve this educational service. The relevance of the topic lies in the increasing number of children and adolescents with neurological disorders, whose needs require appropriate pedagogical actions. When properly implemented, SEA fosters the development and active participation of students with special educational needs, promoting greater equity in the education system.

However, the lack of continuous teacher training, difficulties in implementing public policies, and accessibility barriers still represent significant obstacles. The research adopts a qualitative approach through document analysis of public policies, educational reports, and academic articles, along with semi-structured interviews with teachers and school managers, aiming to understand the daily challenges and propose viable alternatives for improving the service.

**KEYWORDS:** Inclusive education. AEE (Specialized Educational Assistance). rights guarantee. qualified professionals. Equity. and inclusion in schools.

## INTRODUÇÃO

Historicamente, crianças e adolescentes não eram reconhecidos como sujeitos de direitos, sendo frequentemente marginalizados pelas políticas públicas. Diante das desigualdades sociais que ainda persistem, a escola assume um papel fundamental na promoção da equidade e da inclusão, contribuindo para mitigar os efeitos desse histórico de exclusão por meio de uma educação de qualidade, acessível e justa.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), como modalidade complementar e suplementar de ensino, tem por objetivo assegurar o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). Essa prática pedagógica está fundamentada em princípios legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), além de tratados internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que consolidam o direito à educação inclusiva e de qualidade.

Apesar dos avanços normativos, a efetivação do AEE ainda enfrenta diversos obstáculos, como a escassez de recursos, a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a deficiência na estrutura física das escolas e a frágil articulação entre os diferentes níveis de gestão pública. Esses desafios comprometem não apenas a qualidade do atendimento, mas também a garantia dos direitos dos estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas.

No município de Guaiúba, situado na região metropolitana de Fortaleza, e mais especificamente no distrito de Itacima, essas dificuldades se manifestam de forma acentuada, refletindo-se na rotina escolar da EEBM Francisco Pereira de Andrade. Essa instituição, na qual a autora deste trabalho estudou, matriculou seus filhos e realizou seu

estágio supervisionado, representa um recorte real e simbólico da realidade enfrentada por muitas escolas públicas no país.

A análise dessa realidade permite compreender os entraves enfrentados na implementação do AEE e identificar as potencialidades que podem ser fortalecidas. A boa relação entre escola, família e comunidade local é um aspecto positivo que contribui para a construção de uma inclusão efetiva, dentro e fora do ambiente escolar. No entanto, a ausência de dados consolidados, a limitação de recursos humanos e materiais e a pouca integração entre as políticas públicas educacionais dificultam o pleno desenvolvimento das ações voltadas à educação inclusiva.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo analisar a realidade da educação especial no distrito de Itacima, com ênfase no funcionamento do AEE na EEBM Francisco Pereira de Andrade e no CEI Deodoro Valentim Maia. Para isso, serão investigadas as condições de trabalho, os serviços disponíveis, a aplicação das normativas legais e as competências dos profissionais envolvidos. A metodologia utilizada compreende uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e entrevistas com profissionais da educação atuantes no município.

A estrutura do trabalho está organizada da seguinte forma: inicialmente, aborda-se o percurso histórico da educação especial no Brasil, situando o AEE no contexto da inclusão escolar. Em seguida, discutem-se os conceitos de educação especial e inclusiva no ambiente escolar. No terceiro momento, são analisadas as legislações pertinentes ao tema. Por fim, são examinadas as divergências e potencialidades da aplicação do AEE no município de Guaiúba, com foco nas escolas citadas, buscando identificar caminhos para a melhoria da prática educacional inclusiva na região.

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).**

A educação especial, enquanto parte essencial do sistema de ensino tem como missão promover o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro do desenvolvimento e aqueles com altas habilidades ou superdotação, dentro de contextos escolares inclusivos. No Brasil, esse processo de

inclusão tem sido fortalecido por políticas públicas e legislações que garantem o direito à educação para todos, respeitando suas singularidades e necessidades.

De acordo com o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), a educação especial deve ser oferecida, sempre que possível, na rede regular de ensino. Isso inclui a garantia de recursos e serviços de apoio que contribuam efetivamente para a inclusão dos alunos, respeitando seu ritmo, suas potencialidades e promovendo uma convivência escolar mais justa e acolhedora.

Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi instituído pelo Decreto nº 6.571/2008 como uma modalidade complementar ou suplementar ao ensino regular, visando atender às necessidades educacionais específicas dos alunos público-alvo da educação especial.

O AEE é planejado com base em estratégias pedagógicas que possibilitem o pleno desenvolvimento dos estudantes, com a utilização de recursos e tecnologias assistivas, adaptação curricular e orientação aos professores da escola regular. De acordo com Mantoan (2003), “a inclusão não é um favor, mas um direito que deve ser assegurado a todos, por meio da eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação”. Assim, o AEE não substitui a sala de aula comum, mas complementa o trabalho pedagógico realizado nesse espaço.

Outra contribuição importante para o debate é trazida por Vygotsky (1993), que enfatiza a interação social como um fator determinante para o desenvolvimento humano. No contexto da educação inclusiva, o ambiente escolar deve ser um espaço que permita a convivência, a troca de experiências e a aprendizagem compartilhada entre todos os estudantes. Segundo Vygotsky, o potencial de desenvolvimento de um indivíduo pode ser ampliado quando ele interage com outros, sejam professores ou colegas, que mediam seu processo de aprendizagem.

Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (aprovada no Brasil com status de emenda constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009) reforça o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. O documento destaca que é dever do Estado oferecer apoio adequado, inclusive em termos de acessibilidade e

adaptações razoáveis, para que as pessoas com deficiência possam acessar a educação em condições de igualdade com os demais.

A prática inclusiva também requer uma mudança cultural no ambiente escolar, que deve estar embasada no reconhecimento e na valorização das diferenças. Para Michael Fullan (2001), a implementação de políticas de inclusão exige um trabalho coletivo que considere as especificidades do contexto e promova uma cultura colaborativa entre gestores, professores, famílias e comunidade.

Portanto, a educação especial no contexto do AEE representa uma importante ferramenta para a construção de uma escola inclusiva, capaz de acolher e atender às singularidades de cada estudante. Essa modalidade, amparada por um conjunto de legislações e teorias educacionais, busca romper com as práticas excludentes e garantir que a escola seja um espaço de formação integral e cidadania para todos.

A educação especial passou por inúmeras mudanças no decorrer da sua trajetória até chegar ao formato atual. Essa modalidade de ensino continua em busca de práticas pedagógicas para uma educação “[...] que contemple as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, devem ser regra no ensino regular de ensino e nas demais modalidades de ensino “ (Mantoan, 2006, p. 23)”. Com o intuito de efetivar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva foram homologados inúmeros Decretos, Leis, Resoluções e portarias para proporcionar a efetivação desse ensino.

O Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009 que promulgou a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, cujo objetivo teve o intuito de garantir o direito dessas pessoas a uma plena e efetiva participação e inclusão na sociedade bem como garantir o acesso e as condições favoráveis para uma educação de qualidade e oportunidades para todos.

A partir do ano de 2007 as escolas públicas de todo Brasil passaram a contar com o programa de Implementação de salas de Recursos multifuncionais, Atendimento educacional especializado (AEE) para a educação especial, para que assim pudessem desenvolver os atendimentos garantindo assim que atividades e outros meios necessários para o pleno desenvolvimento desse público sejam oferecidos de maneira suplementar e/ou complementar ao ensino regular de ensino.

O programa de implementação de salas de recursos multifuncionais instituído pela portaria normativa nº 13 de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007) engloba o plano de desenvolvimento da Educação (PDE) com o intuito de apoiar o sistema de ensino na efetivação de recursos multifuncionais com materiais pedagógicos de acessibilidade para a realização do AEE, que tem como objetivo principal atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, matriculados na rede regular de ensino.

Este programa é destinado às escolas estaduais e municipais de educação desde que esses alunos estejam devidamente cadastrados no Censo Escolar (MEC/INEP). De acordo com Gomes (2016) em 2008 foi homologada a política nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivo conduzir as ações, metas e responsabilidades do poder Público a Inclusão desses alunos da educação especial na escola regular de ensino.

Ao longo da história a educação especial é considerada uma educação para todas as pessoas com deficiência, com tudo nem sempre foi assim, antes do século XX não existia essa ideia de inclusão para todos, deste modo muitas classes eram afetadas diretamente inclusive, mulheres, deficientes físicos e mentais, pessoas de cor preta e pobres não tinham direitos e a educação nem as condições mínimas para frequentarem as escolas (Celedon, 2008). O autor enfatiza ainda que foi no século XX que se deu início a segregação, por mais que tivesse acesso à escola, dificilmente esses alunos interagiam com os alunos ditos dominantes.

Em seguida urgem as escolas especiais onde eram atendidas crianças deficientes e em seguida nascem as salas especiais dentro das escolas comuns, onde se inicia duas didáticas de ensino em um mesmo ambiente escolar causando assim uma verdadeira desordem naquela época. Com o passar dos anos ainda de acordo com (Celedon, 2008), surge então a segregação, ocasião esta que as escolas passam a aceitar os ditos diferentes, no entanto teriam que se adaptar ao modelo de ensino e isso dificilmente acontecia. Por fim ainda segundo o autor na década de 90 chegou se a conclusão de que a educação seria direito de todos sem restrição nem separação, dando início assim a Inclusão nas escolas como direito de todos e dever do estado.

## LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Iniciaremos esta investigação com documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário e que, portanto, impulsionou e induziu a legislação brasileira sobre a Inclusão. Em 1975, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Diante dos vários Direitos conquistados através dessa Declaração está o item 6:

As pessoas com deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortopédicos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, acolhimento serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades que facilitem o processo de sua interação social (ONU, 1975, p. 1).

Em 1990, em Jomtiem, na Tailândia, a Declaração Mundial de Educação para Todos, documento da UNESCO. (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em seu artigo terceiro, nomeado para Universalizar o Acesso á Educação e promover a Equidade, traz em seu item 5:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade e acesso á educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990. p. 4).

Mais tarde, em junho de 1994, aconteceu um fator decisivo para a educação Inclusiva, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada pela UNESCO, a qual instituiu a Declaração De Salamanca, declaração esta que recebeu a concordância e foi assinada por 92 países, gerando assim a referência para a Inclusão escolar. A declaração conduz intervenções em educação especiais inclusivas regionais, nacionais e internacionais além de políticas de práticas inclusivas.

Uma das implicações educacionais orientadas a partir da Declaração de Salamanca refere-se á Inclusão na educação. Vejamos o que ensina Menezes e Santos (2001, p. 1);

Segundo este documento, o princípio fundamental da escola Inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

As escolas que seguem o modelo de inclusão, conforme previsto na legislação, precisam reconhecer as particularidades de cada estudante e agir de forma a atender essas necessidades. Isso envolve repensar práticas diárias, adaptar estratégias de ensino e criar um ambiente onde todos tenham acesso a uma aprendizagem significativa e de qualidade. Para isso, é fundamental oferecer um currículo flexível, promover mudanças na organização escolar, utilizar recursos adequados e fortalecer vínculos com a comunidade.

Em um ambiente verdadeiramente inclusivo, os alunos que apresentam necessidades educacionais específicas devem contar com o suporte necessário para que seu processo de aprendizagem aconteça de forma plena e eficaz, respeitando seu tempo, suas capacidades e garantindo seu direito de aprender com dignidade.

É importante ressaltar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas não possui um fim, é um processo permanente, desafiador e está sempre em constante evolução para melhor atender as necessidades das pessoas com deficiência. Outro marco histórico que contribuiu para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência foi a também chamada de convenção de Guatemala em 1999, que reafirma que os deficientes têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que qualquer pessoa, inclusive o direito a não serem discriminados pelas suas deficiências, diante de que eles têm a dignidade e igualdade inerentes a todo ser humano. A convenção traz ainda em seu artigo III, o compromisso que todos os países se disponibilizaram a cumprir:

Os Estados Partes comprometem-se a:

Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência e proporcionar a sua plena integração á sociedade [...] (ONU, 1999, s.p). O que confirma que a educação é peça fundamental para a eliminação de preconceitos contra deficientes, e para que isso aconteça é primordial que a educação seja inclusiva e contemple as diferenças.

Ainda sobre a garantia da Inclusão escolar no mesmo ano de 1999, a carta para o terceiro milênio proclamada na Inglaterra pela Assembleia Governativa da Reabilitação Internacional, é de teor simples, porém com um conteúdo tão profundo que acreditamos ser, além de informativa, motivadora, a mesma foi aprovada no dia 09 de setembro de 1999, em Londres Grã- Bretanha.

A Carta do Terceiro Milênio é um documento que reflete sobre os desafios e perspectivas para a humanidade no novo milênio. Geralmente, aborda temas como sustentabilidade, paz, justiça social, avanços tecnológicos e a necessidade de cooperação global. O texto enfatiza a importância da ética, do respeito aos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável para garantir um futuro equilibrado e próspero para as próximas gerações.

Ademais, destaca-se o papel essencial da educação e da ciência na promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ambas desempenham função estratégica na construção de uma cultura voltada à equidade, ao respeito às diferenças e à valorização da diversidade humana, especialmente no que tange aos direitos das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, destaca-se a Declaração de Madri, aprovada em 2002 durante a Conferência Europeia sobre Deficiência, como um marco relevante no avanço dos direitos das pessoas com deficiência. O documento estabelece parâmetros conceituais para a construção de uma sociedade inclusiva e afirma que as pessoas com deficiência são sujeitas de direitos, capazes de tomar decisões, assumir responsabilidades e exercer sua cidadania em igualdade de condições com os demais. Além disso, enfatiza a necessidade de ambientes acessíveis e da eliminação de barreiras físicas, atitudinais e institucionais, bem como reforça que as políticas públicas voltadas à deficiência devem ser integradas às responsabilidades do Estado, não mais relegadas a órgãos ou setores específicos (Declaração De Madri, 2002).

Ainda em 2002, a Declaração de Caracas complementa essa visão ao afirmar que a inclusão das pessoas com deficiência deve ser um compromisso coletivo. O documento defende a promoção de condições dignas de vida por meio do acesso à educação inclusiva, à prática esportiva, à moradia adequada e ao trabalho. Ademais, propõe uma sociedade mais igualitária, que assegure qualidade de vida a todos, sem distinções, reconhecendo a diversidade e a adversidade como elementos fundamentais à convivência social (Declaração De Caracas, 2002).

A Declaração de Sapporo (2002) faz um chamado importante às pessoas com deficiência de todo o mundo: que se posicionem contra qualquer forma de guerra, violência ou opressão; que lutem para serem ouvidas e respeitadas nas decisões que

afetam suas vidas; e que busquem apoio para garantir seus direitos humanos. A declaração também destaca a importância de viver com autonomia e dignidade, além de incentivar os governos a substituírem modelos de ensino segregados por práticas verdadeiramente inclusivas. Defende, ainda, que sejam criadas e fortalecidas políticas públicas que garantam a inclusão e que a sociedade como um todo se mobilize para desconstruir visões negativas e capacitistas. Outro ponto essencial é o estímulo para que pessoas com deficiência se fortaleçam mutuamente e continuem sendo protagonistas dessa luta por igualdade e respeito.

Após anos de debate entre 192 países membros da ONU, foi criada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 2006. O Brasil passou a integrar oficialmente essa convenção em 2007. A partir disso, o país assumiu o compromisso de proteger e valorizar os direitos das pessoas com deficiência não apenas por força da própria legislação nacional, mas como parte de um pacto global de solidariedade e justiça social. A convenção representa um avanço importante: ela consolida diversos direitos já existentes em outros documentos e lhes confere um peso maior do que o das leis internas dos países que a assinaram. No caso do Brasil, há um conjunto amplo de leis, decretos e portarias que asseguram a inclusão educacional. Essas normas garantem às pessoas com deficiência o direito de frequentar a escola regular, junto com os demais alunos, em um ambiente que respeite suas diferenças e favoreça seu desenvolvimento integral.

Uma dessas leis que amparam a pessoa com deficiência é a Lei nº 13.146 (LBI) lei Brasileira de Inclusão das pessoas com deficiência promulgada em 2015, o texto do artigo primeiro da referida lei explica qual é a sua finalidade principal.

Art.1º: É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à inclusão social e cidadania.

Ainda de acordo com o estatuto da pessoa com deficiência podemos citar alguns compromissos sobre a educação, no artigo 27 é incisivo ao afirmar que as pessoas com deficiência têm garantia a escolarização por um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, enfatizando ainda que a garantia desse direito é dever do Estado, da família, da escola e da sociedade e que além de uma educação de qualidade, a presença dos

deficientes na escola inclusiva deve estar livre de qualquer forma de violência, negligência e discriminação. Em seu artigo 28 nas próprias palavras da lei, é obrigação do poder público assegurar, criar, desenvolver, programar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

Além disso, é dever do Estado assegurar condições que garantam a entrada, a permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência no ambiente escolar. Isso inclui a institucionalização do atendimento educacional especializado, como forma de assegurar o acesso ao currículo em condições de igualdade, bem como a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para estudantes surdos.

Cabe ainda ao poder público promover a pesquisa de novos métodos e técnicas pedagógicas, que sejam adequados às necessidades dos alunos com deficiência, incentivando o uso de recursos tecnológicos e de tecnologia assistiva como instrumentos de inclusão. É igualmente fundamental que haja o estímulo à participação ativa dos estudantes e de suas famílias na vida escolar, reforçando a corresponsabilidade no processo educativo.

Outro aspecto relevante é a formação continuada de professores, voltada à prática pedagógica inclusiva, bem como a oferta do ensino de Libras e do Sistema Braille, com o objetivo de promover a autonomia e a participação plena de estudantes surdos e cegos. Deve-se garantir, ainda, o ingresso e a permanência dessas pessoas no ensino superior em igualdade de condições com os demais estudantes, incluindo, nos currículos dos cursos de graduação, temáticas relacionadas à deficiência.

Por fim, é dever do Estado assegurar o acesso de toda a comunidade escolar aos ambientes físicos e às atividades pedagógicas, esportivas e recreativas, em todas as modalidades, etapas e níveis de ensino. A implementação eficaz dessas políticas demanda articulação entre os diversos setores envolvidos, com foco na construção de um sistema educacional acessível, inclusivo e democrático.

Ainda de acordo com o estatuto da pessoa com deficiência em seu Artigo 30, que deixa específica os direitos das pessoas com deficiência no momento em que forem se submeter a processo seletivo em curso superior ou educação profissional e tecnológica. Este artigo enfatiza que o deficiente tem direito a atendimento preferencial nas

dependências das Instituições de Ensino Superior; que existam campos específicos nos formulários de inscrição para que sejam informadas as necessidades e condições de acessibilidade que o candidato deficiente necessita para melhor adequa-se as suas limitações.

A legislação e as políticas de inclusão na educação de pessoas com deficiência no Brasil representam um avanço significativo em direção a uma sociedade mais justa e equitativa. Normas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelecem diretrizes claras para garantir o direito à educação de todos, independentemente de suas condições. Essas políticas visam não apenas a inclusão física dos alunos com deficiência nas escolas regulares, mas também a promoção de um ambiente educacional que respeite a diversidade e atenda às necessidades específicas de cada estudante.

Entretanto, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta desafios, como a falta de formação adequada para os educadores, à escassez de recursos e a necessidade de sensibilização da comunidade escolar. Para que a inclusão seja realmente efetiva, é fundamental que haja um compromisso coletivo entre gestores, educadores, famílias e a sociedade em geral. Somente assim será possível garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, que valorize suas potencialidades e promova seu desenvolvimento integral.

A luta pela inclusão é contínua e requer esforços constantes para que se torne uma realidade em todas as escolas do país. Desta forma como podemos observar a LBI foi um grande avanço na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, entretanto, cabe a nós, como membros da sociedade e sujeitos de direitos refletirem sobre as dificuldades na implementação das exigências dessa lei e fazer valer os direitos dessa classe que há muito tempo vem necessitando de amparo para uma melhor condição de vida.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelecem diretrizes claras para garantir o direito à educação de todos, independentemente de suas condições. Essas políticas visam não apenas a inclusão física dos alunos com deficiência nas escolas regulares, mas também a promoção de um

ambiente educacional que respeite a diversidade e atenda às necessidades específicas de cada estudante.

Entretanto, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta desafios, como a falta de formação adequada para os educadores, à escassez de recursos e a necessidade de sensibilização da comunidade escolar. Para que a inclusão seja realmente efetiva, é fundamental que haja um compromisso coletivo entre gestores, educadores, famílias e a sociedade em geral. Somente assim será possível garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, que valorize suas potencialidades e promova seu desenvolvimento integral.

A luta pela inclusão é contínua e requer esforços constantes para que se torne uma realidade em todas as escolas do país. Desta forma como podemos observar a LBI foi um grande avanço na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, entretanto, cabe a nós, como membros da sociedade e sujeitos de direitos refletirem sobre as dificuldades na implementação das exigências dessa lei e fazer valer os direitos dessa classe que há muito tempo vem necessitando de amparo para uma melhor condição de vida.

## **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUAÍUBA: BREVE HISTÓRICO**

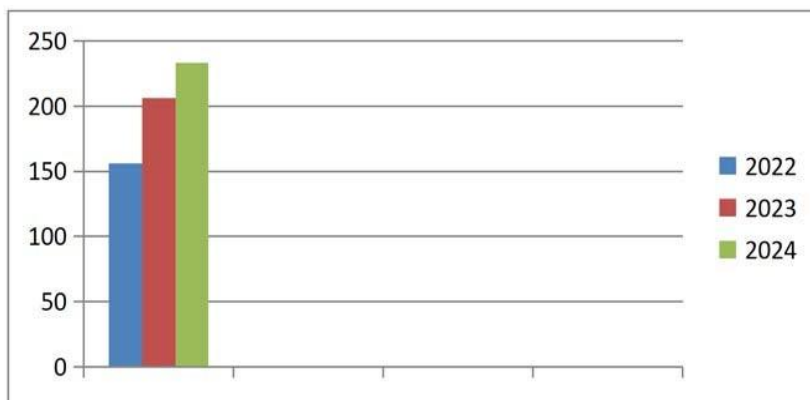
Guaiúba é um município de região metropolitana de Fortaleza com população estimada em 26.331 habitantes segundo dados do IBGE. De acordo com a página da prefeitura disponível no endereço eletrônico (<http://www.guaiuba.ce.gov.br>) possui uma área geográfica de 267 km<sup>2</sup>, abrangendo os distritos de Água-verde, Itacima, Dourado, Baú, São Gerônimo e Morenos. De acordo com os dados da secretaria Municipal de educação do respectivo município atualmente existem 25 escolas, dentre elas apenas 08 com atendimento educacional especializado (AEE).

Ainda de acordo com dados da secretaria, vem crescendo significativamente o número de crianças e adolescentes que estão sendo diagnosticados e devidamente laudados, inclusive com a ajuda da equipe do (NAPE) Núcleo de atendimento psicossocial educacional, equipe essa composta por psicólogo, psicopedagoga e assistente social que a secretaria disponibiliza para fazer visitas nas escolas e identificar possíveis situações que necessitem de avaliações mais específicas com profissionais da saúde.

Entretanto isso nos leva a acreditar que muito ainda precisa ser de fato efetivado para garantir uma educação de qualidade e inclusiva. Como podemos observar no gráfico a seguir os números só aumentam cada vez mais e mais.

Gráfico 01 representado pelos números de crianças e adolescentes devidamente laudados e registrados no educa censo de acordo com o setor de informações e estatísticas da secretaria municipal de Guaiuba entre 2022 a 2024, da Escola de EBM FRANCISCO PEREIRA DE ANDRADE.

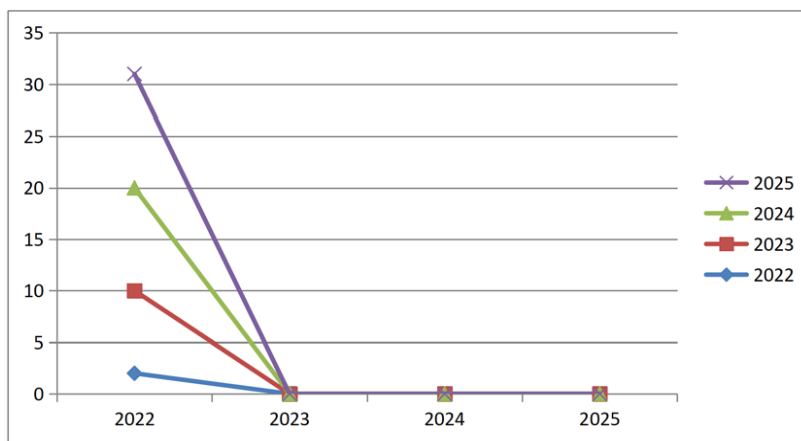
Gráfico 01.



Fonte: Coordenadoria de Estatísticas da SME do Município

Gráfico 02 representado pelos números de crianças laudados e registrados no educa censo de acordo com a secretaria do Centro de Educação Infantil, DEODORO VALENTIM MAIA.

Gráfico 02.



Fonte: Cei Deodoro Valentim Maia

Como podemos observar nas informações acima e no gráfico, é extremamente necessário que haja uma reestruturação no ensino educacional especializado dentro do município de Guaiúba, tendo em vista a grande demanda desse atendimento para suprir as necessidades das pessoas que carecem desse serviço. A lei de diretrizes e base da Educação Nacional, Lei nº9.394/96, no Art.59, enfatiza que os sistemas de ensino devem oferecer aos estudantes currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender as suas necessidades.

De acordo com Mantoan (2003) a perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas. Contudo podemos observar que há a grande necessidade de ampliação dessa modalidade de ensino dentro das instituições principalmente na rede regular.

É preciso que a Inclusão não seja vista apenas como uma proposta de algo que se almeja ou um lugar onde se quer chegar, muito menos que seja resumida em uma simples inserção em sala de aula. A Inclusão vai muito além dessa simples inserção no espaço escolar, pois é um processo que nas palavras de Fogli (2010, p. 25). “reitera princípios democráticos de participação social plena e não se resume, portanto, a um ou alguns setores da vida, como saúde, lazer ou educação”. Consiste, portanto em uma luta, de um movimento, que se caracteriza por estar presente nas áreas da vida humana, inclusive na educacional.

## **RELATOS E EXPERIÊNCIAS DE FAMILIAS COM ALUNOS QUE NECESSITAM DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.**

As vivências das famílias de alunos que necessitam do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Guaiúba revelam um cenário marcado por desafios significativos, mas também por esperança e perseverança. Essas famílias enfrentam diariamente obstáculos relacionados à inclusão, à acessibilidade e à falta de acompanhamento pedagógico individualizado. Apesar disso, muitas demonstram confiança na educação como ferramenta fundamental para o desenvolvimento pleno de seus filhos.

Em diversos relatos, nota-se o reconhecimento do esforço de algumas instituições de ensino e profissionais que buscam, dentro de suas possibilidades, promover o acolhimento e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. A atuação do AEE tem sido percebida como um fator essencial para o progresso social, cognitivo e emocional dessas crianças e adolescentes, que, ao se sentirem incluídos e valorizados, apresentam avanços importantes em seu processo de aprendizagem e convivência escolar.

Contudo, as famílias também evidenciam limitações importantes. Entre elas, destacam-se a escassez de recursos humanos e materiais, a ausência de formação continuada voltada para práticas pedagógicas inclusivas, e a carência de um trabalho articulado entre escola, comunidade e demais setores envolvidos. Ainda é comum o sentimento de insegurança por parte das famílias em relação à continuidade e qualidade do atendimento especializado ofertado.

Diante dessa realidade, torna-se imprescindível refletir sobre a necessidade de reorganização da escola e da prática docente. O professor da sala regular deve estar convencido da legitimidade e da urgência da inclusão, o que exige não apenas sensibilidade, mas também formação específica e apoio institucional. Para isso, é fundamental o trabalho colaborativo entre professores, coordenadores pedagógicos, profissionais de AEE e demais atores educacionais, visando a superação dos limites impostos pelas atuais estruturas.

Como parte da pesquisa, foram aplicados questionários a algumas famílias de alunos matriculados na Escola Municipal Francisco Pereira de Andrade, pertencente à rede regular de ensino de Guaiúba, cujos filhos necessitam do atendimento educacional especializado. Os depoimentos colhidos revelam tanto os avanços quanto as lacunas ainda existentes no processo de inclusão educacional.

Em síntese, as experiências das famílias evidenciam que, embora persistam desafios significativos, há um movimento contínuo em direção à valorização da inclusão e ao fortalecimento do AEE. Essas narrativas reforçam a urgência da implementação de políticas públicas eficazes, do investimento na formação de profissionais capacitados e da construção de uma cultura escolar que acolha, respeite e valorize a diversidade.

## ESCOLAS E VISITAS

O trabalho em campo ocorreu em duas etapas, no primeiro momento foi feita a visita na creche infantil CEI DEODORO VALENTIM MAIA que fica localizado na Rua Guilhermina Pereira de Sousa S/N distrito de Itacima – município de Guaiúba e em seguida na EEBM. FRANCISCO PEREIRA DE ANDRADE que fica na Rua Luiz pereira de Andrade S/N também localizada no Distrito de Itacima, Município de Guaiúba.

As visitas foram feitas no período matutino e vespertino, tendo em vista que eram dois ambientes diferentes, com públicos diferentes. Durante as visitas foi observado que a prática pedagógica das duas instituições e as metodologias didáticas, bem como as intervenções pedagógicas foram insuficientes quando se tratava do atendimento educacional especializado.

De acordo com o documento expedido pelo MEC em 2010, o *Manual de Orientações para a Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais* define os recursos que devem ser disponibilizados nas SRMs. O programa oferece equipamentos eletrônicos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos para a organização e funcionamento dessas salas.

As SRMs são classificadas em dois tipos. A Tipo I conta com equipamentos como laptop, scanner, lupa eletrônica, teclado com colmeia, além de materiais lúdicos como dominós, jogos em Libras e quebra-cabeças. Já a Tipo II possui todos os recursos da Tipo I, acrescidos de itens de acessibilidade para estudantes com deficiência visual, como máquina em braile, soroban e guia de assinatura.

Conforme o manual, o MEC é responsável pela aquisição dos recursos, divulgação das salas, monitoramento das entregas e orientações aos sistemas de ensino sobre a organização do AEE. Também cabe ao MEC cadastrar as escolas com SRMs, fornecer formação continuada aos professores e garantir a atualização dos materiais.

As visitas realizadas às instituições de ensino tiveram como objetivo analisar a existência e o funcionamento das salas de recursos, além das dificuldades enfrentadas pelos profissionais da área. Observou-se que a parceria entre União, estados e municípios é essencial para a efetivação do atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, em 2016, o Governo do Estado do Ceará publicou a Resolução nº 0456/2016, que estabelece diretrizes para a educação especial e o AEE. O artigo 9º dispõe que cabe ao AEE “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que amenizem as barreiras para a plena participação dos alunos”.

O atendimento deve ocorrer prioritariamente na SRM, mas também pode acontecer em outros ambientes, de acordo com as necessidades do aluno. O objetivo é assegurar o direito à educação, promovendo inclusão e participação efetiva dos estudantes em todas as etapas da educação básica.

A primeira visita foi realizada na Creche Infantil CEI Deodoro Valentim Maia, fundada em 1937. A instituição passou por recente reforma e hoje conta com espaço físico amplo e acolhedor. Possui três salas de aula, sala da coordenação, sala dos professores, refeitório, pátio, seis banheiros, cozinha e uma SRM equipada.

Apesar de estruturada, a SRM ainda não estava em funcionamento, pois a instituição aguardava a contratação de um profissional especializado. A coordenação relatou a importância desse profissional para o início do atendimento. Durante a visita, notou-se o comprometimento dos professores com a aprendizagem, embora faltem formações e recursos adequados.

A efetivação do AEE exige formação inicial e continuada para os docentes. Segundo o artigo 13 da Resolução nº 4/2009, o profissional da SRM deve possuir conhecimentos interdisciplinares que subsidiem práticas pedagógicas inclusivas e estratégias voltadas às necessidades dos alunos com deficiência.

Entre essas competências, destacam-se conhecimentos sobre comunicação alternativa, sistema braile, Libras, ensino de língua portuguesa para surdos, entre outros. Apenas com essa formação o docente poderá atender adequadamente as demandas da sala de recursos multifuncionais.

A segunda visita foi feita à Escola de Educação Básica Francisco Pereira de Andrade, inaugurada em 27 de setembro de 1981. A escola também foi reformada recentemente e atualmente possui estrutura ampla, com 10 salas de aula, cozinha, refeitório, sala de leitura, informática, quadra coberta e demais ambientes.

A instituição atende atualmente 282 alunos de diversas localidades. Embora os atendimentos especializados tenham começado recentemente, a escola ainda não dispõe de uma SRM equipada. A direção aguarda o envio dos recursos necessários para garantir a efetividade do AEE e atender com qualidade os estudantes com deficiência

## **ENTREVISTA COM PROFESSORES E GESTORES**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) representa uma política pública essencial para a promoção da inclusão nas escolas da rede regular de ensino. Seu objetivo é assegurar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para compreender como essa política é vivenciada na prática escolar, torna-se indispensável ouvir os principais protagonistas desse processo: professores e gestores. Assim, esta entrevista teve como finalidade investigar as percepções, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas por esses profissionais no cotidiano escolar em relação ao AEE.

Participaram da entrevista a diretora da escola, Ângela Pereira da Silva; a professora do ensino regular, Josiana Moreira do Nascimento; e a professora da sala de recursos multifuncionais, Maria Rosa Félix. Seus relatos foram fundamentais para a construção deste trabalho, pois revelam aspectos concretos do processo de inclusão educacional no município de Guaiúba.

As falas evidenciam a importância da aproximação entre os profissionais da sala de recursos e os professores da sala de aula regular. A troca de experiências e saberes entre esses agentes é essencial para promover práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos com deficiência, favorecendo sua aprendizagem e participação.

Outro ponto destacado é a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação, com o intuito de capacitá-los para lidar com as diferentes demandas dos estudantes incluídos. A atuação conjunta e qualificada de toda a equipe escolar é indispensável para garantir o sucesso do processo inclusivo.

É papel do professor da sala regular ensinar os conteúdos curriculares, enquanto o docente do AEE deve complementar esse processo com metodologias, recursos e

tecnologias que favoreçam a autonomia dos estudantes. Essa colaboração é o alicerce para uma educação de fato inclusiva e equitativa.

É fundamental compreender que cada criança apresenta um desenvolvimento único e necessidades específicas. Ainda que compartilhem o mesmo diagnóstico, seus ritmos de aprendizagem, interesses e histórias de vida são distintos, o que exige um olhar sensível e individualizado por parte do educador.

Dessa forma, conhecer o aluno além do laudo clínico, compreendendo sua rotina, desejos, limitações e potencialidades, é essencial para a elaboração de um planejamento pedagógico que realmente promova avanços no processo de aprendizagem.

Por fim, os questionários respondidos pelas profissionais entrevistadas encontram-se nos anexos deste trabalho. Eles contribuem significativamente para a compreensão dos desafios enfrentados e das boas práticas que têm sido desenvolvidas na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva.

## **IDENTIFICAÇÃO DOS POSSÍVEIS IMPASSES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE GUAÍUBA COM ÊNFASE NA ESCOLA E.B.M FRANCISCO PEREIRA DE ANDRADE E NA CRECHE INFANTIL CEI DEODORO VALENTIM MAIA**

A inclusão escolar é um dos grandes desafios enfrentados pelas redes públicas de ensino, especialmente no que se refere à efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No município de Guaiúba, o compromisso com a educação inclusiva tem sido gradualmente fortalecido, mas ainda existem impasses que comprometem a plena realização desse direito. Este estudo tem como foco a identificação das principais dificuldades e potencialidades relacionadas ao AEE, com ênfase na atuação da Escola de Ensino Básico Municipal Francisco Pereira de Andrade e da Creche Infantil CEI Deodoro Valentim Maia.

A análise busca compreender como esses espaços educacionais têm acolhido os estudantes público-alvo da educação especial, quais práticas pedagógicas estão sendo implementadas, e em que medida há estrutura, formação e apoio institucional suficiente para garantir um atendimento de qualidade. Durante as visitas e entrevistas com os

profissionais da educação da escola Francisco pereira de Andrade foi observado uma grande carência na formação desses profissionais pelo menos no que se referem ao atendimento educacional especializado, de acordo com os professores as suas maiores dificuldades era estabelecer uma conexão com seus alunos e que na maioria das vezes não sabiam lidar com as situações em sala de aula, e que gostariam que houvesse uma formação adequada para que eles pudessem atender as demandas com autonomia e propriedade.

Diante desses relatos e sob a observação feita durante o estágio supervisionado II que foi realizado nesta mesma instituição foi constatado que existia uma escassez grande de materiais pedagógico adaptado, bem como tecnologias assistidas e infraestrutura adequada para que pudesse ter um atendimento de qualidade e eficaz, além disso, era notória a falta de habilidades e qualificação profissional em relação ao atendimento especial e a inclusão em sala de ensino regular.

Estudos indicam que muitos professores se sentem despreparados para atender às demandas do AEE. Em Guaiúba, há poucos programas de formação continuada voltados para a educação inclusiva, e a formação inicial dos professores nem sempre abrange as especificidades do atendimento a estudantes com NEE. Além desse grande impasse existe ainda a questão da falta de recursos e de tecnologias assistidas que compromete ainda mais a qualidade no atendimento, como foi citada em outro momento a escola Francisco Pereira de Andrade ainda não possui sala de recursos multifuncionais adequada para o atendimento, com equipamentos e recursos necessários, porém o atendimento já acontece de forma individual com os alunos e no contraturno dos mesmos.

Outro ponto que precisa ser citado é a participação da família no processo educativo que é crucial para o sucesso do AEE, bem como a falta de sensibilização da comunidade escolar, percebe-se que há uma resistência à inclusão por parte de alguns membros da comunidade escolar, devido a preconceitos ou até mesmo a ausência de conhecimento sobre o tema. Os gestores muitas vezes não priorizam o AEE ou desconhecem suas especificidades, comprometendo a alocação de recursos e a organização do atendimento, existem ainda as dificuldades na articulação entre as políticas públicas e a realidade escolar. No que concerne Como podemos analisar existem inúmeros impasses que precisam de fato ser resolvidos para que se possa ter uma

educação Inclusiva de qualidade e que atenda às necessidades desses alunos que precisam desse apoio para que possam se desenvolver de forma saudável e participativa.

## **POTENCIALIDADES E CAMINHOS PARA MELHORIAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA ESCOLA FRANCISCO PEREIRA DE ANDRADE**

Na Escola Francisco Pereira de Andrade, situada no município de Guaiúba, observa-se o compromisso crescente com a inclusão, embora ainda existam desafios significativos a serem superados. Identificar as potencialidades já existentes e propor caminhos concretos para o aprimoramento do AEE torna-se essencial para promover uma escola verdadeiramente acessível, equitativa e inclusiva.

Entre as potencialidades observadas, destaca-se o envolvimento de professores sensíveis à causa da inclusão, profissionais dedicados e motivados podem fazer toda a diferença no processo de Inclusão e no desenvolvimento dos estudantes, a presença de salas de recursos multifuncionais ainda que não equipada como deveria mostra que a escola está buscando atender as demandas, precisando que a gestão maior tenha um olhar mais atencioso em relação a aquisição dos equipamentos e recursos necessários para que o atendimento educacional especializado possa ficar ainda mais adequado e consiga ajudar a eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem dessas crianças.

No entanto, melhorias ainda são necessárias, como a ampliação da formação continuada dos docentes, capacitações em práticas inclusivas e uso de tecnologias assistivas, o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores regentes e professores do AEE, além da criação de planos educacionais individualizados (PEIs) que atendam às reais necessidades dos alunos.

Outro ponto que foi observado durante as visitas, não existia plano individualizado na sala regular de ensino o que dificultava ainda mais o processo de ensino aprendizagem. Tendo em vista a distância entre família e escola, poderia ser realizados encontros de sensibilização com a comunidade escolar e as famílias, onde seriam responsáveis a equipe do AEE e assistente social.

Buscar parcerias com órgãos Municipais, ONGs e instituições de saúde para desenvolver projetos que agregassem visibilidade, além de promover a informação e o conhecimento sobre a Inclusão e o AEE dentro e fora da escola, pois se acredita que a falta de informação e conhecimento é uma das problemáticas enfrentadas não só pela população de Itacima, mas possivelmente por todo o município de Guaiúba , tendo em vista que a falta de Inclusão e o acesso aos direitos garantidos por lei, é um problema que tem afetado várias cidades do estado do Ceará e do mundo.

A Criação de campanhas de sensibilização e Combate ao preconceito seria uma ação bem significativa, onde seriam realizadas palestras, dinâmicas e campanhas educativas com foco em promover a empatia, o respeito e a valorização da diversidade, além de incentivar a inclusão de práticas que normalizem a convivência entre alunos com e sem necessidades especiais. A seguir mostraremos uma tabela com ações estratégicas que possivelmente poderiam impactar significativamente na educação Inclusiva, bem como no aprendizado dessas crianças de forma positiva.

#### ACÇÕES ESTRATÉGICAS

ACÇÃO	RESPONSÁVEL	PRAZO	RECURSOS NECESSÁRIOS	INDICADORES DE SUCESSO
Promover capacitações continuadas em práticas inclusivas e uso de tecnologias assistivas	Coordenação pedagógica /Equipe de formação	Semestral	Parcerias com especialistas, plataformas de cursos.	Número de profissionais capacitados, avaliação de aprendizagem.
Buscar recursos e financiamentos para aquisição de materiais e tecnologias	Gestão escolar e Secretaria de Educação	06 meses	Propostas de projetos, e editais de financiamento.	Recursos adquiridos, quantidade de materiais disponíveis.
Realizar encontros de sensibilização com a comunidade escolar e famílias.	Equipe do AEE, Assistente social e equipe do NAPE	Trimestral	Materiais de apoio, e espaço físico.	Participação das famílias, feedback positivo
Criar canais de comunicação efetivos, como reuniões, boletins, plataformas digitais. Revisar e simplificar processos	Comunicação escolar e Equipe mensal do AEE	Mensal	Ferramentas digitais, materiais de comunicação.	Engajamento da comunidade, registros de participação, redução de burocracias, maior agilidade nos atendimentos.

administrativos relacionados ao AEE				
Desenvolver parcerias com Órgãos municipais, ONGs e instituições de saúde.	Gestão escolar, secretaria de educação.	Contínuo	Contatos, reuniões e convênios.	Novas parcerias firmadas, ações conjuntas realizadas.

## MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

- Realizar reuniões trimestrais para acompanhar o processo das ações.
- Utilizar indicadores de sucesso para ajustar as estratégias.
- Envolver toda a equipe na avaliação contínua do plano.

Este plano deve ser visto como um documento vivo, passível de ajustes conforme a evolução e o contexto local. Essas soluções embora desafiadoras, podem ser implementadas de forma gradual, com planejamento estratégico e parcerias entre a gestão Municipal, sociedade civil e Organizações especializadas. O avanço na Inclusão educacional não só beneficia os alunos atendidos, mas também fortalece a comunidade escolar como um todo, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa. O compromisso de todos é fundamental para garantir uma educação inclusiva, de qualidade e acessível a todos os estudantes. Assim, este estudo tem como foco principal a análise dessas potencialidades e a proposição de ações concretas que contribuam para a melhoria contínua do atendimento Educacional especializado na Escola Francisco Pereira de Andrade e no Cei Deodoro Valentim Maia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento educacional especializado (AEE) é uma peça-chave para a consolidação de uma educação inclusiva e equitativa. No entanto, os desafios identificados indicam a necessidade de um esforço conjunto entre governo, escolas, famílias e sociedade para superar as barreiras existentes. As soluções propostas neste trabalho buscam não apenas minimizar as problemáticas, mas também fortalecer a prática

inclusiva como um todo, promovendo a autonomia e o pleno desenvolvimento dos estudantes com NEE.

Diante do exposto podemos concluir que, apesar do aparato legal ainda existe um abismo entre realidade e o que é ofertado para os alunos e professores da rede pública Municipal de Guaiúba, bem como na ESCOLA FRANCISCO PEREIRA DE ANDRADE E CEI DEODORO VALENTIM MAIA. Assim será necessário que o Poder público assuma a sua responsabilidade com a formação de professores, com a disponibilidade de recursos e principalmente com a disposição de profissionais especializados para o acompanhamento além da escola possibilitando assim aos alunos as condições necessárias para desenvolverem-se em todas as suas potencialidades.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os desafios e as potencialidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Guaiúba, com base na implementação de práticas inclusivas em duas escolas da rede municipal. Por meio de uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas com três professores e três famílias de alunos público-alvo da educação especial, além da análise de documentos institucionais, permitindo uma compreensão mais ampla da realidade educacional local.

Os resultados evidenciaram que, embora haja importantes avanços no campo da educação inclusiva, o AEE ainda enfrenta obstáculos significativos, como a escassez de recursos pedagógicos adaptados, a falta de profissionais qualificados e a fragilidade na articulação entre escola, família, comunidade e órgãos públicos. Tais aspectos dificultam a consolidação de práticas inclusivas eficazes, corroborando com Mantoan (2003), que afirma que a inclusão não depende apenas da presença do aluno com deficiência na escola, mas da reorganização do espaço educativo para acolher a todos.

Por outro lado, a pesquisa também apontou potencialidades importantes, como a existência de políticas públicas que incentivam a inclusão, a melhoria gradual da infraestrutura escolar e a possibilidade de parcerias efetivas entre professores da sala comum e os profissionais do AEE. De acordo com Carvalho (2010), a colaboração entre os educadores é essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois permite a troca de saberes e a elaboração de estratégias mais coerentes com as necessidades dos alunos.

A investigação permitiu constatar que o município de Guaiúba apresenta avanços no que se refere à promoção da inclusão escolar, contudo, a efetividade do AEE depende de ações estruturais e formativas que vão além da legislação vigente. Nesse sentido, é fundamental garantir a formação continuada de todos os profissionais envolvidos, a disponibilização de recursos e materiais adequados, bem como o fortalecimento do trabalho colaborativo e do vínculo com as famílias.

Segundo Oliveira (2014), o sucesso da educação inclusiva está diretamente relacionado à construção de uma cultura escolar que reconheça e valorize a diversidade. Assim, faz-se necessário um esforço coletivo, no qual professores, gestores, famílias e poder público atuem de forma integrada e comprometida com a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Conclui-se, portanto, que o AEE no município de Guaiúba apresenta desafios que precisam ser superados, mas também potencialidades que podem ser fortalecidas para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e transformadora. Este trabalho contribui para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica nas escolas públicas e reforça a importância de políticas educacionais que respeitem as singularidades e assegurem o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes no ambiente escolar.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL, DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

BRASIL. [Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001]. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Guatemala: [s. n.], 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. [Lei 13.146, de 6 de julho de 2015]. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. [Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão ( Lei nº 13.146/2015) BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

BRASIL. MEC. “Portaria normativa Nº 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do “programa de Implementação de salas de Recursos Multifuncionais” Brasília, 2007””. [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)

CARVALHO, Rosita Edler. Inclusão: a educação do aluno com necessidades educativas especiais na escola regular. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CELEDÓN, Nelly S. Educação inclusiva: da teoria à prática. São Paulo: Summus, 2008.

CONFERÊNCIA EUROPEIA SOBRE DEFICIÊNCIA, 2002, Madri. Declaração de Madri: não discriminação mais ação positiva resulta em inclusão social. Madri: Conselho dos Estados da União Europeia, 2002.

FOGLI, Geraldo Antônio. Projeto Político-Pedagógico: a identidade da escola. São Paulo: Editora Ática, 2010.

FULLAN, Michael. Liderando em uma cultura de mudança. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Rio de Janeiro: CPAD, 2001.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. O Atendimento Educacional Especializado (AEE): fundamentos e práticas para a inclusão escolar. 2. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>

MANTOAN, MT. Educação Inclusiva: Práticas para o Ensino. São Paulo: Moderna, 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Projeto Político-Pedagógico (PPP). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/projeto-politico-pedagogico-ppp/>. Acesso em: 27 mar. 2026.

OLIVEIRA, Vera Lúcia Lopes. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas. Curitiba: CRV, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, adotados em Nova York, em 13 de dezembro de 2006. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2006.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Declaração de Caracas: para a reestruturação da atenção psiquiátrica na América Latina. Caracas: OPAS/OMS, 2002.

ORGANIZATION OF DISABLED PEOPLE'S INTERNATIONAL. Declaração de Sapporo: nada sobre nós, sem nós. Sapporo: DPI, 2002.

REHABILITATION INTERNATIONAL. Carta para o terceiro milênio. Londres: RI, 1999. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2026.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUAÍÚBA. Disponível em: <https://www.guaiuba.ce.gov.br/secretaria.php?sec=2>

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

UNESCO. Relatório Mundial sobre Educação Inclusiva. Paris: UNESCO, 2021. MANTOAN (2006, p. 23)

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas: fundamentos de defectología. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

## **SÍ-LA-BAS QUE CONTAM: O DOMINÓ NARRATIVO COMO RECURSO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SILÁBICA NO INFANTIL V**

Aline Luciano de Souza

**RESUMO:** Este trabalho teve como objetivo promover a aprendizagem lúdica da consciência silábica em crianças do Infantil V da escola CEI José Teógenes Deógenes, em Guaiúba-CE, por meio do dominó narrativo “Sí-la-bas que contam”, integrado à história Chapeuzinho Vermelho. A pesquisa foi qualitativa, com observação direta, registro das falas das crianças e feedback das auxiliares de sala. Os resultados mostram que o jogo favoreceu o reconhecimento de sílabas, estimulou a participação ativa, a interação social e a atenção à narrativa, demonstrando que o lúdico é eficaz no processo de alfabetização infantil. Conclui-se que a proposta contribui para um ambiente de aprendizagem motivador, inclusivo e envolvente, integrando educação e brincadeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Consciência Silábica. Ludicidade. Alfabetização.

### **SYLLABLES THAT MATTER: THE NARRATIVE DOMINO AS A PLAYFUL RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF SYLLABIC AWARENESS IN KINDERGARTEN V**

**ABSTRACT:** This study aimed to promote playful learning of syllabic awareness in children from the Infantil V class at CEI José Teógenes Deógenes, in Guaiúba-CE, through the narrative domino game “Sí-la-bas que contam”, integrated with the story Little Red Riding Hood. A qualitative research approach was used, with data collected through direct observation, recording of children’s spontaneous speech, and feedback from classroom assistants. The results show that the game facilitated syllable recognition, encouraged active participation, social interaction, and attention to the story, demonstrating that playful activities are effective in early literacy development. It is concluded that the approach contributes to a motivating, inclusive, and engaging learning environment, integrating education and play

**KEYWORDS:** Early Childhood Education. Syllabic Awareness. Playfulness. Literacy.

## **INTRODUÇÃO**

No Brasil, a educação infantil vem se consolidando como uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, assegurando não apenas o cuidado, mas também a aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) destaca que o brincar e a interação são eixos estruturantes dessa fase, ressaltando que o conhecimento é construído a partir de experiências significativas que dialogam com a realidade da

criança. Dentro desse cenário, o brincar assume papel essencial como linguagem própria da infância, sendo reconhecido como caminho para a aprendizagem de conceitos, valores e habilidades.

O jogo na infância não pode ser entendido apenas como entretenimento ou passatempo. Ele constitui uma forma de expressão e de comunicação da criança, um meio pelo qual ela organiza o pensamento, compreende o mundo e interage com os outros. Nesse sentido, os jogos pedagógicos precisam ser reconhecidos como instrumentos metodológicos que ampliam as oportunidades de aprendizagem e contribuem para a formação integral do sujeito (Kishimoto, 2011, p. 45).

A reflexão de Kishimoto evidencia que os jogos não devem ser vistos apenas como atividades recreativas, mas como práticas que integram a dimensão cognitiva, social e afetiva da criança. No contexto do ensino de sílabas, por exemplo, o uso de jogos contribui para tornar o processo mais significativo, já que promove a construção coletiva do conhecimento e o envolvimento ativo dos alunos. Entre as diversas práticas lúdicas, a contação de histórias ocupa espaço de destaque, pois permite que as crianças desenvolvam a imaginação, a escuta e a oralidade. Para além do entretenimento, a narrativa contribui para a construção de sentidos, para a ampliação do vocabulário e para a aproximação do universo da leitura e da escrita.

A contação de histórias contribui para a formação integral das crianças, ajudando-as a conectar suas vivências reais com o universo literário. Os livros infantis, especialmente os contos, permitem que os pequenos identifiquem situações cotidianas nos enredos, promovendo identificação e aprendizado (Lemos; Luz; Cunha; Martins, 2023, p. 5).

Essa perspectiva reforça a importância de inserir a contação de histórias no cotidiano escolar, especialmente na educação infantil. O jogo “SÍ-LA-BAS que contam” parte exatamente desse princípio: ao unir a narrativa da Chapeuzinho Vermelho com a dinâmica de um dominó narrativo, o professor cria um ambiente em que a criança não é apenas ouvinte, mas também protagonista da construção da história e do aprendizado das sílabas.

Contar história para as crianças deve ser um ato constante para provocar a imaginação. Deve dar prazer ao contador e ao ouvinte. Através das narrações das histórias, a criança pode descobrir o mundo imenso de conflitos e soluções, servindo para fundamentar o mundo das crianças e suas possibilidades de resolverem seus conflitos de forma lúdica enquanto aprendem a montar suas próprias estratégias de aprendizagem, podendo sentir novas e diferentes emoções, conhecer lugares novos através do imaginário, começar formar opiniões, critérios, conceitos e novos valores (Vieira; Brito, 2014, p. 4).

Associar o contar histórias ao uso de jogos pedagógicos possibilita um aprendizado ainda mais significativo. Ao unir a narrativa ao lúdico, cria-se um espaço em que a criança é instigada a participar, interpretar e se expressar, fortalecendo a relação entre imaginação, linguagem e aprendizagem.

A consciência fonológica, especialmente a consciência silábica, constitui uma das etapas mais importantes do processo de alfabetização. Ela pode ser desenvolvida a partir de atividades lúdicas que envolvem sons, rimas, cantigas e jogos de palavras, permitindo à criança manipular a língua de forma prazerosa. Quanto mais significativa for a experiência, maior será o envolvimento da criança e, conseqüentemente, sua aprendizagem (Morais, 2019, p. 112).

Foi nesse cenário que surgiu o jogo “SÍ-LA-BAS que contam”, contam história, sílabas e números a partir de elementos ilustrativos. Desenvolvido como recurso pedagógico para trabalhar as sílabas com alunos do Infantil V em uma escola pública de Guaiúba-CE. O jogo se inspira no formato de um dominó narrativo, no qual cada peça traz imagens e palavras relacionadas ao conto da Chapeuzinho Vermelho. Essa abordagem integra a contação de histórias à construção coletiva da narrativa, estimulando a aprendizagem de forma lúdica e colaborativa. Segundo Kishimoto (2001):

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, à função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo (Kishimoto, 2001, p. 83).

Essa metodologia promove participação ativa, desafia os alunos a reconhecer sílabas, imagens e sons, e fortalece a consciência fonológica. Além disso, o lúdico atua como mediador entre o conhecimento formal e a vivência infantil, estimulando atenção, memória e imaginação. Todas as crianças podem participar de forma democrática, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a criação e aplicação do jogo “SÍ-LA-BAS que contam”, destacando a importância da contação de histórias aliada ao lúdico para o desenvolvimento da consciência silábica no Infantil V e refletindo sobre práticas pedagógicas criativas que tornam a aprendizagem significativa, prazerosa e inclusiva

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada neste trabalho baseou-se em uma pesquisa qualitativa, com o objetivo de compreender a percepção e o engajamento dos alunos do Infantil V em relação ao jogo pedagógico “SÍ-LA-BAS que contam”. Essa abordagem é essencial para explorar as experiências das crianças, suas interações e aprendizagens de forma profunda, permitindo compreender como o lúdico e a contação de histórias favorecem o desenvolvimento da consciência silábica. Conforme Creswell (2021), a pesquisa qualitativa possibilita investigar fenômenos educacionais complexos, dando voz aos participantes e considerando contextos culturais e sociais específicos.

Para alcançar esse objetivo, foram adotadas as seguintes estratégias metodológicas: revisão bibliográfica sobre educação infantil, alfabetização inicial e uso de jogos pedagógicos para o ensino de sílabas, seguida da criação de um dominó narrativo inspirado no conto da Chapeuzinho Vermelho. O jogo foi estruturado de forma que cada peça apresentasse uma palavra ou personagem/elemento da história, com imagens correspondentes, e outra peça com objetos que representassem a quantidade de sílabas, permitindo às crianças contá-las com palmas, contar elementos e associar som, imagem e movimento.

A pesquisa de campo ocorreu em uma escola pública de Guaiúba-CE, com uma turma do Infantil V composta por 26 alunos e duas auxiliares. A aplicação do jogo aconteceu dentro da sala de aula, com todos os alunos sentados no chão formando um grande círculo, iniciando-se com música ambiente “Pela estrada fora eu vou tão sozinha, levar esses doces para a vovozinha” criando uma atmosfera de encantamento.

## **DESENVOLVIMENTO**

Durante a aplicação do jogo “SÍ-LA-BAS que contam”, foi conduzida a contação da narrativa de maneira estruturada e dinâmica, criando um ambiente de aprendizado lúdico e envolvente. Os 26 alunos do Infantil V foram posicionados em um grande círculo no chão, favorecendo a proximidade e a interação entre todos. Inicialmente, a atividade começou com música ambiente “Pela estrada fora eu vou tão sozinha, levar esses doces para a vovozinha”, estabelecendo um clima de encantamento e despertando o interesse das crianças pelo conto da Chapeuzinho Vermelho. Em seguida, foram distribuídas as

cartas do dominó narrativo, que continham palavras-chave, personagens e elementos da história, bem como peças com objetos característicos que representavam a quantidade de sílabas de cada palavra.

O jogo foi aplicado seguindo os sete pontos planejados no livrinho da história. No primeiro ponto, por exemplo, o trecho dizia: “Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho”. Era perguntado para os alunos quem possuía a peça com a ilustração da menina de capa vermelha e solicitava que fosse colocada ao lado da peça inicial, construindo a narrativa de forma coletiva. Para estimular a consciência silábica, cada palavra-chave era associada a objetos característicos representando cada sílaba por exemplo, na palavra “floresta”, uma das peças mostrava a imagem da floresta com o nome identificado, e a peça seguinte exibia três árvores, três palmas e as separação das sílabas da palavra. As crianças eram então convidadas a bater palmas contando as três sílabas: FLO-RES-TA. Essa estratégia integrava percepção auditiva, visual e motora, promovendo um aprendizado sensorial, lúdico e significativo.

Além da contagem de sílabas, o desenvolvimento da atividade envolveu a observação das reações das crianças, o incentivo à participação ativa e a valorização da colaboração entre pares. Cada aluno era protagonista na construção da história, relacionando a palavra falada com a carta ilustrada, reconhecendo o número de sílabas e reforçando a leitura inicial. A discente de pedagogia estimulava a oralidade, perguntando sobre personagens, objetos e ações da narrativa, incentivando as crianças a se expressarem, comentarem e compartilharem ideias, fortalecendo habilidades sociais e comunicativas.

Todas as crianças puderam interagir com o jogo de acordo com seus ritmos e estilos de aprendizagem, respeitando diferenças individuais. Observações e conversas informais permitiram a professora registrar o interesse, a compreensão e o engajamento das crianças, bem como identificar o impacto positivo do lúdico na aprendizagem da consciência silábica. A associação entre narrativa, imagem, som, movimento e interação social evidenciou que jogos pedagógicos estruturados podem tornar a alfabetização inicial uma experiência prazerosa, colaborativa e eficaz.

Dessa forma, o desenvolvimento do jogo “SÍ-LA-BAS que contam” mostrou-se uma estratégia inovadora para a educação infantil, integrando contação de histórias,

ludicidade e consciência fonológica. As crianças não apenas acompanharam a narrativa, mas também participaram ativamente do processo de aprendizagem, relacionando sílabas, palavras e imagens de maneira prática e divertida, contribuindo para a construção de uma base sólida para futuras competências de leitura e escrita.

## IDEALIZAÇÃO DO JOGO

A idealização do dominó narrativo surgiu da vivência cotidiana com os alunos do Infantil V, levando em consideração as características e necessidades específicas da turma. Como futura docente de pedagogia, tendo uma afetividade enorme por turmas de Infantil V, percebi a importância de propor uma atividade que fosse ao mesmo tempo significativa, lúdica e relacionada ao conteúdo que estava sendo trabalhado naquele período: as sílabas. Assim, o jogo apresentado na Figura 1 foi concebido como uma estratégia pedagógica que unisse o aprendizado formal ao prazer da brincadeira, favorecendo o engajamento das crianças e estimulando o desenvolvimento da consciência silábica de forma natural e divertida.

Figura 1 - Dominó narrativo criado para a atividade.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

O nome do jogo, “Sí-la-bas que contam”, foi escolhido por refletir a proposta integradora da atividade. O jogo conta histórias, permite a exploração de elementos narrativos e figurativos da história de Chapeuzinho Vermelho e estimula o

reconhecimento das sílabas através das palmas. Além disso, incorpora uma noção inicial de matemática, pois cada peça apresenta elementos da história que podem ser contados. Por exemplo, na peça referente à palavra “floresta”, além da contagem das sílabas por palmas, há a ilustração (Figura 4) de três árvores, permitindo que a criança relacione a narrativa, a linguagem e a contagem de objetos, estabelecendo conexões entre alfabetização e conceitos matemáticos de forma lúdica e contextualizada.

A escolha de articular o ensino das sílabas por meio da contação de histórias teve como fundamento o potencial narrativo de despertar a curiosidade e a imaginação infantil. Ao aproximar a atividade do universo da literatura e do faz de conta, buscou-se oferecer aos alunos não apenas a memorização mecânica de sílabas, mas a construção de sentido através da oralidade e da escuta ativa. Dessa forma, a narrativa serviu como fio condutor para que o jogo se tornasse mais do que uma tarefa escolar, mas um momento de criação, interação e expressão.

## CONFECÇÃO DO JOGO

Figura 2 – Esquema do jogo.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

A etapa de confecção do dominó narrativo iniciou-se a partir da escolha da história que serviria de base para toda a proposta pedagógica. A narrativa selecionada foi a do Chapeuzinho Vermelho, por seu caráter clássico, fácil reconhecimento e riqueza de elementos que despertam a curiosidade infantil. A partir dela, foram definidas as palavras que comporiam as peças do jogo, totalizando 22 vocábulos: menina, capa, cesta, maçã, vovó, mãe, floresta, lobo, casa, caminho, flores, mau, cama, olhos, orelhas, boca, pulou, caçador, afastou, correu, paz e chapeuzinho.

Essas escolhas tiveram como critério não apenas a ligação direta com a narrativa, mas também a diversidade silábica, possibilitando um trabalho sistemático de consciência fonológica e o reconhecimento de diferentes estruturas sonoras.

Figura 3 – História da chapeuzinho vermelho.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Figura 4 – Peças do dominó lúdico.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Para tornar o material mais atrativo e acessível às crianças, as artes das peças foram produzidas digitalmente no aplicativo PicsArt, priorizando cores vivas e imagens representativas. O jogo foi composto por 25 peças de dominó medindo 18 x 13 cm, conforme apresentado na Figura 1, que ilustra o esquema geral do jogo. A Figura 4 destaca duas das 25 peças confeccionadas, evidenciando o cuidado estético na sua elaboração. O material contou ainda com uma folha de instruções, um exemplar do livro da história (Chapeuzinho Vermelho), representado na Figura 3, e 10 elementos figurativos, já demonstrados na Figura 1, que remetem aos personagens e objetos principais da narrativa, como Chapeuzinho, o lobo e a vovó. Essa construção cuidadosa teve como objetivo integrar a ludicidade da narrativa com a clareza visual, garantindo que as crianças pudessem manipular as peças com facilidade, compreender a dinâmica e se envolver de forma prazerosa com a atividade.

## APLICAÇÃO DO JOGO

A aplicação do dominó narrativo ocorreu no dia 06 de agosto de 2025 como apresentado na Figura 5, na cidade de Guaiúba, em uma escola pública denominada CEI José Teógenes Deógenes, com a participação de 26 crianças do Infantil V e duas auxiliares de sala. A atividade foi realizada às 09: 00h como um momento recreativo e pedagógico

integrado. Inicialmente, foi apresentada a música da história Chapeuzinho Vermelho (“Pela estrada fora eu vou tão sozinha levar esses doces para a vovozinha”), que serviu como recurso de ambientação e engajamento. Em seguida, foi questionado às crianças se conheciam a narrativa; a maioria afirmou já conhecê-la, mas solicitou que a história fosse contada novamente. Logo após, foi explicado aos alunos que iriam aprender a história junto com o conteúdo de sílabas, estabelecendo uma conexão direta entre a narrativa e o objetivo pedagógico da atividade.

Figura 5 – Aplicação da ferramenta pedagógica.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Durante a contação da história, as 22 peças do dominó foram distribuídas entre 22 alunos, enquanto os demais receberam os personagens figurativos. A cada momento-chave da narrativa, como a menção à “cesta com maçãs”, era perguntado: “Quem tem a peça com cesta com maçãs?” e a criança responsável apresentava a peça correspondente. Posteriormente, era realizada a identificação silábica: “Cesta tem quantas sílabas? Vamos bater palmas com nossas mãozinhas para cada sílaba.” Essa dinâmica permitiu que os alunos reconhecessem e diferenciassem as sílabas de forma prática e divertida, estimulando a consciência fonológica, a atenção e a interação entre os colegas. Observou-se grande entusiasmo e participação ativa, demonstrando que a combinação da contação de histórias com o jogo lúdico promoveu aprendizado significativo de maneira prazerosa.

## ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada com base em métodos qualitativos, observando o comportamento, a participação e as respostas espontâneas das crianças durante a aplicação do dominó narrativo. Considerando que o público-alvo eram alunos de 5 anos, a pesquisa focou principalmente na observação direta das interações, na forma como manipulavam as peças, no engajamento com a contação de histórias e na identificação das sílabas. Além disso, foram registradas falas curtas dos alunos, comentários sobre a atividade e manifestações de entusiasmo, curiosidade e prazer. Abaixo estão algumas dessas falas:

“Eu tenho a cesta!” (aluno 1)

“Olha, Chapeuzinho correu!” (aluno 2) “Quantas palmas têm essa palavra?” (aluno 3) “Eu gostei do jogo!” (aluno 4)

“A minha peça é a maçã!” (aluno 5) “Vamos bater palmas juntos!” (aluno 6) “O lobo está aqui!” (aluno 7)

“Posso mostrar minha peça?” (aluno 8) “Eu sabia a história!” (aluno 9)

“Mais uma vez a história, tia!” (aluno 10)

Esse tipo de registro permitiu compreender de maneira detalhada como a proposta lúdica contribuiu para a aprendizagem e para o desenvolvimento da consciência silábica. Além disso, observou-se que a combinação do jogo com a contação de histórias possibilitou uma aprendizagem contextualizada, em que os alunos puderam reconhecer sílabas e palavras de maneira significativa, ao mesmo tempo em que desenvolviam habilidades de atenção, escuta e interação social. A atividade contribuiu para que cada criança se sentisse parte do grupo, fortalecendo vínculos e promovendo cooperação.

Além das observações realizadas com os alunos, foi importante considerar o olhar das auxiliares de sala, que, como estudantes de pedagogia, puderam oferecer uma perspectiva complementar sobre a utilização de ferramentas pedagógicas e atividades lúdicas no contexto do Infantil V. Suas percepções destacam como estratégias de ensino baseadas na brincadeira não apenas favorecem o aprendizado do conteúdo, mas também promovem o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. A seguir, apresentam-se comentários das auxiliares sobre a relevância do dominó narrativo e das práticas lúdicas:

“Percebi que o uso de jogos e atividades lúdicas facilita muito o aprendizado das crianças, pois elas se envolvem de forma natural com o conteúdo. Como estudante de pedagogia, vejo que ferramentas como o dominó narrativo permitem que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas e sociais ao mesmo tempo, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.” (Auxiliar 1)

“Observar as crianças interagindo com o jogo me mostrou como o lúdico é essencial no ensino infantil. Ferramentas pedagógicas que combinam brincadeira e conteúdo ajudam os alunos a compreender conceitos de maneira concreta, estimulando a criatividade, a atenção e a colaboração, além de tornar a rotina escolar mais dinâmica e envolvente.” (Auxiliar 2)

Esses feedbacks reforçam a importância de estratégias pedagógicas que integrem ludicidade e narrativa, demonstrando que práticas criativas podem potencializar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças em idade pré-escolar

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A criação e implementação do dominó narrativo no Infantil V representaram um passo significativo no sentido de promover a aprendizagem lúdica e significativa da consciência silábica. Este estudo demonstrou que estratégias pedagógicas que integram brincadeira e contação de histórias tornam o processo de alfabetização mais envolvente, motivador e acessível, permitindo que as crianças compreendam e reconheçam sílabas de forma concreta e prazerosa. O recurso lúdico não apenas favoreceu o aprendizado das estruturas silábicas, mas também estimulou a interação social, a colaboração e o interesse pelo conteúdo, contribuindo para o desenvolvimento global dos alunos.

Além dos benefícios observados, a experiência revelou desafios importantes relacionados à organização, distribuição das peças e condução da atividade de forma a garantir que todas as crianças participassem ativamente. Esses desafios proporcionaram aprendizagens valiosas sobre a necessidade de planejamento cuidadoso, flexibilidade e adaptação contínua das atividades pedagógicas às características específicas da turma.

Com base nos resultados da análise desta pesquisa, torna-se evidente que o uso de ferramentas lúdicas como o dominó narrativo constitui uma prática pedagógica eficaz para estimular a consciência silábica em crianças da Educação Infantil. A atividade demonstrou que o ensino pode ser simultaneamente educativo e divertido, promovendo o

engajamento ativo das crianças e fortalecendo habilidades cognitivas e sociais de maneira integrada.

Por fim, espera-se que esta experiência inspire outros educadores a explorarem estratégias lúdicas e narrativas no ensino da alfabetização, valorizando a importância do brincar como ferramenta pedagógica. Acredita-se que, ao incorporar o lúdico de forma planejada e intencional, é possível construir ambientes de aprendizagem mais significativos, inclusivos e motivadores, contribuindo para a formação de crianças autônomas, criativas e engajadas no processo de aprendizagem

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 de agosto de 2025.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

INTERCULTURALIDADE, 2014, [local do congresso, se houver]. Anais [...]. [S.l.: s.n.], 2014. Disponível em [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade\\_1data\\_hora\\_14\\_11\\_2014\\_23\\_59\\_06\\_idinscrito\\_3205\\_c91b5ae5d6c85ee10a17c963c3ada4d0.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1data_hora_14_11_2014_23_59_06_idinscrito_3205_c91b5ae5d6c85ee10a17c963c3ada4d0.pdf). Acesso em: 9 ago. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 13ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

LEMOS, Vanessa Lins; LUZ, Aclene; CUNHA, Aline Cristiane Gomes; MARTINS, Kátia Rodrigues. A contação de histórias na educação infantil. Revista Eletrônica de Educação e Ensino, v. 10, n. 12, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17297>. Acesso em: 7 de agosto de 2025.

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

VIEIRA, Demóstenes Dantas; BRITO, Luan Talles de Araújo. A contação de histórias na Educação Infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS, 1., 2021, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br>. Acesso em: 28 mar. 2026.

## TRABALHANDO O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA FAESDO DE GUAÍUBA/CE

Ana Maria Lopes Ribeiro

**RESUMO:** O presente artigo tem como foco a análise da relevância do lúdico no processo de desenvolvimento e aprendizagem durante a educação infantil. O objetivo é explorar o significado do lúdico e compreender o universo das brincadeiras, onde a criança não apenas se comunica com ela mesma, mas também interage com o mundo ao seu redor. Nesse contexto, as crianças aprendem a reconhecer a existência dos outros, estabelecem relações sociais e constroem conhecimentos, promovendo seu desenvolvimento integral. Além disso, o estudo discute os benefícios que o ato de brincar traz para o processo de ensino-aprendizagem na infância. Também são abordadas reflexões sobre jogos, brincadeiras e brinquedos, e suas influências na socialização das crianças. Para a realização deste trabalho, adotou-se uma abordagem de pesquisa bibliográfica, que inclui a análise de livros, artigos, revistas e sites, bem como a consulta a renomados autores que tratam desse tema. Dessa maneira, este estudo busca oferecer uma leitura mais aprofundada sobre a importância do lúdico na vida das crianças e, de forma mais ampla, na vida humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lúdico. Brincar. aprendizagem e desenvolvimento infantil. educação infantil.

### WORKING WITH PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AT THE FAESDO SCHOOL IN GUAÍUBA/CE

**ABSTRACT:** This article focuses on analyzing the relevance of play in the development and learning process during early childhood education. The objective is to explore the meaning of play and understand the world of play, where children not only communicate with themselves but also interact with the world around them. In this context, children learn to recognize the existence of others, establish social relationships, and build knowledge, promoting their integral development. Furthermore, the study discusses the benefits that play brings to the teaching-learning process in childhood. Reflections on games, playtime, and toys and their influence on children's socialization are also addressed. This work adopted a bibliographical research approach, which includes the analysis of books, articles, magazines, and websites, as well as consultation with renowned authors who address this topic. Thus, this study seeks to offer a more in-depth understanding of the importance of play in children's lives and, more broadly, in human life.

**KEYWORDS:** Ludic. Playing. Child learning and development. Early childhood education.

## INTRODUÇÃO

A educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, servindo como a base para a formação de conhecimentos e valores que guiarão suas vidas futuras. Nesse cenário, o lúdico se revela uma estratégia pedagógica indispensável, especialmente em instituições como a Faculdade Escola Sobral de Oliveira - FAESDO, localizada em Guaiúba, Ceará. Esta escola busca inovar e transformar o processo de ensino-aprendizagem por meio de atividades que incentivam a criatividade, a interação social e o pensamento crítico.

O lúdico, que abrange brincadeiras e jogos, vai além do simples entretenimento; ele desempenha um papel significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A Escola FAESDO reconhece o valor do brincar dentro do contexto educacional, integrando de forma planejada e estruturada jogos, brincadeiras e atividades artísticas ao currículo. Com essas abordagens, as crianças têm a chance de explorar seu ambiente de maneira segura e estimulante, favorecendo a construção de aprendizagens significativas e prazerosas.

A prática pedagógica na FAESDO é fundamentada na compreensão de que brincar é uma das principais formas de expressão da criança, um direito assegurado por legislações e diretrizes educacionais. Em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza as brincadeiras como ferramentas de aprendizagem, a escola cria um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando suas necessidades e características individuais.

Na rotina escolar, o lúdico se manifesta em diversas atividades. Brincadeiras de faz de conta, como a imitação de profissões e situações cotidianas, estimulam a criatividade e ajudam as crianças a entenderem a realidade de maneira simbólica. Jogos cooperativos, que envolvem equipes e regras, promovem o desenvolvimento social, o respeito mútuo e o trabalho em grupo.

Atividades artísticas, como pintura, dança e música, também são incorporadas de forma lúdica no cotidiano escolar, proporcionando experiências sensoriais e emocionais que permitem às crianças explorar e expressar seus sentimentos e ideias. Essas práticas não apenas favorecem o desenvolvimento motor e cognitivo, mas também impactam

positivamente a autoestima e a confiança dos pequenos, encorajando a livre expressão e a valorização da diversidade.

Outro ponto importante é o envolvimento das famílias no processo lúdico, algo que a escola incentiva ativamente. A colaboração entre escola e família é essencial para garantir que as experiências lúdicas se estendam além do ambiente escolar, criando uma rede de apoio que contribui para o desenvolvimento contínuo das crianças.

Em resumo, a Escola FAESDO de Guaiúba/CE, ao integrar o lúdico em suas práticas pedagógicas, desempenha um papel significativo na formação de crianças mais criativas, críticas e preparadas para os desafios do futuro. O brincar, visto como um processo de aprendizagem, é uma estratégia essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, reafirmando a importância de uma educação que respeite e valorize a infância em toda a sua plenitude.

## **PROBLEMATIZAÇÃO**

*Como as práticas lúdicas estão sendo utilizadas pelos professores da educação infantil III, IV e V da Escola FAESDO de Guaiúba/CE, e de que forma os pais percebem sua contribuição no desenvolvimento das crianças?*

A ludicidade desempenha um papel fundamental na Educação Infantil, sendo reconhecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais como um dos pilares da prática pedagógica nessa fase da educação básica. Para as crianças, brincar é uma forma natural de expressão e um meio privilegiado de aprendizado, onde elas constroem significados, socializam e desenvolvem suas habilidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais. Nesse contexto, é essencial refletir sobre como as práticas lúdicas são implementadas nas instituições de ensino, especialmente nas turmas de Educação Infantil III, IV e V, que atendem crianças de 3 a 5 anos.

Esta pesquisa tem como objetivo entender como os educadores da Escola FAESDO, localizada em Guaiúba, Ceará, estão incorporando práticas lúdicas no seu cotidiano pedagógico e como essas atividades estão contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, busca-se analisar a visão dos pais sobre a importância

dessas atividades na formação de seus filhos, reconhecendo a família como uma parceira crucial no processo educativo.

Apesar de o lúdico estar presente nas diretrizes legais e nas discussões pedagógicas, sua aplicação prática nem sempre acontece de maneira planejada e intencional. Muitas vezes, o brincar é encarado como um momento de distração ou recompensa, sem conexão com os objetivos de aprendizagem. Portanto, é vital investigar se os professores estão cientes do valor pedagógico das atividades lúdicas e se estão promovendo experiências significativas que respeitem os interesses, a curiosidade e o ritmo de desenvolvimento das crianças.

Outro ponto importante é a participação da família. A forma como os pais percebem o brincar pode influenciar diretamente a valorização ou a desvalorização das propostas lúdicas desenvolvidas pela escola. Quando os responsáveis reconhecem que brincar é um direito da criança e uma forma legítima de aprender, tendem a apoiar e reforçar essas práticas em casa, criando uma continuidade no processo educativo. Por outro lado, se o lúdico é visto apenas como uma brincadeira sem valor pedagógico, corre-se o risco de ignorar sua importância para o desenvolvimento infantil.

Assim, ao investigar as práticas lúdicas na Escola FAESDO, o intuito é não apenas compreender o que está sendo realizado, mas também estimular reflexões sobre a intencionalidade pedagógica do brincar, a formação contínua dos professores e o fortalecimento do vínculo entre escola e família. Esta análise contribuirá para a construção de uma educação infantil mais consciente, afetiva e transformadora, na qual o brincar seja reconhecido como um direito e uma poderosa ferramenta no processo de ensinar e aprender

## **OBJETIVO GERAL**

Analisar a utilização das atividades lúdicas na educação infantil na Faculdade Escola Sobral de Oliveira - FAESDO de Guaiúba/CE, compreendendo sua importância no desenvolvimento integral das crianças.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Identificar as práticas lúdicas utilizadas pelos professores da educação infantil III, IV e V na Faculdade Escola Sobral de Oliveira - FAESDO.

Compreender a percepção dos pais sobre a importância do lúdico no desenvolvimento dos seus filhos.

Relacionar as práticas observadas com os fundamentos teóricos da ludicidade na educação infantil.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa realizada envolve uma revisão bibliográfica abrangente, que inclui a leitura de obras de teóricos relevantes e a análise de estudos previamente publicados em meios eletrônicos, além de livros e artigos científicos. Essa etapa é essencial, pois permite compreender as contribuições de teóricos renomados e as pesquisas anteriores, ajudando a construir um alicerce sólido para a investigação.

Com uma compreensão clara do tema e dos principais aspectos da pesquisa, a revisão de literatura é crucial para organizar as leituras e definir os elementos essenciais do texto. Ela valida o conhecimento existente e orienta a busca por informações adicionais, fundamentais para aprofundar a temática. Essa abordagem fortalece a base teórica e abre novas possibilidades para a pesquisa.

Após a etapa teórica, a pesquisa de campo foi realizada na Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO), em Guaiúba, Ceará. Foram aplicados três questionários distintos aos professores das turmas Infantil III, IV e V, permitindo uma análise específica para cada grupo. Além disso, foram coletados três questionários de pais, selecionados aleatoriamente, sendo um de cada turma. Essa metodologia diversificada possibilita a captação de diferentes perspectivas sobre a ludicidade e seu impacto no desenvolvimento infantil, enriquecendo a análise do tema abordado.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A educação infantil é um componente vital no desenvolvimento das crianças, atuando como um período decisivo para a formação de habilidades essenciais, tanto cognitivas quanto sociais e emocionais. Este referencial teórico dividido em cinco capítulos, busca destacar a relevância da educação infantil, abordando sua história, a influência do lúdico, o papel da família e os desafios enfrentados nesse contexto.

Historicamente, a educação infantil no Brasil passou por transformações significativas. Desde os primeiros modelos até as diretrizes contemporâneas, essa área tem se adaptado às exigências da sociedade e às necessidades das crianças. Essa evolução evidencia a crescente consciência de que os primeiros anos de vida são fundamentais para o aprendizado e desenvolvimento futuros.

O brincar, na educação infantil como elemento central, é uma ferramenta poderosa que estimula a curiosidade e a criatividade das crianças. Por meio de atividades lúdicas, elas não apenas se divertem, mas também desenvolvem habilidades motoras, sociais e cognitivas, aprendendo a interagir com o mundo ao seu redor de maneira prazerosa e natural.

Entretanto, a educação infantil enfrenta desafios, como a mediação do aprendizado, o planejamento pedagógico e as limitações institucionais. Para superar essas barreiras, é necessário que as instituições de ensino disponham de recursos pedagógicos adequados e promovam uma comunicação constante e aberta entre família e escola.

No entanto, a educação infantil é um campo que demanda atenção e investimento contínuo. A colaboração entre educadores, famílias e instituições é fundamental para garantir que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas singularidades e potencializando seu desenvolvimento desde os primeiros anos de vida.

## **A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

A educação infantil desempenha um papel vital no desenvolvimento das crianças, sendo considerada a base para a formação de habilidades, conhecimentos e valores que acompanharão os pequenos ao longo de suas vidas. Nessa fase, que abrange o

atendimento a crianças de zero a seis anos, a educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de um ambiente seguro e estimulante, onde as crianças podem explorar, brincar e aprender de maneira significativa.

Historicamente, a educação infantil no Brasil passou por diversas transformações. No início do século XX, as primeiras iniciativas de educação para crianças pequenas estavam ligadas a instituições filantrópicas e religiosas, que visavam atender as necessidades básicas de crianças de famílias em situação de vulnerabilidade. Com o passar do tempo, especialmente a partir da década de 1980, o reconhecimento da importância da educação infantil ganhou força, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu a educação como um direito de todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 também foi um marco, ao definir a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, enfatizando seu papel no desenvolvimento integral da criança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, reforça essa visão, propondo que a educação infantil deve promover o desenvolvimento das dimensões afetivas, sociais, cognitivas e físicas dos alunos.

O papel da educação infantil na formação da criança é multifacetado. Durante essa fase, as crianças desenvolvem habilidades essenciais, como a socialização, a empatia e a autoconfiança. Através de atividades lúdicas, elas aprendem a resolver conflitos, a trabalhar em grupo e a expressar suas emoções. Além disso, a educação infantil estimula a curiosidade e o gosto pelo aprendizado, criando uma base sólida para os desafios futuros.

A interação com educadores qualificados e com outras crianças é fundamental para o desenvolvimento emocional e social. Nesse ambiente, as crianças são incentivadas a explorar suas capacidades, a fazer perguntas e a buscar respostas. A educação infantil, portanto, não é apenas um espaço de preparação para a vida escolar, mas um momento crucial para a formação da identidade e da autonomia da criança.

Em resumo, a educação infantil é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando experiências que vão além do aprendizado acadêmico. Sua história no Brasil reflete um avanço no reconhecimento da infância como uma fase rica e cheia de potencial. Ao investir na educação infantil, estamos investindo no futuro das

crianças, garantindo que elas tenham as ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios da vida.

## **HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

A história da educação infantil no Brasil é rica e complexa, refletindo as transformações sociais e culturais do país ao longo dos séculos. Nos primórdios da colonização, a educação voltada para as crianças pequenas era praticamente inexistente. Durante o período colonial, as primeiras iniciativas educacionais surgiram com a chegada dos jesuítas em 1549. Esses missionários se dedicaram principalmente à catequese e à instrução dos filhos de colonos e indígenas, mas a educação infantil, como a conhecemos hoje, não era uma prioridade.

O surgimento das instituições de acolhimento infantil ocorreu na Europa durante o século XIX, especialmente após a Revolução Industrial. Esse período foi marcado por profundas transformações sociais, com a urbanização em expansão e a consolidação do sistema capitalista, impulsionado pela industrialização.

Com essas mudanças, muitas mulheres de classes menos favorecidas se viram obrigadas a entrar no mercado de trabalho nas fábricas, abandonando suas funções tradicionais de cuidadoras dos filhos. Contudo, essa nova realidade trouxe um desafio significativo: onde deixar as crianças enquanto trabalhavam? Assim, começaram a surgir as primeiras creches, instituições criadas para acolher e cuidar das crianças cujas mães precisavam trabalhar. Essas creches desempenharam um papel fundamental ao oferecer apoio às famílias e permitir que as mulheres pudessem buscar sua independência financeira sem comprometer o bem-estar dos filhos. Assim diz Rocha (2001):

A creche e a pré-escola representavam alternativas concretas para viabilizar a liberação da mulher para o mercado de trabalho, mas em todos os tipos de atendimento se coloca como igualmente e relevante a necessidade de que o trabalho realizado no interior tenha não só o caráter assistencial, mas educativo (Rocha, 2001, p. 32).

Com o passar do tempo, o cenário começou a mudar. No século XIX, a influência do movimento republicano trouxe novas perspectivas sobre a educação, incluindo a necessidade de uma formação mais estruturada para as crianças. As primeiras escolas de

educação infantil começaram a surgir, embora ainda fossem limitadas e acessíveis apenas a uma parte da população. Segundo Kuhlmann, (2003, p. 469):

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização.

No século XX, a visão sobre a educação infantil se expandiu. A partir da década de 1930, com a criação de legislações específicas, houve um reconhecimento crescente da importância da educação na primeira infância. A figura da educadora infantil começou a ganhar destaque, e as instituições de ensino passaram a buscar métodos pedagógicos que respeitassem o desenvolvimento e as necessidades das crianças.

A Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 representam marcos significativos na construção do sistema educacional brasileiro, especialmente no que se refere à educação infantil. Com a promulgação da Constituição, houve um avanço importante ao reconhecer a educação como um direito de todos. O artigo 208 estabelece que a educação infantil, que abrange creches e pré-escolas, é a primeira etapa da educação básica. Isso significa que a educação infantil não é apenas uma fase preparatória, mas uma parte essencial do sistema educacional, garantindo que as crianças de 0 a 6 anos tenham acesso a um ambiente educativo que favoreça seu desenvolvimento integral. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, afirma:

[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996, foi essencial para melhorar a educação no Brasil. Ela transformou a abordagem assistencialista em um foco educacional, ressaltando a importância da educação infantil. As crianças passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, capazes de brincar, criar e aprender,

construindo sua identidade por meio das experiências do dia a dia. Como aborda Angotti (2010):

Olhar a Educação Infantil, enxergá-la em sua complexidade e sua singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação de crianças entre 0 e os 6 anos de idade, constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências, vivências em que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade. (Angotti, 2010, p. 25).

A LDB de 1996 complementa essa visão ao detalhar as diretrizes para a educação infantil. A lei enfatiza a importância de proporcionar uma educação de qualidade desde os primeiros anos, reconhecendo a infância como um período crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A LDB também estabelece que a educação infantil deve ser oferecida em creches e pré-escolas, com a finalidade de promover o aprendizado e a socialização, respeitando as peculiaridades de cada faixa etária.

Essas legislações não apenas garantem o direito à educação infantil, mas também impõem responsabilidades ao Estado e à sociedade. A partir desse reconhecimento, os governos devem assegurar que as creches e pré-escolas sejam adequadas, com profissionais qualificados e infraestrutura apropriada. Além disso, a colaboração entre a família e a escola é fundamental para o sucesso do processo educativo, onde educar envolve criar um ambiente de cuidado e brincadeiras, essencial para o desenvolvimento das relações interpessoais das crianças, promovendo aceitação, respeito e acesso ao conhecimento social e cultural. Como o Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil (1998a) sugere:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998a, p. 23).

Assim, a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 constituem um avanço significativo na valorização da educação infantil no Brasil. Elas estabelecem um compromisso com a formação de crianças desde os primeiros anos de vida, reconhecendo a importância dessa fase para o desenvolvimento humano e para a construção de uma

sociedade mais justa e igualitária. A educação infantil, portanto, é vista como uma etapa fundamental que deve ser valorizada e investida, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente.

Hoje, a educação infantil no Brasil é reconhecida como uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, com foco não apenas na aprendizagem acadêmica, mas também no desenvolvimento social, emocional e cognitivo. A luta por uma educação inclusiva e de qualidade continua refletindo o compromisso de construir um futuro melhor para as novas gerações.

### **PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA**

O brincar vai muito além do que apenas um momento de diversão para a criança. É nesse momento, é nesse espaço lúdico que ela encontra um lugar para ser quem é, para vivenciar alegrias genuínas e expressar aquilo que muitas vezes não consegue dizer em palavras. Ao brincar, a criança explora o mundo, desenvolve suas percepções cognitivas e motoras, descobre um novo ambiente ao seu redor de forma curiosa, espontânea e criativa, construindo sentidos sobre a realidade que vive.

Vygotsky (1984) destaca que o brincar e o ato de brincar em si tem um papel essencial no desenvolvimento infantil, é nesse momento que a criança cria um ambiente imaginário, onde ela consegue estabelecer e avançar na zona de desenvolvimento, pois é por meio dele que a criança vai conseguir ir além daquilo que consegue fazer sozinha, explorando novas possibilidades de ser e agir a partir das interações simbólicas e sociais que surgem durante as brincadeiras. No ato de brincar, a criança cria situações imaginárias, estabelece propósitos voluntários e constrói planos de ação que contribuem para o fortalecimento de sua vontade e autonomia.

Assim, o autor enfatiza que brincar se torna o ponto mais elevado do desenvolvimento na fase pré-escolar, sendo por meio da atividade lúdica que a criança avança em seu processo de evolução, a criança experimenta um pouco de tudo ao seu redor, trazendo para seu desenvolvimento papéis, cria histórias, se desafia e aprende a respeitar regras, internalizando valores e desenvolvendo funções psicológicas importantes para sua vida. Nesse estágio a criança consegue dar sentido as faculdades da vida e da fala, ela começa a representar seus sentimentos internos, através das atividades

produzidas durante o dia-a-dia, sua imaginação está bem aflorada chegando a poder ouvir objetos falantes. O brinquedo desempenha um papel central no desenvolvimento infantil, super, pois oferece à criança um espaço mais amplo para transformações em suas necessidades, consciência e imaginação.

(...) ainda que se possa comparar a relação brinquedo- desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, em uma situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente nesse sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (Vygotsky 1991, p. 226-227).

É nesse ambiente lúdico que a criança amplia seu olhar sobre o mundo, aprende a lidar com as frustrações e descobre outras maneiras de resolver conflitos e expressar sentimentos. Ao brincar, ela se fortalece emocionalmente e se prepara, de forma leve e significativa, para os desafios que encontrará ao longo do seu desenvolvimento. Por isso, o brincar não pode ser visto como um simples passatempo, mas como uma experiência rica que contribui para a formação integral da criança, tanto no aspecto cognitivo quanto no emocional e social.

Quando brinca, a criança não apenas imagina, ela experimenta, cria e descobre, envolvendo seu corpo, seus sentidos, os objetos ao seu redor e todo o espaço que ocupa. O Brincar é passa ser muito mais do que um simples passatempo: é uma forma de se colocar no mundo como uma criança ativa, criativa e feliz. Assim como a vida, o brincar tem começo, meio e fim, mas deixa marcas profundas em quem vive essa experiência de forma plena.

Segundo Velasco (1996, p. 78): brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca à vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso.

A brincadeira é essencial para o desenvolvimento das capacidades físicas, verbais e intelectuais da criança, ela pode acontecer sozinha ou com outras crianças, e nem sempre precisa seguir regras, permiti que a criança escolha, crie ou mude as regras

conforme sua imaginação. Esse espaço de liberdade favorece o protagonismo infantil, permitindo que a criança desenvolva autonomia, cooperação, criatividade e habilidades sociais de forma natural, enquanto explora o mundo ao seu redor de maneira significativa.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental na vida da criança, pois é quando ela começa a conhecer o mundo além da família, é essencial para o desenvolvimento integral, pois ela aprende a conviver com as diferenças, faz amigos e realiza descobertas em diversas áreas do conhecimento. Atividades como o desenho ajudam no desenvolvimento da coordenação motora, mostrando a importância do trabalho pedagógico nesse período.

A frequência em creches e pré-escolas de qualidade traz benefícios significativos para o desenvolvimento das crianças. Esses ambientes contribuem para o aumento do desempenho cognitivo, melhorando o rendimento escolar e as condições emocionais dos pequenos. Investir cedo no desenvolvimento infantil resulta em retornos positivos tanto para as crianças quanto para a sociedade como um todo.

Portanto, podemos afirmar que a Educação Infantil é um alicerce essencial para a aprendizagem. Durante essa fase, são promovidas a socialização e o desenvolvimento de diversas habilidades, além de aumentar as chances de um melhor desempenho escolar no futuro. O contato com o lúdico, os valores éticos, a cidadania e a formação de laços afetivos oferecem à criança resultados que a acompanharão ao longo de toda a vida.

## **LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA**

A ludicidade se apresenta como uma estratégia pedagógica fundamental no processo de ensino- aprendizagem, especialmente na educação infantil. Esse conceito refere-se à capacidade de aprender por meio do jogo e da brincadeira, reconhecendo que a diversão e a interação lúdica são essenciais para o desenvolvimento das crianças. A ludicidade não apenas torna o aprendizado mais prazeroso, mas também facilita a assimilação de conteúdos de maneira significativa.

O conceito de ludicidade envolve a ideia de que o brincar é uma atividade natural e intrínseca à infância. As crianças, ao brincarem, exploram o mundo ao seu redor, experimentam novas situações e desenvolvem habilidades de socialização, criatividade e

resolução de problemas. Através de jogos e brincadeiras, elas não apenas se divertem, mas também constroem conhecimento, estabelecendo conexões entre o que aprendem na escola e suas experiências cotidianas.

O brincar, portanto, se torna uma poderosa ferramenta de aprendizagem. Quando as atividades lúdicas são incorporadas ao currículo escolar, os educadores conseguem engajar os alunos de forma mais eficaz. Brincadeiras de faz de conta, jogos de regras e atividades artísticas são exemplos de como a ludicidade pode ser utilizada para ensinar conceitos matemáticos, desenvolver habilidades linguísticas ou promover o entendimento de valores sociais.

Além disso, a ludicidade promove um ambiente de aprendizado mais acolhedor e inclusivo. As crianças se sentem mais à vontade para expressar suas ideias e emoções, o que favorece a construção de vínculos afetivos e a colaboração entre os colegas. Esse ambiente lúdico estimula a curiosidade e a motivação, essenciais para o processo de aprendizagem.

Ao integrar a ludicidade nas práticas pedagógicas, os educadores ajudam a formar crianças mais criativas, críticas e preparadas para os desafios do futuro. Assim, a ludicidade não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma abordagem educativa que valoriza o brincar como um direito da criança e uma estratégia eficaz para o desenvolvimento integral. Em suma, ao reconhecer a importância da ludicidade, estamos investindo no futuro das crianças, proporcionando a elas as ferramentas necessárias para aprender e crescer de maneira plena e significativa.

## **CONCEITO DE LUDICIDADE**

A ludicidade refere-se a todas as experiências que proporcionam prazer e alegria, criando momentos agradáveis para as pessoas. O lúdico se manifesta em atividades que estimulam a imaginação, a criatividade e a descontração, levando a um aprendizado significativo. Essas atividades lúdicas têm um propósito educativo, buscando não apenas entreter, mas também promover o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos de forma divertida e envolvente. Assim, o lúdico se torna uma ferramenta valiosa no processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo a experiência educativa. Conforme Luckesi (2000) esclarece:

O que mais caracteriza a ludicidade a experiência de plenitude que ela possibilita a quem vivência em seus atos [...], é quando nos entregamos totalmente a uma atividade que possibilita a abertura de cada um de nós para a vida. Brincar dá prazer a quem se dispõe a vivenciar (a brincadeira) [...] é a plenitude da experiência (Luckesi, 2000, p. 96-97).

Com tudo, refere-se à capacidade inata das crianças de brincar e participar de atividades lúdicas. Essa habilidade é uma característica fundamental da infância, permitindo que os pequenos interpretem informações, processem estímulos e explorem o mundo de maneira criativa e imaginativa.

O brincar na infância é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. No entanto, muitas pessoas não percebem que essa prática simples vai muito além de um mero momento de diversão. As brincadeiras desempenham um papel crucial no crescimento das crianças, ajudando-as a aprimorar suas habilidades psicomotoras, afetivas, cognitivas e sociais.

A função lúdica, segundo Kishimoto, diz respeito às atividades que proporcionam prazer e satisfação, permitindo que a criança se expresse e cresça simultaneamente. O brincar desempenha um papel fundamental no aprendizado infantil, pois, ao se envolver em jogos e brincadeiras, as crianças praticam uma variedade de habilidades que são essenciais para seu desenvolvimento integral. Para Kishimoto (2003, p. 37):

A função lúdica na educação: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente a função educativa, o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. O brincar e jogar é dotado de natureza livre típica de uns processos educativos. Como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar. Essa é a especificidade do brinquedo educativo.

Brincar é considerado uma importante fonte de aprendizado e desenvolvimento. Como destaca Kishimoto (1995), a brincadeira deve ser vista como uma forma de promover a autonomia das crianças. Para que isso aconteça, é essencial que haja um uso livre de brinquedos e materiais, permitindo que as crianças expressem seus próprios projetos e ideias. Somente dessa forma, o ato de brincar poderá realmente contribuir para a construção da autonomia infantil (Kishimoto, 1995, p. 05).

Reconhecer a importância do brincar é essencial para entender seu papel no desenvolvimento integral das crianças, transformando essa atividade em um valioso instrumento de aprendizado e crescimento pessoal. Destacando que a criança, desde o

momento do nascimento, já se encontra inserida em um ambiente social. É através da interação com esse mundo e da assimilação dos conceitos que ele oferece que o ato de brincar se torna fundamental. O brincar possibilita à criança não apenas explorar e entender seu entorno, mas também internalizar aprendizagens essenciais que moldam seu desenvolvimento emocional e cognitivo. Assim, a ludicidade se revela como uma ferramenta crucial para a construção de significados e para a formação da identidade social da criança. Afirma Vygotsky (2007).

Nesse contexto, para Vygotsky, o brinquedo desempenha um papel crucial na transformação da relação entre a percepção visual da criança (o que ela observa) e o significado que ela atribui a essas observações (o que ela compreende). Segundo Vygotsky (2007), é por meio do brincar que o comportamento das crianças começa a ser guiado não apenas pela percepção imediata dos objetos, mas pelo que essas ações representam para elas. Em outras palavras, embora a criança possa ver um objeto, sua maneira de agir em relação a ele é influenciada por uma compreensão mais profunda do seu significado. Essa capacidade de atribuir significados às experiências lúdicas é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

[...] no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (Vygotsky, 2007, p. 134).

A dinâmica de uma relação pedagógica tem o poder de motivar e despertar o interesse do aluno pela aprendizagem, dependendo da qualidade e da intenção de que permeiam essa interação. Quando existe afinidade, respeito, empatia e confiança entre professor e aluno, forma-se um ambiente dialógico que favorece o aprendizado. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental: ele atua como mediador, provocando um desequilíbrio no conhecimento do aluno, desafiando-o a refletir e a questionar, ao mesmo tempo em que incentiva sua autonomia. Essa abordagem não apenas desperta o interesse pelo conteúdo, mas também cultiva o prazer de aprender, tornando a experiência educacional mais rica e significativa

## **O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM**

Desde muito cedo, as crianças mostram que têm uma capacidade incrível de aprender e interagir com o mundo ao seu redor. Elas tomam decisões, fazem escolhas e convivem com outras pessoas, expressando suas ideias de maneiras diversas — seja por meio de gestos, palavras ou olhares. Isso tudo revela como elas compreendem o ambiente em que vivem.

Uma das atividades que mais encanta as crianças é o brincar, que é, na verdade, um direito fundamental da infância. Brincar é algo espontâneo, algo que a criança inicia e conduz do seu jeito. Essa atividade pode acontecer a qualquer momento e em qualquer lugar, trazendo alegria sem a pressão de um resultado final.

Através da brincadeira, as crianças não apenas se divertem e relaxam, mas também aprendem regras, desenvolvem habilidades e exploram diferentes linguagens. É um mergulho profundo no universo da imaginação, onde tudo é possível e cada momento é uma nova aventura.

## **SEGUNDO O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI - 1998)**

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

Todo o período da Educação Infantil é crucial para a introdução, valorização e consolidação das brincadeiras no dia a dia das crianças. O ato de brincar, por sua essência espontânea e criativa, vai muito além de ser apenas uma atividade lúdica; é uma prática fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Infelizmente, algumas abordagens limitam a compreensão do brincar a uma atividade que começa apenas após os dois anos de idade, associando-o principalmente a processos imitativos mais complexos. Isso leva a uma visão equivocada do período anterior, que é frequentemente visto como meramente preparatório para o surgimento da brincadeira simbólica ou mais estruturada.

É essencial, no entanto, reconhecer que o direito de brincar deve ser garantido desde os primeiros anos de vida. Essa escolha pedagógica não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança, mas também contribui para a promoção de sua cidadania. Ao respeitar e incentivar o brincar desde o início da trajetória educativa, estamos promovendo práticas pedagógicas mais humanizadas, significativas e de maior qualidade.

[...] brincando, a criança aprende com toda riqueza do aprender fazendo, espontaneamente, sem estresse ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento – porque brincando a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver respeitando os direitos dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo e, também porque brincando, prepara-se para o futuro, experimentando o mundo ao seu redor dentro dos limites que a sua condição atual permite. (Cunha, 2001, p. 13).

Considerando a extrema importância do ato de brincar para o desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças, é inegável o papel fundamental que os brinquedos e as brincadeiras desempenham na educação infantil. No entanto, é essencial repensar e analisar a atuação do educador em relação ao brinquedo e à brincadeira, sempre priorizando a criança como o foco central do processo educativo. Os educadores precisam ter conhecimento sobre os benefícios que o brincar proporciona e compreender qual é o papel da escola, da família e do professor nesse contexto, uma vez que o brincar carrega diversos significados. Valorizar a brincadeira significa criar espaços, atividades e interações que se integrem às práticas pedagógicas e à proposta curricular.

Assim, o professor deve oferecer aos alunos atividades recreativas que estejam alinhadas com a proposta pedagógica, visando sempre o desenvolvimento integral da criança. Acredito que essa deve ser a mentalidade e a atitude de todos os educadores que escolhem essa nobre profissão. Pois, segundo Kishimoto (2001 apud Silva, 2010, p. 52):

O brincar infantil não é apenas uma brincadeira superficial desprezível, pois no verdadeiro e profundo brincar, acordam e avivam forças da

fantasia, que, por sua vez, chegam a ter uma ação plasmadora sobre o cérebro.

Na prática educativa, é fundamental reconhecer o valor do brincar, especialmente durante as atividades recreativas. O brincar vai muito além de uma simples diversão; ele é um ato de movimentação que possui significados profundos em diversas esferas da vida humana. O ato de brincar envolve movimentar-se, e essa dinâmica é crucial para o desenvolvimento biológico, psicológico, social e cultural. Através do movimento, as pessoas não só exploram o ambiente ao seu redor, mas também interagem com os outros. Essas interações são essenciais para o aprendizado sobre si mesmas, permitindo que descubram seus limites e capacidades.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

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

Biologicamente, brincar é vital para a saúde física, pois promove o desenvolvimento motor e a coordenação. Psicologicamente, o brincar oferece um espaço seguro para a expressão de emoções e a construção de autoestima. Ao se depararem com desafios durante as brincadeiras, as crianças aprendem a resolver problemas e a lidar com frustrações, habilidades que são fundamentais para a vida. Socialmente, o brincar serve como um elo que conecta as pessoas. Durante as atividades recreativas, as crianças desenvolvem habilidades de cooperação, respeito e empatia. Essas experiências sociais são fundamentais para a formação de relacionamentos saudáveis. Além disso, o brincar é uma forma de transmitir valores e tradições culturais, permitindo que as novas gerações se conectem com suas raízes.

Assim, ao integrar o brincar nas atividades educativas, criamos um ambiente de aprendizado rico e significativo. Essa prática não apenas enriquece a experiência educativa, mas também contribui para o desenvolvimento integral dos indivíduos. O brincar é, sem dúvida, uma ferramenta poderosa na formação de pessoas mais completas e preparadas para interagir de maneira saudável com o mundo ao seu redor.

O lúdico é tão importante para o desenvolvimento da criança, que merece atenção por parte de todos os educadores. Cada criança é um ser único, com anseios, experiências e dificuldades diferentes. Portanto nem sempre um método de ensino atinge a todos com a mesma eficácia. Para pode garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem o professor devem utilizar-se dos mais variados mecanismos de ensino, entre eles as atividades lúdicas. Tais atividades devem estimular o interesse, a criatividade, a interação, a capacidade de observar, experimentar, inventar e relacionar conteúdos e conceitos.

O professor deve- se limitar apenas a sugerir, estimular e explicar, sem impor, a sua forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo e não por simples imitação. O espaço para a realização das atividades, deve ser um ambiente agradável, e que as crianças possam se sentirem descontraídas e confiantes (Almeida, 2014, p. 3).

Na educação infantil, ao elaborar um currículo que valorize o brincar com a mesma importância que o cuidar e o educar, é essencial conhecer bem a criança. Essa compreensão permite que as experiências oferecidas sejam apropriadas para cada faixa etária e para o nível de desenvolvimento dos pequenos. Isso é especialmente relevante quando se trata de selecionar o material pedagógico, como brinquedos e atividades a serem realizadas. A escolha adequada das brincadeiras é crucial para garantir que elas atendam às necessidades e interesses das crianças, promovendo um aprendizado significativo e prazeroso.

## **O PAPEL DO PROFESSOR NO TRABALHO COM O LÚDICO**

O papel do professor no trabalho com o lúdico é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que seja tanto envolvente quanto significativo. Quando os educadores incorporam atividades lúdicas em suas práticas, conseguem despertar o interesse e a motivação dos alunos, facilitando o desenvolvimento de habilidades fundamentais como a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas.

O planejamento de atividades lúdicas é uma tarefa que exige atenção e intencionalidade. O professor deve estar atento às necessidades e interesses dos alunos, além de considerar os objetivos pedagógicos que deseja alcançar. Cada atividade deve ser escolhida cuidadosamente para que promova o aprendizado de maneira divertida e

acessível. Por exemplo, jogos, dramatizações e atividades artísticas podem ser utilizados para ensinar conceitos de matemática, ciências ou linguagem, tornando o aprendizado mais palpável e relevante para as crianças. É importante que essas atividades sejam diversificadas, garantindo que todos os alunos possam participar e se beneficiar das experiências lúdicas, respeitando as diferentes formas de aprendizado e permitindo que cada criança se expresse de maneira única. Conforme Wajskop (2001) aborda:

[...] é na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. [...] ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades (Wajskop, 2001, p. 33).

A mediação pedagógica desempenha um papel crucial nesse processo. O professor atua como um facilitador, guiando os alunos durante as atividades e promovendo reflexões sobre as experiências vivenciadas. Isso envolve fazer perguntas que estimulem o pensamento crítico, incentivar a troca de ideias e ajudar a conectar as atividades lúdicas aos conteúdos curriculares. Através dessa mediação, o educador pode observar como as crianças interagem, resolvem conflitos e aplicam o que aprenderam em situações práticas, permitindo ajustes nas estratégias de ensino conforme necessário.

A intencionalidade é um aspecto central na prática pedagógica. O professor deve ter clareza sobre os objetivos de cada atividade lúdica e como ela se relaciona com o desenvolvimento das crianças. Cada jogo ou brincadeira deve ter um propósito educativo, seja para desenvolver habilidades sociais, estimular a criatividade ou reforçar conceitos acadêmicos. Essa conexão entre o lúdico e o aprendizado formal é fundamental para que as experiências educativas sejam relevantes e impactantes.

Em resumo, o papel do professor no trabalho com o lúdico é multifacetado e essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Ao valorizar o lúdico em suas práticas, os educadores não apenas enriquecem a experiência educativa, mas também contribuem para a formação de crianças mais curiosas, criativas e preparadas para os desafios do futuro. A educação se torna, assim, uma jornada de descoberta e crescimento, onde o brincar e aprender caminham lado a lado.

## PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES LÚDICAS

fundamental que a prática pedagógica no ambiente escolar integre, de maneira constante, as diversas culturas que as crianças trazem consigo. Isso não apenas enriquece o aprendizado, mas também assegura o direito essencial de brincar e viver plenamente a infância. Os alunos da educação infantil não devem ser vistos apenas como estudantes, eles são, antes de tudo, crianças que precisam de momentos lúdicos. A brincadeira e a ludicidade oferecem oportunidades valiosas para que elas interajam, compartilhem experiências e criem novas vivências, o que contribui significativamente para o seu processo de aprendizagem.

A ludicidade viabiliza diversos aprimoramentos das áreas dos desenvolvimentos, cognitivos, motor, social e afetivo. É considerado que toda criança possui a necessidade de descobrir o mundo por meio da brincadeira, sendo assim o lúdico é relevante na educação das crianças, sendo também uma forma adequada para a aprendizagem onde o professor deve usar de forma fundamental para a prática pedagógica (Abreu, 2020, p. 5).

É essencial que os professores adotem práticas pedagógicas que incentivem as crianças a pensar de forma crítica, raciocinar e resolver problemas, contribuindo assim para a construção de novos conhecimentos. O educador desempenha um papel crucial como mediador entre os saberes, atuando como um impulsionador do desenvolvimento infantil. Para isso, é fundamental que ele esteja sempre em busca de aprendizado, participando de diversas oportunidades de formação continuada. De acordo com Abreu:

O educador é a peça fundamental para fazer ser desenvolvidas as novas metodologias para conduzir e mediar o processo educativo, bem como pesquisar estratégias para que desenvolva e facilite a aprendizagem, observando atentamente as questões apresentadas pela criança no momento do jogo. A formação lúdica deve facilitar o professor do conhecimento de si próprio, desbloquear a resistência e construir uma visão profunda sobre a importância das atividades para a vida da criança (Abreu, 2020, p. 6).

Além disso, é importante lembrar que as crianças não são apenas receptores passivos de informação; elas interagem, pensam e aprendem por meio de experiências e interativas dinâmicas. Portanto, o professor deve criar um ambiente permitindo que os alunos explorem, que estimule essa interação, que questionem e se envolvam ativamente em seu processo de aprendizagem.

O professor deve adotar uma postura mediadora ao elaborar estratégias pedagógicas que integrem jogos e brincadeiras no ambiente escolar. Essa abordagem é fundamental para otimizar a inclusão dessas atividades, levando em conta que elas não apenas contribuem para o desenvolvimento da criança como indivíduo, mas também estão intimamente ligadas à construção do conhecimento. Ao planejar essas experiências lúdicas, o educador cria oportunidades para que os alunos explorem, aprendam e cresçam de maneira integral, promovendo um aprendizado significativo que respeita as necessidades e os interesses de cada criança.

Conforme Abreu (2020, p. 7),

O papel do educador na educação lúdica dentro das instituições é imprescindível, sendo assim um facilitador das atividades, criando condições para que as crianças explorem seus movimentos e interajam com seus amigos, resolvendo situações problema. Para facilitar a proposta pedagógica do professor, ele pode partir da realidade e necessidades das crianças, assim poderá buscar alternativas de interação, não deixando de utilizar brincadeiras que estimulem cada um. [...] O brincar não deve estar presente somente na hora do intervalo e sim podendo ser uma usada no cotidiano para enriquecer o ensino.

A interação entre crianças, quando mediada pela ludicidade e pelo jogo, proporciona um aprendizado mais eficaz do que quando estão isoladas, cada uma refletindo de maneira mecânica. Por isso, é fundamental reconhecer a importância do brincar nas atividades práticas em sala de aula. Essa abordagem permite que a aprendizagem das crianças seja construída de maneira prazerosa, criando um ambiente dinâmico, acolhedor e estimulante.

De acordo com Ferro e Viel:

É importante que o educador utilize novas metodologias, buscando diversificar suas aulas e assim torná-las mais atrativas aos olhos dos alunos. Para isso os jogos didáticos não podem ser ignorados, destacando-se suas imensas potencialidades, ou seja, auxiliando no processo de alfabetização, estimulando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, fazendo com que a criança aprenda participando ativamente na construção do conhecimento (Ferro; Viel, 2019, p. 124).

No planejamento das aulas, o professor tem a oportunidade de enriquecer as experiências culturais das crianças através do brincar. Isso não apenas promove momentos de aprendizado agradáveis, mas também favorece diversas formas de interação e trocas afetivas entre os colegas. Esses elementos são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para sua formação emocional e social.

De acordo com Santos:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (Santos, 1997, p. 12).

Os professores têm a liberdade de explorar a criatividade, tanto dentro quanto fora da sala de aula, utilizando brincadeiras, jogos, gincanas, campeonatos, músicas, peças de teatro e muito mais. O ensino lúdico vai além das simples brincadeiras; trata-se de aplicar metodologias diversificadas que estimulem a criatividade, o pensamento crítico e a imaginação dos alunos de maneira natural. Assim, é essencial que os educadores transformem o conteúdo em algo lúdico, tornando as aulas mais interessantes e inovadoras.

Diante da mesma concepção Ferro e Viel (2019) afirmam que:

Os jogos didáticos atuam como um valioso instrumento no processo de ensino aprendizagem, por propiciarem práticas educativas interessantes e inovadoras, já que a ausência de interesse, quase sempre originada pela metodologia utilizada pelo docente, ao trabalhar os conteúdos é a principal causa do desinteresse dos alunos (Ferro; Viel, 2019, p. 115).

A brincadeira pode ser uma aliada importante para a aprendizagem, visto que a criança ao brincar de faz de conta, por exemplo, representa diferentes papéis de gênero e culturas diversas. A adoção de abordagens lúdicas no ensino é altamente recomendada, pois desperta o interesse dos alunos em realizar atividades de maneira prazerosa. A ludicidade enfatiza a importância de empregar métodos variados para captar a atenção dos estudantes e promover uma interação mais significativa com os conteúdos. Nesse sentido, o lúdico se revela uma estratégia pedagógica eficaz para engajar os alunos de forma divertida nas aulas.

## **MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E INTENCIONALIDADE**

O relacionamento entre professor e aluno é fundamental na educação, pois representa um processo dinâmico de construção do conhecimento. Nesse contexto, a aprendizagem não é apenas a transmissão de informações, mas sim uma jornada colaborativa onde ambos os lados se envolvem ativamente. A reflexão crítica sobre as

experiências vividas e as atividades realizadas é essencial, pois permite que os alunos assimilem o conteúdo de forma mais profunda e significativa. Assim, o papel do professor vai além de ser um mero transmissor de saberes; ele se torna um facilitador que guia os alunos em suas descobertas e os incentiva a pensar de maneira crítica e autônoma. Essa interação é vital para o desenvolvimento de habilidades que vão além da sala de aula, preparando os alunos para os desafios do mundo real.

Visto isso o papel do professor como mediador das atividades que envolvam brincadeira é importante, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (RCNEI, 1998, p. 30).

A complexidade do ensino se revela através de uma variedade de elementos interligados. Entre esses fatores, destacam-se as características individuais do professor, que influenciam diretamente sua abordagem pedagógica. Os conhecimentos que o docente possui, suas metodologias de ensino, e as técnicas e estratégias que utiliza em sala de aula também desempenham papéis cruciais. Além disso, a intenção política e pedagógica que norteia a prática educativa, juntamente com a proposta curricular da instituição, são fundamentais para moldar o ambiente de aprendizagem. Por fim, a qualidade afetiva das relações que se estabelecem entre educadores e alunos é um aspecto vital que pode impactar significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente, a importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas (Oliveira, 1993, p. 33).

A mediação pedagógica desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois busca fomentar o engajamento e a participação ativa dos alunos. Esse método valoriza o respeito mútuo e a interaprendizagem, permitindo que os educandos não apenas adquiram novos conhecimentos, mas também amadureçam em diferentes aspectos: intelectual, epistemológico e emocional. Ao facilitar a construção de significados e a assimilação de conceitos, a mediação pedagógica contribui para o desenvolvimento das competências individuais e coletivas, essencial para a formação integral do estudante.

A relação entre ensinar e aprender é intrinsecamente dialógica. Como afirma Freire (1997, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Esse princípio revela que o ato de educar não é unidimensional; ele envolve uma troca constante de saberes e experiências. Quando um educador compartilha seu conhecimento, também se enriquece com as percepções e questionamentos dos alunos. Por outro lado, ao se engajar no processo de aprendizagem, o aluno não apenas absorve informações, mas também contribui com suas próprias ideias e vivências, ampliando a compreensão de todos os envolvidos. Essa interação dinâmica transforma a sala de aula em um espaço colaborativo, onde o aprendizado se torna uma construção conjunta, fortalecendo tanto o educador quanto o educando.

A adaptação do ambiente escolar às necessidades das crianças é fundamental para promover um espaço que favoreça o brincar. Quando pensamos nas interações lúdicas na escola, é essencial que o espaço seja projetado com a criança em mente. Salas de aula lotadas de mesas e cadeiras, organizadas rigidamente, e estantes fechadas que escondem brinquedos podem dificultar a exploração e a criatividade dos alunos.

É importante que não apenas os professores, mas toda a equipe escolar, esteja atenta à forma como os materiais estão dispostos. Um ambiente flexível e acessível pode incentivar as crianças a brincarem livremente, contribuindo para seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Portanto, um espaço escolar que valoriza o brincar deve ser construído em colaboração com as crianças, garantindo que suas vozes e necessidades sejam ouvidas e atendidas. Assim como explica Pimentel (2007, p. 235):

[...] não é suficiente disponibilizar às crianças brinquedos e jogos; é fundamental organizar o cenário ludo-educativo e estabelecer modalidades interativas que extraiam os melhores proveitos da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo.

Além disso, a forma como tudo está organizado pode influenciar significativamente a qualidade do brincar. Ao valorizar esses aspectos, o educador pode criar um ambiente rico em oportunidades para que os alunos explorem, descubram e aprendam de maneira divertida e significativa.

A aprendizagem que surge através da brincadeira é resultado das experiências que essas atividades proporcionam. O papel do professor é fundamental para incentivar essa experimentação entre as crianças. Existem diversas estratégias que ele pode adotar no ambiente da educação infantil, sendo crucial que ele compreenda a importância dos materiais disponíveis, do espaço em que as crianças brincam, e da sua própria orientação e apoio.

## **A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCATIVO**

A participação da família no processo educativo é essencial para o desenvolvimento das crianças, pois a colaboração entre escola e família cria um ambiente mais rico e favorável ao aprendizado. A comunicação eficaz entre esses dois contextos é fundamental, pois permite que pais e educadores compartilhem informações, expectativas e preocupações, promovendo uma parceria que beneficia o crescimento dos alunos.

Quando a escola e a família se comunicam de forma aberta e transparente, os pais se tornam mais conscientes do que acontece no ambiente escolar. Isso inclui não apenas o desempenho acadêmico, mas também as atividades lúdicas que fazem parte do cotidiano das crianças. Através de reuniões, eventos e até mesmo plataformas digitais, os educadores podem manter os pais informados sobre as metodologias utilizadas, especialmente aquelas que envolvem o brincar, um aspecto crucial na educação infantil.

O olhar dos pais sobre o brincar é outro ponto importante a ser considerado. Muitos pais reconhecem que brincar é uma atividade vital para o desenvolvimento das crianças, pois é através do brincar que elas exploram o mundo, desenvolvem habilidades sociais e emocionais, e criam vínculos com os colegas. No entanto, é essencial que os pais compreendam que o brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma

poderosa ferramenta de aprendizagem. Através das brincadeiras, as crianças aprendem a resolver problemas, a trabalhar em equipe e a expressar suas emoções.

Quando os pais valorizam e apoiam as atividades lúdicas promovidas pela escola, eles ajudam a reforçar a importância do brincar no processo educativo. Essa valorização pode se manifestar na forma de participar de eventos escolares, incentivar brincadeiras em casa ou até mesmo dialogar sobre as experiências lúdicas que as crianças vivenciam na escola. Essa interação não apenas fortalece a relação entre pais e filhos, mas também contribui para um ambiente de aprendizado mais coeso.

Em resumo, a participação da família no processo educativo é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A comunicação eficaz entre escola e família, aliada a um olhar positivo dos pais sobre o brincar, cria uma rede de apoio que enriquece a experiência educacional. Quando pais e educadores trabalham juntos, as crianças se beneficiam de um ambiente mais estimulante e acolhedor, onde podem crescer, aprender e se desenvolver plenamente.

## **COMUNICAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA**

O ambiente familiar é fundamental para o desenvolvimento e aprendizado das crianças. Desde os primeiros anos de vida, é dentro de casa que elas começam a absorver valores, comportamentos e conhecimentos que moldarão sua personalidade e habilidades. A legislação reconhece essa importância, destacando que é dever da família assumir um papel ativo na educação dos filhos.

É essencial que os pais e responsáveis compreendam que a educação não deve ser delegada exclusivamente à escola. A interação familiar é crucial, pois é nesse espaço que as crianças aprendem a se relacionar, a resolver conflitos e a entender o mundo ao seu redor. Quando a família se envolve no processo educativo, proporciona um suporte emocional e intelectual que complementa o que é ensinado na escola. De acordo com o Art. 205. da Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 37).

Além disso, a inversão de papéis, onde a escola assume toda a responsabilidade pela educação, pode ser prejudicial. A escola é um espaço de aprendizado formal, mas a educação afetiva e social começa no lar. Portanto, é vital que os pais estejam presentes, incentivando a curiosidade, promovendo a leitura e participando ativamente da vida escolar dos filhos.

O contexto familiar será o primeiro ambiente em que a criança irá criar seus vínculos e relacionamentos, e a partir de tais relações o indivíduo criará seus modelos de aprendizagem como também terá seus primeiros conhecimentos acerca do mundo a sua volta, criando noções básicas que influenciarão na vida sua vida escolar (Santos; Toniosso, 2014, p. 131).

Os pais, ao estarem mais próximos de seus filhos, têm a oportunidade de compartilhar informações essenciais sobre suas capacidades, interesses, desafios e necessidades específicas. Essa comunicação aberta é fundamental, pois permite que a escola ajuste suas abordagens pedagógicas e métodos de ensino, criando um ambiente de aprendizagem que seja mais inclusivo e adaptado às particularidades de cada aluno. Dessa forma, todos se beneficiam de uma experiência educacional mais rica e personalizada.

Quando a família e a escola trabalham em conjunto, os alunos tendem a apresentar um comportamento mais positivo e a se envolver de forma mais ativa nas atividades escolares. O suporte oferecido pelos pais é fundamental, pois demonstra aos estudantes que a educação é importante e que eles podem contar com uma rede de apoio para enfrentar os desafios acadêmicos. Essa colaboração não apenas aumenta a motivação dos alunos, mas também eleva sua autoestima, o que se traduz em um comportamento mais adequado e em uma participação mais intensa nas aulas. empatia e a compreensão mútua. As experiências compartilhadas durante o brincar ajudam a formar conexões emocionais que podem durar por toda a vida.

De acordo com Almeida (2005, p. 5):

A brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras. A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças.

A participação dos pais durante as brincadeiras é essencial para o desenvolvimento das crianças, pois eles atuam como mediadores na construção do conhecimento. Ao estimular a curiosidade e a exploração, os pais ajudam as crianças a transitar de um estágio de desenvolvimento para outro, facilitando a aquisição de novas habilidades e entendimentos.

Carneiro e Dodge (2007, p. 201) afirmam que:

Ao estimular as crianças durante a brincadeira, os pais tornam-se mediadores do processo de construção do conhecimento, fazendo com que elas passem de um estágio de desenvolvimento para outro. Também, ao brincar com os pais, as crianças podem se beneficiar de uma sensação de maior segurança e liberdade para exploração, além de se sentirem mais próximas e mais bem compreendidas, o que pode contribuir para o melhor desenvolvimento de sua autoestima e independência.

Além disso, brincar com os pais proporciona às crianças uma sensação de segurança e liberdade, permitindo que explorem o mundo ao seu redor com confiança. Essa interação não só fortalece os laços afetivos, mas também faz com que as crianças se sintam mais compreendidas e valorizadas, criando memórias que durarão a vida toda. Como resultado, essa experiência lúdica contribui significativamente para o desenvolvimento da autoestima e da independência, promovendo um ambiente saudável para o crescimento emocional e cognitivo.

A preocupação com a educação dos filhos é uma prioridade para muitos pais, que acreditam que uma boa estrutura financeira e a escolha da escola são fundamentais. No entanto, a verdadeira formação do caráter vai além de regras e exemplos. A aproximação emocional entre pais e filhos é essencial para o desenvolvimento das crianças. Quando os pais se envolvem ativamente na vida de seus filhos, criando um ambiente de diálogo e compreensão, eles ajudam a construir uma base sólida de autoestima e empatia. Assim, a educação se fortalece nas interações diárias, contribuindo para que as crianças se tornem pessoas melhores.

Para muitos, a brincadeira é vista como uma atividade essencial para o desenvolvimento das crianças, é um momento em que elas exploram o mundo e aprendem a interagir com os outros. Ao observar seus filhos brincando, os pais percebem a importância dessa liberdade criativa, que vai além do simples entretenimento.

## **DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Os desafios e possibilidades do lúdico na educação infantil são temas centrais para educadores e pais. Brincar é uma forma poderosa de aprendizado, mas sua efetividade muitas vezes esbarra em limitações institucionais. Muitas instituições de ensino enfrentam dificuldades em integrar o lúdico ao currículo devido à rigidez das diretrizes educacionais, que priorizam conteúdos acadêmicos em detrimento de experiências práticas e criativas.

Além disso, a falta de recursos pedagógicos adequados pode limitar as oportunidades de exploração e brincadeira. Muitas escolas carecem de materiais diversificados que estimulem a criatividade e a interação, o que pode dificultar a implementação de atividades lúdicas. Em contrapartida, quando as instituições conseguem superar essas barreiras, o potencial do lúdico se revela imenso. A brincadeira pode ser um veículo para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, permitindo que as crianças aprendam de forma mais significativa e prazerosa.

Os educadores que buscam maneiras criativas de incorporar o lúdico em suas práticas podem utilizar recursos simples, como jogos, contação de histórias e atividades artísticas. Essas abordagens não apenas tornam o aprendizado mais envolvente, mas também promovem um ambiente de sala de aula mais dinâmico e acolhedor. Ao valorizar o brincar, as instituições têm a oportunidade de formar crianças mais curiosas, autônomas e preparadas para enfrentar os desafios do futuro.

Assim, embora existam desafios significativos, as possibilidades que o lúdico oferece na educação infantil são vastas. Com um olhar atento e criativo, é possível transformar a realidade educacional, proporcionando experiências enriquecedoras que favorecem o desenvolvimento integral das crianças.

## **LIMITAÇÕES INSTITUCIONAIS**

A educação infantil é um período crucial para o desenvolvimento das crianças, onde o lúdico desempenha um papel fundamental. No entanto, as limitações institucionais muitas vezes dificultam a plena utilização de práticas lúdicas nas salas de aula. O lúdico, em sua essência, promove o aprendizado através do brincar, estimulando a criatividade,

a socialização e o desenvolvimento emocional. As atividades lúdicas permitem que as crianças explorem o mundo ao seu redor, experimentem novas ideias e se expressem de maneiras diversas. Para que essa abordagem seja efetiva, é necessário que as instituições educacionais estejam preparadas para integrá-la em seus currículos.

Uma das principais limitações institucionais é a falta de infraestrutura adequada. Muitas escolas não dispõem de espaços apropriados para atividades lúdicas, como áreas externas seguras ou salas equipadas com materiais que incentivem o brincar. Isso pode levar os educadores a restringirem suas práticas, optando por métodos mais tradicionais que não exploram todo o potencial do lúdico. Segundo Barbosa (2006, p. 121):

O ambiente é fundamental na constituição dos sujeitos, por ser um mediador cultural tanto da gênese como da formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, numa fonte de experiência e aprendizagem (Barbosa, 2006, p. 121).

A formação dos educadores também é um fator determinante. Muitos professores não recebem a preparação adequada para implementar o lúdico em suas aulas. A falta de capacitação específica pode gerar insegurança e desmotivação, fazendo com que os educadores optem por métodos que consideram mais seguros, mas que não necessariamente favorecem o aprendizado significativo. A formação continuada para educadores é uma proposta essencial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) dentro do currículo da educação infantil. No entanto, muitas instituições escolares não a implementam de forma eficaz, a formação ocorre esporadicamente, geralmente apenas nos encontros pedagógicos no início do ano letivo, o que não é suficiente para atender às necessidades dos educadores.

Essa falta de formação sistemática impacta negativamente o desempenho dos professores e a qualidade do ensino. Quando os educadores têm acesso a oportunidades regulares de atualização, eles podem aprimorar suas práticas e oferecer um ambiente de aprendizagem mais rico para as crianças. Portanto, é crucial que a formação continuada seja integrada de maneira efetiva no currículo escolar, garantindo que os educadores recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento profissional e, assim, melhorem a educação infantil.

Segundo Kishimoto (2010, p. 188):

Recorrer às propriedades formativas do jogo, tanto nos cursos de formação de professores quanto na formação continuada (ou formação em serviço), é uma maneira de “vivificar” esta relação de tal forma a liberá-la para encontros educacionais formadores (Kishimoto, 2010, p. 188).

Outro desafio significativo é a rigidez dos currículos educacionais. Em muitos casos, as diretrizes estabelecidas pelos órgãos governamentais priorizam conteúdos acadêmicos em detrimento de abordagens mais dinâmicas. Essa ênfase em resultados mensuráveis pode levar os educadores a se sentirem pressionados a seguir um cronograma rígido, limitando a flexibilidade necessária para incorporar atividades lúdicas que atendam às necessidades e interesses das crianças.

Além disso, a cultura institucional de algumas escolas pode desvalorizar o lúdico. Em ambientes onde o foco está apenas em resultados acadêmicos, as práticas lúdicas podem ser vistas como menos importantes ou até como perda de tempo. Essa visão pode desencorajar tanto educadores quanto crianças, criando um ciclo vicioso que limita a exploração e o aprendizado.

As limitações institucionais do lúdico na educação infantil são múltiplas e complexas, refletindo uma intersecção de fatores estruturais, curriculares, formativos e culturais. Para que o lúdico possa ser verdadeiramente integrado na educação infantil, é essencial que haja uma mudança de paradigma, reconhecendo a importância do brincar como um direito das crianças e uma ferramenta poderosa para o aprendizado. Somente assim poderemos garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação que respeite sua natureza lúdica e promova seu desenvolvimento integral, adquirindo novas experiências sociais e culturais.

Almeida (2003, p. 53) ressalta que:

O jogo mantém relações profundas entre as crianças e as faz aprender a viver e a crescer conjuntamente nas relações sociais. O jogo não é uma atividade isolada de um grupo de pessoas formadas ao acaso: refletem experiências, valores da própria comunidade em que estão inseridas. (Almeida, 2003, p. 53)

Dessa forma, ao participar de jogos, elas desenvolvem habilidades essenciais como empatia, cooperação e comunicação, além de aprender a enfrentar desafios e resolver conflitos. As interações que ocorrem durante as brincadeiras são cruciais para a formação da identidade, ensinando-as a respeitar regras e valorizar a diversidade. O

lúdico se torna uma ferramenta poderosa para o aprendizado e a construção de relações sociais significativas, refletindo a riqueza cultural do ambiente em que as crianças vivem.

## RECURSOS PEDAGÓGICOS E CRIATIVOS

Os recursos pedagógicos e criativos são essenciais para tornar o ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo, especialmente na educação infantil. Materiais sensoriais, jogos, atividades artísticas e tecnologia educativa estimulam a criatividade e a socialização. A contação de histórias e ambientes de brincadeira promovem a exploração e o desenvolvimento emocional. Integrar esses recursos no cotidiano escolar enriquece o aprendizado, facilitando a construção de conhecimentos de forma divertida e envolvente.

As creches e escolas precisam reconhecer que o brincar é um recurso pedagógico valioso. Essa prática permite aos educadores desenvolver diversas atividades que estimulam várias habilidades nas crianças, como percepção, comunicação, raciocínio, interação e concentração. Incorporar o lúdico na educação infantil é fundamental, pois, ao brincar, as crianças exercitam suas competências, o que aumenta seu interesse e curiosidade. Dessa forma, o aprendizado se torna mais significativo e envolvente, promovendo um desenvolvimento integral e mais eficaz. Como é citado no RCNEI (1998):

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidades de escolherem temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (Brasil, 1998, p. 29).

Dessa forma, podemos afirmar que o educador desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, atuando como mediador na construção do conhecimento. Sua função vai além de simplesmente transmitir informações; ele é um agente facilitador que guia os alunos em sua jornada de descoberta. Embora nem todas as instituições de ensino reconheçam plenamente o valor do lúdico, é fundamental que as atividades propostas às crianças incluam momentos de brincadeira. Ao incorporar o brincar, as crianças se sentem mais motivadas e satisfeitas em participar das aulas, tornando o aprendizado mais prazeroso e eficaz.

Segundo Kishimoto (2001):

As brincadeiras livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração da criança, o que dificulta justificá-las como parte do projeto pedagógico da escola. Se, para os professores, o parque serve para a criança descansar e brincar e a sala de atividades para estudar e trabalhar, define-se então a função da educação infantil: estudar. (Kishimoto, 2001, p. 238).

Nessa perspectiva, é fundamental que os professores se dediquem à elaboração de aulas que integrem o brincar, reconhecendo o lúdico como um recurso que torna o aprendizado mais significativo para as crianças e que pode gerar resultados positivos. No entanto, muitos educadores, ao planejar suas atividades lúdicas, não definem metas e objetivos claros, muitas vezes realizando essas aulas apenas para descontrair os alunos ou em resposta a solicitações da instituição, como em datas comemorativas.

É crucial que os professores compreendam que, através do simples ato de brincar e participar de atividades lúdicas, as crianças estão, na verdade, construindo conceitos e valores importantes. Quando o lúdico é utilizado de forma intencional e reflexiva, ele se transforma em uma poderosa ferramenta de ensino, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

Conforme Kishimoto (2003):

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na Educação Infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (Kishimoto, 2003, p. 36-37).

Por meio das atividades lúdicas, os professores têm a oportunidade de promover a interação entre as crianças, facilitando a socialização e o compartilhamento de experiências. Durante essas atividades, os alunos podem ajudar uns aos outros, trocando conhecimentos e aprendendo em conjunto. Segundo Kishimoto (2003):

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo. (Kishimoto, 2003, p. 23).

Quando o lúdico é incorporado à sala de aula, ele se torna um método valioso que contribui para o desenvolvimento e a construção do conhecimento. As atividades lúdicas são essenciais na formação da criança, pois o brincar faz parte de seu cotidiano. Através da brincadeira, as crianças expressam suas emoções, medos e experiências, construindo uma visão única do mundo ao seu redor, permitindo que aprendam de maneira divertida, funcionando como uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao integrar o lúdico nas práticas pedagógicas, os educadores não apenas tornam as aulas mais atraentes, mas também enriquecem o desenvolvimento integral dos alunos, uma série de práticas que resultam em aprendizados significativos, indo além do simples entretenimento.

## **O LÚDICO, O BRINCAR E A BRINCADEIRA NA PRÉ-ESCOLA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS**

Nesta seção, apresentaremos o lúdico, o brincar e a brincadeira na pré-escola a partir das percepções das professoras que atuam nessa área. Através de um questionário, buscamos entender as concepções e representações que essas educadoras têm sobre o brincar na educação infantil. As respostas revelam como elas definem o lúdico, a importância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem e os desafios enfrentados na prática pedagógica. Além disso, realizamos observações em uma sala de aula para analisar a relação entre brincadeira e aprendizagem, focando na interação entre as crianças, no nível de engajamento e no desenvolvimento cognitivo. Essa abordagem nos permitirá compreender melhor como o lúdico é integrado na educação infantil e seu impacto no aprendizado das crianças.

## **CARACTERÍSTICAS DO CENÁRIO DE PESQUISA**

A escolha de investigar a pré-escola como cenário de pesquisa se justifica pela relevância dessa fase que é fundamental para o desenvolvimento das crianças. É nesse

ambiente que se entrelaçam aspectos sociais, pessoais, cognitivos e psicomotores, formando a base para o aprendizado futuro. O lúdico surge como uma ferramenta pedagógica essencial, pois as brincadeiras tornam o aprendizado mais atrativo e proporcionam um espaço seguro para a exploração e interação. Ao utilizar atividades lúdicas, os educadores podem estimular a curiosidade natural das crianças, incentivando uma descoberta prazerosa e significativa do mundo ao seu redor.

A pesquisa foi realizada em uma escola privada localizada no município de Guaiúba, Ceará, que atualmente abriga uma população de aproximadamente 26.331 habitantes. No que diz respeito à educação, Guaiúba conta com algumas instituições de ensino para a educação infantil, sendo elas duas creches, oito centros de educação infantil, seis instituições de ensino da educação infantil ao ensino fundamental, ao todo o município trabalha com vinte e seis escolas municipais, incluindo uma escola estadual, uma escola estadual profissionalizante, além de duas instituições privadas que oferecem educação infantil e o ensino fundamental.

A escolha por uma escola privada para a realização da pesquisa se justifica pela busca de compreender como essas instituições abordam o lúdico no contexto da pré-escola. Embora a cidade possua apenas dez escolas com pré-escola, a presença de instituições privadas pode proporcionar uma perspectiva diferenciada sobre as práticas pedagógicas e o uso de metodologias lúdicas.

Neste cenário, a escola privada selecionada foi a Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO, que oferece educação básica desde a educação infantil até o ensino superior, funcionando de segunda a sábado, das 07: 00 às 17: 00 horas. A educação básica ocorre de segunda a sexta-feira, no período matutino, das 07: 00 às 11: 30 horas, proporcionando um ambiente propício para a exploração do lúdico de maneira criativa e inovadora. O objetivo da pesquisa é analisar como os educadores utilizam atividades lúdicas como ferramentas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e psicomotor das crianças. Além disso, buscamos entender se os professores valorizam o lúdico como um recurso significativo no processo de ensino-aprendizagem e como isso impacta a experiência escolar das crianças. Ao investigar essas questões, pretendemos não apenas compreender a aplicação do lúdico, mas também

refletir sobre sua importância no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para uma educação mais humanizada e significativa.

Para a realização do estudo de caso e do questionário na Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO, entrei em contato com a coordenação da escola, que me permitiu acompanhar as atividades durante cinco dias na educação infantil. A observação ocorreu entre os dias 01 e 05 de abril de 2025. Quanto ao questionário, após explicar seu propósito as professoras das turmas da educação infantil e pais escolhidos aleatoriamente, ambos concordaram em participar. Sugeri que realizássemos o questionário em um momento em que estivessem livres. Assim, no último dia da observação, após o término das aulas, entreguei o questionário a cada um deles, que o responderam de forma individual.

A combinação da observação e do questionário oferece uma abordagem robusta para investigar a utilização do lúdico na pré-escola, permitindo uma análise crítica e reflexiva sobre as práticas pedagógicas. Através dessa análise, esperamos evidenciar que o lúdico não é apenas uma atividade complementar, mas sim uma abordagem central que pode transformar a experiência escolar na pré-escola, impactando positivamente o aprendizado e o desenvolvimento das crianças na FAESDO, essa investigação não apenas ilumina as práticas pedagógicas da instituição, mas também oferece insights valiosos sobre o papel do lúdico na formação integral das crianças em Guaiúba.

## **ANÁLISE DE DADOS - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E PAIS/RESPONSÁVEIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL III, IV E V.**

A aplicação do questionário permite coletar dados que complementam as observações feitas durante o estudo de caso. Assim, conseguimos uma visão mais abrangente sobre a forma como o brincar é desenvolvido na educação infantil e sua relevância para o aprendizado das crianças. O questionário foi elaborado com perguntas claras e objetivas, visando obter respostas que atendam aos objetivos da pesquisa. As questões abordam aspectos como:

- A percepção dos educadores sobre a importância do lúdico na educação infantil.

- As metodologias utilizadas para integrar o brincar no processo de ensino-aprendizagem.
- A frequência e a diversidade de atividades lúdicas realizadas na pré-escola.

As respostas dos participantes sobre atividades lúdicas e sua influência na construção do conhecimento das crianças estão demonstradas no Quadro 1 para professores e quadro 2 para os pais, cada quadro foi analisando separadamente. Esses quadros apresentam as principais percepções das professoras e dos pais em relação ao papel do lúdico no aprendizado, destacando como as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos. As informações coletadas permitem uma análise mais aprofundada sobre a importância do brincar no processo educativo e como ele pode ser utilizado de maneira eficaz para enriquecer a experiência de aprendizado na educação infantil.

Quadro 1: Questionário para professores

Perguntas:	Dados do(a) professor(a):	Respostas:
1. Você considera o lúdico uma ferramenta importante no processo de aprendizagem infantil? Por quê?	Nome: Professora 1 Turma: Infantil III	Sim, a criança ainda é muito do visual, do contato, do sentir. Trabalhar o lúdico com a criança irá ajudar no desenvolvimento das habilidades cognitivas, educacionais e sociais, pois chamará atenção e despertará a curiosidade. As atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, porque trabalham corpo, mente, emoção e socialização ao mesmo tempo tudo de forma divertida, natural e motivadora.
	Nome: Professora 2 Turma: Infantil IV	Sim, considero o lúdico essencial no processo de aprendizagem das crianças. As atividades lúdicas despertam o interesse, envolvem emoção e possibilitam um aprendizado mais leve e prazeroso.

	<p>Nome: Professora 3 Turma: Infantil V</p>	<p>Sim. As atividades lúdicas ajudam no desenvolvimento das crianças, promovendo processo de socialização e descoberta do mundo, de um modo divertido.</p>
<p>2.Quais tipos de atividades lúdicas você desenvolve em sala de aula?</p>	<p>Nome: Professora 1 Turma: Infantil III</p>	<p>atividades que desenvolvem as habilidades cognitivas e motoras, atividades que promovessem a socialização, autonomia criatividade e que trabalhasse os aspectos emocionais, como contação de história, jogos pedagógicos diversos, pinturas, entre outras atividades.</p>
	<p>Nome: Professora 2 Turma: Infantil IV</p>	<p>Costumamos trabalhar com contação de histórias, brincadeiras e jogos pedagógicos. Também incentivamos muito á exploração</p>
		<p>de materiais diversos, como massinha de modelar e tintas.</p>
	<p>Nome: Professora 3 Turma: Infantil V</p>	<p>Contação de história com palitoches. Massinha de modelar, Jogos de encaixe, Circuito de atividades físicas, Pintura com tinta guache.</p>
<p>3.Com que frequência essas atividades são realizadas?</p>	<p>Nome: Professora 1 Turma: Infantil III</p>	<p>As atividades lúdicas na educação infantil o professor tem que se programar e se organizar para desenvolver diariamente, criar uma rotina para turma seja uma roda de conversa ou em um momento específico para desenvolver essas atividades.</p>
	<p>Nome: Professora 2 Turma: Infantil IV</p>	<p>Todos os dias inserimos momentos lúdicos na rotina. Mesmo nas atividades que necessitam do uso dos livros didáticos, buscamos trazer o lúdico como um meio para alcançar uma melhor compreensão.</p>

	Nome: Professora 3 Turma: Infantil V	Todos os dias as atividades lúdicas são introduzidas na rotina das crianças.
4.Os recursos disponíveis na escola são suficientes para o trabalho com o lúdico?	Nome: Professora 1 Turma: Infantil III	Ainda existe uma escassez com relação ao material que possibilitem ao professor desenvolver essas atividades em sala de aula a maioria das vezes quando a escola tem disponível não se encontra acessível fazendo com que o professor busque outros métodos para obter esses recursos.
	Nome: Professora 2 Turma: Infantil IV	Infelizmente, nem sempre temos todos os recursos ideais. As vezes precisamos criar materiais ou contar com a colaboração das famílias.
	Nome: Professora 3 Turma: Infantil V	Não. A maioria é confeccionado pelos professores.
5.Quais são os principais desafios enfrentados na prática lúdica em sala de aula?	Nome: Professora 1 Turma: Infantil III	A disponibilidade de material pela escola.
	Nome: Professora 2 Turma: Infantil IV	Um dos maiores desafios é a falta de tempo para planejamento e a sobrecarga de tarefas burocráticas.
	Nome: Professora 3 Turma: Infantil V	A falta de tempo para planejar algumas atividades lúdicas.
6.De que forma você percebe o impacto do lúdico no desenvolvimento dos seus alunos?	Nome: Professora 1 Turma: Infantil III	causa um impacto grandioso pois trabalhando essas habilidades com a criança teremos cidadãos críticos autônomos e mais seguros de si. Quando algum desses aspectos deixam de ser trabalhado, a criança no seu desenvolvimento irá apresentar algumas dificuldades.

	Nome: Professora 2 Turma: Infantil IV	Vejo crianças mais motivadas, seguras para se expressar e dispuetes á aprender. O lúdico desenvolve não só a parte cognitiva, mas também a social, emocional e motora.
	Nome: Professora 3 Turma: Infantil V	As atividades lúdicas são de fundamental importância para o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças.
7. Você recebe apoio da gestão escolar no planejamento e execução dessas atividades?	Nome: Professora 1 Turma: Infantil III	Dentro das possibilidades da realidade da escola a gestão e a coordenação sempre procuravam estar nos apoiando na execução dessas atividades
	Nome: Professora 2 Turma: Infantil IV	Recebemos apoio em alguns momentos, especialmente quando conseguimos dialogar com clareza sobre as necessidades da turma.
	Nome: Professora 3 Turma: Infantil V	A gestão, as vezes oferecem sugestões de como trabalhar as atividades lúdicas em sala de aula.
8. Os pais participam ou contribuem com sugestões para as atividades lúdicas?	Nome: Professora 1 Turma: Infantil III	A participação dos pais sempre foi e ainda é bem os caça nas escolas e os que participam optam por não dar opinião e os que opinam acham que a criança vai simplesmente só para brincar.
	Nome: Professora 2 Turma: Infantil IV	Não, poucos participam e se envolvem nos projetos escolares.
	Nome: Professora 3 Turma: Infantil V	Os pais contribuem com alguns materiais para realização das atividades lúdicas (como pincel, tela, tinta guache.)

Fonte: dados da pesquisadora elaborado pela autora.

O questionário foi respondido por três professoras que atuam nas turmas de Educação Infantil III, IV e V, análise dos dados coletados revela uma perspectiva rica e multifacetada sobre a importância do lúdico no processo de aprendizagem das crianças.

As professoras concordam unanimemente que as atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento infantil. Elas destacam que essas atividades não apenas despertam o interesse das crianças, mas também promovem um aprendizado mais leve e prazeroso, integrando aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Por meio do brincar, as crianças têm a oportunidade de explorar o mundo ao seu redor de maneira divertida, o que contribui significativamente para sua socialização e descoberta.

No que diz respeito à prática em sala de aula, as professoras relatam uma variedade de atividades lúdicas que incluem contação de histórias, jogos pedagógicos, atividades com massinha e pintura. Essas práticas são incorporadas à rotina diária, demonstrando um compromisso com a aprendizagem ativa. No entanto, um desafio recorrente é a falta de recursos adequados. Muitas vezes, os materiais necessários para essas atividades precisam ser confeccionados pelos próprios professores, o que pode limitar a diversidade e a qualidade das experiências lúdicas oferecidas.

Outro ponto importante levantado é a questão do tempo. As professoras enfrentam a pressão de uma carga de trabalho que inclui tarefas burocráticas, o que pode dificultar o planejamento e a execução de atividades lúdicas. Apesar disso, elas percebem um impacto positivo nas crianças que participam dessas atividades, observando que elas se tornam mais motivadas, seguras e dispostas a aprender. A relação entre a escola e as famílias também é um aspecto relevante. Embora haja um desejo por parte das professoras de envolver mais os pais nas atividades lúdicas, a participação deles é limitada. Algumas mães e pais contribuem com materiais, mas a interação e o envolvimento nas atividades escolares ainda são escassos. Isso sugere uma oportunidade para fortalecer essa parceria, promovendo momentos de diálogo e colaboração que possam enriquecer a experiência educacional das crianças.

Através da análise dos dados é possível observar que, embora as professoras reconheçam a importância do lúdico como uma ferramenta fundamental para a aprendizagem, elas enfrentam desafios significativos relacionados à falta de recursos e tempo. A promoção de uma comunicação mais efetiva com as famílias e o apoio contínuo da gestão escolar são essenciais para garantir que as atividades lúdicas possam ser plenamente integradas ao cotidiano escolar, beneficiando assim o desenvolvimento integral das crianças.

Quadro 2: Questionário para os pais/responsáveis

Perguntas	Dados do(a) responsável:	Respostas:
1. Você conhece as atividades lúdicas realizadas com seu filho(a) na escola?	Idade: 32 anos Grau de escolaridade: Ensino médio completo Filho(a) matriculado na turma: Infantil III	Sim, conheço algumas. A escola costuma compartilhar fotos e recadinhos sobre o que eles fazem, então sempre acompanho.
	Idade: 36 anos Grau de escolaridade: Ensino superior incompleto Filho(a) matriculado na turma: infantil IV	Sim, acompanho pelas reuniões e pelas mensagens que a professora manda. É bom saber o que estão fazendo.
	Idade: 39 anos Grau de escolaridade: Ensino superior incompleto Filho(a) matriculado na turma: infantil V	Sim, acompanho bem de perto. Inclusive, algumas práticas que vejo na escola me ajudam nas reflexões que faço no curso de pedagogia.
2. Acredita que essas atividades contribuem para o desenvolvimento da criança? Por quê?	Idade: 32 anos Grau de escolaridade: Ensino médio completo Filho(a) matriculado na turma: Infantil III	Sim, com certeza. A gente percebe que eles aprendem enquanto se divertem. Meu filho mesmo desenvolveu bastante o jeito de se comunicar e se movimentar melhor.
	Idade: 36 anos Grau de escolaridade: Ensino superior incompleto Filho(a) matriculado na turma: infantil IV	Acredito muito. Brincar ajuda a criança a pensar, a conviver com os outros e a descobrir o mundo ao redor de uma forma leve.
	Idade: 39 anos Grau de escolaridade: Ensino superior incompleto Filho(a) matriculado na turma: infantil V	Com toda certeza. O lúdico é essencial nessa fase. A criança aprende através da experiência, e as brincadeiras proporcionam isso de forma natural.

3. Seu filho(a) comenta sobre as brincadeiras e jogos que realiza na escola?	Idade: 32 anos Grau de escolaridade: Ensino médio completo Filho(a) matriculado na turma: Infantil III	Comenta sim. Ele chega animado em casa contando das músicas, das histórias e das brincadeiras que fez com os colegas.
	Idade: 36 anos Grau de escolaridade: Ensino superior incompleto Filho(a) matriculado na turma: infantil IV	Comenta sim. Sempre tem uma novidade para contar, principalmente quando tem jogos diferentes ou atividades ao ar livre.
	Idade: 39 anos Grau de escolaridade: Ensino superior incompleto Filho(a) matriculado na turma: infantil V	Sim, ele é muito comunicativo. Sempre compartilha as histórias, as músicas, os jogos, e até tenta reproduzir em casa algumas das brincadeiras.
4. Em sua opinião, a escola oferece um ambiente lúdico e estimulante?	Idade: 32 anos Grau de escolaridade: Ensino médio completo Filho(a) matriculado na turma: Infantil III	Acredito que sim. Pelo que vejo nas reuniões e nas fotos, o espaço é colorido, tem bastante brinquedo, materiais criativos... tudo bem pensado para a idade deles.
	Idade: 36 anos Grau de escolaridade: Ensino superior incompleto Filho(a) matriculado na turma: infantil IV	Sim, pelo que observo, a escola tem um ambiente bem criativo, com bastante estímulo visual e espaço para as crianças explorarem.
	Idade: 39 anos Grau de escolaridade: Ensino superior incompleto Filho(a) matriculado na turma: infantil V	Sim. O espaço da escola é pensado com cuidado, dá para ver que as professoras trabalham com intencionalidade, usando o brincar como forma de educar.
5. Você participa de atividades escolares que envolvem brincadeiras e jogos?	Idade: 32 anos Grau de escolaridade: Ensino médio completo Filho(a) matriculado na turma: Infantil III	Sempre que dá, eu participo. Já fui em eventos na escola e acho importante estar presente nesses momentos.

	<p>Idade: 36 anos          Grau de escolaridade: Ensino superior incompleto          Filho(a) matriculado na turma: infantil IV</p>	<p>Participo quando consigo. A rotina é puxada, mas tento estar presente quando a escola chama.</p>
	<p>Idade: 39 anos          Grau de escolaridade: Ensino superior incompleto          Filho(a) matriculado na turma: infantil V</p>	<p>Sim, participo sempre que posso. Já colaborei com oficinas e também com algumas dinâmicas que envolvem pais e filhos.</p>
<p>6. Considera importante a escola trabalhar o brincar no dia a dia?</p>	<p>Idade: 32 anos          Grau de escolaridade: Ensino médio completo          Filho(a) matriculado na turma: Infantil III</p>	<p>Sim, é fundamental. A brincadeira é como eles aprendem nessa fase. Não é só diversão, é aprendizagem também.</p>
	<p>Idade: 36 anos          Grau de escolaridade: Ensino superior incompleto          Filho(a) matriculado na turma: infantil IV</p>	<p>Sim, acho essencial. O brincar faz parte do desenvolvimento emocional, social e até cognitivo da criança.</p>
	<p>Idade: 39 anos          Grau de escolaridade: Ensino superior incompleto          Filho(a) matriculado na turma: infantil V</p>	<p>Sem dúvida. O brincar é a principal linguagem da criança. É brincando que ela aprende, se expressa e constrói conhecimento.</p>
<p>7. Que tipo de atividade lúdica você realiza com seu filho(a) em casa?</p>	<p>Idade: 32 anos          Grau de escolaridade: Ensino médio completo          Filho(a) matriculado na turma: Infantil III</p>	<p>A gente costuma brincar com blocos de montar, desenhar juntos e também usamos massinha de modelar. Ele adora quando a gente inventa histórias com os brinquedos.</p>

Idade: 36 anos Grau de escolaridade: Ensino superior incompleto Filho(a) matriculado na turma: infantil IV	A gente gosta de desenhar, montar quebra-cabeça e também brincamos com jogos educativos no celular, sempre com limite de tempo.
Idade: 39 anos Grau de escolaridade: Ensino superior incompleto Filho(a) matriculado na turma: infantil V	A gente costuma fazer teatrinhos com fantoches, brincar com materiais recicláveis, e também usamos jogos pedagógicos que ajudam no raciocínio e na criatividade.

Fonte: dados da pesquisadora elaborado pela autora.

Os relatos dos pais mostram o quanto o brincar tem sido significativo na rotina das crianças e no relacionamento escola-família, afirmam também conhecer as atividades lúdicas que acontecem na escola, acompanhando pelas fotos, recados e pelas conversas com as professoras. Isso demonstra que a escola mantém um diálogo próximo e transparente, o que fortalece a confiança das famílias no trabalho realizado. Outro ponto importante é que todos os pais percebem o brincar como parte essencial do desenvolvimento dos filhos. Eles entendem que, por meio das brincadeiras, os pequenos aprendem a se comunicar melhor, a conviver, a explorar o mundo ao seu redor e a desenvolver o pensamento de forma leve e natural. Essa percepção mostra que a família está alinhada com a proposta da educação infantil, que vê o brincar como a principal forma de aprendizagem nesta fase.

Os pais também relataram que as crianças chegam em casa animadas, contando sobre as músicas, histórias e brincadeiras que vivenciam na escola. Isso é um indicativo de que as atividades realmente encantam e deixam marcas positivas nas crianças, tornando o aprender algo prazeroso. Sobre o ambiente escolar, os pais o descrevem como um espaço acolhedor, criativo e bem-organizado, com materiais que despertam o interesse das crianças. Para eles, é evidente que as professoras planejam as atividades com intencionalidade, transformando o brincar em momentos ricos de aprendizado. Além disso, os pais relatam que, sempre que conseguem, participam das atividades escolares envolvendo brincadeiras, reconhecendo a importância de estarem presentes nesses

momentos com os filhos. Essa participação reforça o vínculo entre família e escola, além de fortalecer a autoestima das crianças.

Em casa, as famílias também mantêm momentos lúdicos com os filhos, como brincar de blocos de montar, massinha, teatrinhos com fantoches, jogos educativos e até brincadeiras usando materiais recicláveis. Esses momentos em casa complementam o trabalho da escola e contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

A análise das respostas dos pais revela um panorama positivo em relação às atividades lúdicas na escola e em casa. Os pais reconhecem a importância do brincar como um elemento essencial para o desenvolvimento das crianças, e seu envolvimento nas atividades escolares demonstra um compromisso com a educação. O que fica claro nesta escuta das famílias é que, as crianças estão felizes e engajadas nas atividades lúdicas da escola, refletindo um ambiente acolhedor e participativo. A comunicação entre a escola e as famílias flui de maneira calorosa, permitindo a troca de experiências e preocupações. Para fortalecer ainda mais essa parceria, é essencial promover momentos de diálogo e criar oportunidades para a participação dos pais. Assim, a colaboração entre escola e família se torna fundamental na formação integral das crianças.

### **RELAÇÃO ENTRE LÚDICO E A APRENDIZAGEM NA ESCOLA FAESDO: EDUCAÇÃO INFANTIL III, IV E V**

Durante cinco dias, realizei uma observação na educação infantil da escola FAESDO. Fui recebida pela professora regente, que me acolheu com muita atenção. Ao longo desse período, tive a oportunidade de observar a rotina da educação infantil, desde a chegada até o fim das aulas, com o intuito de identificar quais atividades eram desenvolvidas com as crianças e se a professora trabalhava com o lúdico.

Pude notar que a instituição disponibilizava livros para as crianças, utilizados diariamente. Esses livros continham atividades numéricas, de associação e letras do alfabeto, além de histórias, que eram algumas das atividades realizadas durante minha estadia. A professora geralmente iniciava as atividades com o livro e, em seguida, introduzia o lúdico para aprimorar o conhecimento adquirido. As atividades seguiam a sequência das letras do alfabeto e as numerações.

No decorrer da observação, percebi que as crianças achavam as atividades do livro enfadonhas. Sempre que a professora anunciava que iria entregar o livro, as crianças reclamavam. Contudo, observei que o livro era uma ferramenta rica em conhecimento, embora fosse visto como uma obrigação imposta pelos pais e pela instituição, devendo ser concluído até o final do ano letivo. Após as atividades do livro, a professora realizava atividades planejadas, como pintar uma pera, destacar as letras do nome da fruta, contar quantas letras existem no nome da fruta e colar papel picado nas vogais ou consoantes. Essas atividades eram realizadas em conjunto com as crianças, sempre seguindo o mesmo objetivo abordado no livro.

Essas atividades se tornavam muito atrativas, pois a professora permitia que as crianças interagissem, conversassem e se ajudassem mutuamente. Assim, percebi que essa abordagem pode ser caracterizada como lúdica, dada a maneira como foi conduzida.

Com esse período de observação, foi possível analisar a prática pedagógica da escola FAESDO e como os educadores implementam atividades lúdicas no cotidiano escolar. Essa abordagem possibilitou observar diretamente as interações entre professores e alunos, bem como a dinâmica das atividades lúdicas propostas.

A observação é fundamental para captar nuances que podem não ser evidentes em respostas escritas, enriquecendo a compreensão sobre a importância do lúdico no desenvolvimento das crianças.

## **CONCLUSÃO**

O lúdico representa um espaço essencial de aprendizado, funcionando como um verdadeiro laboratório onde crianças podem explorar, experimentar e desenvolver suas habilidades. É fundamental que tanto pais quanto educadores reconheçam o valor desse ambiente, pois é através das brincadeiras que se inicia um processo de autodescoberta e compreensão do outro. O brincar é, na verdade, um processo de construção e reconstrução da realidade, a partir do imaginário. Ao brincar, a criança traz à tona os problemas do seu cotidiano, mesmo aqueles mais desafiadores, e busca alternativas para resolvê-los. É por meio do brincar que a criança constrói o conhecimento sobre sua cultura e seu ambiente social, além de aprender e desenvolver diferentes papéis.

O objetivo desta pesquisa foi entender como o lúdico é integrado na educação infantil, buscando identificar as mediações realizadas pelas professoras e como elas percebem essa prática dentro do processo educativo. Através das investigações realizadas, ficou claro que as educadoras reconhecem o lúdico como um recurso valioso que contribui para o desenvolvimento das crianças. No entanto, observei que elas tendem a ter uma visão restrita sobre as diversas possibilidades que as atividades lúdicas podem oferecer.

Ao analisarmos a relação entre brincadeira e aprendizagem na educação infantil, é evidente, a partir de leituras, observações e questionários, que alguns profissionais da educação realizam atividades lúdicas sem perceber que essas práticas são, de fato, classificadas como tal. Durante minha análise das interações diárias no ambiente escolar, observei que o desenvolvimento de atividades lúdicas varia de acordo com cada profissional. Isso se deve ao fato de que cada professor tem sua própria abordagem sobre as atividades que implementa em sua turma.

O conceito de lúdico é multifacetado e enfrenta, ainda hoje, significativas barreiras em nossa sociedade. Muitas vezes, por falta de formação adequada, alguns educadores veem o brincar de maneira negativa, acreditando que a aprendizagem só ocorre por meio de atividades tradicionais, como copiar, ler e escrever. É fundamental que os profissionais da educação participem de formações continuadas. Esse processo de aprendizado constante visa proporcionar às crianças uma educação de qualidade, rompendo com as limitações de uma cultura tradicionalista que defende que o verdadeiro aprendizado se dá apenas quando uma criança na pré-escola consegue escrever seu nome repetindo-o inúmeras vezes em um caderno.

Para que as atividades lúdicas sejam realmente eficazes e tragam resultados positivos, é essencial que as crianças sejam orientadas por professores que busquem estimular e incentivar a participação dos alunos no jogo ou na brincadeira, com o objetivo de atingir as metas educativas. O educador deve permitir que a criança se sinta livre, alegre e motivada a participar da atividade, tornando a aprendizagem muito mais significativa, em vez de impor diretamente o que deve ser feito. Essa abordagem permite que o educador associe o conteúdo a uma atividade lúdica, apresentando o que se deseja ensinar de maneira mais clara e objetiva para a criança, por exemplo, um professor pode

ensinar os numerais utilizando jogos, brincadeiras ou brinquedos como recursos, levando em consideração que o lúdico abrange diversos fatores que facilitam o trabalho com diferentes conteúdos.

No entanto, sabemos que a criança é um ser dinâmico e, ao ingressar na creche, os educadores devem oferecer um ensino que permita à criança explorar, imaginar, observar, interagir, manusear, trocar ideias, brincar e aprender de forma prazerosa. É fundamental destacar o quanto o lúdico contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social das crianças. Esses aspectos precisam ser considerados pelos profissionais da educação, com isso a importância do lúdico é evidente e deve ser trabalhada desde os primeiros anos de vida, pois abrange razões significativas que demonstram resultados expressivos no desenvolvimento infantil. Durante a realização desta pesquisa, buscamos reunir os principais motivos para incentivar o uso do lúdico em sala de aula, evidenciando sua relevância como uma metodologia pedagógica valiosa e indispensável na educação infantil.

Concluimos então com os estudos realizados, que o lúdico deve ser utilizado como uma ferramenta facilitadora no processo de construção do conhecimento, pois os resultados são imediatos. A criança aprende de forma alegre e retém o conteúdo com muito mais facilidade. Além disso, com essa abordagem auxilia os professores a promover um aprendizado significativo. Portanto, é essencial que todos os educadores reconheçam o lúdico como um recurso e não como uma mera distração para as crianças. Ao manusear um brinquedo, participar de uma brincadeira ou jogar um jogo, as crianças estão, na verdade, aprendendo e desenvolvendo sentimentos que as motivam a se tornar pessoas determinadas a alcançar seus objetivos na vida.

## **REFERENCIAL**

ABREU, Zuleica Tatiane de Oliveira. O impacto da falta do lúdico na aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/10104/2/AD7%20certa.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2025.

ABREU, Roberta. Reflexões sobre o lúdico e suas relações com a formação de professores e a prática pedagógica. In: ANDRADE, Dídima.M.M.& ABREU, Roberta. (org.). Formação de professores e ludicidade: Sobre sonhos possíveis. Curitiba: Editora CRV, 2019.

ANGOTTI, Maristela (Org.). Educação infantil: para que, para quem e por quê?. 3 ed. Campinas: Alínea, 2010.

ALMEIDA, M. T. p. O Brincar na Educação Infantil. Revista Virtual EFArtigos. Natal/RN- volume 03- número 01- maio, 2005.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2003, p. 53

ALMEIDA, Aline Marques da Silva. A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança 13/10/2014. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%ADico-para-o-desenvolvimento-da-crian%C3%A7a.aspx> Acesso em 08 de julho de 2025.

ALMEIDA, Aline Marques da Silva. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 17 jul. 2025.

ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. A educação infantil em debate. Campinas: Autores Associados, 2006

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 121-124, 75.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Base da Educação nacional – LDB. Lei Darcy Ribeiro nº9.394/96 Brasília 1998.

BRASIL. Constituição (1988) Emenda Constitucional nº1/92 a 87/2015 e pelo Decreto Federativo 186/2008 in: Constituição Da Republica Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal 2015

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, volume: 1 e 2.1998.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2004.
- CAMPOS, Maria Malta. Avaliação da qualidade na educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil. Pesquisa e debate em educação, v. 10, n. 1, p. 891-916, 2020.
- CUNHA, Nylce Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo: Vetor, 2001.
- FREIRE, p. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FERRO, Bruno Rogério; VIEL, Franciele Vanessa. A importância do lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental. Araras - SP: Revista Científica UNAR, v.18, n.1, p. 109-129, 2019. Disponível em: [http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol18\\_n1\\_2019/9\\_a\\_importancia\\_do\\_ludico\\_nas\\_s\\_eries\\_iniciais\\_do\\_ensino\\_fundamental.pdf](http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol18_n1_2019/9_a_importancia_do_ludico_nas_s_eries_iniciais_do_ensino_fundamental.pdf). Acesso em: 10 de julho de 2025.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. Pioneira, São Paulo, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 2010. p. 19-20, 66, 67 e 106, 164, 188.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Contexto, 1998. [https://editoraopet.com.br/blog\\_opet/a-importancia-da-ludicidade-na-educacao-infantil/#:~:text=Ludicidade%20%C3%A9%20um%20termo%20que,que%20significa%20jogo%20ou%20brincar.](https://editoraopet.com.br/blog_opet/a-importancia-da-ludicidade-na-educacao-infantil/#:~:text=Ludicidade%20%C3%A9%20um%20termo%20que,que%20significa%20jogo%20ou%20brincar.)
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.
- KUHMANN JR. Moisés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em: [www.luckesi.com.br](http://www.luckesi.com.br). Acesso: 17 julho 2025.
- MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. Verbete mediação pedagógica. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Mídiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://educabrasil.com.br/mediacao-pedagogica/>>. Acesso em 10 jul. 2025.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA- FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.).

Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.

ROCHA, E.A.C. A pedagogia e a educação infantil. Revista de Educação Brasileira. Rio de Janeiro, nº16, p. 32-33, 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do Educador. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, Lauana Rocha dos; TONISSO, Jose Pedro. A importância da relação família e escola.

Cadernos de educação, ensino e sociedade, Bebedouro - SP, V.1, n.1, 122-134, 2014.

VELASCO, Calcida Gonsalves. Brincar: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprit, 1996.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984. A formação social da mente. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1988.

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

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

## MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Camila Silva dos Santos

**RESUMO:** O presente trabalho aborda o tema musicalização na educação infantil e destaca a importância da música no processo educativo. No início da educação infantil, a música era utilizada, sobretudo, em momentos de recreação, como forma de entretenimento, e em comemorações escolares. Atualmente, porém, ela se faz cada vez mais presente como recurso lúdico que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança. Observa-se que muitos professores da educação infantil não recebem formação específica para trabalhar a música em sala de aula, o que pode dificultar o uso adequado dessa ferramenta pedagógica. Para ampliar e qualificar sua utilização, é recomendável que os docentes busquem formação continuada, considerando que o objetivo não é formar músicos, mas promover ludicidade, interação e aprendizagem por meio de experiências musicais que estimulem as crianças a aprender cantando. A escolha do tema surgiu a partir da vivência em sala de aula, na qual se percebeu o quanto a música pode contribuir para a aprendizagem; contudo, muitos educadores ainda a utilizam apenas como preenchimento de tempo. Diante disso, apresenta-se a seguinte questão: por que a musicalização não é elemento primordial na formação de professores? O objetivo geral do estudo é abordar a musicalização na educação infantil e sua aplicabilidade. Como objetivos específicos, busca-se: discutir a importância de professores qualificados em musicalização; analisar estratégias e recursos para utilização da música na educação infantil; e verificar a relevância da musicalização e de seus elementos no ensino e na aprendizagem. A pesquisa caracteriza-se como estudo bibliográfico, fundamentado em autores que tratam da temática, como Ponso (2013), Dourado (2012) e Brito (2013), entre outros. Conclui-se que a música é relevante no ensino infantil e que é necessário investir na qualificação docente, favorecendo práticas que relacionem a música a vivências e atividades diversas, contribuindo para a interação e o desenvolvimento da criança.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música. Educação infantil. Ensino. Aprendizagem. Lúdico.

### MUSIC EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

**ABSTRACT:** The present work addresses the theme of musicalization in early childhood education and highlights the importance of music in the educational process. In the early stages of early childhood education, music was mainly used during free time for entertainment and in school celebrations. Nowadays, however, it has become increasingly present as a playful resource that enhances children's learning and overall development. Many early childhood education teachers do not receive specific training to work with music in the classroom, which may hinder the appropriate use of this pedagogical tool. To expand and improve its use, teachers are encouraged to pursue continuing education, considering that the goal is not to train musicians, but to promote playfulness, interaction, and learning through musical experiences that encourage children to learn by singing. The choice of this topic arose from classroom experience, in which it was observed how much music can contribute to children's learning; however, many educators still use it only as a filler activity. Therefore, the following question is raised: why is musicalization not a

fundamental element in teacher training? The general objective is to discuss musicalization in early childhood education and its applicability. The specific objectives are: to address the importance of qualified teachers; to analyze tools and strategies for using music in early childhood education; and to verify the relevance of musicalization and its elements for teaching and learning. This research is characterized as a bibliographic study, based on authors such as Ponso (2013), Dourado (2012), and Brito (2013), among others. It is concluded that music is highly relevant in early education and that investing in teacher qualification is essential, fostering practices that relate music to experiences and diverse activities, contributing to children's interaction and development.

**KEYWORDS:** Music. Early childhood education. Teaching. Learning. Playfulness.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a musicalização na educação infantil. O interesse por essa temática surgiu ao observar que muitos professores, atualmente, não trabalham a música com intencionalidade pedagógica, conforme se recomenda para essa etapa de ensino.

A música sempre esteve presente no cotidiano das pessoas, sejam crianças ou adultos. No contexto da educação infantil, ela pode contribuir significativamente para a aprendizagem; entretanto, muitos educadores ainda não sabem utilizá-la como ferramenta pedagógica, recorrendo a ela apenas como preenchimento de tempo. Diante disso, levanta-se a seguinte questão: por que a musicalização não é elemento primordial na formação de professores?

Nesse cenário, torna-se necessário que o docente tenha disposição e abertura para aprender continuamente. De modo geral, professores da educação infantil não recebem formação específica para trabalhar a música em sala de aula, e, por isso, ela é frequentemente compreendida como lazer, e não como estratégia de ensino.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral abordar a musicalização na educação infantil e sua aplicabilidade. Como objetivos específicos, propõe-se: discutir a importância de professores qualificados em musicalização; analisar ferramentas e estratégias de utilização da música na educação infantil; e verificar a relevância da musicalização e de seus elementos para o ensino e a aprendizagem. O estudo busca evidenciar a importância da música no desenvolvimento infantil e a necessidade de sua presença nas práticas escolares, considerando seu potencial de influenciar positivamente a aprendizagem. A metodologia adotada baseia-se em pesquisa bibliográfica, realizada

em livros e sites, com o intuito de aprofundar estudos e contribuições teóricas acerca da música na educação infantil.

## **PROBLEMATIZAÇÃO**

A música é uma das mais expressivas manifestações artísticas que podem ser utilizadas no contexto da educação infantil, pois, por meio dela, a criança tem a possibilidade de aprender de forma lúdica e prazerosa. Considerando que essa etapa constitui o eixo primordial do processo de ensino e aprendizagem, a ausência ou a utilização inadequada da música pode acarretar dificuldades no desenvolvimento infantil. Diante disso, emerge o seguinte questionamento: por que a musicalização não é considerada elemento primordial na formação e capacitação dos professores da educação infantil?

## **HIPÓTESES**

A música é planejada por parte significativa dos professores apenas como meio de lazer, e não como estratégia pedagógica. A ausência de qualificação específica dos docentes dificulta a utilização da música como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem. A musicalização apresenta potencial para tornar o ensino mais dinâmico, facilitando a criação de novas propostas pedagógicas na educação infantil.

## **OBJETIVO GERAL**

Abordar a musicalização na educação infantil e sua aplicabilidade no processo de ensino e aprendizagem.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Discutir a importância de professores qualificados para o trabalho com musicalização na educação infantil.

Analisar ferramentas e estratégias para a utilização da música no contexto da educação infantil.

Verificar a relevância da musicalização e de seus elementos no processo de ensino e aprendizagem.

## **DESENVOLVIMENTO**

De acordo com Coelho (2013), durante a Idade Média, a criança não possuía reconhecimento social significativo, sendo vista apenas como um adulto em miniatura. Nesse período, não havia preocupação com uma educação específica para a infância, tampouco com práticas que valorizassem o desenvolvimento integral da criança.

A educação infantil, enquanto espaço institucionalizado, surge inicialmente com caráter assistencialista, voltado mais ao cuidado do que à formação pedagógica. No Brasil, os jardins de infância emergiram em decorrência do processo de urbanização e do avanço do capitalismo, o que gerou a necessidade de inserção da mulher no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a demanda por espaços destinados ao cuidado das crianças.

Segundo Heiland (2010, p. 35), os jardins de infância idealizados por Fröbel estruturavam-se em três eixos fundamentais: o jogo com objetos pedagógicos (“dons” e “ocupações”), os jogos de movimento (corridas, danças, rodas e mímicas) e o cultivo de pequenos jardins, permitindo à criança acompanhar o desenvolvimento das plantas e compreender a importância do cuidado e da atenção. Esses espaços valorizavam materiais simples e atividades lúdicas como meios de aprendizagem.

Nesse contexto, a música era utilizada, majoritariamente, como forma de entretenimento e preenchimento de tempo. Contudo, a música está presente no cotidiano humano e possui potencial para transformar ambientes, influenciando emoções, comportamentos e processos cognitivos. No ambiente escolar, a música pode contribuir significativamente para o processo de alfabetização, auxiliando desde a aprendizagem do alfabeto até a assimilação de novos conteúdos.

Brito (2013, p. 13) destaca que a música deve ser compreendida como linguagem acessível a todos, construída por meio de vivências e reflexões orientadas, afastando-se de concepções elitistas que restringiam sua prática apenas a indivíduos considerados “talentosos”. Assim, a música favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da expressão oral e da interação social da criança, sem exigir habilidades técnicas avançadas.

Atualmente, a música vem sendo ressignificada no contexto escolar, passando a ser utilizada como estratégia pedagógica, e não apenas em momentos festivos ou recreativos. Conforme Ponso (2013, p. 15), as práticas musicais na educação infantil podem ocorrer tanto de forma especializada quanto integrada a projetos e demandas escolares, assumindo caráter interdisciplinar.

Dessa forma, a música não se configura como uma disciplina isolada, mas como recurso transversal que dialoga com diversas áreas do conhecimento. Mesmo sem formação específica em música, o professor pode desenvolver práticas pedagógicas significativas, desde que busque estratégias adequadas e intencionalidade educativa.

## **A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO**

A música constitui um recurso acessível e versátil, capaz de promover benefícios afetivos, cognitivos e sociais no contexto da educação infantil. Sua utilização favorece a imaginação, a criatividade e a socialização, sobretudo quando inserida em atividades coletivas que estimulam a cooperação e a participação.

Weigel (1988, p. 15) afirma que o trabalho com a música possibilita a interação social, uma vez que as atividades musicais, em sua maioria, são realizadas em grupo, promovendo compreensão mútua e colaboração. Nesse sentido, as experiências coletivas tornam-se fundamentais para o desenvolvimento social da criança, objetivo central da educação infantil.

Além disso, a música estabelece relações com outras áreas do conhecimento, como a matemática e a linguagem, sendo utilizada em atividades que envolvem ritmo, contagem, coordenação motora e alfabetização. Conforme Ponso (2013, p. 59), a passagem da linguagem oral para a escrita ocorre, principalmente, no contexto da aprendizagem do alfabeto e dos símbolos, processo que pode ser favorecido por práticas musicais.

A música, portanto, não tem como finalidade formar músicos, mas desenvolver a expressão, a sensibilidade e a autonomia da criança. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 61) destaca que a realização musical envolve

gestos e movimentos corporais, estabelecendo relações diretas com a percepção sonora e o desenvolvimento motor.

É fundamental que o professor observe e valorize os sons do cotidiano, como os da natureza, possibilitando à criança explorar diferentes formas de expressão sonora. A música possui forte influência emocional, sendo capaz de despertar memórias, sentimentos e experiências diversas, o que reforça sua relevância como ferramenta pedagógica.

## **AS MÚSICAS INFANTIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

As músicas infantis têm sido amplamente utilizadas para tornar as aulas mais prazerosas e dinâmicas, contribuindo para o desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo das crianças. A música configura-se como importante forma de comunicação, especialmente na infância, exigindo do professor sensibilidade e atenção, mesmo sem formação musical específica.

Souza (2013, p. 13) observa que, em muitas práticas, a música é utilizada para a formação de hábitos, atitudes e comportamentos, bem como para trabalhar datas comemorativas e a memorização de conteúdos. Contudo, seu potencial vai além dessas funções, podendo estimular a aprendizagem significativa.

A escolha das músicas deve ser criteriosa, considerando os objetivos pedagógicos a serem alcançados. Canções que abordam formas geométricas, números, cores, movimentos corporais e valores sociais possibilitam múltiplas aprendizagens, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho evidenciou a importância da música no contexto da educação infantil, destacando seu potencial como ferramenta pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. A escola, enquanto espaço social, deve promover experiências significativas que estimulem a autonomia, a imaginação e a interação.

Os educadores, como mediadores do conhecimento, precisam criar ambientes enriquecedores e acolhedores, nos quais a música, o brincar e o jogo estejam presentes como estratégias fundamentais de ensino. Embora muitos professores não possuam formação musical específica, isso não impede a utilização da música de forma pedagógica, desde que haja interesse, sensibilidade e busca por aprimoramento profissional.

## CONCLUSÃO

Conclui-se que a musicalização desempenha papel essencial na educação infantil, constituindo-se como recurso valioso para o desenvolvimento integral da criança. Torna-se imprescindível investir na inserção da música no currículo e na formação docente, de modo a potencializar práticas pedagógicas inclusivas, lúdicas e significativas. Assim, a música deve ser compreendida não apenas como entretenimento, mas como instrumento pedagógico fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- BIAGOLINI, Carlos Humberto. Música: ferramenta de ensino para a construção de conhecimentos. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/musica-ferramenta-de-ensino-para-a-construcao-de-conhecimentos/>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2023.
- BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para formação integral da criança. Petrópolis: Ministério da Educação; FNDE; PNBE do Professor, 2013.
- CARVALHO, Daniel; CARNEIRO, Rafael; MARTINS, Helen Fernanda Alves; SARTORARO, Eduardo. Pesquisa bibliográfica. Disponível em: <http://pesquisabibliografica.blogspot.com.br>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- COELHO, Christiana Teixeira. A música na educação infantil. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-musica-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 26 jul. 2025.
- DOURADO, Josiane Rodrigues. Breve histórico da educação infantil. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/breve-historico-da-educacao-infantil/>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- HEILAND, Helmut. Friedrich Fröebel. Tradução de Ivanise Monfredini. Recife: Massangana, 2010.

PONSO, Caroline Cao. Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil. Coleção Músicas. Categoria 1: Educação Infantil. Disciplina: Música. Porto Alegre: Sulina; Ministério da Educação; FNDE; PNBE do Professor, 2013.

REIS, Thays. A importância da música na educação infantil. Disponível em: <https://www.livrosdigitais.org.br/baixar-livro/34168B89LEU5OB>. Acesso em: 4 ago. 2025.

SOUZA, Aline Corrêa de. Música, movimento e artes visuais: educação infantil. Coleção Construindo o Conhecimento. 1. ed. São Paulo: DCL, 2013.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de música. Porto Alegre: Kuarup, 1975.

## **A PROIBIÇÃO DE CELULARES NAS ESCOLAS: IMPACTOS E DESAFIOS**

Danilo Pereira da Silva

**RESUMO:** O trabalho de pesquisa vem oportunizar um maior entendimento acerca da proibição do uso dos celulares em salas de aulas. Uma medida drástica, mas necessária para que os rendimentos escolares se tenham maiores resultados. O uso de telas sem qualquer acompanhamento ou monitoramento geram prejuízos a aprendizagem e a saúde mental das crianças e dos adolescentes. Com a pesquisa é possível perceber a insatisfação dos estudantes diante a proibição, mas é visível a percepção dos professores na melhoria da aprendizagem. Os conflitos antes por conta do uso inadequado dos celulares em sala deram lugar a um maior interesse dos estudantes. Crianças e adolescentes ainda não estão preparados para acessar conteúdos ou ministra o uso dos mesmos. Várias crianças passam a noite sob o uso das telas com jogos em que muitas vezes é um ambiente de agressões, matança e utilização de armas violentas. O resultado é a agitação e agressividade constante bem como na falta de motivação e concentração nas aulas e nas atividades do dia a dia. Estudos apontam que quanto maior o tempo em telas, maior o dano. Por outro lado , quando as crianças e adolescentes passam um maior tempo utilizando de outros meios para aprender e brincar bem como socialização , os mesmos começam a desenvolver a cognição e a afetividade. O mundo digital sem dúvidas é necessário. Contudo é preciso o uso consciente e controlado. Países desenvolvidos já proibiram o acesso ao uso dos celulares de crianças e adolescentes por acharem perigoso essa forma de se conectar. Voltaram a incentivar o uso dos livros físicos e de alternativas em que o contato com as outras pessoas (colegas) provocam maior desenvolvimento nas capacidades de aprendizagem e de socialização. O debate é recorrente e necessário. Por meio do diálogo e de pesquisas a sociedade pode entender melhor sobre o uso de ferramentas tão importantes para o dia a dia e com responsabilidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem. Digital. Telas.

### **THE BAN ON CELL PHONES IN SCHOOLS: IMPACTS AND CHALLENGES**

**ABSTRACT:** The research provides a better understanding of the ban on cell phone use in classrooms. This is a drastic but necessary measure for achieving better academic results. Unsupervised screen use harms the learning and mental health of children and adolescents. The research reveals student dissatisfaction with the ban, but teachers' perception of improved learning is evident. Previous conflicts over inappropriate cell phone use in the classroom have given way to increased student interest. Children and adolescents are not yet ready to access content or manage its use. Many children spend their nights playing games in screens, which are often environments of aggression, killing, and the use of violent weapons. The result is constant agitation and aggression, as well as a lack of motivation and concentration in class and daily activities. Studies show that the longer the screen time, the greater the harm. On the other hand, when children and adolescents spend more time using other media to learn, play, and socialize, they begin to develop their cognition and affectivity. The digital world is undoubtedly

necessary. However, conscious and controlled use is required. Developed countries have already banned cell phones for children and adolescents, considering this form of communication dangerous. They have once again encouraged the use of physical books and alternatives in which contact with other people (peers) promotes greater development of learning and socialization skills. This debate is recurring and necessary. Through dialogue and research, society can better understand how to use these important tools for daily life responsibly.

**KEYWORDS:** Learning. Digital. Screens.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a discussão sobre a proibição de celulares nas escolas tem ganhado destaque em diversos países. A utilização crescente desses dispositivos eletrônicos tem causado controvérsia, principalmente em relação à distração que eles causam durante as aulas, mas também em relação aos benefícios que podem trazer como o acesso à informação e à tecnologia educacional. Este artigo examina os principais argumentos a favor e contra a proibição dos celulares nas escolas, destacando seus impactos e desafios. De acordo com o Ministério da Educação a lei nº 4.131, de 2008 que proibia o uso de celulares nas escolas públicas e privadas cada escola ficaria a cargo de organizar as fiscalizações e viabilizar os meios do uso. Após 12 anos, surge uma nova Lei nº 15.100/2025 que restringe o uso de celulares nas escolas. Com a nova lei as instituições escolares terão um prazo para se adequarem as novas regras. Fica proibido o uso dos celulares em salas de aulas.

Os estudantes, principalmente nas séries iniciais (1º ao 5º ano), crianças com faixa etária de 4 a 11 anos de idade ainda não tem a capacidade de gerenciar o uso consciente das telas por serem crianças. Os mesmos quanto ao uso excessivo das telas, comprometem a aprendizagem e a concentração bem como até mesmo no comportamento. É importante dizer que os pais são os principais responsáveis pela educação e cuidados para com os filhos. Não é raro em sala de aula e é até comum perceber problemas relacionados ao sono, falta de concentração, agressividade e outros comportamentos que afetam diretamente a cognição e a saúde dos estudantes. Infelizmente é preciso se ter uma lei que proíba de fato o uso dos celulares nas escolas. Muitos pais não têm maturidade ou conhecimento dos problemas que podem afetar os filhos em relação ao uso excessivo das telas.

## DISCURSÃO TEÓRICA: A CRESCENTE PRESENÇA DOS CELULARES NAS ESCOLAS

Com o avanço tecnológico, os celulares tornaram-se itens essenciais no cotidiano de muitas pessoas, incluindo os estudantes. De acordo com pesquisas, a maioria dos jovens possui um celular, e muitos o utilizam para diversos fins, desde comunicação até o acesso a redes sociais e jogos online. Em alguns casos, esses dispositivos têm sido vistos como ferramentas de aprendizado, proporcionando aos alunos uma maneira mais interativa e dinâmica de estudar. No entanto, o uso excessivo e descontrolado dos celulares tem gerado preocupações entre educadores, pais e gestores escolares. A distração causada pelo uso inadequado do aparelho durante as aulas é uma das maiores críticas ao seu uso nas instituições de ensino. Conforme a Universidade de São Paulo, USp.

De acordo com a Universidade é preciso regulamentar o uso de fato dos celulares:

“Precisa regulamentar, sem dúvida nenhuma. É interessante observar que essa regulamentação, inclusive, tem desafios específicos para cada etapa de escolarização, é muito mais fácil realizar essa tarefa. No ensino fundamental, lamento dizer, também na educação infantil, infelizmente têm pais e mães que acabam cedendo e dando celulares para crianças na educação infantil de 5 anos, 6 anos, o que é de fato um absurdo, têm crianças que estão levando celulares para a escola, na pré-escola. No Ensino Médio, até nos anos finais do Ensino Fundamental, isso já fica mais complicado. Essa vai ter que ser uma regulamentação sensível e que traz também desafios para a gestão da escola”, afirma.(CARA. Daniela, USP, 2024.)

O uso excessivo das telas causam danos significativos nas crianças e adolescentes, afetando aprendizagem dos estudantes.

A USP relata ainda sobre as dificuldades apresentadas pelos professores em relação ao uso dos celulares em sala de aula:

“O professor também apresenta a dificuldade dessa implementação de medidas. Os aparelhos estão mais equipados com tecnologia, o que aumenta seu valor agregado. Daniel Cara fala a respeito dos empecilhos em relação à proibição do uso de telefones celulares nas escolas brasileiras e mundiais. O docente ainda afirma que o melhor caminho para combater o uso excessivo de telas é a conscientização, no entanto, essas medidas não estão se mostrando efetivas... (CARA. Daniela, USP, 2024.)

Quanto ao uso excessivo é prejudicial aos estudantes, o consumo e a falta de consciência dos pais contribuem para um aumento do uso das telas. Argumentos a favor

da proibição de celulares nas escolas **Distração e Dificuldade de Concentração** A principal preocupação dos educadores em relação aos celulares é a distração. Durante as aulas, muitos estudantes preferem usar o celular para navegar em redes sociais, jogar ou conversar com amigos, em vez de se concentrar no conteúdo da aula. Esse comportamento pode prejudicar o desempenho acadêmico dos alunos e dificultar a absorção do conteúdo escolar. Os estudantes apresentam em sala de aula comportamentos visíveis (sonolência, falta de atenção, agitação dentre outros aspectos) em que os mesmos acabam não aprendendo como deveriam as habilidades necessárias para a aprendizagem.

## **DESIGUALDADE DE ACESSO**

O uso de celulares também pode reforçar as desigualdades sociais dentro da escola. Estudantes que não têm acesso a smartphones de última geração podem sentir-se excluídos ou até humilhados, enquanto os alunos com aparelhos mais caros podem utilizar os celulares para criar um senso de superioridade. Isso pode gerar um ambiente de exclusão, que prejudica a convivência e a integração dos estudantes. Nas escolas se tem o programa de educação conectada em que as mesmas recebem recursos estaduais para a compra de equipamentos e de materiais para a internet. Infelizmente os recursos são insuficientes não dando para comprar nem mesmo o básico. Um problema gigantesco nas escolas públicas do Brasil é a falta de investimentos de equipamentos de informática. Salas de laboratórios de ciências e de informática são raros. Existem distorções entre o ideal e o que se tem.

## **CYBERBULLYING**

A presença dos celulares nas escolas também abre portas para o bullying virtual ou cyberbullying. Estudantes podem usar os aparelhos para espalhar boatos, ameaçar ou insultar colegas de forma anônima, o que pode gerar consequências psicológicas graves para as vítimas. Outro problema grave é a exposição de imagens ou mensagens utilizadas pelos próprios alunos. Existem casos de suicídios provocados em decorrência de exposição de imagens. Casos em que estudantes criam grupos em redes sociais e acabam em se envolver em ações inadequadas para a idade dos mesmos. São situações que fogem

a gerência e responsabilidade da escola. Contudo é dever dos pais o controle, monitoramento e da educação dos filhos.

## **SEGURANÇA E PRIVACIDADE**

Outro argumento favorável à proibição dos celulares nas escolas é a preocupação com a segurança e a privacidade. Muitas escolas têm dificuldades em controlar o uso indevido dos aparelhos, como o compartilhamento de imagens ou vídeos sem consentimento. Isso pode resultar em invasão de privacidade e até em situações de assédio. As redes sociais podem causar prejuízos incalculáveis para a saúde mental dos estudantes. Muitos adolescentes não estão preparados para gerenciar os aspectos emocionais tendo como consequência o vazamento de imagens e dados pessoais. Um tema polêmico em questão é da adultização em que as crianças e adolescentes são submetidos. Está em aprovação no congresso a proibição e penas cabíveis para coibir as ações feitas para com os menores de idades das redes sociais em que as expõem e tornam os mesmos como “adultos”.

## **ARGUMENTOS CONTRA A PROIBIÇÃO DE CELULARES NAS ESCOLAS**

Um dos principais argumentos contra a proibição dos celulares é que eles podem ser uma ferramenta poderosa para o aprendizado. Com acesso à internet, os alunos podem consultar conteúdos educativos, assistir a vídeos explicativos e usar aplicativos que auxiliam no desenvolvimento de habilidades. Além disso, os celulares podem ser usados para pesquisas rápidas durante as aulas, o que amplia o acesso à informação. Se as escolas tivessem de fato salas e equipamentos tecnológicos em que estivessem à disposição dos estudantes para o educacional os mesmos teriam maior facilidade de aprendizagem. A era tecnológica e digital exige o uso consciente. Contudo as instituições escolares, não estão preparadas materialmente para essas ações pedagógicas voltadas às mídias. É uma falha de governo.

## **SEGURANÇA E COMUNICAÇÃO**

Os celulares também são importantes para a segurança dos alunos. Eles permitem que os estudantes se comuniquem com seus pais ou responsáveis em caso de emergências. Além disso, os aparelhos podem ser usados para alertar sobre situações de risco, como desastres naturais ou problemas de segurança dentro ou fora da escola. Os pontos levantados acima são importantes. No entanto a lei que proíbe o uso dos celulares em sala de aulas é uma realidade. Pela falta de consciência dos pais e dos estudantes, ainda não é possível a liberação dos celulares em salas de aulas. Os estudantes ficam utilizando os celulares para olharem as mensagens. Conversarem com os colegas, utilizam para jogos e para acessar conteúdos inadequados. Tudo isso em sala de aula. Os professores sentem as dificuldades em concentração, em obedecer aos comandos e até mesmo na falta de respeito para com os professores em relação a tentativa de chamar a atenção dos alunos para a aprendizagem. É uma realidade brasileira e não se pode negar que os prejuízos são grandes.

## **DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DIGITAIS**

Em um mundo cada vez mais digital, os celulares podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades tecnológicas essenciais para o mercado de trabalho. O uso responsável do celular nas escolas pode ser uma forma de preparar os estudantes para lidar com as ferramentas que dominarão o futuro profissional, como aplicativos de produtividade, edição de texto e imagens, entre outros. A escola é um espaço educacional em que ensina-se conteúdos. As instituições poderiam de fato e os fazem de maneira adequada na conscientização do uso dos celulares. As instituições escolares precisam do auxílio das famílias para que os mesmos façam esse papel fiscalizador, monitorador e consciencial do uso adequado dos celulares. Não se deve jogar a responsabilidade para as escolas e sim cada um assumir o papel que lhe cabe.

## **AUTONOMIA E RESPONSABILIDADE**

Em vez de uma proibição absoluta, alguns defendem que a solução esteja em educar os alunos sobre o uso responsável dos celulares. Isso incluiria orientações sobre

como utilizar a tecnologia de forma equilibrada, sem comprometer o desempenho acadêmico e o relacionamento social. Existem controvérsias e pessoas que apoiam o uso dos celulares nas escolas. O debate seria de fato o caminho mais sensato. Contudo é preciso levar em conta a cultura do não esclarecimento e da não conscientização das famílias em relação ao uso dos celulares. Muitos pais entregam as telas sem qualquer restrição aos filhos. Muitas crianças e adolescentes utilizam os aparelhos de celulares dos pais e acabam acessando conteúdos impróprios para menores de idade. Todas as questões são delicadas, por isso é necessário o diálogo percebendo as partes do contexto.

### **SOLUÇÕES INTERMEDIÁRIAS: O USO CONSCIENTE**

Diante dos prós e contras da proibição dos celulares, muitas escolas estão buscando alternativas mais equilibradas. Algumas adotaram políticas de “uso consciente”, que permitem que os alunos levem seus celulares para a escola, mas os utilizem apenas em horários específicos ou para fins educacionais. Nesse modelo, a escola estabelece regras claras sobre o uso do dispositivo, como proibir o uso durante as aulas, exceto em casos em que seja necessário para atividades pedagógicas.

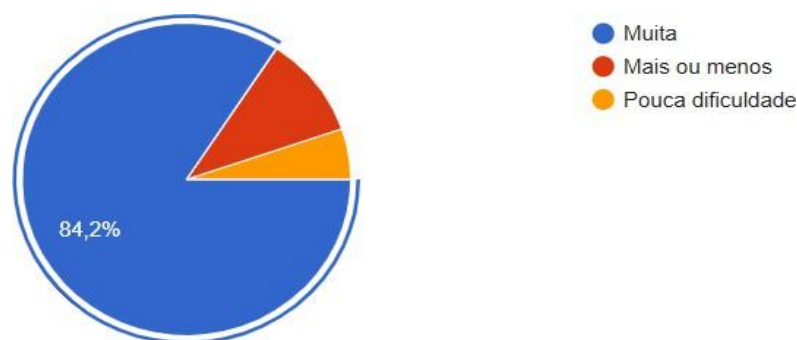
Além disso, a educação sobre o uso responsável da tecnologia pode ser incorporada ao currículo escolar, ajudando os alunos a entenderem os riscos e benefícios de estar conectado o tempo todo. É uma forma de educar os mesmos para o uso adequado. O problema é que existe uma grande dificuldade de cumprir regras. Muitos estudantes não conhecem limites e isso levaria ainda muitos anos para que se tenha uma maior consciência. De imediato os resultados educacionais ligados ao uso dos celulares estão em declínio e é preciso medidas mais imediatas. Segundo alguns professores da rede pública o ideal é a proibição e aos poucos trabalharem a educação digital e consciente do uso das telas. Levantamento sobre proibição dos celulares nas escolas do município de Guaiúba-CE.

Levando em consideração os dados levantados anteriormente foi realizada uma pesquisa com os professores, coordenadores e diretores das escolas da rede pública municipal de ensino sobre a proibição do uso de celulares nas escolas. Alguns pontos foram levantados em relação a proibição dos celulares em sala de aulas e da aprendizagem dos estudantes antes e depois da proibição. São relatos dos profissionais que atual

diariamente nas escolas públicas. Seque abaixo o questionário de pesquisa. (Pesquisa realizada no primeiro semestre de 2025).

### QUESTIONÁRIO – PERGUNTA 1

Antes da lei que proibiu o uso dos celulares pelos alunos em salas de aulas, havia muita dificuldade na aprendizagem e na falta de concentração pelos estudantes?

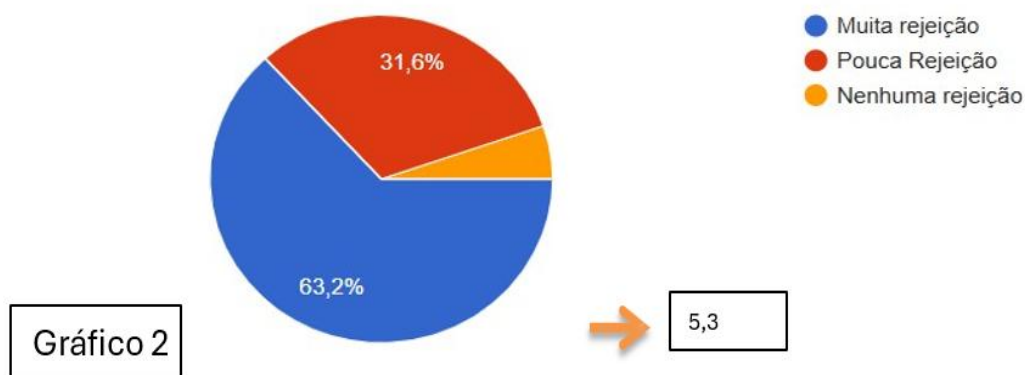


84,2% apontaram que existia de fato um prejuízo na aprendizagem dos alunos antes da proibição dos celulares em salas de aulas.

### QUESTIONÁRIO – PERGUNTA 2

Se teve rejeição por parte dos alunos em relação a proibição?

19 respostas

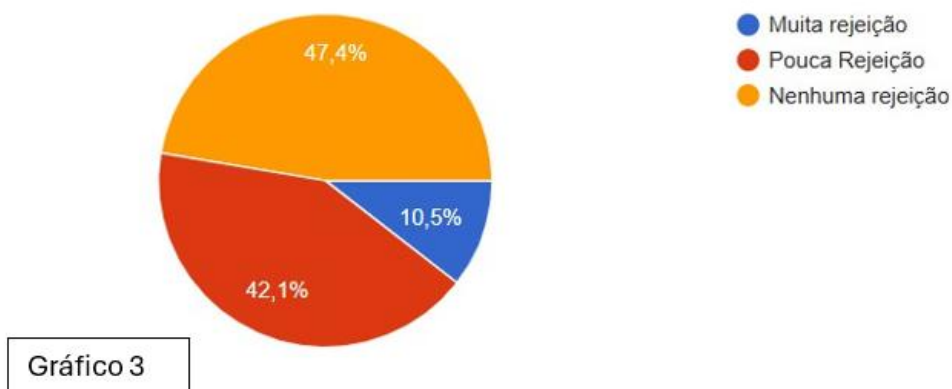


Como o esperado 63,2% dos estudantes segundo os professores tiveram rejeição a nova lei de proibição. Como o esperado 63,2% dos estudantes segundo os professores tiveram rejeição a nova lei de proibição.

### QUESTIONÁRIO – PERGUNTA 3

Os pais tiveram rejeição com a nova lei de promoção?

19 respostas



De acordo com a pesquisa 42,1% dos pais tiveram pouca rejeição em relação a proibição dos celulares em sala de aula.

### QUESTIONÁRIO – PERGUNTA 4

Após a proibição, os alunos tiveram maior rendimento escolar e atenção nas aulas?

Copiar gráfico

19 respostas

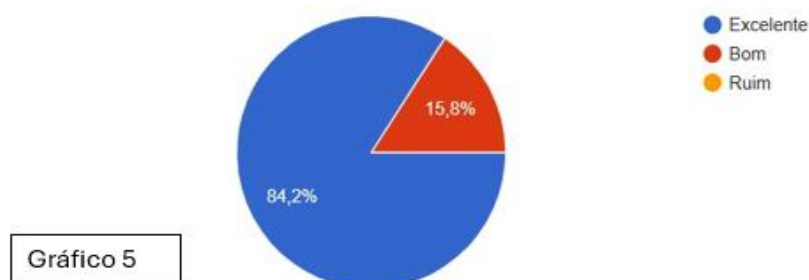


De acordo com a pesquisa, 84,2% dos estudantes obtiveram maiores resultados na aprendizagem.

## QUESTIONÁRIO – PERGUNTA 5

Qual o nível de satisfação dos professores em relação a proibição do uso dos celulares em sala de aula?

19 respostas



De acordo com a pesquisa o nível de satisfação dos professores em relação a ministrar as aulas com maior tranquilidade após a proibição dos celulares foi de 84,2%. A pesquisa veio revelar que os estudantes tiveram de fato uma maior rejeição a proibição, mas que após a essa proibição os rendimentos escolares melhoraram significativamente. Outro ponto importante é da aceitação dos pais em relação à nova lei, eles entendem que o celular de fato atrapalha o rendimento escolar dos filhos. Como esperado, os professores tiveram maior tranquilidade e comodidade para ministrar as aulas, pois com a nova lei os estudantes passaram a ter maior atenção nos conteúdos e os conflitos gerados com as telas deixaram de ser importantes

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proibição de celulares nas escolas é uma questão complexa, que envolve uma série de fatores, como o impacto no aprendizado, as desigualdades sociais, e os riscos relacionados ao uso indevido. Embora a proibição completa do dispositivo possa resolver alguns problemas, ela também pode limitar os benefícios que a tecnologia pode trazer para a educação. O desafio está em encontrar um equilíbrio, adotando soluções que promovam o uso consciente e responsável dos celulares, ao mesmo tempo que garantam um ambiente de aprendizado focado e livre de distrações.

A chave está em criar políticas educacionais que envolvam alunos, professores, pais e gestores escolares no processo de desenvolvimento de soluções adequadas para cada contexto. Muitos países da Europa e da Ásia já estão bem como cidades dos Estados

Unidos já adotam medidas para o uso dos celulares nas escolas e nas residências, por acreditarem que é prejudicial para as crianças e adolescentes. Muitos estão proibindo o uso das telas aos filhos menores de 16 anos de idade. Programas educacionais e de monitoria estão sendo implementados para auxiliar aos pais e educadores sobre o uso das telas.

O mundo é digital, mas as pessoas são humanas vivendo em um mundo cada vez mais conectado. Com a globalização e a conexão rápida as pessoas estão mais fragilizadas a caírem em armadilhas digitais, como pedofilia e outras ações que prejudicam as crianças e adolescentes. Tramita no Congresso Brasileiro, uma lei que torna crime de fato, com prisão os que adultizam e utilizam imagens de crianças e adolescentes nas redes sociais. Uma denúncia apresentada pelo influencer digital (FELCA) trouxe à tona algo que a sociedade já sabia. Os algoritmos permitem a disponibilização de conteúdos proibidos ou nos casos de sensualização de crianças e adolescentes. Os sites devem proibir e banir da internet contas que violam as regras digitais. O perigo está nas ruas de fato. As crianças e adolescentes são presas fáceis nas ruas e é preocupante para os pais. No entanto o mais preocupante é no conforto do lar em apenas um click sem maior de casa ter acesso a um mundo tão perigoso.

## REFERÊNCIAS

CAMARA DOS DEPUTADOS. Aumento de pena para o aliciamento de crianças e adolescentes por meio da internet. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1188055-comissao-aprova-aumento-de-pena-para-o- aliciamento-de-criancas-e-adolescentes-por-meio-da-internet/>> Acesso em 16/01/2025.

CARA, Daniel. Uso de celulares nas escolas traz mais prejuízos do que benefícios aos estudantes . Disponível em <https://jornal.usp.br/radio-usp/uso-de-celulares-nas-escolas-traz- mais-prejuizos-do-que-beneficios-aos-estudantes/>> Acesso em 14/02/2025.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. Disponível em< [https://educacaointegral.org.br/reportagens/planos-de-aula-gratuitos-e-alinhados-bncc-ajudam-educadores-da-educacao-infantil/?gad\\_source=1&gad\\_campaignid=434136132&gbraid=0AAAAADiXWOT6LPQMCGLfGGy9\\_AqhnAK2L&gclid=Cj0KCQjw5JXFBhCrARIsAL1ckPuthJfhTVzIFzYt1Io20F4hh2yM2SHLHfjV1A7kIJm3HNa7r\\_XVGgaAv8CEALw\\_wcB](https://educacaointegral.org.br/reportagens/planos-de-aula-gratuitos-e-alinhados-bncc-ajudam-educadores-da-educacao-infantil/?gad_source=1&gad_campaignid=434136132&gbraid=0AAAAADiXWOT6LPQMCGLfGGy9_AqhnAK2L&gclid=Cj0KCQjw5JXFBhCrARIsAL1ckPuthJfhTVzIFzYt1Io20F4hh2yM2SHLHfjV1A7kIJm3HNa7r_XVGgaAv8CEALw_wcB)> Acesso em: 15/01/2025.

EDUCAÇÃO. Ministério. Restrição ao uso do celular nas escolas. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/restricao-ao-uso-do-celular-nas-escolas-ja-esta- valendo#: ~: text=A%20Lei%20n%C2%BA%2015.100%2F2025, o%20in%C3%ADcio%20do%20ano%20letivo.> Acesso em 14/02/2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Leis. Disponível em< <https://www.gov.br/mec/pt-br>> Acesso em : 15/01/2025.

PLANALTO . GOVERNO FEDERAL. Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) > Acesso em 15/01/2025.

USp. JORNAL. Uso de celulares nas escolas traz mais prejuízos do que benefícios aos estudantes . Disponível em <https://jornal.usp.br/radio-usp/uso-de-celulares-nas-escolas-traz-mais-prejuizos-do-que-beneficios-aos-estudantes/>> Acesso em 14/02/2025.

## **LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMANDO LEITORES DESDE OS PRIMEIROS ANOS**

Ester da Silva rosário

**RESUMO:** Este artigo discute a importância da leitura literária na Educação Infantil, compreendida como prática essencial para o desenvolvimento integral da criança. Mais do que um recurso de lazer, a literatura possibilita o contato com narrativas e universos simbólicos que favorecem a imaginação, ampliam a linguagem, estimulam a sensibilidade e contribuem para a formação crítica desde os primeiros anos de vida. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, analisou produções acadêmicas e documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. Os resultados apontam que a leitura literária, quando mediada pelo professor, constitui um processo formativo significativo, que fortalece o gosto pela leitura e a construção do hábito leitor. Observou-se ainda que estratégias como a contação de histórias, a criação de ambientes literários, a valorização do brincar e a aproximação entre escola, família e comunidade são fundamentais para tornar a experiência com os livros prazerosa e transformadora. Conclui-se que investir na leitura literária na Educação Infantil é garantir não apenas a aprendizagem escolar, mas também a formação cultural, social e emocional das crianças, reafirmando seu direito a uma educação humanizadora e de qualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Literatura. Infantil. Leitura.

### **LITERARY READING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FORMING READERS FROM THE EARLIEST YEARS**

**ABSTRACT:** This article discusses the importance of literary reading in Early Childhood Education, understood as an essential practice for a child's comprehensive development. More than just a leisure resource, literature provides contact with narratives and symbolic universes that foster the imagination, expand language, stimulate sensitivity, and contribute to critical thinking from the earliest years of life. The qualitative and bibliographical research analyzed academic works and official documents, such as the 1988 Federal Constitution, the Child and Adolescent Statute, the Law of Guidelines and Bases for National Education, the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education, and the National Common Core Curricular. The results indicate that literary reading, when mediated by the teacher, constitutes a significant formative process, strengthening a love of reading and building the reading habit. It was also observed that strategies such as storytelling, creating literary environments, valuing play, and fostering connections between school, family, and community are fundamental to making the experience with books enjoyable and transformative. It follows that investing in literary reading in early childhood education ensures not only academic learning but also the cultural, social, and emotional development of children, reaffirming their right to a humanizing and quality education.

**KEYWORDS:** Education. Literature. Children's. Reading.

## **INTRODUÇÃO**

A Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, constitui um espaço decisivo para o desenvolvimento integral da criança, ao englobar dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Nesse processo, a leitura literária assume relevância especial, pois possibilita o contato das crianças com narrativas, personagens e universos simbólicos que estimulam a imaginação, favorecem a linguagem e ampliam a criticidade. Mais do que uma forma de lazer, a literatura é compreendida como prática de humanização e de formação cultural, capaz de colaborar para a constituição de leitores sensíveis e atuantes desde os primeiros anos de vida.

A trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil evidencia avanços significativos em sua concepção. Documentos como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) garantiram o direito da criança a essa etapa educacional, atribuindo-lhe caráter pedagógico. De forma mais recente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) reforçam a centralidade do brincar, da interação e da linguagem, destacando a literatura como prática pedagógica essencial nesse contexto.

Diante desse panorama, a questão central que se coloca é: de que maneira a mediação docente da leitura literária contribui para a formação integral das crianças na Educação Infantil? Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar a relevância da leitura literária para a construção do gosto pela leitura e para a formação do hábito leitor, ressaltando o papel do professor como mediador e apresentando estratégias pedagógicas que favoreçam práticas literárias significativas.

## **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, ocupa um papel fundamental na formação integral da criança. Ela abrange o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo, oferecendo experiências que estimulam a curiosidade, a criatividade e a construção do conhecimento desde os primeiros anos de vida. No Brasil, sua trajetória reflete transformações sociais, políticas e culturais ocorridas ao longo dos séculos, como a luta por direitos e o reconhecimento da criança como sujeito ativo na

sociedade. Esse reconhecimento é essencial para que a infância seja valorizada, e para que práticas pedagógicas, incluindo a leitura e o contato com narrativas e histórias, façam parte do cotidiano da criança, fortalecendo seu desenvolvimento integral e seu prazer pelo aprendizado.

A Educação Infantil no país percorreu um caminho que vai desde ações assistencialistas, voltadas à proteção e cuidado, até a configuração atual, que reconhece o caráter educativo e formativo dessa etapa que é considerada por muitos como a etapa mais importante da educação, pois a partir dela a criança aprende a conviver em grupo e a obter habilidades cognitivas básicas. Paulo Freire (1996) lembra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, ideia que se alinha ao atual entendimento do papel do educador na primeira infância, que é formar crianças capazes de se socializar, de explorar o mundo ao seu redor e de construir suas primeiras noções de valores como respeito e cooperação.

O percurso da Educação Infantil no Brasil revela um movimento constante de ampliação de direitos e transformação das concepções pedagógicas. Historicamente, as crianças eram pouco consideradas no planejamento educacional, e a pedagogia voltava-se principalmente para alunos mais velhos, enquanto a infância era tratada de forma assistencialista ou apenas como entretenimento. Com o avanço dos estudos e pesquisas sobre desenvolvimento infantil, passou-se a reconhecer a importância de olhar para as crianças desde os primeiros anos, proporcionando experiências que favorecem a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento integral.

Essa mudança não apenas ampliou os direitos das crianças de frequentar a escola e de ter acesso a atividades pedagógicas adequadas, como também transformou a concepção de pedagogia, tornando-a mais sensível às necessidades e ao potencial de cada criança. A evolução histórica demonstra que o atendimento à infância deixou de ser meramente assistencialista para se consolidar como um direito educacional, respaldado legalmente e fundamentado teoricamente, com base em estudos que comprovam a relevância da Educação Infantil para o desenvolvimento escolar e social das crianças.

Ainda existem desafios significativos na Educação Infantil, como a universalização do acesso, a melhoria das condições físicas das instituições, a valorização e formação dos professores, e a implementação de práticas que respeitem a diversidade.

Muitas crianças, especialmente de famílias carentes ou que vivem em áreas distantes, ainda não têm acesso à Educação Infantil, pois nem todas as localidades possuem creches ou pré-escolas adequadas. Além disso, as instituições que existem nem sempre oferecem infraestrutura suficiente para atender às necessidades das crianças.

A valorização e formação dos professores também é um desafio, já que, muitas vezes, falta investimento financeiro e suporte pedagógico, o que impacta diretamente a qualidade do ensino. Sem esse incentivo, os profissionais podem não reconhecer a importância de uma leitura literária significativa, limitando-se a atividades mecânicas que não despertam a imaginação, o pensamento crítico ou o prazer pela leitura. A leitura literária, quando bem trabalhada, permite que a criança amplie seu vocabulário, conheça novas culturas, vivencie histórias que enriquecem seu mundo e desenvolva habilidades cognitivas e socioemocionais desde cedo.

No entanto, a perspectiva atual, baseada em autores como Freire, Vygotsky e Piaget, reforça que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança, respeitar a infância e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse desenvolvimento não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve experiências lúdicas, narrativas e literárias, que fortalecem a imaginação, a socialização e a compreensão de valores. Dessa forma, a Educação Infantil se consolida como um espaço fundamental para que a criança cresça de maneira plena, conectada com o mundo ao seu redor e preparada para participar ativamente da sociedade.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

A origem da Educação Infantil no Brasil está ligada a iniciativas assistencialistas do final do século XIX e início do século XX, voltadas principalmente para filhos de trabalhadores e famílias pobres. Instituições como creches e asilos infantis eram mantidas por entidades filantrópicas, religiosas ou associações de mulheres, com foco no cuidado e na guarda das crianças durante o período de trabalho dos pais (Kuhlmann Jr., 1998).

Até a década de 1960, a concepção predominante não via a Educação Infantil como parte da educação formal. O atendimento era considerado um serviço social, e não um direito educacional. Kramer (2006) explica que o objetivo principal era “proteger” as

crianças, oferecendo alimentação e higiene, mas sem uma proposta pedagógica consistente.

Sobre o termo Pedagogia Ghirardelli-Júnior (2007, p. 11), afirma que:

O pedagogo era apenas um guia para a criança e que ele tinha como função colocá-la no caminho da escola e, metaforicamente, na direção do saber. Hoje, o sentido metafórico e aquele que usamos: o pedagogo não é mais quem serve de pajem da criança nem é o motorista que leva a criança a escola. Ele é o que lida com os meios intelectuais e técnicos que possibilitam o ensino e a aprendizagem de modo ótimo.

Com o processo de urbanização e a inserção das mulheres no mercado de trabalho, a partir da década de 1970, cresceu a demanda por instituições que atendessem crianças pequenas. Vygotsky (1998) ressalta que a infância é uma fase decisiva para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, portanto, não pode ser reduzida a um período de mera espera para a escolarização formal.

## **PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS**

A Constituição Federal de 1988 representou um divisor de águas ao assegurar, no artigo 208, inciso IV, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos como dever do Estado e direito da criança. Com isso, a Educação Infantil deixou de ser vista apenas como serviço de assistência social.

Outro marco foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com objetivos voltados ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (art. 29).

Sobre os marcos legais, Ferreira (2000, p. 184) citado por Paschoal e Machado (2009) ressalta que:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento (Paschoal; Machado, 2009, p. 85).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, reforçou essa perspectiva ao afirmar que a criança é sujeita de direitos e que o acesso à educação é prioridade absoluta.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu metas para a universalização da pré-escola e ampliação da oferta de creches. Para Freire (2000), “não há educação sem amor”, e as políticas públicas precisam garantir que a criança seja acolhida em espaços que respeitem sua dignidade e estimulem seu desenvolvimento.

## **MUDANÇAS NA CONCEPÇÃO DO BRINCAR E DO APRENDER NA INFÂNCIA**

Historicamente, o brincar na Educação Infantil já foi visto como passatempo. Sem um valor pedagógico reconhecido. Durante muito tempo as atividades lúdicas não eram sequer consideradas, e comparadas aos conteúdos formais eram vistas como uma maneira de entreter as crianças. Com o avanço dos estudos sobre o desenvolvimento da criança, foi compreendido que o brincar é uma linguagem que a criança usa e pode ser uma ferramenta essencial para a aprendizagem, pois ela estimula a criatividade e a socialização, até mesmo a resolução de problemas e a imaginação, que ajudam na construção de mundo e de significado. A partir desses estudos de autores como Vygotsky e Piaget, compreendeu-se que o brincar é essencial para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento social e cognitivo. Piaget (1975) afirma que “a criança não brinca para aprender, mas aprende porque brinca”, destacando que a atividade lúdica é espontânea e profundamente educativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, enfatizam que as práticas pedagógicas devem ter o brincar como eixo estruturante, garantindo experiências significativas que respeitem a singularidade da criança. Kishimoto (2011) complementa que o brinquedo e o jogo constituem “instrumentos mediadores” da aprendizagem, favorecendo a interação e a construção de significados.

Nessa perspectiva, a criança passa a ser vista como protagonista de seu aprendizado, e o papel do professor é o de mediador, conceito alinhado à ideia freireana de que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado”

(Freire, 1996, p. 25). Nesse sentido, reconhece-se que a interação com as crianças também possibilita ao adulto aprender, seja ao perceber novas formas de ver o mundo, seja ao resgatar a própria criatividade e curiosidade. Essa troca enriquece tanto o processo educativo quanto as relações construídas no ambiente escolar.

## **IMPORTÂNCIA SOCIAL E CULTURAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil não é apenas um espaço de aprendizagem escolar, mas também um ambiente de socialização, promoção da cidadania e valorização cultural. É um período em que a criança manifesta grande criatividade, e esse potencial pode ser explorado por meio de atividades lúdicas e pedagógicas que estimulam a imaginação, o pensamento crítico e a autonomia. Aprender a brincar nesse contexto não é apenas diversão, mas um caminho para desenvolver competências cognitivas, emocionais e sociais.

Ao brincar a criança também se aproxima de histórias, narrativas e contos, o que potencializa a experiência da leitura literária. Campos e Rosemberg (2009) apontam que a qualidade dessa etapa influencia de forma decisiva o futuro escolar e social das crianças. Mostrando que investimentos e práticas bem construídos na Educação Infantil refletem diretamente em sua trajetória de aprendizagem e participação na sociedade.

Do ponto de vista social, a ampliação do acesso à Educação Infantil, especialmente na rede pública, representou um avanço significativo direto das crianças à educação. Antigamente, muitas crianças não tinham oportunidade de frequentar uma instituição de ensino antes do fundamental, o que limitava o desenvolvimento de habilidades essenciais desde cedo.

Com a implementação da educação infantil, todas as crianças passaram a ter acesso a experiências que estimulam a linguagem, a coordenação motora, o raciocínio lógico e a psicomotricidade, além de aprenderem a escrever e a manusear materiais escolares. Esse acesso igualitário permite que cada criança desenvolva seu potencial desde os primeiros anos, promovendo não apenas aprendizagem acadêmica, mas também crescimento social e emocional. Vygotsky (1998) reforça que o desenvolvimento humano é sempre mediado por relações sociais e culturais, o que torna a escola um espaço privilegiado para essa construção.

Culturalmente, a Educação Infantil é responsável por preservar saberes, brincadeiras e expressões artísticas regionais, ao mesmo tempo que insere a criança em um mundo globalizado e letrado. No Nordeste por exemplo, as crianças têm contato com a cultura local desde cedo, aprendendo sobre folclore, festas tradicionais e manifestações artísticas da região, o que contribui para o perpetuamento desses saberes e sua transmissão para as próximas gerações, que pode ser reforçada por meio de livros e contos que trazem a cultura local às mãos das crianças, incentivando o gosto pela leitura.

Para Freire (2000), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, e, nesse sentido, a Educação Infantil é uma das primeiras experiências de mediação cultural que a criança vivencia, sendo depois da família, o primeiro espaço em que ela entra em contato com o universo simbólico, artístico e social mais amplo, ampliando sua percepção de mundo e fortalecendo sua identidade cultural.

A Educação Infantil não é apenas um espaço de aprendizagem escolar, mas também um ambiente de socialização, promoção da cidadania e valorização cultural. É um período em que a criança manifesta grande criatividade, e esse potencial pode ser explorado por meio de atividades lúdicas e pedagógicas que estimulam a imaginação, o pensamento crítico e a autonomia. Aprender a brincar nesse contexto não é apenas diversão, mas um caminho para desenvolver competências cognitivas, emocionais e sociais.

Ao brincar a criança também se aproxima de histórias, narrativas e contos, o que potencializa a experiência da leitura literária. Campos e Rosemberg (2009) apontam que a qualidade dessa etapa influencia de forma decisiva o futuro escolar e social das crianças. Mostrando que investimentos e práticas bem construídos na Educação Infantil refletem diretamente em sua trajetória de aprendizagem e participação na sociedade.

Do ponto de vista social, a ampliação do acesso à Educação Infantil, especialmente na rede pública, representou um avanço significativo direto das crianças à educação. Antigamente, muitas crianças não tinham oportunidade de frequentar uma instituição de ensino antes do fundamental, o que limitava o desenvolvimento de habilidades essenciais desde cedo.

Com a implementação da educação infantil, todas as crianças passaram a ter acesso a experiências que estimulam a linguagem, a coordenação motora, o raciocínio lógico e a psicomotricidade, além de aprenderem a escrever e a manusear materiais escolares. Esse acesso igualitário permite que cada criança desenvolva seu potencial desde os primeiros anos, promovendo não apenas aprendizagem acadêmica, mas também crescimento social e emocional. Vygotsky (1998) reforça que o desenvolvimento humano é sempre mediado por relações sociais e culturais, o que torna a escola um espaço privilegiado para essa construção.

Culturalmente, a Educação Infantil é responsável por preservar saberes, brincadeiras e expressões artísticas regionais, ao mesmo tempo que insere a criança em um mundo globalizado e letrado. No Nordeste por exemplo, as crianças têm contato com a cultura local desde cedo, aprendendo sobre folclore, festas tradicionais e manifestações artísticas da região, o que contribui para o perpetuamento desses saberes e sua transmissão para as próximas gerações, que pode ser reforçada por meio de livros e contos que trazem a cultura local às mãos das crianças, incentivando o gosto pela leitura.

Para Freire (2000), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, e, nesse sentido, a Educação Infantil é uma das primeiras experiências de mediação cultural que a criança vivencia, sendo depois da família, o primeiro espaço em que ela entra em contato com o universo simbólico, artístico e social mais amplo, ampliando sua percepção de mundo e fortalecendo sua identidade cultural

## **CONCEITO DE LEITURA LITERÁRIA**

A leitura literária pode ser entendida como a experiência de contato com textos que pertencem ao campo da literatura, como contos, poesias, fábulas, romances e peças teatrais. Esse contato vai muito além da simples decodificação de palavras, ele constitui uma imersão em mundos imaginários, oferecendo ao leitor a oportunidade de experimentar diferentes perspectivas, vivências e emoções. Ao ler um texto literário, o leitor é convidado a entrar em universos que não existem fisicamente, mas que se tornam reais por meio da linguagem e da imaginação. Cada narrativa, cada poema ou fábula cria espaços únicos nos quais personagens, cenários e acontecimentos ganham vida,

permitindo que o leitor explore sentimentos, dilemas e situações que, muitas vezes, não teria contato em sua realidade cotidiana.

Além disso, a leitura literária estimula a imaginação, pois exige que o leitor visualize, complete e interprete os elementos apresentados pelo autor. Ela desperta os sentidos, ao transportar emoções e sensações que envolvem alegria, tristeza, suspense, medo ou encantamento. Ao mesmo tempo, promove o desenvolvimento da sensibilidade, pois provoca reflexões sobre a condição humana, sobre relações sociais e sobre valores culturais e éticos.

O leitor, nesse processo, não é um receptor passivo de informações; ele participa ativamente da construção de sentido, interpretando símbolos, metáforas e nuances da linguagem literária. Portanto, a leitura literária não apenas entretém, mas também forma leitores capazes de pensar criticamente, de perceber sutilezas e de valorizar a estética da linguagem. Ela é um convite constante à criatividade, à reflexão e à ampliação do mundo interior do leitor, fortalecendo habilidades cognitivas, emocionais e culturais que se refletem tanto na vida pessoal quanto no convívio social.

É importante diferenciar a leitura funcional da leitura literária. A leitura funcional refere-se ao uso prático da língua, sendo voltada principalmente para a compreensão de informações objetivas presentes em textos do cotidiano, como instruções de manuais, bilhetes, notícias, avisos e formulários. Nesse tipo de leitura, o objetivo central é entender e utilizar as informações de maneira eficiente, garantindo que a mensagem seja corretamente interpretada e aplicada.

Na educação, muitas vezes, o foco está justamente nesse tipo de leitura. As atividades escolares costumam privilegiar a interpretação de textos funcionais, preparando a criança para compreender enunciados, responder questões e resolver problemas que exigem um raciocínio lógico e direto. Embora essa prática seja importante para o desenvolvimento cognitivo e para a inserção no mundo contemporâneo, ela tende a limitar a experiência de leitura à busca por respostas certas, sem contemplar a dimensão afetiva, estética e imaginativa do texto.

Por outro lado, a leitura literária se distingue por ser uma leitura voltada ao prazer, à reflexão e à construção de sentidos múltiplos. Ao ler literatura, a criança não busca apenas decodificar palavras ou encontrar respostas objetivas, mas mergulhar na história,

nos personagens e nos sentimentos que o texto evoca. Esse tipo de leitura incentiva a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento da sensibilidade, permitindo que o leitor se envolva emocionalmente com o conteúdo e faça suas próprias interpretações.

Os textos literários apresentam algumas características marcantes que os diferenciam de outros tipos de textos. Uma delas é o uso da linguagem figurada, como metáforas, comparações, personificações e outros recursos estilísticos, que possibilitam múltiplos sentidos e enriquecem a interpretação. Para a criança, esse recurso é especialmente importante, pois estimula a imaginação e permite que ela construa significados próprios a partir da leitura, desenvolvendo habilidades de compreensão mais profundas e sensíveis. Outra característica essencial é a imaginação presente nos textos literários. Através dela, o autor cria cenários, personagens e situações fictícias que transportam o leitor para universos distintos. Ao acompanhar uma história, a criança consegue visualizar mentalmente esses ambientes e acontecimentos, tornando a leitura uma experiência envolvente e vívida, capaz de despertar curiosidade e interesse pela narrativa.

Além disso, a criatividade se manifesta nas diversas formas de narrar, rimar, estruturar versos ou organizar a narrativa. Essa variedade possibilita que cada texto tenha uma personalidade própria, oferecendo ao leitor diferentes experiências e formas de percepção. Ao observar essas particularidades, a criança também aprende a valorizar a diversidade de linguagens e a reconhecer que cada autor constrói seu mundo literário de maneira única. Essas combinações, linguagem figurada, imaginação e criatividade, tornam a literatura um espaço privilegiado de fruição e descoberta, no qual a criança não apenas lê, mas experimenta, sente e interpreta. A literatura, nesse sentido, torna-se um verdadeiro instrumento de descoberta, capaz de ampliar horizontes, desenvolver a sensibilidade, fortalecer o pensamento crítico e preparar o leitor para compreender e se relacionar melhor com o mundo ao seu redor, inclusive em suas tarefas escolares e experiências cotidianas.

Os objetivos da leitura literária vão muito além do simples prazer estético. Embora a fruição da leitura, o prazer de ouvir ou ler uma história, se encantar com poemas ou se envolver com contos, seja um aspecto importante, a leitura literária também desempenha um papel fundamental na formação crítica do leitor. Na Educação Infantil, por exemplo,

a criança ainda não possui autonomia para a leitura de textos mais complexos, mas o ato de ouvir histórias lidas pelo professor permite que ela comece a refletir sobre os acontecimentos, personagens e valores presentes nas narrativas. Dessa forma, mesmo sem ler sozinha, a criança desenvolve a capacidade de interpretar situações, questionar ações e compreender diferentes pontos de vista, iniciando um processo de formação crítica desde cedo.

Além disso, a leitura literária contribui significativamente para a formação cultural, ao aproximar a criança de tradições, valores e visões de mundo de diferentes épocas, lugares e culturas. Os textos literários são ricos em diversidade, permitindo que a criança entre em contato com experiências e realidades que ultrapassam seu cotidiano imediato. Por meio dessas leituras, ela passa a reconhecer e valorizar a diversidade cultural, ampliando seu repertório social, histórico e simbólico.

Outro objetivo central é a formação estética, ou seja, o desenvolvimento da sensibilidade diante da arte e da linguagem. A literatura é, acima de tudo, uma manifestação artística, capaz de despertar emoções, estimular a imaginação e fomentar a apreciação de formas, ritmos, figuras de linguagem e narrativas. Ao participar desse universo literário, a criança não apenas se diverte, mas também aprende a perceber nuances da expressão artística, desenvolvendo senso estético, criatividade e capacidade de reflexão. A leitura literária na infância tem um papel integrador e formativo, contribuindo para a construção de um leitor crítico, sensível e culturalmente consciente, que se beneficia tanto do prazer da leitura quanto do aprendizado proporcionado por essa experiência estética e educativa. Assim, a leitura literária cumpre um papel essencial na formação integral do indivíduo, pois não apenas entretém, mas também educa, humaniza e amplia horizontes

## **IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

A leitura, quando inserida desde a infância, exerce um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, promovendo benefícios cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Mais do que um simples instrumento escolar, a leitura literária constitui-se como uma prática capaz de ampliar horizontes, estimular a criatividade e formar sujeitos críticos e sensíveis. O contato precoce com a literatura permite que a criança compreenda melhor o mundo ao seu redor, desenvolva habilidades de

interpretação, empatia e criatividade, além de favorecer a construção de valores e a compreensão de diferentes realidades.

Sobre a prática de leitura Thomaz (2011) aponta que:

A leitura é uma prática que se faz presente na vida do indivíduo, desde o momento em que começam a compreender o mundo a sua volta. Interpretando, decifrando o sentido das coisas que os cercam como o ato de lê uma bula de remédio, uma receita de bolo ou um bilhete. Quando leem algo, estão praticando o ato de lê, embora não dão conta, ou seja, não percebem que é uma forma de começar a entender o mundo do qual fazem parte (Thomaz, 2011, p. 01).

A literatura infantil oferece experiências únicas, proporcionando às crianças a oportunidade de explorar narrativas, personagens e universos imaginários que refletem aspectos da vida real de maneira simbólica. Por meio dessas histórias, a criança aprende a lidar com emoções, conflitos e relações interpessoais, fortalecendo seu desenvolvimento emocional. Ao mesmo tempo, o contato constante com diferentes textos amplia seu vocabulário, enriquece a linguagem e estimula o pensamento crítico. Dessa forma, o hábito de ler desde cedo está diretamente ligado à formação de leitores no futuro.

No contexto brasileiro, a questão da formação de leitores é ainda mais relevante, considerando os baixos índices de leitura registrados no país. Embora os números exatos precisem ser verificados com dados atualizados, pesquisas anteriores indicam que uma parcela muito pequena da população lê regularmente, mostrando que o incentivo à leitura desde a infância é essencial para transformar esse cenário. Inserir as crianças no universo literário desde cedo contribui para que, ao longo da vida, elas se tornem leitores assíduos, capazes de desfrutar da leitura de forma crítica e prazerosa.

Portanto, a Educação Infantil desempenha um papel estratégico na formação de leitores, oferecendo experiências literárias significativas que despertam o interesse pelo livro e consolidam o gosto pela leitura. É nesse período que se constrói a base do hábito leitor, garantindo que a criança desenvolva não apenas habilidades linguísticas, mas também capacidade de reflexão, imaginação e compreensão do mundo, preparando-a para uma vida mais rica cultural e intelectualmente.

## **BENEFÍCIOS COGNITIVOS, EMOCIONAIS E SOCIAIS DA LEITURA DESDE A INFÂNCIA**

O contato com a leitura desde os primeiros anos de vida estimula uma série de processos cognitivos essenciais para o desenvolvimento da criança. Entre esses, destacam-se a atenção, a memória, o raciocínio lógico e a capacidade de organizar ideias. Ao ler, a criança aprende a interpretar textos, relacionar informações, identificar sequências de acontecimentos e compreender a lógica da narrativa. Esse exercício contínuo fortalece o pensamento crítico, a capacidade de síntese e a habilidade de resolução de problemas, proporcionando bases sólidas para o aprendizado formal e para a construção de conhecimento ao longo da vida.

No aspecto emocional, a leitura funciona como um espaço seguro de identificação e experimentação de sentimentos. Por meio das histórias, a criança entra em contato com diferentes emoções, como alegria, medo, tristeza, coragem ou frustração, sem precisar vivenciá-las diretamente. Textos infantis frequentemente abordam questões emocionais de maneira acessível, permitindo que a criança compreenda os sentimentos dos personagens e reflita sobre suas próprias experiências. Essa mediação simbólica contribui para o desenvolvimento da inteligência emocional, promovendo empatia, autoconsciência e maior capacidade de lidar com situações desafiadoras na vida cotidiana.

O impacto da leitura também se estende ao âmbito social. Ao explorar diferentes histórias, culturas e contextos, a criança amplia seu repertório cultural e sua compreensão das diversidades existentes no mundo. Por exemplo, ao ler contos de diferentes países ou narrativas que retratam realidades diversas, a criança aprende que existem múltiplas formas de viver, pensar e sentir. Esse contato com a diversidade cultural contribui para a formação de valores como respeito, tolerância e cooperação, preparando a criança para interagir de maneira consciente e sensível com outras pessoas.

Silva, T. (2018, p. 313) reflete sobre a prática literária realizada por crianças e aponta que:

Dentro e fora da escola, as crianças, que vivem em uma sociedade letrada, convivem com uma variedade de gêneros textuais. O contato com diferentes portadores e gêneros textuais faz com que a competência sociocomunicativa do indivíduo vá sendo construída e aprimorada. Logo, os falantes e ouvintes de uma determinada língua vão detectando qual a forma mais adequada e conveniente em cada situação de uso e

de comunicação e, com isso, desenvolvem a competência de distinguir diferentes gêneros textuais. (Silva, 2018, p. 313).

A leitura infantil não apenas promove habilidades cognitivas e linguísticas, mas também favorece o desenvolvimento emocional e social. Ela atua como ferramenta de formação integral, capacitando a criança a compreender melhor a si mesma, a relacionar-se com o outro e a interpretar o mundo ao seu redor. Esses benefícios reforçam a importância de inserir a leitura desde os primeiros anos, tornando-a prática constante e prazerosa, que contribua para a construção de indivíduos críticos, empáticos e culturalmente conscientes.

## **FORMAÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA E O HÁBITO LEITOR**

Um dos maiores desafios da educação é transformar a leitura em uma prática significativa e prazerosa. Nesse contexto, a infância é um período privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, pois é durante essa fase que a criança está em constante processo de formação, absorvendo experiências, valores e hábitos que irão acompanhá-la ao longo da vida. O contato precoce com livros e narrativas literárias permite que a criança associe a leitura a momentos de prazer, descoberta e afeto, consolidando uma relação positiva com os textos desde cedo.

É fundamental que esse contato seja constante e mediado de forma lúdica. Quando as atividades de leitura são apresentadas de maneira criativa, por meio de contação de histórias, dramatizações, rodas de leitura e exploração de ilustrações, a criança passa a perceber os livros como fontes de prazer e conhecimento, em vez de tarefas obrigatórias ou meras atividades escolares. Essa abordagem contribui para que o hábito leitor seja desenvolvido de maneira natural, fundamentado no encantamento que os livros despertam no cotidiano infantil.

De acordo com Queiroz e Tavares (2018, p. 117)

Entretanto, atualmente poucas famílias têm o hábito de contar histórias para as crianças ou de incentivá-las a ler, seja pela ausência do hábito, seja pela falta de tempo e interesse. Por isso, a tarefa de provocar a imaginação infantil e de resgatar esses momentos tão importantes na vida do ser humano ficou para a escola. (Queiroz; Tavares, 2018, p. 117).

O desenvolvimento do gosto pela leitura não ocorre pela imposição de atividades, mas pelo estímulo à curiosidade, à imaginação e à participação ativa da criança. Ao se envolver com narrativas que refletem sua realidade ou que a transportam para mundos imaginários, a criança constrói significados próprios e experimenta a leitura como uma prática prazerosa.

Segundo Solé (1998), criar experiências literárias significativas na infância é determinante para que o gosto pela leitura perdure ao longo da vida, influenciando não apenas o desempenho escolar, mas também a formação cultural, emocional e social do indivíduo. Portanto, a formação do hábito leitor na infância depende de práticas pedagógicas que valorizem o prazer da leitura, incentivem a autonomia e promovam o encantamento com os livros. Esse processo contribui para a construção de leitores críticos, criativos e sensíveis, capazes de compreender o mundo de maneira mais ampla e de estabelecer uma relação duradoura e positiva com a literatura ao longo de toda a vida.

## **DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

A leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem, tanto na modalidade oral quanto na escrita. O contato desde a infância com diferentes narrativas literárias amplia significativamente o vocabulário da criança, proporcionando o acesso a palavras e expressões que muitas vezes não fazem parte de seu cotidiano. Essa ampliação lexical contribui diretamente para que a criança formule frases mais elaboradas, expresse ideias de forma clara e organize seu pensamento de maneira estruturada.

Ao explorar histórias, poesias e contos, a criança não apenas decodifica palavras, mas também constrói significados e associações linguísticas. Esse processo favorece a compreensão semântica, permitindo que ela interprete contextos, compreenda nuances do sentido das palavras e desenvolva maior flexibilidade na comunicação. Além disso, a leitura estimula a imaginação e a criatividade, permitindo que a criança exercite hipóteses, crie associações inusitadas e construa interpretações próprias a partir das palavras e das situações apresentadas nos textos.

O impacto da leitura sobre a linguagem oral também é notável. Crianças expostas a narrativas variadas demonstram maior facilidade na expressão verbal, capacidade de argumentação e clareza ao se comunicar com colegas e adultos. A prática regular da

leitura, aliada à mediação docente, contribui para que a criança internalize estruturas gramaticais, amplie seu repertório vocabular e adquira segurança para expressar ideias de forma articulada.

No que diz respeito à linguagem escrita, o efeito da leitura é igualmente relevante. O contato precoce com palavras, frases e diferentes estilos textuais prepara a criança para o processo de alfabetização, tornando a aprendizagem da leitura e da escrita mais natural e significativa. Crianças com maior familiaridade com a linguagem escrita apresentam facilidade na decodificação de textos, compreensão de sentidos e produção textual, refletindo diretamente na sua participação escolar e no desenvolvimento acadêmico. A leitura infantil é decisiva para a formação de competências linguísticas completas, promovendo o desenvolvimento do vocabulário, da expressão oral, da criatividade e da capacidade de interpretação. Ao inserir a criança no universo literário desde os primeiros anos, cria-se um alicerce sólido para sua comunicação eficaz, sua inserção no contexto escolar e sua formação integral como leitora crítica e consciente.

A leitura desempenha ainda um papel estratégico no processo de alfabetização. Antes mesmo de decodificar as palavras, a criança que convive com histórias já reconhece a função social da escrita e aprende que os textos carregam significados. Essa familiaridade com a linguagem escrita facilita a aprendizagem formal, tornando o processo de alfabetização mais natural e significativo. Além disso, a leitura contribui para o desenvolvimento global da criança, pois articula aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais.

## **O PROFESSOR COMO MEDIADOR**

A mediação da leitura literária é um elemento central no processo de formação de leitores, sobretudo na educação infantil. Nesse período, a criança ainda não possui autonomia para compreender plenamente o universo dos livros e, por isso, o papel do professor como mediador torna-se indispensável. A mediação não se restringe à apresentação da obra ou à leitura em voz alta; ela envolve orientação, incentivo e diálogo, transformando o contato com o texto em uma experiência significativa, prazerosa e enriquecedora.

Mais do que transmitir informações sobre a narrativa, o professor acompanha a criança em sua construção de sentidos. Ao contar histórias, ele provoca reflexões, estimula a imaginação e promove a interação entre o mundo da criança e o universo literário. Esse processo possibilita que o aluno perceba a leitura não apenas como decodificação ou escuta passiva, mas como uma prática viva, marcada pela interpretação, pelo questionamento e pela troca de ideias.

A mediação docente é responsável por criar um ambiente de encantamento e de aproximação com a literatura. Cabe ao professor incentivar a criança a compartilhar suas impressões sobre a história, relatar o que entendeu, expressar emoções despertadas pela narrativa e relacionar o conteúdo lido com suas próprias vivências. Esse exercício fortalece tanto a compreensão textual quanto a formação de vínculos afetivos com os livros. A atuação do professor como mediador ultrapassa a simples leitura: trata-se de possibilitar que a criança estabeleça uma ponte entre a ficção e a realidade, desenvolvendo habilidades interpretativas, sensibilidade estética e autonomia leitora. Ao assumir essa função, o educador contribui para que o contato inicial com a literatura seja não apenas um momento escolar, mas uma experiência transformadora que acompanhará o aluno ao longo de sua trajetória.

A mediação de leitura pode ser compreendida como um conjunto de práticas e atitudes realizadas pelo professor com o objetivo de facilitar o acesso da criança ao texto literário e enriquecer sua experiência leitora. Trata-se de um processo que não se limita à simples apresentação da obra, mas que busca promover um encontro significativo entre a criança e a literatura.

Segundo Solé (1998), o mediador atua como um facilitador, auxiliando o leitor a compreender a obra, estabelecer conexões entre o conteúdo lido e o seu próprio mundo e, gradualmente, desenvolver autonomia interpretativa. Nesse sentido, o professor assume o papel de ponte entre a narrativa e a realidade da criança, tornando a leitura uma prática contextualizada, viva e interativa. É importante destacar que a mediação não deve impor interpretações prontas, mas oferecer suporte para que a criança construa seu próprio entendimento sobre a obra. Cabe ao professor incentivar a participação ativa do leitor, valorizando suas percepções, comentários e opiniões, por mais simples que pareçam. Esse reconhecimento fortalece a autoconfiança da criança e a motiva a se expressar de forma

mais autônoma diante dos textos. A mediação de leitura configura-se como um processo dialógico, em que o professor e a criança compartilham experiências e sentidos, possibilitando que a literatura seja não apenas compreendida, mas vivida e sentida em toda a sua dimensão formativa.

De acordo com Velez et al ( 2014, p. 3):

O professor de Educação Infantil deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto. Ele deverá estabelecer com seus alunos uma relação de ajuda, atento para as atitudes de quem ajuda e para a percepção de quem é ajudado. Diante disso, percebe-se a importância do trabalho da ludicidade no processo de ensino- aprendizagem, pois a mesma está intimamente ligada aos aspectos afetivos com a motricidade, com o simbólico e o cognitivo (Velez et al, 2014, p. 3).

A mediação da leitura vai muito além do simples ato de ler em voz alta para as crianças. Ela envolve planejamento pedagógico, escolha criteriosa das obras literárias e acompanhamento atento do interesse dos alunos. Não se trata, portanto, de selecionar um livro aleatório, mas de optar por narrativas que estejam em sintonia com os objetivos educativos, com o tema a ser trabalhado em sala e, sobretudo, com a faixa etária da turma. A adequação da obra à idade e ao nível de compreensão das crianças é um fator essencial para que a experiência seja significativa e produtiva.

Além disso, a mediação exige do professor a sensibilidade de observar como as crianças reagem durante a leitura: seus gestos, expressões, questionamentos e silêncios também são formas de participação. Esse acompanhamento possibilita que a prática da leitura se torne um processo de descoberta, reflexão e prazer, favorecendo o engajamento das crianças e fortalecendo sua relação afetiva com os livros.

## **ATITUDES E PRÁTICAS DO PROFESSOR PARA ESTIMULAR O INTERESSE PELA LEITURA**

Para que a mediação da leitura seja realmente eficaz, o professor precisa adotar atitudes e práticas que estimulem a curiosidade e o envolvimento das crianças. Considerando que, na educação infantil, a atenção é facilmente dispersa, torna-se essencial que a leitura seja conduzida de forma dinâmica e envolvente. Uma das estratégias fundamentais é a leitura expressiva, em que o professor utiliza entonações

variadas, pausas significativas e até mesmo gestos para dar vida às narrativas. Esse recurso aproxima a criança do enredo e desperta sua imaginação.

Outro aspecto importante é a exploração das ilustrações presentes nas obras literárias. As imagens, além de auxiliarem na compreensão do texto, funcionam como estímulo visual que desperta a atenção e facilita a interpretação. Atividades complementares também desempenham um papel central nesse processo. Dramatizações, reconto das histórias, produção de pequenos textos coletivos ou desenhos que representem o enredo são práticas que ampliam a experiência de leitura e tornam o contato com a literatura mais lúdico e significativo. Ao adotar tais atitudes, o professor transforma a leitura em um momento de encantamento e descoberta, incentivando as crianças a perceberem os livros como fonte de prazer, aprendizado e criatividade.

Outro aspecto fundamental no estímulo à leitura é a seleção de obras diversificadas e de qualidade literária, que respeitem o universo infantil e estejam adequadas à faixa etária das crianças. Não se trata de escolher livros de forma aleatória, mas de planejar a leitura a partir de critérios pedagógicos e afetivos, garantindo que a obra faça sentido para a criança e desperte nela curiosidade e interesse.

Além de respeitar as fases de desenvolvimento, a diversidade de obras possibilita que as crianças tenham contato com diferentes experiências de linguagem, cultura e estética. Narrativas poéticas, contos tradicionais, histórias contemporâneas, textos rimados e livros ilustrados são exemplos de materiais que enriquecem o repertório literário infantil. Autores como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Ziraldo e Monteiro Lobato são referências na literatura infantil brasileira, oferecendo obras que ampliam o imaginário das crianças e abrem caminhos para múltiplas interpretações. Ao vivenciar diferentes estilos e gêneros, a criança aprende a perceber a literatura como um espaço plural, onde cabem múltiplas vozes, culturas e possibilidades criativas.

Ao proporcionar escolhas e autonomia na leitura, o professor fortalece o hábito do leitor, incentivando a criança a explorar os livros de maneira independente. Quando ela encontra uma obra que lhe agrada, tende a buscar outras semelhantes, desenvolvendo gradualmente sua autonomia para selecionar o que deseja ler. Além disso, atividades como rodas de conversa, debates sobre as histórias, incentivo à narrativa oral, permitindo que a criança reconte a história com suas próprias palavras, bem como a leitura de imagens

e ilustrações, contribuem para que a leitura se torne uma prática social, interativa e significativa no cotidiano infantil.

## **IMPORTÂNCIA DA ESCUTA ATIVA E DO DIÁLOGO COM AS CRIANÇAS**

A escuta ativa é uma prática fundamental no processo de mediação da leitura, pois garante que a relação entre professor, criança e texto seja construída de forma dialógica. O professor, ao escutar atentamente o que as crianças dizem, demonstra respeito pelas suas percepções e interpretações, reconhecendo o valor das suas contribuições. Assim, mais do que apenas conduzir a leitura, o mediador se torna parceiro da criança, estabelecendo um espaço de troca e construção coletiva de sentido.

Nesse processo, o professor deve estar atento às perguntas, comentários e até mesmo às dúvidas que surgem durante a atividade. Valorizar a percepção da criança é essencial para promover o diálogo como ferramenta pedagógica. Afinal, se o educador não escuta o seu aluno, ele deixa de atuar de forma pedagógica e perde a oportunidade de transformar a leitura em um momento de aprendizagem significativa. O diálogo, por sua vez, permite que os pequenos construam seus próprios significados, relacionando a obra literária às suas experiências de vida, emoções e vivências cotidianas.

Cada criança interpreta o texto de uma maneira singular, como se estivesse montando um quebra-cabeça coletivo. Ao compartilhar suas impressões e ouvir os colegas, amplia sua compreensão e exercita a capacidade de interpretar diferentes pontos de vista. Por exemplo, na obra “As Coisas que a Gente Fala”, de Ruth Rocha, que aborda a questão da mentira, é comum que as crianças se identifiquem com situações semelhantes vividas em seu cotidiano. Nesse momento, o papel do professor é essencial: ele deve orientar a conversa, valorizar cada opinião e, ao mesmo tempo, estimular a reflexão crítica. Dessa forma, a escuta ativa transforma a leitura em uma prática viva, interativa e profundamente significativa para os pequenos leitores.

## **IMPORTÂNCIA DA ESCUTA ATIVA E DO DIÁLOGO COM AS CRIANÇAS**

A escuta ativa é uma prática fundamental no processo de mediação da leitura, pois garante que a relação entre professor, criança e texto seja construída de forma dialógica. O

professor, ao escutar atentamente o que as crianças dizem, demonstra respeito pelas suas percepções e interpretações, reconhecendo o valor das suas contribuições. Assim, mais do que apenas conduzir a leitura, o mediador se torna parceiro da criança, estabelecendo um espaço de troca e construção coletiva de sentido.

Nesse processo, o professor deve estar atento às perguntas, comentários e até mesmo às dúvidas que surgem durante a atividade. Valorizar a percepção da criança é essencial para promover o diálogo como ferramenta pedagógica. Afinal, se o educador não escuta o seu aluno, ele deixa de atuar de forma pedagógica e perde a oportunidade de transformar a leitura em um momento de aprendizagem significativa. O diálogo, por sua vez, permite que os pequenos construam seus próprios significados, relacionando a obra literária às suas experiências de vida, emoções e vivências cotidianas.

Cada criança interpreta o texto de uma maneira singular, como se estivesse montando um quebra-cabeça coletivo. Ao compartilhar suas impressões e ouvir os colegas, amplia sua compreensão e exercita a capacidade de interpretar diferentes pontos de vista. Por exemplo, na obra “As Coisas que a Gente Fala”, de Ruth Rocha, que aborda a questão da mentira, é comum que as crianças se identifiquem com situações semelhantes vividas em seu cotidiano. Nesse momento, o papel do professor é essencial: ele deve orientar a conversa, valorizar cada opinião e, ao mesmo tempo, estimular a reflexão crítica. Dessa forma, a escuta ativa transforma a leitura em uma prática viva, interativa e profundamente significativa para os pequenos leitores.

## **DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA MEDIAÇÃO DA LEITURA**

Apesar da reconhecida importância da mediação da leitura literária na formação de leitores, esse processo apresenta desafios significativos no contexto escolar, especialmente na Educação Infantil. Um dos principais obstáculos é a limitação de tempo e de recursos nas escolas. Muitas vezes, os professores dispõem de poucos momentos destinados à leitura e exploração das obras, dificultando a criação de experiências literárias prolongadas e aprofundadas.

Outro desafio relevante é a restrição de acervos nas instituições, sobretudo nas escolas públicas. Embora existam projetos e programas que fornecem livros para as

escolas, frequentemente os recursos são insuficientes: pode haver apenas um exemplar disponível, ou não existir obras de autores consagrados da literatura infantil. Essa limitação compromete a diversidade e a qualidade da experiência literária, tornando mais difícil estimular a autonomia e o gosto pela leitura entre os alunos.

Além disso, muitos professores podem se sentir despreparados para selecionar textos adequados ou aplicar estratégias de mediação que realmente despertem o interesse da criança. Nesse contexto, torna-se fundamental que as Secretarias de Educação dos municípios apoiem as escolas, fornecendo obras de qualidade, garantindo que cada criança tenha acesso aos livros e facilitando a criação de ambientes literários ricos e estimulantes.

Além disso, muitos professores podem se sentir despreparados para selecionar textos adequados ou aplicar estratégias de mediação que realmente despertem o interesse da criança. Nesse contexto, torna-se fundamental que as Secretarias de Educação dos municípios apoiem as escolas, fornecendo obras de qualidade, garantindo que cada criança tenha acesso aos livros e facilitando a criação de ambientes literários ricos e estimulantes.

Outro desafio relevante na mediação da leitura está relacionado à diversidade de interesses e níveis de desenvolvimento das crianças. Em uma mesma sala de aula, é comum que alguns alunos compreendam rapidamente o conteúdo de um livro, enquanto outros ainda estão processando a história. Nem todas as crianças se desenvolvem no mesmo ritmo, o que exige que o professor adapte suas práticas para atender às necessidades individuais, garantindo que todos permaneçam engajados e participativos durante a atividade.

Além das diferenças internas à sala de aula, existem barreiras externas que também impactam a mediação da leitura. A falta de incentivo à leitura em casa limita o contato da criança com livros e histórias, dificultando a consolidação do hábito leitor. Paralelamente, a predominância de estímulos tecnológicos, como televisão, celulares e tablets, compete com o tempo dedicado à leitura, podendo prejudicar o desenvolvimento cognitivo e a atenção das crianças.

Superar esses desafios exige planejamento cuidadoso, criatividade e formação contínua dos professores. É essencial que as instituições ofereçam capacitação sobre

técnicas de mediação, contação de histórias, uso de recursos tecnológicos como data show e caixas de som, e estratégias para manter a atenção e o interesse das crianças. Além disso, a valorização do profissional e o compromisso institucional com a leitura como prática educativa diária são fundamentais. Ao enfrentar essas dificuldades, o mediador garante que a leitura literária cumpra seu papel de formar leitores críticos, autônomos e sensíveis, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

## **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O INCENTIVO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O incentivo à leitura na Educação Infantil depende da adoção de estratégias pedagógicas que tornem o contato com os livros significativo, prazeroso e formativo. Nessa etapa, o trabalho do professor deve ir além da simples leitura, promovendo experiências que despertem o interesse das crianças e integrem aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Para as crianças pequenas, é fundamental que a leitura seja percebida como uma prática valiosa, capaz de estimular a curiosidade, a imaginação e o prazer pela descoberta. O objetivo é criar condições para que o hábito leitor se desenvolva desde os primeiros anos, estabelecendo uma relação positiva e duradoura com os livros.

De acordo com as reflexões de Libâneo (1999, p. 59):

Todos os educadores seriamente interessados nas ciências da educação, entre elas a Pedagogia, precisam concentrar esforços em propostas de intervenção pedagógica nas várias esferas do educativo para enfrentamento dos desafios colocados pelas novas realidades do mundo contemporâneo.

Dessa forma, as estratégias pedagógicas devem proporcionar experiências interativas e envolventes, permitindo que cada criança construa significados próprios, compartilhe impressões com os colegas e se sinta motivada a explorar novas histórias. A introdução de práticas planejadas e diversificadas garante que a leitura seja vivida como uma experiência rica e transformadora. A seguir, serão apresentadas algumas estratégias pedagógicas que podem ser adotadas na Educação Infantil para incentivar a leitura, tornando o contato das crianças com os livros mais significativo e formativo. Essas práticas incluem atividades lúdicas, interativas e diversificadas, capazes de estimular a

imaginação, a curiosidade e o prazer pela descoberta, consolidando o hábito leitor desde os primeiros anos.

## **USO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, DRAMATIZAÇÕES E RODAS DE LEITURA**

A contação de histórias é uma estratégia pedagógica clássica e extremamente eficaz na Educação Infantil. Por meio dela, o professor não se limita a ler o texto: ele transforma a narrativa em uma experiência envolvente, utilizando entonação, gestos, expressões faciais e recursos visuais para captar a atenção das crianças. Alguns educadores criam bonecos de EVA, confeccionam desenhos, utilizam fantasias, cantam músicas ou encenam trechos da história, tudo para tornar o momento da leitura mais atrativo e significativo.

As dramatizações complementam a contação de histórias, permitindo que as crianças participem ativamente da narrativa. Nessa prática, os alunos assumem papéis de personagens, representando ações e diálogos do texto. Esse envolvimento torna a experiência mais concreta e ajuda a consolidar a compreensão da história, além de estimular a imaginação, a criatividade e a expressão oral.

Outro recurso importante é a roda de leitura, na qual as crianças se reúnem em círculo para ouvir ou compartilhar a narrativa. Nesse formato, cada criança tem a oportunidade de comentar, expressar suas impressões, recontar trechos da história ou relacionar o texto às suas próprias experiências. A roda de leitura fortalece o senso de grupo, promove o diálogo e torna a leitura uma prática social e interativa, enriquecendo o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos pequenos leitores.

Essas atividades favorecem o desenvolvimento da oralidade, da compreensão textual e da capacidade de interpretação, ao mesmo tempo em que promovem a socialização e a cooperação entre os colegas. Segundo Bettelheim (1976), contos e dramatizações ajudam a criança a lidar com emoções e conflitos de maneira simbólica criando experiências de aprendizagem significativas e afetivamente marcantes.

## **AMBIENTES RICOS EM LITERATURA (CANTINHOS DE LEITURA, BIBLIOTECAS)**

A criação de espaços dedicados à leitura é fundamental para despertar e consolidar o hábito leitor nas crianças. Os cantinhos de leitura, dentro da sala de aula, e as bibliotecas escolares representam locais privilegiados de contato com os livros, possibilitando à criança escolher livremente as obras que despertam sua curiosidade e interesse. Esses ambientes precisam ser acolhedores, bem iluminados e atrativos, transmitindo a ideia de que a leitura é uma atividade prazerosa e valorizada no espaço escolar.

A acessibilidade é um aspecto central. As estantes devem estar ao alcance das crianças da Educação Infantil, permitindo que elas manuseiem os livros, folheiem suas páginas, explorem diferentes formatos e observem as ilustrações. Esse contato físico e visual é essencial para despertar a curiosidade e fortalecer o vínculo afetivo com o objeto livro. Ao poder tatear, folhear e explorar livremente, a criança não apenas desenvolve sua autonomia, mas também amplia sua experiência literária, aproximando-se cada vez mais do universo da leitura.

Além disso, a biblioteca escolar, quando organizada de forma acolhedora, pode se tornar um espaço de descobertas e encantamento. O acesso frequente e descomplicado aos livros é determinante para que a criança crie uma relação positiva com a leitura. Quanto mais a criança puder retornar a esses espaços sem burocracia, mais natural se tornará sua relação com os livros, favorecendo a consolidação do hábito de ler. Em última instância, esses ambientes literários contribuem para formar leitores autônomos, curiosos e motivados, que associam o ato da leitura ao prazer e à descoberta.

## **ATIVIDADES LÚDICAS E INTERATIVAS PARA APROXIMAR AS CRIANÇAS DOS LIVROS**

As atividades lúdicas e interativas são recursos essenciais para transformar a leitura em uma experiência prazerosa e inesquecível. Jogos de palavras, quebra-cabeças literários, desafios de interpretação e exercícios de criação de histórias são apenas algumas formas de estimular a participação ativa da criança, incentivando-a a se aproximar dos livros com entusiasmo e curiosidade.

Além dessas práticas, é possível incorporar elementos da cultura popular, como parlendas, trava-línguas, adivinhas e lendas folclóricas, que despertam a imaginação e a oralidade, ao mesmo tempo em que aproximam as crianças das tradições culturais brasileiras. O uso de fantoches, teatrinhos e dramatizações também potencializa esse processo, pois permite que os pequenos deem voz e corpo aos personagens, vivenciando as histórias de forma interativa.

Essas atividades ampliam o repertório literário e cultural dos alunos, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades linguísticas, sociais e criativas. Quando a leitura se alia ao jogo, à brincadeira e à fantasia, a criança não apenas aprende, mas também descobre que os livros podem ser fonte inesgotável de diversão e encantamento.

As tecnologias digitais, quando utilizadas de forma equilibrada e intencional, podem ser grandes aliadas no incentivo à leitura na Educação Infantil. Ferramentas como livros digitais, aplicativos educativos, vídeos de contação de histórias e plataformas interativas ampliam as possibilidades de contato da criança com a literatura, tornando a experiência mais dinâmica e atrativa. A integração de som, imagem e movimento potencializa a compreensão, desperta a curiosidade e mantém o interesse dos pequenos, sobretudo em um contexto no qual as crianças já estão naturalmente inseridas no universo tecnológico.

Conforme Rodrigues e Ferreira

Vivemos em um mundo totalmente globalizado, marcado pelos avanços tecnológicos e pelos meios de comunicação, no qual as crianças têm um grande acesso ao conhecimento que é proporcionado a elas pelos diferentes canais transmissores. Estando a escola inserida neste contexto, cabe a mesma proporcionar um ensino mais dinâmico, tornando a leitura uma atividade atrativa, prazerosa, estimulante e significativa aos alunos (Rodrigues; Ferreira, 2016, p. 29).

Para o professor, os recursos digitais também representam um apoio pedagógico importante. Em momentos em que faltam ideias ou até mesmo disposição para inovar nas práticas, a tecnologia oferece alternativas criativas que podem enriquecer as atividades de leitura. Um vídeo de contação de histórias, a exibição de um filme baseado em um livro trabalhado em sala ou mesmo o uso de jogos literários interativos ajudam a fixar o conteúdo e a ampliar o olhar da criança sobre a narrativa.

Ao explorar essas ferramentas, o professor possibilita que os alunos estabeleçam novos significados a cada leitura, relacionando a história a diferentes linguagens e mídias. Dessa forma, a tecnologia não substitui o contato com o livro físico, mas atua como complemento, fortalecendo a relação da criança com a leitura e estimulando sua imaginação por meio de diferentes formas de expressão. tornando a leitura uma atividade atrativa, prazerosa, estimulante e significativa aos alunos (Rodrigues: Ferreira, 2016, p. 29).

## **IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE NO PROCESSO DE INCENTIVO**

O incentivo à leitura não se restringe somente à escola. A participação da família e da comunidade é essencial para fortalecer o hábito do leitor e criar um ambiente rico em estímulos literários. Pais, irmãos e outros familiares podem contribuir por meio da leitura compartilhada e da contação de histórias, despertando a curiosidade e o gosto pelos livros desde cedo. É fundamental que a família incentive a literatura em casa, pois muitas vezes as crianças são expostas de forma excessiva às telas, jogos eletrônicos e outras distrações, deixando em segundo plano o contato com a cultura escrita. Ao estimular o hábito de leitura, a família contribui para a formação de crianças críticas, atentas ao que se passa no mundo, capazes de interpretar a realidade e conscientes de seu papel na sociedade.

A comunidade também exerce papel determinante no fortalecimento da leitura. Um exemplo dessa integração é o projeto Leitura na Praça, realizado pela professora Marfilda Caetano, na comunidade de São Jerônimo, em Guaiúba. A iniciativa consiste em encontros de leitura realizados na praça da comunidade, reunindo crianças e familiares. Nesses momentos, as crianças expõem suas leituras e, em algumas situações, apresentam textos que elas mesmas escreveram, sendo prestigiadas por toda a comunidade. Esse tipo de prática amplia o acesso à literatura, valoriza a cultura local e proporciona às crianças reconhecimento e autoestima, fortalecendo seu vínculo com a leitura.

Segundo o que Gohn (2006, p. 28) afirma:

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

Além disso, a comunidade pode apoiar a prática da leitura por meio de bibliotecas públicas, eventos literários e espaços culturais que promovam a leitura como uma atividade socialmente relevante. Essa integração entre escola, família e comunidade garante que a criança perceba a leitura como uma prática prazerosa, contínua e culturalmente significativa, fortalecendo seu desenvolvimento global e sua formação como leitora crítica, criativa e engajada.

## **CONCLUSÃO**

A análise realizada evidencia que a leitura literária na Educação Infantil constitui um recurso indispensável para o desenvolvimento integral da criança, ao favorecer a linguagem, a imaginação, a criticidade e a socialização. Os documentos legais e curriculares que orientam a educação brasileira, como a LDB, o ECA, as DCNEI e a BNCC, reforçam a importância de práticas que reconheçam a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem, colocando a literatura como uma experiência essencial nesse percurso.

Verificou-se, ainda, que o professor exerce papel fundamental como mediador da leitura, uma vez que sua atuação é responsável por transformar o contato com os textos literários em experiências significativas e prazerosas. Estratégias como a contação de histórias, a criação de ambientes ricos em literatura, a utilização de recursos lúdicos e a aproximação entre escola, família e comunidade fortalecem a formação do gosto pela leitura e a construção do hábito leitor desde cedo.

Conclui-se, portanto, que a leitura literária, quando trabalhada de forma planejada e intencional, contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação cultural, social e emocional da criança. Assim, reafirma-se a necessidade de políticas públicas consistentes, acervos diversificados e investimentos na formação

docente, a fim de assegurar que todas as crianças tenham acesso a experiências literárias de qualidade, capazes de ampliar horizontes e de consolidar sua formação íntegra

## REFERÊNCIAS

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) . Acesso em: 12 de agosto. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) . Acesso em: 10 de agosto. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) . Acesso em: 15 de agosto. 2025.

GHIRARDELLI-JÚNIOR, Paulo. O que é pedagogia?. 2010. 4 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

GOHN Maria da Glória. Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v.01, n.01, p. 28-43, jan/abr. 2009.

GONÇALVES, EF et al. Aspectos históricos da educação infantil no Brasil. Cadernos da Fucamp, v. 35, p. 50-64, 2024. EO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê?. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PASCHOAL, Jaqueline D. e MACHADO, Maria Cristina G. A história da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p. 78-95, mar.2009 - ISSN: 1676-2584.

QUEIROZ, Marli Aparecida de Oliveira; TAVARES, Tadeu Zaccarelli . A importância da leitura no processo de alfabetização. Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 111-120, nov. 2017/fev. 2018.

RODRIGUES, Marinéa Figueira; FERREIRA, Sheila Alves Diniz. A importância da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental. Correio MFR. A Importância da Leitura nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Revista Mosaico. 2016 Jul./Dez.

SILVA, Thaise da. Mapeando esferas de letramento: o ambiente familiar e o escolar na invenção do sujeito leitor. Estud. sociol. Araraquara v.23 n.44 p. 305- 323

THOMAZ, Jaime Roberto. Alfabetização e letramento: Repensando o ensino da língua escrita. Abril. 2011.

VELEZ, et al. a Ludicidade na Educação Infantil: Formas de conhecer o mundo. Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (ainpgp); VI FIPED, 30 de julho a 01 de agosto de 2014 – Santa Maria/RS – Brasil.

## **A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Fabiana Lima Cavalcante

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo geral compreender o papel da brincadeira no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se: analisar a formação docente para o uso da brincadeira; discutir de que forma as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento socioemocional das crianças; e descrever os desafios na implementação de atividades lúdicas voltadas ao ensino-aprendizagem. A metodologia adotada consiste em revisão bibliográfica, na qual foram investigados conceitos fundamentais sobre as brincadeiras e suas implicações no contexto educacional. A discussão fundamenta-se na análise de artigos, revistas e sites, tendo como principais interlocutores Cunha (2016), Vygotsky (2007) e Piaget (1994), entre outros. Os resultados indicam que as brincadeiras promovem aprendizagens significativas, estimulando a criatividade, a socialização e a autonomia. Assim, o brincar deve ser compreendido não como mero entretenimento, mas como instrumento valioso de ensino e aprendizagem. As atividades que envolvem brincadeiras tornam o ambiente educativo mais enriquecedor, evidenciando que educar vai além da transmissão de conteúdos e não se restringe ao quadro e à carteira escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincadeiras. Educação Infantil. Ensino-aprendizagem.

### **THE IMPORTANCE OF PLAY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**ABSTRACT:** The general objective of this article is to understand the role of play in the teaching-learning process in Early Childhood Education. The specific objectives are: to analyze teacher training for the use of play; to discuss how play activities can contribute to children's socio-emotional development; and to describe the challenges in implementing play-based activities for teaching and learning. The methodology adopted is a bibliographic review, investigating fundamental concepts about play and its implications in the educational context. The discussion is based on articles, journals, and websites, with Cunha (2016), Vygotsky (2007), and Piaget (1994), among others, as main references. The results indicate that play promotes meaningful learning by stimulating creativity, socialization, and autonomy. Therefore, play should not be understood as mere entertainment, but as a valuable teaching and learning tool. Activities that include play make the learning environment more enriching, since educating goes far beyond the transmission of knowledge.

**KEYWORDS:** Play. Early Childhood Education. Teaching and learning.

## **INTRODUÇÃO**

A Educação Infantil configura-se como base do processo educacional da criança, uma vez que assegura oportunidades essenciais para o desenvolvimento integral. Nesse contexto, a brincadeira constitui elemento indispensável, representando não apenas momentos de diversão, mas uma condição relevante para a aprendizagem e a socialização.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral compreender o papel da brincadeira no ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Os objetivos específicos consistem em: analisar a formação docente para o uso do brincar; discutir como as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento socioemocional das crianças; e descrever os desafios relacionados à implementação das brincadeiras na rotina pedagógica. A questão norteadora do estudo é: de que forma as brincadeiras contribuem para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil?

Para a elaboração do estudo, recorreu-se à revisão bibliográfica, por meio da análise de autores como Cunha (2016), Vygotsky (2007) e Piaget (1994), além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). O artigo organiza-se em três eixos: (i) a importância do brincar na Educação Infantil; (ii) o brincar como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem; e (iii) os desafios para a implementação de práticas lúdicas na rotina pedagógica. Ao final, apresentam-se metodologia, resultados e considerações finais.

Espera-se contribuir para a reflexão de que o brincar pode e deve ser utilizado como instrumento de ensino e aprendizagem. Além disso, pretende-se reforçar que práticas pedagógicas podem ser lúdicas sem perder intencionalidade, e que a aprendizagem não se fragiliza por envolver jogos e brincadeiras.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, desempenha papel fundamental na formação integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos. Nesse cenário, o brincar assume posição central, constituindo linguagem própria da infância e elemento essencial ao desenvolvimento. A BNCC (2018)

reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil, reafirmando a brincadeira como eixo do trabalho pedagógico.

Essa diretriz evidencia que práticas lúdicas não devem ser tratadas como atividades secundárias, mas como recursos didáticos planejados e intencionais. Cunha (2016) afirma que, ao brincar, as crianças entram em contato não apenas com jogos, mas com elementos da cultura corporal e da cultura lúdica, tornando o brincar uma experiência cultural (p. 24). Desse modo, brincadeiras orientadas pedagogicamente favorecem a construção de conhecimentos sobre o mundo e sobre si.

As contribuições de Piaget e Vygotsky também evidenciam a relevância do brincar no desenvolvimento infantil. Para Piaget, o brincar se relaciona à exploração do mundo e ao desenvolvimento cognitivo, variando conforme estágios de desenvolvimento. Já Vygotsky compreende a brincadeira como experiência decisiva para o desenvolvimento cognitivo e social, destacando a interação e a vivência de papéis sociais como elementos que ampliam linguagem, pensamento e aprendizagem. Apesar das diferenças teóricas, ambos convergem ao reconhecer a brincadeira como fundamental ao desenvolvimento infantil.

Assim, a brincadeira pode e deve ser utilizada como recurso pedagógico, desde que haja intencionalidade e adequação ao contexto e à realidade da turma.

## **O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM**

O brincar configura-se como uma das principais estratégias pedagógicas na Educação Infantil, por favorecer aprendizagens prazerosas e significativas. Na escola, a utilização do brincar como recurso didático permite trabalhar conteúdos curriculares com maior envolvimento, estimulando motivação, participação e interação entre crianças, professores e materiais.

Ressalta-se que não se trata de impor o brincar, mas de oferecer caminhos e possibilidades para integrá-lo ao processo pedagógico. Rolim et al. (2008) destacam que brincar não é apenas entretenimento, mas também aprendizagem: por meio de gestos e atitudes, a criança expressa linguagem e investe afetividade na atividade, razão pela qual

a brincadeira deve ser encarada com seriedade e como elemento fundamental ao desenvolvimento infantil (p. 177).

Antunes (2017) reforça que o jogo pode promover desenvolvimento cognitivo e social, além de gerar alegria, e que a condução pedagógica das regras e das interações favorece o convívio ético e a aprendizagem (p. 11). O autor também aponta que, ao brincar, a criança desenvolve linguagem oral, pensamento associativo, habilidades sociais e auditivas, além de noções de classificação, seriação e relações espaciais (p. 14). Assim, a brincadeira constitui estratégia valiosa para a prática pedagógica.

## **DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS BRINCADEIRAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A aprendizagem mediada por brincadeiras parte do entendimento de que a ludicidade facilita o processo educativo e favorece habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Entretanto, a transição de métodos tradicionais para abordagens lúdicas apresenta desafios.

Um dos principais obstáculos é a resistência de instituições e educadores em adotar abordagens lúdicas, ainda associadas, por vezes, apenas à recreação. Tal resistência pode decorrer de formação inicial insuficiente, que não contempla adequadamente teorias e práticas do brincar. Além disso, muitos docentes sentem-se pressionados a priorizar conteúdos curriculares em detrimento de atividades lúdicas, desconsiderando que o brincar também desenvolve competências essenciais.

Outro desafio refere-se à infraestrutura escolar: a falta de espaços adequados e de materiais diversificados limita o planejamento e a execução de brincadeiras com intencionalidade. Ainda que a BNCC (2018) reconheça o brincar como direito, observa-se distância entre diretrizes e prática.

Nesse sentido, a formação continuada é indispensável. Lemes e Lopes (2020) destacam que a formação não se esgota na inicial, devendo acompanhar a carreira docente, uma vez que a dinâmica social exige novos saberes e revisão permanente da prática (p. 152). Lunarti e Felicio (2023) também ressaltam que não basta realizar

atividades: é necessário refletir sobre como e por que se faz, pois, a reflexão sustenta a aprendizagem ativa e intencional (p. 7).

Em síntese, a implementação do brincar enfrenta desafios estruturais, culturais e formativos, exigindo investimento contínuo em formação docente, ambientes adequados e valorização de uma cultura educacional que compreenda o brincar como aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como pesquisa de revisão bibliográfica, baseada em referenciais teóricos nacionais e internacionais que discutem as brincadeiras na Educação Infantil. Conforme Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica busca solucionar problemas ou hipóteses a partir de referências já publicadas, promovendo análise e discussão de contribuições acadêmicas, além de subsidiar a compreensão dos enfoques e perspectivas presentes na produção científica (p. 266). Foram selecionadas obras de Piaget (1994), Vygotsky (2007) e Cunha (2016), além de documentos oficiais como a BNCC (2018). A análise buscou identificar convergências teóricas que fundamentam o brincar no processo de ensino-aprendizagem.

## **RESULTADOS**

O estudo buscou compreender o papel da brincadeira no ensino-aprendizagem na Educação Infantil, destacando seu potencial para promover aprendizagens mais significativas e alinhadas às necessidades do desenvolvimento infantil. As brincadeiras, quando planejadas com intencionalidade, favorecem a ampliação da linguagem oral, o desenvolvimento da escrita, a socialização, a ampliação do conhecimento de mundo e o acesso à cultura.

Bulcão (2022) afirma que o brincar constitui importante meio de comunicação infantil, pois favorece a aprendizagem, estimula reflexão, autonomia e criatividade, estabelecendo relação dialógica entre jogo e aprendizagem (p. 3). Dessa forma, torna-se relevante investir em práticas lúdicas fundamentadas teoricamente e integradas ao universo sociocultural das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar e aprender por meio de brincadeiras pode ser desafiador, especialmente quando práticas escolares anteriores compreendem o brincar apenas como entretenimento. Ao buscar caminhos distintos do ensino tradicional, o professor pode enfrentar obstáculos relacionados à formação insuficiente e às barreiras institucionais, o que dificulta a consolidação de práticas planejadas.

Este trabalho buscou compreender o uso das brincadeiras no ensino-aprendizagem na Educação Infantil, analisando a formação docente, a contribuição socioemocional do brincar e os desafios de sua implementação. A partir da revisão bibliográfica, conclui-se que as brincadeiras podem ser utilizadas de forma eficaz no contexto educacional, desde que sejam planejadas e coerentes com objetivos pedagógicos. As atividades lúdicas não precisam ser complexas, mas devem ser intencionais, considerar os conhecimentos prévios das crianças e adequar-se à realidade do contexto escolar.

Observa-se, ainda, lacuna na formação inicial do pedagogo, indicando a necessidade de que cursos de Pedagogia incluam oficinas e componentes curriculares voltados ao uso pedagógico de diferentes recursos lúdicos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Revista Odontológica da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2018.
- BULCÃO, Márcio da Cruz Passos. Brincadeiras africanas e afro-brasileiras como prática pedagógica para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Escola Municipal Evandro Siqueira. 2022.
- CUNHA, Débora Alfaia. Brincadeiras africanas para a educação cultural. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.
- LUNARTI, Elciane Arantes Peixoto; FELICIO, Cinthia Maria. Uso de jogos e brincadeiras para aprendizagem ativa e estudo de conceitos geográficos. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 13, n. 23, p. 05–23, 2023. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1196>. Acesso em: 5 jun. 2025.

LEMES, Robson de Oliveira; LOPES, Claudivan Sanches. Estudo das necessidades formativas em Geografia para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 10, n. 20, p. 148–173, 2020. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/897>. Acesso em: 3 jun. 2025.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. 2008. Disponível em: [http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20\\_vygotsky.pdf](http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf). Acesso em: 15 jun. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## O BRINCAR COMO MÉTODO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisca Rocicléia Costa Silva Ferreira

**RESUMO:** O presente trabalho analisa e discute o brincar como método utilizado na Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, investigando a importância do brincar e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança, sendo reconhecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como eixo estruturante do trabalho pedagógico. A pesquisa fundamenta-se em estudos de teóricos como Piaget, Kishimoto e Vygotsky, destacando que o brincar não se configura apenas como uma atividade de lazer, mas como um instrumento essencial de aprendizagem, expressão e socialização. Os resultados reforçam a importância de práticas pedagógicas planejadas e intencionais que valorizem o brincar em suas múltiplas dimensões no contexto da Educação Infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Brincar. Métodos pedagógicos. BNCC.

### PLAYING AS A PEDAGOGICAL METHOD IN EARLY EARLY EDUCATION

**ABSTRACT:** This study analyzes and discusses play as a method used in Early Childhood Education. The research was conducted through a qualitative and bibliographic approach, investigating the importance of play and how it contributes to the child's integral development, being recognized by the National Common Curricular Base (BNCC) as a structuring axis of pedagogical work. The research is based on studies by theorists such as Piaget, Kishimoto, and Vygotsky, emphasizing that play is not merely a leisure activity, but an essential instrument for learning, expression, and socialization. The study reinforces the importance of planned and intentional pedagogical practices that value play in its multiple dimensions.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education. Play. Teaching methods. BNCC.

### INTRODUÇÃO

A infância constitui uma fase fundamental no desenvolvimento do ser humano, marcada por descobertas, interações e aprendizagens que contribuem significativamente para a formação da identidade da criança. Nesse período, o brincar apresenta-se como um instrumento essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, além de estimular a criatividade e a capacidade de resolução de problemas.

Na Educação Infantil, o ato de brincar não deve ser compreendido apenas como um momento de lazer, mas como uma ferramenta pedagógica potente e significativa para o desenvolvimento integral da criança. Ao longo do tempo, diversas teorias educacionais

passaram a enfatizar o brincar como um elemento central no processo de construção do conhecimento. Autores como Vygotsky, Kishimoto e Oliveira destacam que a criança aprende por meio da brincadeira, explorando o mundo ao seu redor, experimentando papéis sociais e solucionando problemas.

Dessa forma, a ludicidade deve ser compreendida como uma metodologia pedagógica que contribui para uma aprendizagem mais significativa, centrada no protagonismo infantil. Este trabalho tem como objetivo analisar o brincar como uma metodologia fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades na Educação Infantil, bem como refletir sobre como práticas lúdicas planejadas e intencionais promovem aprendizagens ativas e significativas.

## **A LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

A infância é uma fase essencial do desenvolvimento humano, caracterizada por intensas atividades cognitivas e emocionais. É por meio do lúdico que a criança passa a conhecer a si mesma e o mundo, desenvolvendo a oralidade, o pensamento, a autoconfiança e a socialização. Kishimoto (2010) afirma que o brincar constitui a principal atividade do cotidiano infantil.

Durante a brincadeira, a criança toma decisões, expressa sentimentos, constrói valores, conhece a si mesma e aos outros, explora o mundo físico e social e utiliza diferentes linguagens para solucionar problemas e criar significados. Conforme destaca Kishimoto (2010), o brincar está diretamente relacionado à cultura da infância, sendo um meio privilegiado de expressão, aprendizagem e desenvolvimento.

A autora define o brincar como uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança, que proporciona prazer, envolve regras, linguagens e desenvolvimento de habilidades, introduzindo-a no mundo imaginário (Kishimoto, 2010). Assim, a atividade lúdica ultrapassa a visão de entretenimento, configurando-se como uma prática pedagógica significativa.

Vygotsky (1998) também atribui grande importância ao brincar, ressaltando o papel do ambiente social e da interação na constituição das funções psicológicas

superiores. Para o autor, é no brincar que a criança se coloca além do seu nível de desenvolvimento real, aproximando-se da chamada zona de desenvolvimento proximal.

Brougère (2001) destaca que, por meio do brincar, a criança constrói conhecimentos a partir de sua relação com o mundo exterior, utilizando o corpo e a imaginação como instrumentos de aprendizagem. Dessa forma, o brincar contribui diretamente para o desenvolvimento do pensamento infantil, revelando a maneira como a criança age, pensa e aprende.

## **O LÚDICO COMO MÉTODO PEDAGÓGICO**

O brincar é reconhecido como um método pedagógico essencial, pois possibilita aprendizagens significativas de forma prazerosa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem da criança, assegurando tempos, espaços e materiais adequados para práticas lúdicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (Brasil, 2009). Além disso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca que o brincar contribui para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança (Brasil, 1998).

Nesse sentido, compreende-se que o lúdico é um elemento estruturante do processo educativo, promovendo o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da autoconfiança e da socialização.

## **O PAPEL DO DOCENTE NAS PRÁTICAS LÚDICAS**

No contexto das práticas lúdicas, o docente assume o papel de mediador e observador do processo de aprendizagem. Segundo Oliveira (2002), cabe ao professor criar ambientes ricos em estímulos que favoreçam a interação e promovam situações desafiadoras por meio do brincar.

A intervenção pedagógica é fundamental para potencializar o desenvolvimento infantil, conforme ressalta Oliveira (1993), ao afirmar que a aprendizagem desperta

processos internos de desenvolvimento que ocorrem na interação social. Ao observar o brincar, o educador consegue identificar características individuais das crianças, suas emoções, experiências e formas de expressão.

Dessa forma, o brincar exige intencionalidade pedagógica, planejamento e clareza quanto aos objetivos de aprendizagem. O professor deve organizar ambientes acolhedores e instigantes, com espaços diversificados que promovam experiências significativas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças.

## **OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E O BRINCAR**

A BNCC reconhece o brincar como um direito de aprendizagem, juntamente com a convivência, a participação, a escuta, a expressão e a exploração. O documento organiza a Educação Infantil em cinco campos de experiências, todos permeados pelo brincar:

O eu, o outro e o nós

Corpo, gestos e movimentos

Traços, sons, cores e formas

Escuta, fala, pensamento e imaginação

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Esses campos não se apresentam de forma fragmentada, mas integrados, refletindo a complexidade do desenvolvimento infantil, tendo o brincar como elemento articulador das experiências.

## **METODOLOGIA**

Tipo de pesquisa; A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza básica e exploratória, com o objetivo de compreender a importância do lúdico como método pedagógico na Educação Infantil.

Procedimentos metodológicos: O estudo foi desenvolvido por meio de: Revisão bibliográfica, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos, como Kishimoto,

Vygotsky, Oliveira e Brougère. Análise documental, com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e demais documentos normativos da Educação Infantil.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados evidenciam que a ludicidade ainda é frequentemente compreendida apenas como entretenimento, desconsiderando seu potencial educativo. No entanto, estudos demonstram que o brincar possibilita a elaboração de emoções, a construção da autonomia e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais e motoras.

A Educação Infantil não pode prescindir da ludicidade, pois está se configurando como elemento estruturante do processo educativo. É por meio do brincar intencional que a criança aprende, interage e constrói significados de forma prazerosa e significativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa evidenciou a importância do brincar na Educação Infantil como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral das crianças. O lúdico, quando utilizado com intencionalidade, planejamento e sensibilidade, fortalece vínculos, estimula a criatividade e promove aprendizagens significativas.

Conclui-se que é fundamental investir na formação continuada dos professores e no compromisso institucional com propostas pedagógicas que valorizem o brincar como eixo estruturante do processo educativo, garantindo uma Educação Infantil de qualidade, humanizada e respeitosa com a infância.

## **REFERÊNCIAS**

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

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

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

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

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

## **A IMPORTANCIA DO DESENVOLVIMENTO DOS PROFISSIONAIS NAS ORGANIZAÇÕES PUBLICAS DE ENSINO**

Francisco Kledir dos Santos Souza

**RESUMO:** Este trabalho analisa as estruturas pedagógicas e a gestão de pessoas na rede municipal de ensino de Guaiúba, Ceará, sob a ótica da globalização. Investiga-se a importância do desenvolvimento profissional e do uso eficiente de recursos públicos para garantir uma educação de qualidade. O estudo aborda o problema crítico da distorção idade-série, que apresentou redução significativa no município entre 2004 e 2010. Fundamentado em autores como Chiavenato e nos indicadores da SEDUC, o texto destaca que a transformação educacional exige líderes empreendedores e práticas pedagógicas inovadoras, especialmente na transição para o Ensino Fundamental II e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão Educacional. Distorção Idade-Série. Políticas Públicas.

### **THE IMPORTANCE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN PUBLIC EDUCATION ORGANIZATIONS**

**ABSTRACT:** This study analyzes the pedagogical structures and personnel management within the municipal school system of Guaiúba, Ceará, through the lens of globalization. It investigates the importance of professional development and the efficient use of public resources to ensure high-quality education. The study addresses the critical issue of age-grade distortion, which showed a significant reduction in the municipality between 2004 and 2010. Grounded in authors such as Chiavenato and SEDUC indicators, the text highlights that educational transformation requires entrepreneurial leaders and innovative pedagogical practices, particularly during the transition to Middle School (Ensino Fundamental II) and in Adult and Young Adult Education (EJA).

**KEYWORDS:** Educational Management. Age-Grade Distortion. Public Policies.

## **INTRODUÇÃO**

O trabalho acadêmico apresentará as formas de agir e de ser das estruturas pedagógicas de ensino básico na rede municipal do município de Guaiúba, que sempre atravessam um processo de mudança pressionado pela rede de ensino globalizada, envolvendo diversas áreas na educação de nossas crianças, jovens e adultos, contribuindo com as políticas públicas e políticas sociais, dando a necessidade de que é necessário, dentro de uma repartição, ter recursos públicos na organização pública de ensino.

O recurso público de ensino não existe por acaso; ele opera por meio de profissionais, em um mecanismo de cooperação e competitividade com outras instituições de ensino, visando um melhor rendimento anual. Para interagir, umas dependem de outras e lutam para permanecer nas estatísticas do governo federal e atrair novas orientações e projetos a serem desenvolvidos para melhoria na área da educação. É por isso que tem que haver, na administração do ensino público, recursos que possam garantir cada vez mais melhorias nas organizações públicas de ensino, mostrando total capacidade de conseguir uma educação de qualidade para todos.

Para obter esse sucesso dentro de uma rede de ensino, precisa de pessoas ágeis, empreendedoras, motivadas a desempenhar o seu papel na escola que queremos, que tenham sinergia e sejam competentes. Os colaboradores devem trabalhar como parceiros da educação, pois são eles que fazem o ensino acontecer, prestando os serviços e transformando as visões e estratégias em ações específicas.

O levantamento intelectual humano são as experiências, conhecimentos, agilidade das pessoas e seus valores, e a aptidão de estar sempre querendo inovar. A busca pelo crescimento da educação é de extrema importância, principalmente no mundo de hoje, mostrando um mundo globalizado e de crescente mudança e instabilidade. A era da educação que queremos, aos poucos, vai se formando; avançou um pouco mais, mas precisamos avançar de forma acelerada para que o mundo possa se transformar em um ambiente instável e bom, de maneira a nos motivar e dar certeza de que realmente essa é a educação que queremos, levando as instituições de ensino a apresentarem flexibilidade para o melhor ajustamento às novas características, de maneira espontânea, tomando alternativas técnicas e desenvolvendo com qualidade dentro das repartições públicas e privadas.

## **DEFINIÇÕES DO PROBLEMA**

Um dos problemas a serem solucionados é a distorção de idade e série, que vem preocupando os professores da rede de ensino público de Guaiúba. Qual a solução para que isso possa diminuir na educação?

Dados da fonte: Secretaria da Educação Básica (SEDUC) mostram que a taxa de distorção idade/série no ensino fundamental e ensino médio de Guaiúba, em 2004, era de 60% e, em 2010, é aproximadamente de 40%.

## **JUSTIFICATIVA**

Houve uma melhoria bem significativa de 20% na distorção de idade/série no município, o que se mostra por meio de indicadores educacionais no ensino fundamental e médio, tendo melhorias nas escolas com equipamentos e salas de aula mais amplas para que, assim, o aluno não desista dos seus estudos no tempo e período certos, fazendo com que todos os alunos tenham satisfação em ir à escola, fazendo com que essa distorção de idade/série caia cada vez mais em nosso município de Guaiúba.

## **OBJETIVOS**

Utilizando sempre os princípios educativos abordados e realizando oportunidades de agregar e desenvolver conhecimento na educação de nossos municípios, administrar e fazer o diário com pessoas nas organizações públicas de ensino, bem como remunerá-las de forma eficiente e eficaz.

**Objetivos Gerais:** Com este projeto, almejamos contribuir para a formação dos profissionais da rede de ensino e divulgação de ampla base de indicadores, com projeto e curso do (PAIC) Programa Aprendizagem na Idade Certa, ou com práticas adequadas aos adultos, como a alfabetização das turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobre os municípios cearenses e, exclusivamente, o de Guaiúba, subsidiando o planejamento de projetos, programas e políticas públicas voltadas para a melhora da qualidade da educação e de vida da população, não só de Guaiúba, mas também a do Brasil.

**Objetivos Específicos:** Esse tipo de problema vem desde o início, nas séries iniciais, há anos, na educação do município, e aos poucos está sendo solucionado com a ajuda de profissionais da rede de ensino, priorizando desde o início, ou seja, das séries iniciais, para que assim o problema não possa repercutir mais uma vez. Isso não quer dizer que o professor vá trabalhar lançando mão dos mesmos materiais e estratégias com públicos tão distintos; isso não faz sentido. Esse é, inclusive, um dos motivos que levam

os mais velhos a fracassar e abandonar a escola, coisa essa que não queremos com os nossos alunos da rede de ensino do nosso município de Guaiúba.

## **METODOLOGIA**

O trabalho acadêmico foi regido com base em livros de autores renomados que discorrem sobre o tema, bem como pesquisa realizada na Secretaria de Educação do Município de Guaiúba.

## **PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO DE ENSINO BÁSICO**

Chiavenato (2010; p. 393-430), segundo o autor:

Desenvolvimento de pessoas e de organizações é uma busca de conhecimento que estimula uma abertura de base de todas as inteligências, ou seja, nas escolas, no tempo passado, eram muito diferentes do nosso tempo de hoje, em busca de um desenvolvimento entre organizações e pessoas, levando uma preocupação com a qualidade nas mudanças e ajustes, caracterizando novos talentos do aprendizado organizacional, como o núcleo gestor e os professores daquela época. O treinamento é uma tentativa de aperfeiçoamento no indivíduo, dando melhorias na educação corporativa, definindo cargos.

Muitos protagonistas daquela época abordaram ideias centrais que ajudavam a desenvolver novos métodos de organização racional no trabalho. O princípio que norteia o pensamento dessas escolas era que se lecionavam disciplinas por etapa, demonstrando um ensino muito exigente, que pode se resumir.

Segundo Mota (1973), na afirmação de que: “alguém será bom administrador à medida que planejar cuidadosamente seus passos, que organiza e coordena racionalmente as atividades de seus subordinados e que souber comandar e controlar atividades” dentro de uma repartição pública em redes municipais. Entende-se que, por esses poucos fatos, a organização de ensino, ou os profissionais que nela existem desde sempre nas organizações passadas, estavam, como não poderia deixar de ser estreitamente vinculados aos profissionais nas organizações, mostrando seus objetivos de ensino público. Esses tipos de dinamização eram, naquela época, um contexto social com tais características de ensino oferecido aos seus processos educativos para que, assim, possam implantar cultura e valores em épocas passadas.

## MODIFICAÇÕES NAS ESTRUTURAS DE ENSINO

Chiavenato (2009; p. 455-459), segundo o autor:

Teve o início dos novos tempos, estruturando as organizações, trazendo uma estabilidade tradicional que foi dando um feedback melhor, mas isso teve avanço no início do século XX, chegando à era da informação nos ambientes em que circulam as organizações de ensino, acrescentando mudanças nas coordenações e dando mais instabilidade nas administrações públicas. Essas mudanças aceleraram o mundo, constituindo uma modalidade de ensino vocacional, orientada para a rápida integração do aluno no mercado de trabalho, com características específicas que podem variar conforme o país e o seu sistema educativo, mostrando um ambiente instável e turbulento por causa de uma nova era na administração, fazendo com que essa era turbulenta seja imprevisível no modelo organizacional e tradicional. Foi uma mudança que definiu de forma globalizada o mundo, produzindo instabilidade nas mudanças, fazendo com que os departamentos funcionais tenham seus objetivos específicos, demonstrando a demanda do produto ou serviços das organizações.

O princípio fundamental da administração pública é uma força de exercício com atividades públicas contínuas que vem de um patrimônio exclusivo da União, a uma lei de personalidade jurídica que viabiliza o governo administrativo de forma que se preocupa em conhecer o que é conhecido, ou seja, é uma forma de consciência que envolve a nossa própria identidade ética do governo humano, cuidando de si mesmo e de um órgão público, onde depende de uma atividade econômica a exercer por força contínua.

A educação profissional de nível técnico integrado, por exemplo: o aluno faz o curso técnico integrado ao ensino médio, obedecendo à opção de curso técnico feita no processo seletivo, mostrando, assim, que nesses casos o aluno deve ter concluído o 1º ano do ensino médio, para assim dar início ao curso técnico, demonstrando que começou a modificar o desenvolvimento dos profissionais. Subentende-se que, na administração pública, temos a sociedade de economia mista, que nos revela como começou a haver uma modificação nas entidades jurídicas de direitos privados; isto é, pertence à União ou à entidade de administração.

Neste caso, são objetivos que traçam uma meta e lutam para atingir um caráter de maioria acionária, que caberá apenas à União. E as fundações, que são de personalidade de direito, sem fins lucrativos, de autorização legislativa, demonstrando que são órgãos que dependem do Estado, sendo custeados pelos recursos da União, expedientes esses

que saem dos nossos impostos, que são bem cobrados para que assim possa, com autonomia, fazer a execução dos direitos públicos.

## **REDES DE ENSINO NA ATUALIDADE**

Carmona (1985; p. 209), segundo o autor:

Hoje podemos observar que temos uma instituição formada por uma ou mais pessoas que produz e/ou oferece bens e serviços, visando, em geral, à obtenção de novas ideias, visando cada vez mais melhorias. As organizações públicas, que podem ser governamentais ou de economia mista, tornam-se unidades concedentes de estágio quando se dispõem a contratar professores estagiários.

Vimos também que o ambiente pode ser estável e previsível, provando que o ciclo da vida muda de identidade, tentando levar mais estratégias nas inovações tecnológicas, podendo prever antecipadamente as modificações de profissionais e serviços pelas organizações públicas de ensino, que têm melhorado com o tempo, pois a nova era faz com que mudem drasticamente e inesperadamente por causa dos novos desenvolvimentos constantes nas organizações de ensino, para que assim possam acompanhar a onda que vem através de pesquisas, para que possam rapidamente acompanhar a evolução no ambiente.

É o estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo. As instituições de ensino são responsáveis por supervisionar e avaliar uma das melhorias de estágios, cuidando para que eles estejam adequados à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade de formação escolar do aluno e ao horário e calendário escolar.

Com base na administração pública, temos também um controle, ou seja, não só na administração pública como na privada, exercendo, assim, todos os níveis em todos os órgãos, compreendendo que temos uma maior rapidez na delegação de know-how, administrando e mostrando um objetivo a assegurar com maior rapidez ao colaborador no preenchimento de indicadores, aproximando os fatos que facultam todos os órgãos públicos no geral, delegando práticas e atos administrativos, localizando fontes que possam destinar realmente a segmentação de novos recursos que hoje temos, tentando dar mais conhecimento às autoridades administrativas, conforme o regulamento assumido pelos profissionais ao desempenhar suas habilidades no setor público.

## PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

Ponte (1998; p. 191-196), segundo o autor:

A perspectiva é que, com a globalização que aí se apresenta, torna evidente que todo o mundo passa por transformações e que a escola e as organizações públicas não podem ficar alheias a uma série de acontecimentos diários, uma vez que a sociedade torna-se cada vez mais exigente quanto ao perfil do homem moderno.

O mundo moderno diluiu os limites divisórios do mundo humano, tornando-se, assim, os anúncios de rua, as imagens de televisão, a navegação pela internet, as manchetes dos jornais, as telenovelas, os temas das canções e a moda dos ídolos invadem nosso mundo cultural, diminuindo a distância entre os povos. Esses são tipo e modelo do futuro que aí está.

Para que a nova geração possa ter seu rumo definido e visão clara da realidade, precisamos, a partir da escola pública de ensino, dar passos concretos para melhor ensinar a pensar, desenvolvendo o senso crítico e resgatando os valores que os tornam cidadãos profissionais competentes e adequados ao seu meio.

Tornou-se muito frequente o discurso acerca da qualidade em todos os setores da vida humana. Na educação, é preciso entender que a mudança começa a acontecer de dentro para fora. Nenhuma mudança significativa acontecerá se não passar pelos caminhos da educação; educar é ensinar a pensar, e não reproduzir conteúdos.

Se pretendermos fazer valer os profissionais nas organizações, hoje podemos dizer que a escola deverá ser um ponto de partida, como sempre foi, não um reduto de cultura transformado pela sociedade, mas sim um espaço aberto e atuante, capaz de se posicionar como um agente transformador da sociedade, mostrando também ênfase nas organizações mecanicista e orgânica, fazendo com que a cadeia de comando das organizações tenha desempenho pelos modelos constantes, mostrando que haja um comprometimento que motive a proporcionar uma definição precisa de direitos técnicos para o desempenho de cada cargo dentro de uma organização pública de ensino.

## PROBLEMA

O problema que pode ser constatado desde as séries iniciais do ensino básico foi a grande distorção idade/série, que vinha prejudicando o aluno por estar na sala de aula

com a idade inadequada, chegando até a ficar constrangido. Contudo, a taxa de distorção idade/série atinge picos no 6º ano do ensino fundamental, e isso ocorre, na maioria das vezes, pelo excesso de aprovações no período do 1º ao 4º ano, permitindo ao aluno progredir nos estudos com dificuldades de leitura, escrita, interpretação de textos e operações matemáticas simples.

Os problemas, se não trabalhados nas séries iniciais, podem prejudicar os alunos durante todo o seu histórico de ensino, e isso não pode acontecer, porque, senão, o estudante nunca vai conseguir superar os primeiros obstáculos encontrados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As principais causas apontadas em pesquisas são a evasão e o abandono escolar; todavia, existem causas primárias que contribuem para estas e, apesar de muitas vezes estarem intimamente ligadas à situação socioeconômica do aluno, isso nem sempre é fator determinante.

No 6º ano, quando o aluno deixa de ter uma única professora e passa a ter diversos educadores que lecionam disciplinas específicas, há uma explosão na repetência e no abandono. Se o aluno reprovado seguir na escola, e se o aluno desistente retornar à sala de aula, chegará ao Ensino Médio com pelo menos um ano de atraso.

Até o 5º ano, quando tem uma professora como referência, o currículo trabalha o lúdico, e a criança gosta de ir para a escola. Depois disso, começa a confusão: vários professores com estilos diferentes, que não conversam entre si. Muitos alunos não conseguem acompanhar.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O trabalho que tem como tema a importância do desenvolvimento dos profissionais nas organizações públicas de ensino apresentará as formas de agir e de ser das estruturas pedagógicas de ensino básico na rede municipal do município de Guaiúba, que sempre atravessa um processo de mudança pressionado pela rede de ensino globalizada, envolvendo diversas áreas na educação de nossas crianças, jovens e adultos.

Chiavenato (2009; p. 455 a 459), segundo o autor do livro Administração Geral e Pública, foi baseado no sentido de atender a uma necessidade específica, com atividades

públicas contínuas que o servidor público precisa dela para saber como conduzir sua repartição local ou cuidar de sua unidade organizacional.

Chiavenato (2010; p. 393 a 430), segundo o autor do livro *Gestão de Pessoas*, sempre está em busca de um desenvolvimento entre organizações e pessoas, levando uma preocupação com a qualidade nas mudanças e ajustes, caracterizando novos talentos do aprendizado organizacional.

Carmona (1985; p. 209), segundo a tese de ensinar e aprender com a tecnologia de informação e comunicação, é assim que uma forte aposta na formação contínua de qualidade é considerada uma situação altamente promotora.

Ponte (1998; p. 191 a 196), segundo a tese de ensinar e aprender matemática, apresentam-se os resultados obtidos pelos dois grupos de sujeitos (com conhecimentos suficientes ou insuficientes) na utilização das situações de preparação de aulas e na sala com os alunos.

## **CONCLUSÕES**

Vimos, no decorrer deste trabalho, evidenciar a urgência de ferramentas para implantar e/ou desenvolver técnicas na questão do ensino básico e tentar solucionar problemas visando melhorias na área da educação pública, com foco ainda discriminado e buscando aprimorar a organização e expondo mudanças a estimular as atividades dos profissionais de hoje e sempre.

Utilizando sempre os princípios educativos abordados e realizando oportunidades de agregar e desenvolver conhecimento na educação de nossos municípios, administrar e fazer o diário com pessoas nas organizações públicas de ensino, bem como remunerá-las de forma eficiente e eficaz.

Este curso não visa encerrar aqui todos os conhecimentos de administração nas organizações; entretanto, acredito ter abordado as principais técnicas que possibilitarão o aumento dos resultados da administração pública de ensino, por intermédio das pessoas, apropriando-se dos conhecimentos a partir de mudanças que só é possível com a comunidade nos processos de transformação, norteando outro aspecto crucial à modificação das escolas nos seus aprendizados.

Neste projeto de pesquisa, visa-se à transformação da escola em um espaço verdadeiramente educativo, dependente, necessariamente, da transformação dos hábitos e das atitudes nela cultivados. Assim, o desenvolvimento de uma cultura do não desperdício e do uso racional dos recursos, que visa à questão do ensino básico, deve ultrapassar os muros da escola, alcançando as comunidades em que seus membros convivem, desencadeando atitudes efetivamente cidadãs.

## REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, Idalberto. Administração geral e pública. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. Cap. 43, p. 455-457; Cap. 44, p. 458-459.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. Cap. 13, p. 393-430. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/icms/informativo-ii/Guaiuba.pdf/view>. Acesso em: 22 maio 2014.

CARMONA, Carlos Alberto. Docente. Disponível em: [ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas](http://ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas). 1. ed. São Paulo: Atlas, 1985. p. 209. Acesso em: 29 maio 2014.

PONTE, J. p.; SERRAZINA, L. As novas tecnologias na formação inicial de professores. Ministério da Educação, 1998. Acesso em: 20 maio 2014.

## **O PAPEL DO PROFESSOR NO ENFRENTAMENTO DO BULLYING NAS ESCOLAS**

Maria de Nazaré Alves Rocha

**RESUMO:** O bullying é um fenômeno bastante frequente que afeta as instituições escolares, interferindo em várias esferas do desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos alunos. A relevância de trabalhar o tema dentro da escola promove uma reflexão sobre os danos provocados por este comportamento disfuncional que ocasiona muitos transtornos na relação entre os envolvidos: vítima e agressor. O impacto do bullying atinge os agressores, as vítimas e os alunos que veem a violência acontecer, levando a questões de saúde física e psíquica, ansiedade, depressão e situações potencialmente fatais como o suicídio ou homicídio. Nessas circunstâncias o papel do professor se torna relevante na prevenção e enfrentamento dessas situações. Este trabalho tem o objetivo de explorar as estratégias e ações desenvolvidas pelos docentes no combate ao bullying nas escolas. O estudo enfatiza a importância das formações continuadas para os docentes, o fortalecimento das relações entre os alunos e o desenvolvimento de valores humanos através da empatia e inclusão. Assim, o envolvimento ativo dos docentes juntamente com a equipe escolar e os responsáveis é essencial para fomentar uma cultura de respeito, diálogo e solidariedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bullying. Enfrentamento. Professor.

### **THE ROLE OF THE TEACHER IN CONFRONTING BULLYING IN SCHOOLS**

**ABSTRACT:** Bullying is a very common phenomenon that affects schools, interfering in various areas of students' emotional, social, and academic development. The importance of addressing this issue in schools encourages reflection on the damage caused by this dysfunctional behavior, which causes many problems in the relationship between those involved: victim and aggressor. The impact of bullying affects aggressors, victims, and students who witness violence, leading to physical and mental health issues, anxiety, depression, and potentially fatal situations such as suicide or homicide. In these circumstances, the role of the teacher becomes relevant in preventing and addressing these situations. This study aims to explore the strategies and actions developed by teachers to combat bullying in schools. The study emphasizes the importance of continuing education for teachers, strengthening relationships between students, and developing human values through empathy and inclusion. Thus, the active involvement of teachers, together with school staff and parents, is essential to foster a culture of respect, dialogue, and solidarity.

**KEYWORDS:** Bullying. Confrontation. Teacher.

## INTRODUÇÃO

O bullying é definido como uma situação envolvendo quaisquer tipos de atos violentos sucessivos, ocorrendo principalmente no ambiente escolar. Geralmente, as agressões são cometidas por meio de xingamentos, empurrões, entre outras situações que envolvem constrangimento e intimidação por parte do agressor, gerando traumas psicológicos nas vítimas. Embora essa prática seja muito antiga, desde os primórdios da escolarização, seus índices obtiveram grande visibilidade no contexto atual.

Nesse cenário, o professor vivencia, na sala de aula e nos arredores da escola, tais episódios, que se repetem constantemente e não se limitam apenas a conflitos entre alunos, mas se configuram como um problema social, influenciando diretamente o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Em busca de soluções cabíveis a esse impasse, analisa-se a importância da questão proposta: o papel do professor no enfrentamento do bullying nas escolas. Compreende-se o impacto do olhar atento do educador nesse contexto, destacando sua função como mediador de saberes, bem como os resultados de suas estratégias, que buscam prevenir e intervir, aos poucos, com as modificações necessárias para transformar essa realidade.

No entanto, os docentes necessitam de subsídios teóricos e práticas exitosas para fundamentar sua formação inicial e continuada, bem como de políticas escolares que direcionem e apoiem decisões pertinentes ao processo de adesão a uma cultura de combate à violência silenciosa que ocorre nos espaços escolares.

O intuito deste estudo é promover uma reflexão minuciosa sobre a atuação do professor no enfrentamento de casos de bullying no ambiente escolar e sobre a implantação de práticas educativas que possibilitem gerar mudanças comportamentais nos adeptos dessas ações. Atua, assim, com o propósito de contribuir para a formação de indivíduos por meio do respeito mútuo, da empatia e da valorização da diversidade, reduzindo, por fim, atos de violência nas escolas.

A análise do tema torna-se necessária por apontar um problema de cunho social inserido no processo de escolarização, demonstrando seus impactos para o público que padece com as consequências do bullying. No panorama vigente, ocorre uma banalização dos atos dos agressores, sendo tratada como algo insignificante. O professor desenvolve

um papel decisivo para a melhoria da convivência no ambiente escolar, introduzindo princípios e valores como solidariedade, respeito e equidade.

A fundamentação teórica baseia-se em autores que apresentam uma visão ampla do bullying no espaço escolar, relacionando-o à participação ativa dos professores no processo de enfrentamento de seus efeitos, por meio da criação de estratégias que visem combater essas práticas disfuncionais. Charlot (2000) afirma que a escola é um espaço privilegiado de relações com o saber, mas também de relação com o outro. O professor deve garantir um ambiente propício para a transmissão do conhecimento, em conformidade com a formação do indivíduo em suas várias dimensões.

Abramovay (2002), em suas pesquisas sobre a violência escolar, ressalta que a escola reflete tensões sociais mais amplas, o que a torna um espaço onde diferentes tipos de violência se manifestam, incluindo o bullying. A autora destaca a importância de intervenções em políticas educativas e práticas pedagógicas que visem à prevenção e punição dos envolvidos nos casos de bullying, atribuindo ao docente a função de articulador da cultura do respeito e da empatia, por meio de abordagens diretas junto à comunidade escolar, na identificação e no acolhimento dos vulneráveis a esses atos cruéis.

Por conseguinte, Fante (2005), ao investigar especificamente o fenômeno do bullying, enfatiza que se trata de uma forma de violência silenciosa, muitas vezes invisível aos olhos dos educadores. A autora aponta a necessidade do olhar sensível e apurado dos professores para identificar situações de violência e interromper esse ciclo, que se inicia com o agressor — que vivenciou, em algum momento da vida, essa prática — e a reproduz. Nesse sentido, propõe projetos que fomentem a empatia, o diálogo e a cultura de paz.

Olweus (2013), referência internacional no estudo do tema, afirma que o bullying caracteriza-se pelo desequilíbrio de poder existente entre o agressor e a vítima, o que coloca esta última em condição de vulnerabilidade. O autor defende a ideia de que o bullying é um comportamento disfuncional, no qual as ações são premeditadas e dirigidas a pessoas vulneráveis ao abuso moral.

Foram realizados procedimentos metodológicos que auxiliaram o desenvolvimento da pesquisa. Nessa perspectiva, foram utilizados dados qualitativos,

bem como referências bibliográficas e documentais, que ampararam a ideia formulada a partir dos fundamentos teóricos.

A pesquisa estruturou-se em cinco partes: (1) Introdução; (2) Fundamentação teórica, baseada nos aportes que desenvolvem o pensamento científico sobre a temática; (3) O papel do professor no enfrentamento do bullying nas escolas, discorrendo sobre a atuação docente na identificação, mediação e prevenção; (4) Estratégias e práticas educativas no contexto escolar, retratando métodos, ações e projetos exitosos; e (5) Propostas de ações preventivas, envolvendo reuniões de pais e mestres, projetos e políticas escolares direcionadas ao público-alvo, e protagonismo jovem. Por fim, as considerações finais discutem possibilidades de atuação do professor e sugerem soluções para conter o avanço do bullying nos espaços escolares.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O bullying é caracterizado como atos de violência que se repetem gradativamente; o agressor causa, por meio de suas ações, dor, medo e intimidação, e dispõe do poder de controlar emocionalmente suas vítimas.

De acordo com Olweus (2013), referência internacional no estudo do tema, o bullying caracteriza-se pelo desequilíbrio de poder existente entre o agressor e a vítima, o que coloca esta última em condição de vulnerabilidade. Logo, o agressor possui domínio sobre pessoas indefesas; geralmente, a vítima é escolhida mediante critérios de fragilidade e personalidade.

Em suma, Charlot (2000) afirma que a relação com o saber não se limita à transmissão de conteúdos formais, mas envolve também aspectos subjetivos, sociais e culturais que constituem a experiência educativa. Diante dessa perspectiva, a escola deve ser entendida como espaço de relações, onde a convivência é essencial para o desenvolvimento de valores como respeito, solidariedade e cooperação, fundamentais para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Quando a escola deixa de promover essas dimensões básicas, criam-se lacunas que passam a ser preenchidas por atos violentos, caracterizando o bullying e produzindo consequências devastadoras; uma delas é a perda da capacidade de aprendizagem e de construção da cidadania.

O intercâmbio entre as instituições educacionais, formais e informais, torna-se, cada vez mais, necessário nessa sociedade complexa em que vivemos. É importante considerarmos as diferentes formas de relações sociais propostas pelos vários contextos sociais pelos quais transitamos, para que venha a se instaurar uma relação horizontal e dialógica, em especial entre a família e a escola (Szymanski, 2009, p. 15).

Os relatos de violência entre alunos nas instituições são cada vez mais frequentes; isso se relaciona a episódios constantes de bullying. Tornou-se um desafio para as unidades escolares, que buscam adotar uma postura mais firme em relação ao responsável por esses atos, punindo de acordo com o regimento escolar e adequando sua rotina a práticas pedagógicas e socioeducativas focadas na integração de uma cultura de paz. “[...] um consenso quanto ao fato de que não só a violência física merece atenção, pois todos os outros tipos de violência podem ser traumáticos e graves” (Abramovay, 2003, p. 23).

O entendimento desse processo implica conhecer e analisar o cotidiano e os problemas que nele se manifestam. A falta de segurança, os conflitos entre os diversos sujeitos, as agressões verbais, as discriminações, as ameaças e as agressões físicas, entre outros eventos, deterioram o clima escolar e, por conseguinte, as relações sociais, impedindo que a escola cumpra sua função (Abramovay, 2012, p. 46).

Assim, entende-se que os atos violentos nas instituições remetem a situações complexas, mas a atitude do professor é imprescindível para lidar com esse contexto. Existe um despreparo para lidar com maus-tratos ou violência que ocorre dentro da sala de aula, porque os professores são preparados, nos cursos de preparação acadêmica e nos cursos de capacitação, apenas para ensinar suas disciplinas; não estão preparados para ensinar os alunos a lidar com as dificuldades e seus sentimentos (Fante, 2003).

Observa-se que, em diversas situações, o docente utiliza experiências próprias para amenizar os efeitos do bullying na escola, pois, apesar de o tema estar com grande visibilidade, há ainda inconsciência, omissões por parte da comunidade escolar, comodismo e recusa em aceitar a realidade.

Portanto, ao comparar as ponderações de Charlot (2000), Abramovay (2002) e Fante (2005), é possível constatar que o enfrentamento do bullying exige uma perspectiva ampla, considerando dimensões sociais e pedagógicas. O ambiente escolar garante a formação integral dos alunos, sendo responsável pela identificação, prevenção e

mediação diante das divergências, propondo uma educação justa, que tenha como princípios norteadores o respeito, a cooperação e a cidadania.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa científica adere a uma perspectiva qualitativa, por investigar e entender o impacto do papel do professor diante do enfrentamento do bullying, considerando as impressões, estratégias e práticas pedagógicas utilizadas na rotina escolar. Conforme Minayo (2010), a pesquisa qualitativa permite analisar significados, motivações e atitudes, aspectos indispensáveis para compreender fenômenos complexos como a violência escolar. Além disso, ela tem um foco prático: descreve as circunstâncias e também propõe ações didáticas palpáveis como medidas de prevenção e combate ao bullying, de forma eficaz, no ambiente escolar.

Diante dos objetivos, trata-se de um estudo exploratório e descritivo. É exploratório porque aprofunda o entendimento sobre as formas mais frequentes de bullying e das estratégias utilizadas no enfrentamento, ainda pouco abordadas no cenário pedagógico. É também descritivo, pois registra e analisa de que forma os docentes identificam e atuam nessa conjuntura em sua práxis.

Os procedimentos metodológicos adotados compreendem duas etapas principais. A primeira consistiu em um levantamento bibliográfico sobre o tema, apoiado em autores de referência, tais como Charlot (2000), Abramovay (2002) e Fante (2005), que discutem, respectivamente, a relação com o saber, a violência escolar e o fenômeno do bullying. Essa revisão teórica foi fundamental para embasar a análise e oferecer subsídios para a interpretação dos dados.

As informações coletadas foram investigadas por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), que consiste em organizar, categorizar e interpretar as informações, de modo a extrair significados relevantes para a compreensão do fenômeno. Os depoimentos dos professores foram selecionados em categorias relativas aos objetivos da pesquisa, possibilitando a elaboração de uma análise crítica.

Finalizando, é importante frisar que todos os métodos seguiram os princípios éticos da pesquisa sobre violência na sala de aula.

## **O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DO ENFRENTAMENTO DO BULLYING**

Na perspectiva apresentada, evidencia-se o professor como agente observador e identificador de indícios. Por estar na linha de frente no acompanhamento individual e coletivo dos alunos, o docente tem condições favoráveis para constatar atitudes que indicam situações de bullying, como isolamento social, instabilidade nos resultados escolares ou comportamento hostil. Segundo Abramovay (2002), a violência escolar é fruto de um conjunto de fatores sociais e culturais, e sua manifestação dentro da escola só pode ser enfrentada de forma eficaz quando reconhecida em suas diferentes dimensões. A identificação precoce é essencial para que sejam tomadas medidas preventivas e intervenções eficazes.

Outro aspecto primordial compete à mediação pedagógica do professor. Para Charlot (2000), a escola deve ser entendida como um espaço de produção de saberes e de convivência, no qual a relação entre os sujeitos é tão importante quanto o aprendizado de conteúdo. Nesse sentido, o professor não é apenas transmissor de conhecimento, mas também mediador de relações. Sua ação deve favorecer práticas educativas que estimulem o diálogo, a cooperação e a empatia, criando um ambiente escolar que priorize a convivência sadia.

Por fim, destaca-se a importância do professor como articulador, juntamente com a família e a equipe pedagógica. Abramovay (2002) enfatiza que o enfrentamento da violência escolar deve ser responsabilidade coletiva, envolvendo diferentes atores sociais em uma rede de apoio. Quando o professor conversa com os pais e os mantém a par de suas observações, o processo de intervenção torna-se mais dinâmico e aumenta a oportunidade de proteção à vítima de intimidação. Essa parceria entre escola e família favorece a implantação de um ambiente educativo mais protegido e inclusivo.

É notória a importância do papel docente no enfrentamento ao bullying, uma vez que sua atitude está diretamente associada à criação de condições pedagógicas que propiciem respeito mútuo, empatia e cidadania. O docente, ao adotar uma postura atuante, baseada na ética e na mediação, previne e intervém em episódios de violência, transformando o espaço escolar, valorizando a equidade e validando sua missão com a sociedade: formar cidadãos críticos e solidários.

## ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

O enfrentamento do bullying no contexto escolar demanda ações que não visem somente à correção de comportamentos violentos, mas implementem estratégias pedagógicas que contribuam para o convívio democrático e a promoção da cidadania. Nesse sentido, as práticas educativas tornam-se processos importantes para o desenvolvimento de valores como respeito, solidariedade e empatia, essenciais para a formação integral dos alunos e a solidificação de uma cultura de paz.

Uma das primeiras estratégias a ser destacada é a aplicação de práticas preventivas de cunho pedagógico, que apresentam atividades sistemáticas voltadas para sensibilizar os envolvidos sobre o bullying e seus impactos. Palestras, rodas de conversa, oficinas temáticas e projetos interdisciplinares permitem que os alunos desenvolvam atitudes críticas e reconheçam o valor da diversidade. Segundo Fante (2005), a prevenção é mais eficaz quando a escola investe em práticas educativas contínuas, que transformam os valores do grupo e não apenas reagem a episódios isolados de violência.

Nessa perspectiva, torna-se relevante a integração do currículo a temáticas relacionadas ao convívio social e aos direitos humanos. Desenvolver assuntos transversais, introduzindo nas disciplinas escolares conceitos que despertem nos estudantes noções das consequências do bullying, fortalece a consciência de não reproduzir essas atitudes. Para Charlot (2000), o saber escolar não pode ser desvinculado das relações sociais e da experiência do sujeito, sendo necessário integrar conhecimentos e vivências no processo formativo.

Outro ângulo essencial é a mobilização entre escola, família e comunidade. O enfrentamento do bullying não é obrigação exclusiva da escola, mas requer o comprometimento de todos os envolvidos nesse processo. Reuniões com pais, campanhas de conscientização e parcerias com órgãos públicos e organizações sociais fortalecem a rede de proteção e ampliam os recursos disponíveis para a prevenção e intervenção. Conforme Abramovay (2002), a violência escolar reflete fenômenos sociais mais amplos, e seu enfrentamento demanda ações integradas e colaborativas.

Em suma, é essencial salientar a relevância das práticas educativas para a comunidade escolar. Ao adotar técnicas de enfrentamento ao bullying, a escola propicia não somente a proteção e o bem-estar dos estudantes, mas também reafirma seu

compromisso social de formar cidadãos. O emprego de práticas educativas inclusivas coopera para a atenuação dos índices de atos violentos, amplia o rendimento acadêmico e possibilita a otimização de um ambiente democrático, no qual as singularidades são respeitadas e valorizadas.

Dessa forma, entende-se que os métodos e práticas educativas utilizadas não se constituem como ações únicas, mas como parte de um propósito pedagógico amplo e efetivo, que busca a organização de uma escola mais justa, benéfica e comprometida com a formação integral de seus alunos.

## **PROPOSTAS DE AÇÕES PREVENTIVAS**

As ações de prevenção ao bullying organizam-se como estratégias eficazes para propiciar um ambiente escolar mais saudável e inclusivo. Diferentemente das medidas de correção, que agem apenas após a situação de violência, as ações preventivas buscam inibir ou minimizar as condições favoráveis à prática de ameaças, propondo a valorização do convívio e do diálogo, alicerçados no respeito. Nesse cenário, a escola assume a função de espaço formador e democrático, com capacidade de fomentar práticas que relacionem ensino, convivência e cidadania.

Nesse contexto, a primeira ação de prevenção aos atos de violência escolar é sensibilizar os alunos sobre os danos causados e investir na formação continuada dos professores e de todos os profissionais que compõem a equipe escolar. Quando os docentes estão aptos a identificar sinais de bullying e atuam didaticamente diante dessas situações, torna-se possível agir de maneira eficaz e preventiva. Fante (2005) destaca que a capacitação de professores é essencial para que a escola não apenas identifique os casos, mas também desenvolva metodologias de ensino que promovam a cultura de paz.

Em segunda análise, destaca-se a implementação de programas de educação socioemocional. A inserção de atividades voltadas para a promoção da empatia, autocontrole e solução de conflitos relacionados à diversidade auxilia na formação integral do estudante.

A escola pode e deve representar um papel fundamental na redução desse fenômeno, por meio de programas preventivos e ações combativas nos casos já instalados. Para isso, é necessário que a instituição escolar atue em parceria com as famílias dos alunos e com todos os setores da sociedade que lutam pela redução da violência em nosso dia a dia. Somente dessa forma seremos capazes de garantir a eficácia de nossos esforços (Silva, 2010, p. 161).

Também se destaca a criação de canais de escuta e acolhimento: espaços com profissionais de apoio, atendimentos psicológicos, rede de escuta e atendimento individualizado, com suporte para as vítimas de bullying, enquanto os agressores têm acesso à assistência especializada. Abramovay (2002) ressalta que a violência escolar só pode ser enfrentada de forma consistente quando a instituição se abre ao diálogo e estabelece mecanismos de acolhimento e acompanhamento.

Além disso, as ações preventivas devem incluir a participação ativa da família e da comunidade. A escola, ao promover encontros periódicos com os pais e parcerias com organizações locais, fortalece a rede de proteção e amplia os recursos para prevenir a violência. Esse trabalho coletivo reforça a corresponsabilidade de todos os atores sociais no processo educativo e amplia as possibilidades de sucesso na prevenção do bullying.

Logo, é importante ressaltar que as ações preventivas ganham sentido não apenas pela redução de episódios de violência, mas pela transformação da cultura escolar. Ao adotar medidas que incentivem o respeito, a solidariedade e a justiça social, a escola fortalece seu compromisso com a formação cidadã e com a construção de um ambiente seguro para todos. A comunidade escolar, ao se engajar nesse processo, garante condições mais favoráveis para o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos estudantes.

Dessa forma, o projeto de ações preventivas diante do bullying revela-se vital para inserir uma prática educativa pautada na inclusão e na convivência democrática. Essas medidas não apenas impedem situações de violência, mas também promovem uma escola alicerçada na justiça social e comprometida com o bem-estar coletivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O bullying é um dos maiores impasses que as escolas enfrentam na atualidade, pois atrapalha o desenvolvimento dos estudantes em sua integralidade, compromete o aprendizado e destrói as relações sociais.

Diante desse cenário, o papel do professor é imprescindível para o enfrentamento de casos de bullying na escola, pois assume a linha de frente na identificação, prevenção e intervenção em episódios envolvendo agressões físicas ou verbais.

Além de transmitir conhecimentos, o docente exerce a função de formador de valores e atitudes, colaborando com a construção de um ambiente educacional sistematizado e propício ao respeito, à empatia e à solidariedade. Sua atuação fundamenta-se em práticas pedagógicas que fomentam a consolidação de relações positivas entre alunos, inibindo atos de violência.

Todavia, o enfrentamento ao bullying exige que o docente desenvolva parcerias com a família, gestores e comunidade escolar, para acolher a vítima e encaminhar o agressor para acompanhamento. Nesse contexto, a prática do professor deve ser pautada na prevenção: uma educação que muda histórias, ajudando a escola a cumprir seu papel formador de pessoas conscientes, críticas e prontas para viver em uma sociedade justa e acolhedora.

Portanto, chega-se à conclusão de que o professor é crucial no enfrentamento ao bullying, pois suas atitudes e estratégias servem de base para conter o avanço dos índices de bullying na escola.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. Violência nas escolas. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam. Escola e violência. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, Miriam. Violência nas escolas: pesquisas e práticas. Brasília: UNESCO, 2012.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FANTE, Cléo. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus Editora, 2005.
- FANTE, Cléo. Bullying escolar: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.
- OLWEUS, Dan. Bullying at school: what we know and what we can do. Malden: Blackwell Publishing, 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Bullying: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Fontanar, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. A relação família-escola: desafios e perspectivas. Brasília: UNESCO, 2009.

## **A DISTÂNCIA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: OS MÉTODOS PEDAGÓGICOS REALMENTE INCLUEM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA?**

Maria Eduarda Miguel da Silva

**RESUMO:** O artigo “A distância entre a teoria e a prática: os métodos pedagógicos realmente incluem crianças com deficiência” discute a relação entre as propostas teóricas de inclusão escolar e sua efetivação na prática pedagógica. Baseando-se em autores como Mantoan (2015), Silva (2021), Silva (2023), Batista e Cardoso (2020) e Santos e Coelho (2020), o texto evidencia que, apesar das diretrizes legais do Brasil (1988 e 2015) e das teorias inclusivas defenderem a participação de crianças com deficiência no ambiente comum de aprendizagem, há uma lacuna entre o discurso e a implementação efetiva dessas práticas nas escolas. O artigo destaca que muitas metodologias pedagógicas ainda não são suficientemente adaptadas para garantir a inclusão plena, muitas vezes reforçando a segregação ou a exclusão disfarçada. Além disso, ressalta a importância da formação docente adequada e de uma reflexão crítica sobre os métodos utilizados, para que estes realmente promovam o respeito às diferenças e a participação de todas as crianças, independentemente de suas condições. Assim, o estudo conclui que, para reduzir essa distância entre teoria e prática, é necessário um compromisso concreto das escolas, políticas públicas efetivas e uma mudança de paradigmas na abordagem educativa, buscando uma inclusão verdadeiramente transformadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Práticas pedagógicas. Teorias inclusivas.

### **THE DISTANCE BETWEEN THEORY AND PRACTICE: DO PEDAGOGICAL METHODS REALLY INCLUDE CHILDREN WITH DISABILITIES?**

**ABSTRACT:** The article “The distance between theory and practice: do pedagogical methods truly include children with disabilities?” discusses the relationship between theoretical proposals for school inclusion and their effectiveness in pedagogical practice. Based on authors such as Mantoan (2015), Silva (2021), Silva (2023), Batista and Cardoso (2020), and Santos and Coelho (2020), the text highlights that, despite Brazilian legal guidelines (1988 and 2015) and inclusive theories advocating for the participation of children with disabilities in the common learning environment, there is a gap between discourse and the effective implementation of these practices in schools. The article emphasizes that many pedagogical methodologies are still not sufficiently adapted to guarantee full inclusion, often reinforcing segregation or disguised exclusion. Furthermore, it underscores the importance of proper teacher training and critical reflection on the methods used, ensuring they truly promote respect for differences and the participation of all children, regardless of their conditions. Thus, the study concludes that reducing this gap between theory and practice requires a concrete commitment from schools, effective public policies, and a paradigm shift in the educational approach, seeking a truly transformative inclusion.

**KEYWORDS:** Inclusion. Pedagogical practices. Inclusive theories.

## INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar tem sido um tema central nas discussões acadêmicas, nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas nas últimas décadas. A Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçam o compromisso com a garantia do direito à educação de qualidade para todos, promovendo a inclusão de estudantes com deficiência. Contudo, apesar do avanço legislativo e das diretrizes oficiais, existe uma significativa lacuna entre os princípios teóricos da inclusão e sua efetivação prática nas escolas.

Este artigo de revisão de literatura visa analisar se, de fato, os métodos pedagógicos utilizados atualmente incluem efetivamente crianças com deficiência, confrontando os aspectos teóricos com as práticas cotidianas.

Como a discrepância entre as propostas teóricas de inclusão educacional e sua implementação prática impacta a efetividade das políticas de inclusão nas instituições de ensino?

A relevância deste estudo reside na sua contribuição para o avanço do entendimento sobre a efetividade dos métodos pedagógicos utilizados na inclusão de crianças com deficiência no sistema educacional. Ao investigar a distância existente entre a teoria e a prática, o trabalho evidencia desafios e lacunas que impactam diretamente a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva. Para a educação, o estudo oferece subsídios para a reflexão e o aprimoramento de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas dessas crianças, promovendo ambientes de aprendizagem mais justos e equitativos.

Assim, esta pesquisa tem o potencial de promover mudanças significativas na prática educativa e na formulação de políticas que favoreçam o pleno desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de suas diferenças.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a efetividade dos métodos pedagógicos utilizados na educação inclusiva e verificar até que ponto eles realmente atendem às necessidades de crianças com deficiência, promovendo a inclusão efetiva no contexto educacional. Especificamente, busca investigar as abordagens pedagógicas atualmente empregadas na educação de crianças com deficiência em diferentes contextos

escolares, identificando possíveis lacunas entre as práticas pedagógicas teorizadas e sua implementação prática.

A metodologia de revisão de literatura para o estudo “A distância entre a teoria e a prática: os métodos pedagógicos realmente incluem crianças com deficiência?” foi conduzida por meio de uma busca sistemática em bases de dados acadêmicas renomadas, como SciELO e Google Scholar. Foram utilizados critérios de inclusão e exclusão rigorosos, priorizando estudos publicados nos últimos dez anos, em português, inglês ou espanhol, que abordassem metodologias pedagógicas inclusivas voltadas para crianças com deficiência. A seleção dos materiais envolveu a leitura preliminar dos resumos, seguida da análise aprofundada dos textos completos, com foco nas abordagens teóricas, práticas e resultados apresentados. Essa revisão buscou identificar lacunas, tendências e boas práticas na implementação de métodos pedagógicos inclusivos, contribuindo para a compreensão da relação entre a teoria pedagógica e sua aplicação no cotidiano escolar.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR NA LITERATURA**

A partir da década de 1990, a discussão sobre inclusão escolar ganhou destaque, impulsionada por marcos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), que defende a escola comum para todos, e por documentos nacionais que reafirmam esse compromisso. O direito à educação é assegurado pela Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 205, expõe-se que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Segundo Mantoan (2015), a inclusão pressupõe a adaptação do currículo, do ambiente escolar e das práticas pedagógicas às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência.

Para uma Educação Inclusiva, as barreiras existentes no recinto escolar precisam ser superadas pelos seus atores — profissionais, alunos, pais, agentes da comunidade e parceiros. A acessibilidade está vinculada à superação das barreiras relacionadas ao espaço físico, classificadas como arquitetônicas e instrumentais, e ao relacionamento

interpessoal, ou às barreiras comunicacionais, metodológicas, programáticas e atitudinais (Batista; Cardoso, 2020, p. 2).

Ou seja, para promover uma Educação Inclusiva, é necessário eliminar as barreiras que dificultam a participação de todos no ambiente escolar. Essas barreiras podem estar relacionadas ao espaço físico, como escadas ou portas estreitas (barreiras arquitetônicas), aos recursos e instrumentos utilizados na escola (barreiras instrumentais) ou às relações interpessoais e formas de comunicação (barreiras relacionais, comunicacionais, metodológicas, programáticas e atitudinais). Para isso, profissionais, alunos, pais, membros da comunidade e parceiros devem atuar juntos para superar esses obstáculos, garantindo acessibilidade e inclusão para todos.

Silva (2023) discute a importância de compreender os conceitos teóricos de inclusão e como eles se refletem na prática pedagógica, destacando a necessidade de contextualizar a inclusão na realidade escolar e na literatura especializada para promover uma educação mais inclusiva e efetiva.

Por outro lado, autores como Silva (2023) alertam para a complexidade de transformar os modelos tradicionais de ensino em práticas verdadeiramente inclusivas, destacando que a simples presença de crianças com deficiência na escola regular não garante uma inclusão efetiva. A prática pedagógica deve ir além da integração física, promovendo participação e aprendizagem de qualidade.

Silva (2021) destaca que a inclusão não é apenas uma questão de adaptação de materiais ou de ajustes pontuais, mas um processo que exige uma mudança de paradigma na escola, envolvendo a formação de professores, a organização do currículo e a cultura escolar.

## **TEORIA VERSUS PRÁTICA: OS MÉTODOS PEDAGÓGICOS NA INCLUSÃO**

Diversos estudos indicam que, apesar do discurso oficial e das políticas de inclusão, muitos métodos pedagógicos ainda são baseados em modelos tradicionais, centrados na padronização, na transmissão de conteúdo e na segregação de estudantes com deficiência.

Educação Inclusiva busca integrar crianças com deficiência ao currículo regular, promovendo a participação plena em todos os aspectos da vida escolar. Inclui adaptação de materiais, uso de recursos de apoio, formação de professores e trabalho colaborativo entre equipe multidisciplinar e comunidade escolar, sendo possível em escolas públicas e privadas que adotam a política de inclusão, promovendo acessibilidade física, pedagógica e social (Batista; Cardoso, 2020).

Educação Especial Integrada combina ações de inclusão com atendimentos especializados em salas de recursos multifuncionais ou centros de apoio. Apresenta atendimento individualizado ou em pequenos grupos, complementando a educação regular com suporte especializado, sendo possível em escolas com estrutura para oferecer ambos os tipos de atendimento, frequentemente em regiões com recursos limitados (Silva, 2021).

Ensino diferenciado e personalizado adapta o ensino às necessidades específicas de cada criança, considerando seu ritmo, interesses e potencialidades. Utiliza planos de ensino individualizados (PEI), atividades diferenciadas e recursos tecnológicos assistivos, podendo ocorrer na educação regular ou especial, em escolas públicas ou privadas, com ênfase na atenção às diferenças individuais (Silva, 2021).

Uso de Tecnologias Assistivas utiliza recursos tecnológicos que facilitam a comunicação, o acesso ao conteúdo e a participação na escola, como sistemas de comunicação alternativa, softwares educativos adaptados e dispositivos de mobilidade. É possível em ambientes escolares que investem em tecnologia para promover acessibilidade e autonomia (Silva, 2021).

Abordagens baseadas na Educação Centrada na Pessoa focam na valorização da diversidade, promovendo o desenvolvimento integral da criança. Utilizam metodologias participativas, atividades que promovem autonomia e inclusão de familiares e comunidade, sendo mais comuns em escolas que priorizam uma abordagem humanista e de respeito às diferenças (Silva, 2021).

Educação Multissensorial utiliza estímulos de diferentes sentidos para facilitar a aprendizagem de crianças com deficiências cognitivas ou sensoriais. Utiliza materiais táteis, recursos visuais e audiovisuais e atividades que estimulam múltiplos sentidos,

sendo aplicada na educação especial e em programas de reforço em escolas inclusivas (Silva, 2021, p. 22).

A efetividade dessas abordagens depende de formação adequada dos professores, da disponibilidade de recursos e do compromisso institucional com a inclusão. Além disso, a colaboração entre professores, famílias e profissionais de diferentes áreas é fundamental para promover uma educação de qualidade e equitativa para crianças com deficiência.

Silva (2023) aponta que as teorias pedagógicas sobre inclusão muitas vezes não se traduzem de maneira eficaz na prática diária das escolas. A distinção entre o que é idealizado na teoria e o que é realizado no ambiente escolar é um dos focos centrais. A autora também aborda os obstáculos enfrentados pelos professores, como falta de formação específica, recursos inadequados, resistência cultural e burocrática, além de questões relacionadas à preparação emocional e pedagógica para lidar com a diversidade, enfatizando que a formação contínua é fundamental para transformar as teorias inclusivas em práticas efetivas, promovendo uma cultura escolar mais inclusiva e acolhedora.

Silva (2023) discute diferentes abordagens metodológicas, como o ensino colaborativo, estratégias diferenciadas, uso de tecnologias assistivas e a importância de adaptar o currículo às necessidades de cada estudante com deficiência ou necessidades especiais. A autora destaca a importância da reflexão constante por parte dos educadores sobre suas práticas, promovendo ajustes e melhorias que tornem a inclusão uma realidade concreta na escola.

Silva (2023) também aponta que o sucesso na implementação de métodos inclusivos depende de políticas públicas eficazes, financiamento adequado e apoio institucional consistente.

Por outro lado, pesquisas destacam experiências bem-sucedidas em que metodologias ativas, adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas e práticas colaborativas têm sido empregadas para promover a inclusão efetiva. Silva (2021) enfatiza a importância de formar professores para que possam atuar com abordagens diferenciadas, como o ensino colaborativo, a Educação Multissensorial e a utilização de recursos tecnológicos, promovendo maior participação e aprendizagem de crianças com deficiência.

Contudo, uma análise dos estudos quantitativos e qualitativos publicados mostra que, na prática, muitas escolas ainda permanecem atreladas a métodos tradicionais, com pouca adaptação dos materiais didáticos e escassa formação continuada dos docentes em metodologias inclusivas. Assim, a discrepância entre o discurso teórico e a realidade escolar evidencia-se na rotina diária de muitas instituições de ensino.

## **DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DE MÉTODOS INCLUSIVOS**

Diversos obstáculos dificultam a implementação de métodos pedagógicos realmente inclusivos. Entre eles, destacam-se:

Falta de formação específica dos professores: muitos profissionais não possuem formação adequada em educação inclusiva, limitando sua capacidade de adaptar metodologias e recursos pedagógicos (Mantoan, 2015).

Silva (2021) enfatiza a importância de preparar professores e demais profissionais da educação com formação específica e contínua em práticas inclusivas, para que possam atender às diferentes necessidades dos estudantes de forma eficaz. A autora aponta, ainda, que a insuficiência de recursos adequados — como materiais pedagógicos adaptados, tecnologia assistiva e ambientes acessíveis — representa um grande obstáculo para a inclusão plena (Silva, 2021).

Silva (2021) discute como a falta de políticas bem estruturadas, apoio institucional e gestão comprometida dificultam a implementação de métodos inclusivos de forma consistente e sustentável. Destaca que a mudança de atitudes e a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade são essenciais, mas muitas vezes desafiadoras, devido a preconceitos, resistência à mudança e falta de sensibilização (Silva, 2021).

Outro desafio apontado é a necessidade de avaliar e adaptar continuamente as estratégias de inclusão, garantindo que atendam às especificidades de cada estudante, o que exige tempo, esforço e reflexão constante (Silva, 2021).

Silva (2021) argumenta que a efetivação de métodos inclusivos, como, por exemplo: “Para que determinada meta possa ser alcançada, é de suma importância que seja oferecida a esses alunos maior flexibilidade de tempo, para que eles possam concluir” (Santos; Coelho, 2020, p. 01), ou seja, determinadas ações em um prazo maior em relação aos objetivos contidos no currículo previsto, requer compromisso conjunto de toda a

comunidade escolar, políticas públicas eficazes, formação adequada e uma cultura de respeito à diversidade. Sem esses fatores, os esforços podem permanecer superficiais ou insuficientes para promover uma verdadeira inclusão educacional.

Para Silva (2023), os desafios enfrentados pelos professores na implementação de métodos pedagógicos inclusivos evidenciam a complexidade de transformar os princípios teóricos da inclusão em práticas efetivas no ambiente escolar. Santos e Coelho (2020, p. 02) corroboram que “É dever dos sistemas educacionais implementar programas que levem em consideração a diversidade humana e promover práticas pedagógicas voltadas para essas diferenças”. Silva (2023) discute as dificuldades relacionadas à formação docente, às estruturas escolares e à resistência às mudanças, além de enfatizar a importância de uma práxis realmente inclusiva e que atenda às necessidades de todos os estudantes.

## **PERSPECTIVAS E CAMINHOS PARA A MELHORIA**

Silva (2023) discute os desafios enfrentados pelos professores ao tentar transformar conceitos teóricos de inclusão em práticas pedagógicas efetivas na sala de aula. Ela enfatiza a importância de uma formação contínua e de políticas educacionais que apoiem a implementação de metodologias inclusivas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo. Além disso, destaca a necessidade de sensibilizar toda a comunidade escolar para a cultura da inclusão, buscando superar obstáculos culturais, estruturais e de formação que dificultam a práxis inclusiva.

Também aponta que a construção de uma educação realmente inclusiva requer compromisso coletivo, inovação pedagógica e o fortalecimento de uma cultura de respeito às diferenças, com o objetivo de garantir o direito de aprender a todos os estudantes.

No livro “Educação Inclusiva: Diálogos entre Teoria e Prática”, Silva (2021) promove uma reflexão sobre os desafios e possibilidades de assegurar uma educação realmente inclusiva para todos os estudantes. Entre as perspectivas apresentadas, estão a valorização da diversidade, o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas e a promoção de ambientes escolares mais acolhedores e acessíveis.

Para melhorar a educação inclusiva, Silva (2021) aponta alguns caminhos, como:

- ✓ Investimento contínuo na formação de professores para que possam atender às diferentes necessidades dos estudantes;
- ✓ Incentivo à elaboração de projetos pedagógicos que contemplem diferentes formas de aprender e de se expressar;
- ✓ Promoção de uma cultura escolar de respeito à diversidade, combatendo preconceitos e estigmas;
- ✓ Utilização de recursos pedagógicos acessíveis e tecnologias assistivas para garantir a participação plena de todos;
- ✓ Estabelecimento de políticas públicas que garantam recursos adequados e uma estrutura escolar inclusiva.

A autora também enfatiza a importância de diálogos constantes entre teoria e prática, de modo que as ações na escola estejam alinhadas com os princípios de uma educação verdadeiramente inclusiva, buscando a melhoria contínua do processo educacional para todos os estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo buscou analisar de forma crítica a relação entre os métodos pedagógicos utilizados na prática educacional e a inclusão de crianças com deficiência, refletindo sobre a distância existente entre a teoria que preconiza a inclusão e aquela que, de fato, é aplicada nas escolas. Embora haja avanços e uma crescente conscientização acerca da necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, ainda persistem barreiras estruturais, metodológicas e atitudinais que dificultam sua efetiva implementação.

Verificou-se que muitos métodos tradicionais, enraizados em práticas excludentes ou pouco flexíveis, continuam predominantes em determinados contextos, contribuindo para a marginalização de crianças com deficiência e comprometendo sua participação plena no processo de aprendizagem. Por outro lado, experiências de inovação pedagógica e formação continuada de professores têm demonstrado que a adoção de estratégias inclusivas, centradas na diversidade e na individualidade, é possível e traz benefícios tanto para as crianças com deficiência quanto para o ambiente escolar como um todo.

Diante disso, recomenda-se que as instituições educacionais e os profissionais do magistério se comprometam continuamente com a formação e atualização em práticas pedagógicas inclusivas, promovendo uma cultura escolar que valorize a diversidade e assegure o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade. Além disso, é imprescindível que políticas públicas eficientes apoiem a implementação de metodologias inclusivas, garantindo recursos, infraestrutura e suporte necessários para que a teoria da inclusão se reflita efetivamente na prática diária.

Por fim, é fundamental reconhecer que a verdadeira inclusão requer uma mudança de paradigma, na qual a diversidade seja vista como fonte de enriquecimento e não como obstáculo. Assim, a ponte entre teoria e prática pode ser construída por meio de ações concretas, comprometimento institucional e uma atitude pedagógica que valorize e respeite as diferenças, garantindo que todas as crianças tenham seu direito à educação plenamente assegurado.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO, 2002.
- CHARLOT, B. Da relação com o saber. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FANTE, C. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas. Campinas: Verus, 2005.
- OLWEUS, D. School bullying: development and some important challenges. Annual Review of Clinical Psychology.
- BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. Revista Educação Pública, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>. Acessado em: 03.jul.2025
- BRASIL. Senado Federal. Constituição Federal de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acessado em: 01.jul.2025
- BRASIL. Senado Federal. LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acessado em: 01.jul.2025
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? Brasil, Summus Editorial, 2015.
- SANTOS, Luciana; COELHO, Vanessa Canuto. Educação Inclusiva: na prática, a teoria é outra! Revista Educação Pública, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/10/educacao-inclusiva-na-pratica-a-teoria-e-outra> Acessado em: 07.jul.2025

SILVA, Adinairde Neves da. Prática pedagógica: Desafios de Transformar a Teoria na Práxis Inclusiva. Revista Multidisciplinar. Humanidades e Tecnologias – FINOM, v. 40, nº 1, 2023. Disponível em: [https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/view/4202/2081](https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/4202/2081) Acessado em: 03.jul.2025

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. (Org.) Educação inclusiva: diálogos entre teoria e prática [recurso eletrônico] – 1. ed. – Natal: EDUFR

## **AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maria Solene Raquel da Silva

**RESUMO:** O processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental é um momento muito importante para a vida escolar e social das crianças, pois é nele que começam a desenvolver a leitura e a escrita. No entanto, muitas delas encontram dificuldades que acabam atrapalhando esse aprendizado, trazendo baixo rendimento escolar e até desmotivação. Essas dificuldades podem estar ligadas a vários fatores, como questões pedagógicas, sociais, familiares e individuais, incluindo a falta de incentivo em casa, métodos de ensino pouco adequados, problemas de atenção ou até emocionais. Diante disso, este trabalho, em forma de revisão bibliográfica, busca apontar e discutir os principais desafios que surgem nesse processo de alfabetização, além de refletir sobre estratégias que podem ajudar a superá-los. Percebe-se que práticas pedagógicas mais variadas, o acompanhamento de cada aluno e o envolvimento da família são fundamentais para tornar o aprendizado mais significativo. Assim, compreender essas dificuldades logo no início da escolaridade é essencial para que sejam feitas intervenções adequadas e para garantir o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Fundamental. Leitura. Escrita. Dificuldades de aprendizagem. Ensino.

### **LEARNING DIFFICULTIES IN THE LITERACY PROCESS OF CHILDREN IN THE 1ST YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL**

**ABSTRACT:** The processo of literacy in the 1st year of elementary school is a very important time for children's school and social life, as it is where they begin to develop reading and writing. However, many of them encounter difficulties that end up hindering their learning, leading to low school performance and even demotivation. These difficulties can be linked to various factors, such as pedagogical, social, family, and individual issues, including a lack of incentive at home, inadequate teaching methods, attention problems, or even emotional ones. Given this, this work, in the form of a literature review, seeks to point out and discuss the main challenges that arise in this literacy process, in addition to reflecting on strategies that can help overcome them. It is understood that more varied pedagogical practices, the monitoring of each student, and the involvement of the family are fundamental to make learning more significant. Thus, understanding these difficulties early in schooling is essential for adequate interventions to be made and to guarantee the development of reading and writing skills.

**KEYWORDS:** Literacy. Learning difficulties. Elementary School. Reading. Writing.

## INTRODUÇÃO

O tema para este trabalho é as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Eu decidi estudar esse assunto porque percebo que a alfabetização é uma fase muito importante na vida da criança, e é nela que se constrói a base para todo o aprendizado futuro. É nesse momento que a criança começa a aprender a ler e escrever, habilidades essenciais para acompanhar o conteúdo das outras disciplinas e se desenvolver como estudante.

No entanto, nem todas as crianças conseguem aprender da mesma maneira ou no mesmo ritmo. Muitas enfrentam dificuldades que podem aparecer na leitura, na escrita ou na compreensão dos textos, e isso pode gerar desmotivação, baixa autoestima e até problemas em matérias que, à primeira vista, não têm relação direta com a leitura, como matemática ou ciências. Por isso, é fundamental entender quais são essas dificuldades e quais fatores podem influenciá-las, como o ambiente familiar, o acompanhamento escolar e até características individuais da criança.

O objetivo deste estudo é analisar essas dificuldades por meio de uma revisão de literatura, identificando fatores que podem dificultar o aprendizado e estratégias que ajudam as crianças a superar esses desafios. Além disso, é importante refletir sobre como professores e familiares podem apoiar o processo de alfabetização, tornando o aprendizado mais eficiente, significativo e prazeroso. Estudar esse tema é relevante porque, ao compreender melhor os desafios enfrentados pelas crianças, é possível propor ações mais adequadas no ambiente escolar e familiar, contribuindo para que todas tenham uma base sólida de aprendizado desde o início da vida escolar. Isso não só ajuda na alfabetização, mas também no desenvolvimento da confiança, da autonomia e da motivação para aprender coisas novas ao longo dos anos.

A importância de estudar as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental é enorme, porque a alfabetização é a base de todo o conhecimento que a criança vai adquirir ao longo da vida escolar. Aprender a ler e escrever não é apenas reconhecer letras e palavras, mas também compreender o mundo ao redor, comunicar ideias e desenvolver habilidades de pensamento. Quando uma criança encontra dificuldades nesse processo, isso pode

prejudicar não só o desempenho em português, mas também em outras matérias, como matemática e ciências, além de afetar a autoestima e a motivação para aprender.

Compreender esse tema ajuda a perceber que cada criança aprende de um jeito diferente e que existem vários fatores que podem influenciar o aprendizado. Entre esses fatores estão o apoio da família, o método de ensino usado na escola, a interação com professores e colegas, além de questões individuais, como dificuldades cognitivas ou emocionais. Saber identificar essas dificuldades permite que professores e familiares ofereçam estratégias mais adequadas e direcionadas, ajudando a criança a superar os desafios e a se sentir mais segura e motivada.

Estudar esse tema também é importante para refletir sobre a educação como um todo. A alfabetização é o primeiro contato da criança com o conhecimento formal, e se ela não tiver um acompanhamento adequado nesse período, isso pode gerar lacunas que vão se acumulando ao longo dos anos. Por isso, analisar as dificuldades e buscar soluções é uma forma de contribuir para um ensino mais justo e eficiente, onde todas as crianças têm a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Além disso, esse estudo permite que se valorize o papel do professor e da família no processo de aprendizagem. Saber como lidar com as dificuldades de cada criança ajuda a criar um ambiente mais acolhedor e estimulante, onde o aprendizado é algo prazeroso e não apenas uma obrigação. Isso contribui para que a criança desenvolva não só habilidades acadêmicas, mas também sociais e emocionais, se tornando mais confiante e autônoma. Portanto, estudar as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização não é importante apenas para melhorar o ensino, mas também para garantir que as crianças tenham um início de vida escolar mais seguro, produtivo e feliz, criando uma base sólida para todo o seu desenvolvimento futuro.

O problema de pesquisa deste trabalho é compreender quais são as principais dificuldades de aprendizagem que as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental enfrentam no processo de alfabetização e de que forma essas dificuldades podem ser minimizadas ou superadas. Aprender a ler e escrever é uma fase essencial na vida escolar, pois é nesse momento que a criança constrói a base para todo o conhecimento futuro. No entanto, muitas crianças não conseguem acompanhar o ritmo esperado, apresentando

dificuldades que podem variar desde o reconhecimento das letras e palavras até a compreensão e produção de textos.

Essas dificuldades podem surgir por diferentes motivos. Alguns fatores estão relacionados à própria criança, como questões cognitivas, falta de concentração ou dificuldades de memória. Outros fatores podem envolver o ambiente escolar, como métodos de ensino pouco adequados, turmas com muitos alunos ou falta de materiais didáticos adequados.

Além disso, o acompanhamento familiar também influencia muito, já que crianças que recebem apoio e incentivo em casa geralmente apresentam melhor desempenho na alfabetização. Problemas emocionais e sociais, como ansiedade ou baixa autoestima, também podem afetar o aprendizado, tornando ainda mais complexo o processo de alfabetização. Compreender o problema é importante porque permite identificar quais são os obstáculos mais comuns enfrentados pelas crianças e quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para ajudá-las. Investigar essas dificuldades possibilita que professores e familiares atuem de forma mais consciente e eficaz, adaptando o ensino às necessidades de cada criança.

Além disso, entender o problema de aprendizagem contribui para a reflexão sobre o papel da escola e da família na formação da criança, mostrando que a alfabetização vai além do simples aprendizado das letras e palavras, sendo também um processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Portanto, o problema de pesquisa deste estudo não se limita apenas a identificar as dificuldades das crianças, mas busca compreender como essas dificuldades surgem, de que maneira elas podem ser superadas e como professores e familiares podem contribuir para tornar a alfabetização mais eficiente e significativa. Ao investigar esse tema, espera-se fornecer informações que possam auxiliar na prática pedagógica, promovendo um ensino mais inclusivo e ajudando cada criança a desenvolver todo o seu potencial desde o início da vida escolar.

O objetivo geral deste trabalho é analisar as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, buscando compreender os principais obstáculos que afetam o desenvolvimento da leitura e da

escrita, e como professores e familiares podem atuar para apoiar as crianças nesse processo de forma mais eficaz.

Para alcançar o objetivo geral, este estudo propõe os seguintes objetivos específicos: Identificar os fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem na alfabetização, considerando aspectos individuais da criança, o ambiente escolar e o apoio familiar.

Investigar estratégias pedagógicas e práticas de ensino que possam auxiliar no desenvolvimento da leitura, escrita e compreensão textual das crianças.

Refletir sobre a importância do acompanhamento contínuo do aprendizado no início da vida escolar, mostrando como a intervenção adequada pode prevenir problemas futuros e favorecer o sucesso acadêmico.

Destacar o papel dos professores e familiares no processo de alfabetização, mostrando como a colaboração entre escola e família é fundamental para o de Este estudo é importante porque muitas crianças enfrentam dificuldades no processo de alfabetização e, muitas vezes, essas dificuldades não são identificadas ou tratadas da melhor forma. Ao fazer uma revisão de literatura sobre o tema, é possível reunir informações de diferentes pesquisas, estudos e experiências de professores, permitindo compreender melhor os principais desafios que os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental enfrentam ao aprender a ler e escrever.

Fazer essa revisão é relevante porque ajuda a identificar estratégias pedagógicas e práticas educativas que já foram eficazes em outros contextos, oferecendo subsídios para professores, familiares e profissionais da educação. Além disso, compreender essas dificuldades permite que se reflita sobre a importância de um acompanhamento mais próximo das crianças, contribuindo para um aprendizado mais significativo e para a prevenção de problemas futuros. Outro ponto importante é que esta revisão pode servir como base para novos estudos e ações educacionais, ajudando a criar métodos de ensino mais inclusivos e adequados às necessidades de cada criança. Ao compreender os desafios da alfabetização desde o início, é possível contribuir para que todas as crianças tenham um desenvolvimento escolar mais eficiente, confiante e motivador.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A alfabetização marco inicial da escolarização formal, é uma etapa importante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. No 1º ano do Ensino Fundamental, o processo de aprendizado da leitura e escrita se intensifica, mas também se torna o momento em que as dificuldades de aprendizagem se tornam mais visíveis. A literatura especializada oferece um vasto panorama sobre o tema e as abordagens pedagógicas. Autores e Teorias principais a discussão sobre as dificuldades de aprendizagem na alfabetização se divide entre teorias que focam em aspectos individuais e aquelas que destacam o papel do ambiente e do método de ensino.

### **EMILIA FERREIRO, ANA TEBEROSKY E LEY VYGOTSKY SOBRE AS DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO**

Uma das perspectivas mais influentes é a da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Para elas, a escrita não é apenas uma cópia da fala, mas um sistema de representação que a criança constrói ativamente por meio de hipótese: pré-silábica, silábica, silábico- alfabética e alfabética. As dificuldades sobre essa questão não são vistas como falhas, mas como a manifestação de um estágio de construção. O trabalho de Ferreiro e Teberosky, em sua obra “Psicogênese da Língua Escrita” nos ensina que o educador deve compreender e respeitar o percurso do aluno, intervindo para desestabilizar as hipóteses iniciais e avançar para a fase seguinte. Assim uma “dificuldade” pode ser, na verdade uma resistência natural ou uma lacuna na mediação pedagógica.

A teoria de Lev Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, oferece outra lente para analisar as dificuldades de aprendizagem. Defendia que o desenvolvimento não ocorre isoladamente, mas a partir da interação social. Para ele, a aprendizagem precede o desenvolvimento. Portanto, as dificuldades podem surgir da ausência de mediação adequada por parte do professor. O papel do mediador é crucial para que a criança consiga realizar aquilo que não faria sozinha. Dessa forma, as dificuldades de alfabetização são um reflexo da qualidade das interações sociais e das intervenções pedagógicas.

Stanistas Dehaene e Alicia Fernandes Autoras como Stanislas Dehaene, em sua obra “Os Neurônios da Leitura” explicam que o cérebro não possui uma área específica

para leitura, mas sim adaptação de estruturas já existentes. As dificuldades podem, portanto, ter uma base neurológica, relacionada a falhas no processamento fonológico ou a outras questões cognitivas.

Contudo, essa perspectiva não ignora o papel da pedagogia, pois a intervenção adequada e precoce pode reconfigurar as redes neurais e mitigar as dificuldades. Em síntese, a revisão da literatura sobre as dificuldades de aprendizagem na alfabetização revela que não há uma única causa ou solução. O tema exige uma análise multidisciplinar, que integra a compreensão psicogenética do processo de construção do conhecimento, a importância do papel social e a mediação, e as bases neurobiológicas da leitura. A intervenção pedagógica eficaz deve ser multifacetada, reconhecendo que a dificuldade do aluno pode ser um sinal de que o método ou o contexto educacional precisam ser ajustados.

Além das teorias psicopedagógicas e neurocientíficas, a literatura sobre dificuldades de aprendizagem na alfabetização se aprofunda na dimensão familiar e afetiva, um fator muitas vezes determinante no processo de escolarização.

Alicia Fernandes é uma das autoras que mais se aprofundou nessa área, com uma abordagem que vai além da simples falta de apoio e busca compreender a dinâmica familiar. Em sua obra “A Inteligência Aprisionada: Abordagem da Psicopedagógica Clínica da Criança e sua família”, argumenta que o sintoma dificuldade de aprendizagem na criança não é apenas um problema individual, mas a expressão de uma dinâmica familiar e escolar. Para ela, a “dificuldade de aprender” pode ser uma mensagem inconsciente, uma maneira de a criança expressar um conflito ou uma angústia.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, na modalidade de revisão de literatura, cujo objetivo é analisar, sistematizar e discutir informações já publicadas sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Esse tipo de pesquisa busca compreender a temática a partir de fontes científicas confiáveis, permitindo a identificação de padrões, desafios e possíveis estratégias pedagógicas aplicadas em diferentes contextos escolares. A escolha por uma revisão de literatura se justifica pela

necessidade de conhecer o estado da arte sobre o tema, ou seja, entender o que já foi estudado e publicado, identificando lacunas de pesquisa e fornecendo subsídios para futuras investigações. A pesquisa envolveu a seleção de artigos científicos, livros e trabalhos acadêmicos relacionados à alfabetização, às dificuldades de aprendizagem e às estratégias de ensino utilizadas para crianças no início do Ensino Fundamental.

Além disso, a revisão permitiu discutir teorias e abordagens pedagógicas, relacionando conceitos de psicologia da aprendizagem, metodologias de ensino e o papel do professor na identificação e superação das dificuldades. Dessa forma, a pesquisa não se limita à descrição de casos, mas busca interpretar e analisar criticamente as informações disponíveis, contribuindo para a compreensão das principais barreiras enfrentadas por crianças em fase de alfabetização.

Para garantir rigor metodológico, foram estabelecidos alguns critérios de inclusão: somente artigos publicados entre os anos de 2014 a 2024, escrito em português que tratassem especificamente do processo de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental e que abordassem diretamente as dificuldades de aprendizagem nesse processo. Foram excluídos da análise os trabalhos que focavam em outras etapas da educação básica.

Para realização da revisão de literatura foram consultadas bases como SciELO, PePSIC, CAPES Periódicos e Google Acadêmico. Ao final foram analisados aproximadamente dois estudos que foram organizados em categorias temáticas, possibilitando uma análise crítica das principais contribuições teóricas e práticas relacionadas ao tema.

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

A alfabetização, processo completo e multifacetado, transcende a simples decodificação de letras e sons, ela se configura como um pilar fundamental para a autonomia e o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Contudo, as dificuldades que emergem nesse processo frequentemente levam diagnósticos apressados, rotulando o aluno e obscurecendo o verdadeiro problema.

## **REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Análise de artigos como o da revista Educação Pública – Dificuldades de aprendizagem na alfabetização, nos força a confrontar essa realidade, sugerindo que muitos dos desafios não são intrínsecos ao aluno, mas sim “pseud. distúrbios” gerados por um sistema educacional falho. Esta perspectiva abre caminho para uma discussão crítica profunda. A crítica central é: será que a pedagogia atual tem falhado em adaptar suas propostas e condições para atender a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem?

Essa reflexão nos distancia de uma visão ampla do problema e nos aproxima de uma abordagem pedagógica e social.

A visão de Emilia Ferreiro por exemplo, que junto a Ana Teberosky revolucionou a compreensão da escrita como um objeto de conhecimento construído pela criança, nos mostra que os erros na alfabetização não são simplesmente desvios a serem corrigidos, mas etapas de um processo de pensamento. Da mesma maneira, a teoria de Lev Vygotsky, com seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), reforça a ideia de que a aprendizagem depende da interação social e da mediação. Se a dificuldade surge, questionar a qualidade de um mediador eficaz, seja professor, família ou o ambiente escolar, pode ser a causa subjacente da dificuldade, e não uma limitação inata da criança

## **ESTUDO MOREIRA E HABE**

O estudo de Moreira e Haber (2018) apresenta foco as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento, buscando identificar fatores biológicos e não biológicos que influenciam o desempenho dos alunos, bem como as estratégias utilizadas pelos professores para lidar com essas situações. Os resultados indicam que, na percepção dos docentes, as dificuldades estão majoritariamente associadas a questões familiares e sociais, considerando fatores não-biológicos, em detrimento de causas neurológicas ou cognitivas.

Esse achado é relevante, pois chama atenção para a importância do contexto sociofamiliar na aprendizagem, reforçando a literatura de autores como Magda Soares e Cárnio Smith, que já destacam a dimensão social e cultural da alfabetização. Em termos

de contribuição o trabalho reforça a necessidade de um olhar mais amplo sobre as dificuldades de aprendizagem, considerando fatores sociais, pedagógicos e individuais.

Ambos os trabalhos ressaltam a relevância da atuação docente diante dificuldade de aprendizagem, destacando também o papel do contexto familiar e social. As duas pesquisas apontam que os professores reconhecem limitações externas a escola como principais causas das dificuldades.

Enquanto Moreira e Haber apresentam dados quantitativos de questionários aplicados a professores da rede pública, enfatizando a visão docente sobre causas e metodologias, Rodrigues e Martins assumem uma abordagem mais reflexiva e qualitativa, voltada para análise teórica e para a compreensão da alfabetização como processo humano e social.

Essa comparação mostra que as dificuldades de aprendizagem na alfabetização não podem ser explicadas apenas por um único fator, mas sim por uma interação de elementos sociais, pedagógicos e individuais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve como objetivo compreender as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, procurando refletir sobre os principais fatores que contribuem para esse desafio e de que forma eles impactam o desenvolvimento da leitura e da escrita. Ao longo do estudo, foi possível perceber que essas dificuldades não se resumem a um único aspecto, mas são resultado de uma combinação de fatores que envolvem desde questões pedagógicas, relacionadas as metodologias de ensino, até aspectos familiares, sociais e emocionais que cada criança carrega consigo ao chegar na escola.

Os autores analisados e os artigos estudados mostraram que muitos professores tendem a atribuir os problemas de aprendizagem ao contexto familiar, como a falta de acompanhamento dos pais ou ausência de estímulo em casa. No entanto, também ficou evidente que a prática pedagógica e as condições de ensino oferecidas dentro da sala de aula exercem um papel determinante na forma como o aluno aprende e se desenvolve. Isso significa que não basta apenas identificar o aluno com dificuldades, mas é necessário

pensar em estratégias diferenciadas que possam realmente auxiliá-lo no processo de alfabetização.

Outro ponto importante que se destacou na pesquisa é a compreensão de que cada criança tem um tempo próprio de aprender. A cobrança precoce para que todas as crianças estejam alfabetizadas em um mesmo período pode gerar frustrações e até aumentar as dificuldades. Por isso, respeitar o ritmo individual de cada aluno é essencial, assim como promover um ambiente escolar acolhedor, no qual a criança se sinta motivada e confiante para avançar nas suas descobertas sobre a leitura e escrita.

Com base nessas reflexões é possível concluir que enfrentar as dificuldades de aprendizagem na alfabetização exige um trabalho conjunto entre escola e família, além de investimento em formação continuada dos professores que precisam estar preparados para lidar com diferentes realidades e adaptar suas práticas pedagógicas. Só assim será possível oferecer um ensino mais inclusivo que respeite as especificidades de cada aluno e que contribua para reduzir os índices de fracasso escolar no início da trajetória educacional que é a alfabetização.

Portanto, as dificuldades no processo de alfabetização no 1º ano não devem ser vistas como falhas isoladas do aluno, mas como desafios que envolvem múltiplos fatores e que exigem da escola um olhar atento, sensível e comprometido com a aprendizagem de todos. A alfabetização, entendida como um direito fundamental, precisa ser garantida de maneira efetiva, pois é a base para a continuidade dos estudos e para a

## REFERÊNCIAS

IESFMA. Timom, 2022. Disponível em: <https://iesfma.com.br/wp-content/uploads/2023/05/as-dificuldades-de-aprendizagem-da-leitura-e-escriya-no-1º-ano-do-ensino-fundamental.santos-pamela-cristina-2022.p>

MOREIRA, Jessica Nazareth; HABER, Isac da Silva. Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento.

PÓS-GRADUAÇÃO USCS. O papel da alfabetização e do letramento no desenvolvimento das crianças. Pós-graduação USCS 22 Jan 2024. Disponível em: <https://www.posuscs.com.br/o-papel-da-alfabetização-e-do-letramento-nodesenvolvime-nto-das-crianças/noticias/2883>.

REPOSITORIO UNIPAC, 2018. Disponível em: <https://ri.unipac.br>.

RODRIGUES, Amanda Quirino; MARTINS, Gisele Aparecida. Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. Multivix (pdf) abr. 2022 Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2022/04/dificuldades-de-aprendizagem-no-processo-de-alfabetizacao.pdf>.

SANTOS, Pamela Cristina. As dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita no 1º ano do ensino fundamental. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Ensino Superior Francisco de Assis

## A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nara Kely Freitas da Silva

**RESUMO:** A educação inclusiva tem se tornado um dos pilares fundamentais da política educacional brasileira nas últimas décadas. Ela promove a equidade, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade no ambiente escolar. Este artigo discute a importância da formação inicial e continuada de professores para a efetivação da educação inclusiva, destacando os desafios enfrentados pelos docentes e as estratégias necessárias para garantir uma prática pedagógica que respeite os direitos de todos os estudantes. O estudo é fundamentado em autores como Mantoan (2003), Nóvoa (2009) e Aranha (2005), bem como em documentos legais como a LDB (Lei n.º 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a BNCC. Conclui-se que a formação docente inclusiva é imprescindível para o desenvolvimento de uma escola democrática, plural e acessível a todos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva. Formação de Professores. Práticas Pedagógicas. Diversidade. Políticas Públicas.

### THE IMPORTANCE OF INCLUSIVE EDUCATION IN TEACHER TRAINING

**ABSTRACT:** Inclusive education has become one of the fundamental pillars of Brazilian educational policy in recent decades. It promotes equity, respect for differences, and the appreciation of diversity in the school environment. This article discusses the importance of initial and continuing teacher training for the implementation of inclusive education, highlighting the challenges faced by teachers and the strategies needed to ensure pedagogical practices that respect the rights of all students. The study is based on authors such as Mantoan (2003), Nóvoa (2009), and Aranha (2005), as well as legal documents such as the LDB (Law No. 9, 394/96), the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), and the BNCC (Brazilian National Convention on the Rights of All Students). The conclusion is that inclusive teacher training is essential for the development of a democratic, pluralistic, and accessible school for all.

**KEYWORDS:** Inclusive Education. Teacher Training. Pedagogical Practices. Diversity, Public Policies.

### INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um avanço no paradigma educacional, rompendo com modelos excludentes e propondo a construção de um ambiente escolar capaz de acolher a diversidade humana em todas as suas formas. Para que isso se efetive, a formação dos professores é peça-chave, visto que são esses profissionais os principais

agentes de mediação entre o conhecimento e o estudante. A proposta deste artigo é analisar a importância da educação inclusiva na formação docente, considerando os desafios e as possibilidades dessa prática.

## **CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Segundo Mantoan (2003), a educação inclusiva não se trata apenas da inserção de estudantes com deficiência no ensino regular, mas de um movimento mais amplo que reconhece e valoriza a diversidade como parte constitutiva do processo educativo. Essa abordagem abarca não só as deficiências, mas também as diferenças culturais, étnico-raciais, socioeconômicas, religiosas e linguísticas.

A Declaração de Salamanca (1994), marco internacional da educação inclusiva, defende o direito de todas as crianças à educação em escolas regulares, independentemente de suas características. Essa perspectiva foi incorporada pela legislação brasileira, especialmente pela LDB (Lei n.º 9.394/96), que assegura o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

## **O PSICOPEDAGOGO O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A formação inicial e continuada dos professores deve contemplar, obrigatoriamente, conteúdos relacionados à inclusão, tanto do ponto de vista legal quanto prático. Nóvoa (2009) afirma que o professor do século XXI deve ser um “profissional reflexivo”, capaz de repensar constantemente sua prática pedagógica, considerando as necessidades de seus alunos.

Entretanto, muitos cursos de licenciatura ainda não oferecem disciplinas específicas ou práticas efetivas voltadas à educação inclusiva. De acordo com Aranha (2005), há uma lacuna entre o discurso inclusivo e a realidade formativa dos educadores, o que compromete a efetividade das políticas públicas educacionais.

## **DESAFIOS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA**

Os principais desafios enfrentados na formação docente para a inclusão são: Currículos desatualizados, que não abordam suficientemente as temáticas da diversidade e da inclusão; Falta de estágio supervisionado em contextos inclusivos; Ausência de professores especializados para atuar em parceria com os docentes regulares; Resistência à mudança de práticas pedagógicas excludentes, muitas vezes naturalizadas no cotidiano escolar.

Além disso, a infraestrutura das escolas nem sempre está preparada para atender adequadamente os estudantes com deficiência, o que exige do professor uma atuação para além de sua formação técnica.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E DOCUMENTOS NORTEADORES**

Diversos marcos legais e normativos sustentam a proposta inclusiva no Brasil:

✓ LDB (1996): Garante o atendimento especializado e a matrícula de todos os estudantes nas escolas regulares.

✓ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): Aponta diretrizes para garantir a inclusão em todos os níveis de ensino.

✓ BNCC (Base Nacional Comum Curricular): Reforça o princípio da equidade e da valorização das diferenças na aprendizagem.

✓ Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): Estabelece metas específicas para a formação de professores e a inclusão escolar.

Tais documentos demandam que os cursos de formação inicial contemplem conteúdos obrigatórios sobre educação inclusiva, bem como que as redes de ensino promovam formação continuada qualificada.

## **ESTRATÉGIAS PARA UMA FORMAÇÃO INCLUSIVA EFICAZ**

Algumas ações são essenciais para promover uma formação docente adequada à perspectiva inclusiva:

- ✓ Inserção de disciplinas específicas nos cursos de licenciatura, como Educação Especial, Didática Inclusiva e Psicologia do Desenvolvimento;
- ✓ Parcerias com instituições especializadas, promovendo intercâmbio de conhecimentos e práticas;
- ✓ Oferta de cursos de formação continuada, presenciais e a distância, sobre temáticas como autismo, altas habilidades, surdez, deficiência física e intelectual;
- ✓ Apoio institucional e pedagógico aos docentes, com equipes multidisciplinares atuando nas escolas.

Segundo Mittler (2003), a inclusão não é responsabilidade apenas do professor, mas de toda a comunidade escolar e da gestão educacional.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

Adotar uma prática pedagógica inclusiva envolve: Planejamento de atividades diversificadas que respeitem os diferentes estilos de aprendizagem; Utilização de materiais acessíveis (áudio, braile, Libras, recursos visuais); Aplicação de avaliações adaptadas, focando no processo e não apenas no resultado; Promoção da colaboração entre professores, famílias e profissionais de apoio.

Freitas (2006) ressalta que uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que consegue ensinar a todos, mesmo que isso exija reorganizar os tempos, os espaços e os conteúdos escolares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A construção de uma educação inclusiva efetiva passa, inevitavelmente, pela formação dos professores. Somente por meio de uma formação crítica, reflexiva e prática será possível garantir o direito de todos os alunos à educação de qualidade.

É necessário que instituições formadoras, redes de ensino e gestores educacionais estejam comprometidos com a causa inclusiva, investindo na formação contínua dos docentes e criando condições reais para a implementação de práticas pedagógicas democráticas.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso? São Paulo: Moderna, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei n.º 9.394/96.

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

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

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Unesco/1994.

FREITAS, Sílvia Maria. A escola inclusiva e o desafio da aprendizagem para todos. Revista Educação e Sociedade, Campinas, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. Educando os alunos com necessidades especiais: as escolas regulares podem fazer isso? In: MEC/SEESP, 2003.

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

## O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nathalia Vieira Maia Torres

**RESUMO:** O ato de brincar, além de promover a socialização, favorece a construção da autonomia, da curiosidade e de conhecimentos significativos. Pensando nisso, o presente artigo teve como objetivo geral discutir o uso das brincadeiras como estratégia pedagógica na educação infantil, compreendendo-o como uma prática fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Busca-se, de forma específica, compreender o papel do brincar no processo de desenvolvimento infantil, bem como refletir sobre suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica, fundamentada em autores que abordam a ludicidade como estratégia pedagógica. Os resultados apontam que o brincar, quando planejado pedagogicamente, deixa de ser apenas uma atividade recreativa e assume um papel central no processo educativo, tornando-se uma ferramenta essencial para a prática docente na educação infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincadeiras. Educação Infantil. Estratégia Pedagógica.

### **PLAYING AS A PEDAGOGICAL STRATEGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION.**

**ABSTRACT:** The act of playing, in addition to promoting socialization, favors the construction of autonomy, curiosity and significant knowledge. With this in mind, this article had the general objective of discussing playing as a pedagogical strategy in early childhood education, understanding it as a fundamental practice for the integral development of the child. The specific aim is to understand the role of playing in the process of child development, as well as to reflect on its contributions to the teaching-learning process. The methodology adopted was a bibliographic review, based on authors who approach playfulness as a pedagogical strategy. The results indicate that playing, when pedagogically planned, ceases to be just a recreational activity and assumes a central role in the educational process, becoming an essential tool for teaching practice in early childhood education.

**KEYWORDS:** Games. Early Childhood Education. Pedagogical Strategy.

### **INTRODUÇÃO**

O brincar pode ser compreendido como um facilitador no processo de aprendizagem, especialmente na educação infantil. As atividades lúdicas, não apenas despertam o interesse das crianças, mas também promovem o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais. Ao brincar, a criança aprende a criar e

respeitar regras, a conviver com o outro, a negociar conflitos e a desenvolver autonomia e autoconfiança.

Desde os primeiros momentos de vida, as brincadeiras nos cercam. Quando a mãe oferece comida ao filho, ela transforma esse momento em uma brincadeira, fazendo aviãozinho, cantando músicas; da mesma forma aprendemos a contar através de jogos simples, como quando, junto aos pais, recitamos: “um, dois, feijão com arroz; três, quatro, feijão no prato!”. Essas experiências tornam-se importantes, pois desde cedo a criança se envolve no universo da brincadeira, da fantasia e do faz de conta.

A brincadeira, nesse contexto, não deve ser vista como mera atividade recreativa, mas como uma importante ferramenta pedagógica, capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. O papel do educador é essencial na mediação dessas experiências, pois, ao propor atividades lúdicas intencionais, ele contribui para a construção do conhecimento de forma prazerosa e contextualizada.

Diante disso, este artigo teve como objetivo geral discutir o uso das brincadeiras como estratégia pedagógica na educação infantil, compreendendo-o como uma prática fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Busca-se, de forma específica, compreender o papel do brincar no processo de desenvolvimento infantil, bem como refletir sobre suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. A problematização do estudo é pautada na seguinte questão: Como o brincar pode ser uma ferramenta de ensino na educação infantil. Com esse estudo, espera-se evidenciar que o brincar é uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, desempenhando um papel central no processo de aprendizagem

## **REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BREVE HISTÓRIA**

A conquista por uma educação infantil pública, institucionalizada, popular e democrática não ocorreu de forma simples. Pelo contrário, foi marcada por lutas e avanços lentos e graduais. Os primeiros movimentos que buscavam compreender a infância como uma fase fundamental para o desenvolvimento e reconhecer as crianças como sujeitos sociais e históricos não foram, inicialmente, o foco principal na criação de espaços voltados ao cuidar e educar das crianças brasileiras. O que motivou essa criação

foi, sobretudo, a mudança no papel social das mulheres, que passaram de donas de casa a também trabalhadoras nas fábricas.

Com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, tornou-se necessária a criação de espaços e a designação de profissionais que pudessem dedicar tempo ao cuidado e à educação dos filhos das trabalhadoras, especialmente das operárias. A partir das reivindicações das mulheres trabalhadoras, no início do século XX, teve início o que atualmente reconhecemos como educação infantil. Inicialmente, esse atendimento possuía um caráter marcadamente assistencialista e excludente: às crianças de mães das classes populares eram oferecidos cuidados básicos, como higiene e alimentação, enquanto o processo de cuidar-educar, compreendido de forma mais ampla, era direcionado às crianças pertencentes às classes mais privilegiadas.

Essa configuração contribuiu para a reprodução das desigualdades sociais no âmbito educacional, reforçando divisões já existentes na sociedade, como bem afirma Kuhlmann (2000, p. 8):

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social.

Ao constatarem que as desigualdades sociais também se manifestavam no campo educacional, os movimentos populares passaram a se mobilizar em defesa de uma educação mais justa e igualitária. Por meio de protestos e reivindicações, exigiam que creches e pré-escolas deixassem de ser geridas sob uma lógica empresarial e com enfoque meramente assistencialista, passando a ser reconhecidas como um direito universal. Essa luta teve como base, entre outros marcos, a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, proclamada em 1959:

Princípio I - A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família.

Princípio II - A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança.

Princípio VII - A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

Com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança em 1989, as crianças de todo o mundo são tidas como sujeito social “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente: tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos” (ONU, 1989, art. 28).

Com isso, no processo de redemocratização do Brasil, depois de um longo período de regime militar (1964-1985), foi instituída no Brasil pela Constituição Federal de 1988 o seguinte dever:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Art. 227).

Dessa forma, as crianças vão ganhando reconhecimento no seio social, tendo seus direitos mais assegurados com o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, uma vez que, as creches passam a ser

reservadas para crianças de até 3 anos - sem obrigatoriedade de matrícula; e as pré-escolas - obrigatória - para crianças de 4 a 5 anos.

## **O PAPEL DO BRINCAR NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA**

Brincar, segundo o dicionário Aurélio (2003), é “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar”, também pode ser “entreter-se com jogos infantis”, ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas, ou pelo menos deveria ser. Não é de hoje que há a compreensão de que as brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento da criança em seus aspectos intelectuais, psíquico, afetivo e estéticos. Isto deve-se ao fato de que é por meio delas que ocorrem as interações, as trocas de afetos e conhecimentos, e é desse modo que se tece a formação da criança. Conforme Corasari et al (2018, p. 07):

[...] O ato de brincar está presente em diferentes tempos e lugares e modifica-se de acordo com o contexto histórico e social em que a criança está inserida. A brincadeira é recriada com seu poder de imaginação, pois a criação é algo natural das crianças, faz parte do seu cotidiano e é um ato espontâneo, prazeroso e descomprometido. A brincadeira, para a criança, é um momento de investigação e de construção de conhecimentos sobre si mesma.

Isto é, quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações, elaborar regras de organização e convivência. O ato de brincar possibilita não somente aprender brincando, ensina também a viver em sociedade.

Para Santos e Campos (2020, p. 07):

[...] através das brincadeiras que a criança vivencia, há a ocorrência de novas experiências para o desenvolvimento infantil e para a obtenção de conhecimentos aos educandos, pois criam novos desafios do cotidiano e do lúdico, que levam a identificação da criança à realidade ou faz com que ela seja capaz de criar significados e sentidos novos a arte de aprender, por meio de descobertas, criações, invenções e produções de novos conhecimentos, de modo que a mesma obtenha conhecimento de sua maneira ou, ainda, associe de sua maneira os acontecimentos cotidianos ampliando seu vocabulário em momentos especiais proporcionados pelas brincadeira.

Conforme a BNCC (2018, p. 44):

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes.

O brincar, desse modo, tem um papel fundamental na experiência de aprendizagem das crianças. Entende-se assim, que a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem onde o desenvolvimento pode alcançar diferentes níveis. É imprescindível que o brincar seja valorizado como parte do processo educativo, especialmente na Educação Infantil, pois ele possibilita à criança vivenciar situações que promovem aprendizagens significativas. Ao brincar, a criança experimenta, descobre, interpreta o mundo ao seu redor e, sobretudo, desenvolve sua autonomia e criatividade.

### **A BRINCADEIRA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A compreensão da brincadeira como recurso pedagógico na Educação Infantil vem sendo fortalecida por diversas abordagens teóricas que reconhecem seu papel central no desenvolvimento integral da criança — nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Mais do que simples passatempo, o brincar ultrapassa a esfera do entretenimento e se afirma como uma prática intencional de ensino e aprendizagem, capaz de provocar descobertas, estimular vínculos e mediar a construção ativa do conhecimento.

Por meio da brincadeira, a criança explora o mundo ao seu redor, desenvolve habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras, além de construir significados sobre a realidade em que está inserida. A atividade lúdica proporciona um ambiente de descoberta, onde a criança pode imaginar e criar, como afirma Kishimoto (1988, p. 19) “A infância expressa no brinquedo contém o mundo real com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto.”

A brincadeira não é apenas uma expressão espontânea da criança, mas também uma prática social e pedagógica, dotada de intencionalidade e com teor formativo. Araújo e Bringel (2023, p. 43) enfatizam que:

a brincadeira desenvolvida individual ou em grupo é necessário e imprescindível, portanto, deve ser inserido nas práticas pedagógicas na educação infantil, a brincadeira dá às crianças a liberdade de inventar, criar, imaginar e experimentar para que possam explorar a si mesmas, aos outros e ao mundo.

O brincar acolhe múltiplas linguagens, como o corporal e oral. Além de possibilitar compreender a realidade da turma na qual está inserida. Ao usar métodos ativos e direcionados, o pedagogo elenca a “diversão” com aprendizagem. Cabe acrescentar que não se trata de centralizar o uso exclusivo de brincadeiras para o desenvolvimento da aula; tampouco usá-las de maneira demasiada. E sim, de compreender que é possível aprender brincando, pois o caminho da construção de conhecimento é amplo e não deve-se resguardar ao uso da lousa e pincel.

O pedagogo, a partir do contexto e situações específicas da turma, pode entrelaçar o uso do tradicionalismo ao lúdico. No momento da brincadeira intencionalizada, se constitui uma valiosa oportunidade para que o educador observe sua própria prática, analisando tanto os progressos quanto as demandas específicas de cada criança. A partir dessas observações, torna-se possível reorganizar e planejar atividades pedagógicas mais alinhadas às necessidades da turma.

Na Educação Infantil, brincar é fundamental, porque além de ser a primeira fase escolar da criança, é o momento em que a criança conhece um novo espaço na qual ficará bastante. O brincar, portanto, proporciona um momento de conexão com o espaço e com o professor. Como afirma Pereira et al (2022, p. 15) “o brincar pode ser exploratório, livre ou dirigido. O essencial é que ele faça a criança avançar do ponto em que está no momento em sua aprendizagem, criando condições para ampliação e revisão de seus conhecimentos.” É inegável, portanto, que o brincar está profundamente relacionado ao processo de aprendizagem

## **METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, baseada em referenciais teóricos nacionais, internacionais, sites como o google acadêmico e artigos que abordam o brincar como prática pedagógica na Educação Infantil. A Pesquisa

Bibliográfica nos auxiliou por “permitir [...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 45).

A Pesquisa Documental, por sua vez, foi utilizada para embasar ainda mais o estudo e relacionar a teoria de autores com a BNCC e LDB, por exemplo. Para Gil (2002), se faz necessário essa análise, pois “os documentos constituem fonte rica e estável de dados.” (Gil, 2002, p. 46, grifo meu).

## **RESULTADOS**

A análise dos referenciais teóricos evidencia, de maneira consistente, que a brincadeira, quando inserida de forma intencional na prática pedagógica da Educação Infantil, configura-se como um instrumento mediador no processo de construção do conhecimento. Nesse cenário, observa-se, ainda, que a atuação do educador é essencial para que o brincar seja ressignificado como prática pedagógica sistematizada e significativa.

A principal conclusão do estudo aponta que, ao ser orientada por objetivos educacionais claros e respaldada pelos direitos de aprendizagem estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a brincadeira deixa de ser um elemento secundário no planejamento educacional e passa a ser reconhecida como um eixo estruturante do processo formativo infantil. Quando integrada de maneira contextualizada ao currículo, o brincar contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da capacidade de resolução de problemas e das competências socioemocionais das crianças. Portanto, as evidências reafirmam a importância do brincar na Educação Infantil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, buscou-se discutir o brincar como estratégia pedagógica na educação infantil, tendo como objetivos específicos, compreender o papel do brincar no processo de desenvolvimento infantil, bem como refletir sobre suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Partiu-se da seguinte problematização: Como o brincar pode ser uma ferramenta de ensino na educação infantil?

Ao insistir no brincar como estratégia pedagógica é mais do que defender metodologia; é posicionar-se ao lado da infância e do direito de aprender brincando. Isso significa reconhecer a criança como sujeito de direitos. Dessa forma, é necessário que os pedagogos compreendam o brincar não como tempo “ocioso” ou entretenimento, mas como parte essencial da prática pedagógica.

Com este estudo, foi possível evidenciar que o brincar, quando compreendido como estratégia pedagógica intencional, contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, potencializando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores. Reafirma-se a importância de repensar as práticas pedagógicas sob uma perspectiva que acolha o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. O.; BRINGEL, M. F. A. Educação infantil: a contribuição da brincadeira para o processo de ensino e aprendizagem. *International Journal Education and Teaching*, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 36–49, dez. 2023
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. de 5 de outubro de 1988. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.
- CORASARRI, Simone Viana; VAGULA, Edilaine; NASCIMENTO, Mari Clair Moro A Importância Do Brincar Na Educação Infantil: Eixo Movimento. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, Brasil, v. 27, n.1, p. 4-26, jan/jun 2018 Educação, São Paulo, No 14, p. 5-15, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Cortez, 1998.
- KUHLMANN, Moysés Jr. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 11, Vol. 03, pp. 14-22. Novembro de 2020.
- PEREIRA, L. T. A.; FERNANDES, L. M. R.; MONTEIRO, J. C. A importância do brincar para educação infantil segundo os projetos da BNCC. Instituto de Ensino Superior Franciscano –IESF, 2022
- SANTOS, Francélia Aparecida de Almeida. CAMPOS, Tiago Aparecido de Melo. Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Científica*

## A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO REGULAR

Nayara da Silva Felipe

**RESUMO:** O presente estudo tem como tema “A Inclusão de alunos Autistas no Ensino Regular”. O principal objetivo deste artigo é investigar como funciona a inclusão do aluno com autismo no Ensino Regular, numa perspectiva de superação das dificuldades existentes. É um artigo bibliográfico que inicialmente abordará o conceito de autismo, em seguida trata da Educação Inclusiva, a Política Nacional da Educação Especial, após abordará a Inclusão Escolar de crianças com autismo. Para que haja a inclusão escolar é necessário o envolvimento da escola, comunidade e família para atender as necessidades e garantir o acesso/permanência da criança com autismo. Adaptações no currículo são necessárias para desenvolver sua autonomia, ultrapassar seus déficits sociais, para que novos conhecimentos e comportamentos sejam desenvolvidos no aluno. Estudar o autismo e a inclusão contribui para ampliar o conhecimento na área, contudo é necessário a formação de profissionais da educação básica numa perspectiva da inclusão escolar. Nesta perspectiva, a temática reafirma a necessidade que todos compreendam e aceitem a diversidade humana, e possam contribuir na construção de uma sociedade justa e igualitária. A educação de crianças autistas é algo que inclui muitas habilidades sociais, visuais, comportamentais e de rotina. Todas as estratégias são fundamentais para que a criança autista cresça cognitivamente e socialmente, além de elevar o bem-estar psicológico da criança e da família.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão Escolar. Autismo. Educação Básica. Aprendizagem.

### THE INCLUSION OF AUTISTIC STUDENTS IN REGULAR EDUCATION

**ABSTRACT:** The present study focuses on “The Inclusion of Autistic Students in Regular Education.” The main objective of this article is to investigate how the inclusion of students with autism operates within Regular Education, from a perspective of overcoming existing difficulties. It is a bibliographic article that initially addresses the concept of autism, followed by discussions on Inclusive Education and the National Special Education Policy, and subsequently explores the School Inclusion of children with autism. For school inclusion to occur, the involvement of the school, community, and family is essential to meet the needs and ensure the access and permanence of the child with autism. Curricular adaptations are necessary to develop their autonomy and overcome social deficits so that new knowledge and behaviors can be developed in the student. Studying autism and inclusion contributes to expanding knowledge in the field; however, the training of basic education professionals within a school inclusion perspective is necessary. In this regard, the theme reaffirms the need for everyone to understand and accept human diversity, contributing to the construction of a fair and egalitarian society. The education of autistic children involves many social, visual, behavioral, and routine skills. All strategies are fundamental for the autistic child to grow cognitively and socially, in addition to improving the psychological well-being of both the child and the family.

**KEYWORDS:** School Inclusion. Autism. Basic Education. Learning.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema “A Inclusão de alunos Autistas no Ensino Regular”. O principal objetivo deste artigo é investigar como funciona a inclusão do aluno com autismo no processo do Ensino Regular, numa perspectiva de superação das dificuldades existentes.

É um artigo bibliográfico que inicialmente abordará o conceito de autismo, em seguida trata da Educação Inclusiva, a Política Nacional da Educação Especial, após abordará a Inclusão Escolar de crianças com autismo. Para que haja a inclusão escolar é necessário o envolvimento da escola, comunidade e família para atender as necessidades e garantir o acesso/permanência da criança com autismo.

O presente artigo constitui o trabalho de conclusão d curso de Licenciatura em Pedagogia na FAESDO – Faculdade Escola Sobral de Oliveira. Um dos interesses pelo tema partiu da vontade em ampliar conhecimento na área de Educação Especial e por termos nos identificado com a temática a partir de formação continuada.

Nesta perspectiva, essa temática reafirma a necessidade que todos compreendam e aceitem a diversidade humana, podendo contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, esse estudo será relevante para nossa prática pedagógica, pois de nada adianta termos um aluno com necessidades educacionais especiais matriculado na escola se não houver pessoas comprometidas, pois este será mais uma das crianças “incluídas”. Neste sentido, temos que nos empenhar para garantir o aprendizado a todos.

Esta pesquisa tem por opção metodológica o estudo bibliográfico, qualitativo e será realizada por meio de estudo de artigos e leitura de livros sobre o tema em estudo.

Embora exista, ainda, um longo percurso a ser caminhado para que a Educação Inclusiva faça sua história enquanto conquista focada a desvendar as dificuldades que envolvem o processo de construção do conhecimento, ele já deu seus passos iniciais de colaboração para a reflexão das questões com a aprendizagem.

Portanto, o profissional da Educação Inclusiva, propõe e colabora no desenvolvimento de projetos favoráveis às mudanças educacionais, objetivando à descoberta e o desenvolvimento das potencialidades da criança autista, bem como pode contribuir para que os alunos sejam capazes de olhar esse mundo em que vive de ter a

capacidade de interpretá-lo e de nele ter conhecimentos de interferir com segurança e competência.

Na pesquisa será abordado o conceito de Educação Inclusiva, em seguida trata especificamente a Inclusão Escolar de crianças com autismo.

## DESENVOLVIMENTO

Baseado em Marinho e Merkle (2009) o conceito de Autismo teve início na primeira descrição dada por Leo Kanner, em 1943, no artigo intitulado: Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo (*Autistic disturbances of disturbances of affective contact*), na revista *Nervous Children*, n. 2, p. 217-250.

Marinho e Merkle (2009, p. 86) relatam:

Kanner (1943) ressalta que o sintoma fundamental, “o isolamento autístico”, estava presente na criança desde o início da vida sugerindo que se tratava então de um distúrbio inato. Nela, descreveu os casos de onze crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de “autistas”.

Hans Asperger (1944) enriquece as descrições e características antes realizadas por Kanner (1943), incluindo casos de comprometimento orgânico. Bosa (2002, p. 25) explica que Asperger expressou, porém:

A questão da dificuldade das crianças que observava em fixar o olhar durante situações sociais, mas também fez ressalvas quanto a presença de olhar periférico breve; chamou a atenção para as peculiaridades dos gestos – carentes de significados e caracterizados por estereotípias – e da fala, a qual podia apresentar-se sem problemas de gramática e com vocabulário variado, porém monótona.

Bosa (2002, p. 25) descreve que Asperger “não salientou tanto o extremo retraimento social, tal qual Kanner fizera, mas a forma ingênua e inapropriada de aproximar-se das pessoas. Notou ainda, a dificuldade dos pais em constatar comprometimentos nos três primeiros anos da vida da criança”. Embora a síndrome descrita por Asperger (1944) fosse diferente a de Kanner (1943), havia semelhança em alguns aspectos como, dificuldades no “relacionamento interpessoal e na comunicação”.

Finalmente, Kanner e Asperger se utilizaram do termo autismo. Inicialmente Kanner chamou de distúrbio autístico do contato afetivo, e Asperger utilizou o termo,

psicopatia autística. Porém mais tarde Kanner substituiu o termo distúrbio autístico para autismo infantil precoce para caracterizar a natureza do comprometimento. Quanto ao termo utilizado por Kanner e Asperger, Bosa (2002, p. 26) esclarece:

Tanto Kanner quanto Asperger empregaram o termo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão do isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas caracteriza-se, sobretudo, pela dificuldade em manter contato afetivo com outros de modo espontâneo e recíproco.

Marinho e Merkle (2009) apontam a informação de que em 1983, a síndrome de Asperger deixou de ser considerado autismo. Em 1987 a Associação Americana de psiquiatria criou o termo Distúrbio Abrangente do Desenvolvimento, sendo assim, o autismo deixou de ser uma psicose infantil.

Houve grandes transformações na política educacional Brasileira em 1990, nessa época teve início o movimento da inclusão escolar que marcou em novas perspectivas no campo da educação especial. Garcia e Michels (2011, p. 106) enfatizam que na década de 1990:

A Educação Especial tinha como orientação o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial (1994), o qual apresentava como fundamentos a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Bosa (2002, p. 25) descreve que Asperger “não salientou tanto o extremo retraimento social, tal qual Kanner fizera, mas a forma ingênua e inapropriada de aproximar-se das pessoas. Notou ainda, a dificuldade dos pais em constatar comprometimentos nos três primeiros anos da vida da criança”. Embora a síndrome descrita por Asperger (1944) fosse diferente a de Kanner (1943), havia semelhança em alguns aspectos como, dificuldades no “relacionamento interpessoal e na comunicação”.

Finalmente, Kanner e Asperger se utilizaram do termo autismo. Inicialmente Kanner chamou de distúrbio autístico do contato afetivo, e Asperger utilizou o termo, psicopatia autística. Porém mais tarde Kanner substituiu o termo distúrbio autístico para autismo infantil precoce para caracterizar a natureza do comprometimento. Quanto ao termo utilizado por Kanner e Asperger, Bosa (2002, p. 26) esclarece:

Tanto Kanner quanto Aspeger empregaram o termo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão do isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas caracteriza-se, sobretudo, pela dificuldade em manter contato afetivo com outros de modo espontâneo e recíproco.

Marinho e Merkle (2009) apontam a informação de que em 1983, a síndrome de Asperger deixou de ser considerado autismo. Em 1987 a Associação Americana de psiquiatria criou o termo Distúrbio Abrangente do Desenvolvimento, sendo assim, o autismo deixou de ser uma psicose infantil.

Houve grandes transformações na política educacional Brasileira em 1990, nessa época teve início o movimento da inclusão escolar que marcou em novas perspectivas no campo da educação especial. Garcia e Michels (2011, p. 106) enfatizam que na década de 1990:

A Educação Especial tinha como orientação o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial (1994), o qual apresentava como fundamentos a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

De acordo com Gomes (2010, p. 31) nessa época, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocasião em que foram estabelecidas prioridades para a Educação nos países de terceiro mundo.

No ano de 1994 a Declaração de Salamanca foi elaborada para modificar o cenário da educação mundial, sua criação ocorreu na cidade de Salamanca na Espanha. De acordo com Santos e Teles (2012, p. 81), esse documento foi idealizado para apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que venham a atender todas as pessoas de modo igualitário. Essa declaração ainda enfatiza a real necessidade da inclusão educacional das pessoas que apresentam quaisquer necessidades educacionais especiais.

Dessa forma em 1994, a Declaração de Salamanca passa a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. De acordo com a declaração o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças aprendam juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (1994, p. 5). Além disso, a declaração destaca que a escola e o projeto político pedagógico devem adequar-se às necessidades dos alunos.

No Brasil o documento Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Dutra et al., 2008, p. 06), ressalta que “a partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso”, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Além disso, essa política aborda a classificação de alunos e o valor da diversidade esclarecendo que:

As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (Dutra et al., 2008, p. 15).

Dessa maneira não deve existir distinção de nenhum indivíduo inserido no âmbito escolar, para que seja realizado o processo de aprendizagem da melhor maneira possível. O acesso à educação por sua vez é assegurado por lei, porém é preciso que os responsáveis legais a realizem, pois todos têm o direito a uma educação inclusiva e um ensino público e gratuito. Este direito está garantido no Art. 208, da Constituição Federal de 1988, o qual estabelece que “as pessoas com necessidades especiais tenham o direito a educação preferencialmente no ensino regular” (Brasil, 1988). Dessa maneira, as pessoas com deficiência, devem ser incluídas no ensino regular ainda na educação infantil:

[...] onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (Dutra et al., 2008, p. 16).

Além da instituição escolar e sociedade estarem envolvidos para que se realize a aprendizagem das crianças da melhor maneira possível é relevante também que a escola disponha de espaços e condições adequadas, dessa maneira o documento “Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, considera que:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e a comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (Brasil, 2010, p. 24).

Além disso, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, enfatiza que:

A formação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista. (Nota Técnica N° 24 /2013 /MEC /SECADI/DPEE).

Desta forma, baseado em Cassales, Lovato e Siqueira (2011, p. 31), “é de extrema importância que os professores tenham a sua disposição, instrumentos para atender as necessidades apresentadas pelos alunos”. Além disso, é importante que professores tenham formação e preparação adequada para lidar com os diferentes tipos de alunos e com quaisquer necessidades que estes venham a ter, pois:

As escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes (Veltrone; Mendes, 2007, p. 2).

As escolas brasileiras também vêm sofrendo, grandes dificuldades como a falta de recursos e despreparo dos professores, o que pode afetar a permanência das crianças com deficiência na educação. Porém, segundo Brasil (2012, p. 10), nem sempre a falta de recursos de acessibilidade está relacionada à questão financeira, pois o professor pode utilizar recursos simples e conseguir garantir o acesso de seu aluno na aprendizagem.

De acordo com Gomes (2010, p. 36) quando os professores destacam suas dificuldades e necessidades em relação ao ambiente que atuam podem também estar chamando a atenção para a sua condição de isolamento profissional. A democratização da gestão e a educação inclusiva se relacionam diretamente, e uma escola inclusiva deve ser, antes de tudo, uma escola democrática.

O ingresso da criança com autismo na escola regular resulta grande preocupação, não só por parte da família, mas também da escola. Nesse momento a família e os profissionais da educação se questionam sobre a inclusão dessas crianças, pois a escola precisa de adequações. Para as autoras, Brande e Zanfelicce (2012, p. 44), receber alunos com deficiência, mais especificamente com transtornos invasivos do desenvolvimento,

“é um desafio que as escolas enfrentam diariamente, pois pressupõe utilizar de adequações ambientais, curriculares e metodológicas”.

É notório que não é tarefa fácil, pois de acordo com Scardua (2008, p. 2), para que haja inclusão escolar, “é necessário comprometimento por parte de todos os envolvidos, ou seja, alunos, professores, pais, comunidade, diretor, enfim, todos que participem da vida escolar direta ou indiretamente”.

A educação poderá desenvolver maneiras de amenizar as dificuldades que impedem a prática da inclusão, dotando crianças, adolescentes, jovens e adultos das competências inerentes ao envolvimento pleno na sociedade: habilidades de letramento e numeramento, habilidades de pensamento lógico e ordenado, habilidades de cidadania, desenvolvimento de alfabetismo no nível pleno, entre outras.

Portanto, a educação, uma compreensão de “passaporte para a vida”, segundo Delors (1998, p. 82): “torna-se instrumento absolutamente imprescindível para garantir futuro e dignidade para todos. A educação, por sua vez, ao ofertar recursos que colaboram e interferem decisiva e positivamente no processo de aprendizagem, assume um papel importante e indispensável no resgate do futuro pelo viés da educação.

A evolução da prática pedagógica, como área de conhecimento voltada especialmente para o procedimento de aquisição da aprendizagem, objetivando otimizar suas possibilidades e retirar-lhe as barreiras, significa um entusiasmo e uma esperança para quantos acreditam na educação como instrumento de evolução humana e superação da exclusão. Esperança, sobretudo, para milhões de crianças, adolescentes e jovens que ainda aparecem abaixo das expectativas nos resultados das diversas avaliações, e sondagens que são feitas periodicamente no sistema educacional brasileiro.

O sujeito e o objeto não são dados como instâncias originariamente separadas. Pelo contrário, eles se discriminam justamente em virtude da aprendizagem e do exercício. À medida que exerce sua atividade sobre o mundo, o bebê pode construir, apesar das transformações, objetos permanentes, entidades diferentes dele e idênticas a si; por outro lado, tal atividade o define como agente e o determina, em primeiro lugar, pelo seu poder, como capacitação de ação (Paín, 1985, p. 21).

O papel inicial da educação é direcionado no estudo do processo de aquisição da aprendizagem, diagnóstico e tratamento dos seus entraves. O professor irá fazer uma

análise da situação do aluno para poder diagnosticar os problemas e suas causas. Ele levanta hipóteses através da análise de sintomas que o indivíduo apresenta, ouvindo a sua dificuldade, a participação da família e da escola. Portanto, torna-se necessário conhecer o aluno em seus aspectos neurofisiológicos, afetivos, cognitivos e social, bem como compreender a modalidade de aprendizagem do aluno e o vínculo que o indivíduo estabelece com o objeto de aprendizagem, consigo mesmo e com o outro.

O professor procura, portanto, entender o aluno em suas várias importâncias para ajudá-lo a reencontrar seu caminho, superar os empecilhos que impeçam um desenvolvimento harmônico e que estejam se constituindo num bloqueio da comunicação dele com o meio que o cerca.

Cada professor possui um estilo de fazer a intervenção pedagógica. Por diferentes razões, cada qual busca um caminho por onde possa transitar com mais conforto diante dos desafios que a prática pedagógica impõe à dupla professor/aluno.

O psicopedagogo também pesquisa as condições para que se produza a aprendizagem do conteúdo escolar, identificando quais são os obstáculos e os elementos que facilitam, quando se trata de uma abordagem preventiva. Alguns elementos facilitadores e obstáculos são condicionados a diferentes fatores, fazendo com que cada situação seja única e particular. Esse trabalho irá requerer do psicopedagogo uma atitude de investigação e intervenção no que está prejudicando o indivíduo (Bossa, 2000, p. 52).

Faz-se necessário a realização de um conhecimento da turma e/ou do aluno na sua individualidade. O foco do diagnóstico é o obstáculo no processo de aprendizagem. É um processo no qual analisa-se a situação do aluno com dificuldade dentro do contexto da escola, da sala de aula, da família.

É nesse momento que o pedagogo irá envolver-se com o aluno, com a família e a escola, partes envolvidas na logística do procedimento de ensino- aprendizagem. Também é relevante enfatizar que o diagnóstico possui uma grande importância tanto quanto o tratamento, por isso ele deve ser feito com muito cuidado, observando o comportamento e mudanças que isto pode acarretar ao aluno.

O diagnóstico pedagógico é visto como um momento de transição, um passaporte para a intervenção, podendo apoiar-se alguns princípios, tais como: apropriação do contexto e leitura da dificuldade; conhecimento das causas que coexistem temporalmente

com a dificuldade; obstáculo de ordem de aprendizagem, de ordem da socialização, da ordem da prática e de ordem estrutural.

O fator psicógeno do problema de aprendizagem se confunde então com sua significação. Entretanto é importante destacar que não é possível assumi-lo sem levar em consideração as disposições orgânicas e ambientais do sujeito. Desta forma, o não-aprender se constitui como inibição ou como sintoma sempre que se deem outras condições que facilitem este caminho (Paín, 1985, p. 32).

O diagnóstico não pode ser compreendido como um momento estático, pois é uma avaliação do aluno que interage com os seus níveis atuais de desenvolvimento, quanto as suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem futura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As perspectivas em relação ao nosso tema “A Inclusão do aluno Autista no Ensino Regular” foram superadas. A partir dos estudos realizados, percebemos que para haver o acesso a uma educação para “todos”, é necessário um comprometimento por parte dos alunos, professores, pais, comunidade, ou seja, todos que participem da vida escolar da criança com autismo.

Além do envolvimento da escola e comunidade é necessário que a escola possua as condições necessárias e adequadas à sua disposição para atender as necessidades e garantir o acesso e permanência desses alunos. É preciso que o professor tenha um olhar atento às necessidades de cada aluno, foque em suas potencialidades e não em suas dificuldades, para que de fato esse aluno se sinta incluído e assim se efetive o ensino-aprendizagem.

É preciso que o professor olhe para a criança seja ela com autismo ou outra deficiência e a veja como um sujeito capaz de aprender. Todos aprendem, basta que se tenha um olhar reflexivo e consciência daquilo que se quer ensinar. Mas para isso o professor precisa de uma formação voltada para a forma como cada indivíduo com autismo aprende além de se fazer as seguintes perguntas: como o autista se relaciona com a outra pessoa? Será que ela está se sentindo bem na interação com seus colegas e

professores? Como estamos nos relacionando com a criança autista? Paramos para ouvir o que elas têm a dizer?

Percebemos, que mesmo os cursos de formação ofereçam disciplinas de Educação Especial, isso não impede que muitos professores se sintam desconfortáveis ao receberem aluno especial na escola, isso porque a formação inicial é o primeiro passo. O professor precisa conhecer e ter a mínima noção a respeito das diferenças, e assumir seu papel de mediador do conhecimento de todos os educandos, com vistas a contribuir com uma escola inclusiva e com uma sociedade mais inclusiva.

Existem inúmeras formas de se trabalhar com as crianças autistas e com isso alguns métodos são utilizados para uma melhor inclusão desses alunos, mas não existe uma receita pronta, é preciso investir no acolhimento e na mediação da aprendizagem. Outro fator de muita importância na educação das crianças autistas é a rotina, percebemos o quão fundamental é que a rotina seja estabelecida, pois a partir disso a criança autista conseguirá se situar no espaço e no tempo. No entanto, a rotina precisa ser estruturada, pois qualquer mudança que ocorra poderá influenciar no comportamento do aluno.

Este estudo poderá esclarecer a importância da estimulação da criança autista, aos profissionais que com eles atuam esperamos que percebam como o autista é capaz de aprender. Desafios? Sim, há muitos, mas que podem ser superados e gerar ótimos resultados, quando trabalhados de maneira correta. Para isso é importante que haja a interação entre família e escola, para que ambos saibam como está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem e assim entender as diversas peculiaridades da criança autista, além de melhor incluir. Percebemos também que a educação de crianças autistas é algo que inclui muitas habilidades sociais, visuais, comportamentais e de rotina. Todas as estratégias são fundamentais para que a criança autista cresça cognitivamente e socialmente, além de elevar o bem-estar psicológico da criança e da família.

## REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Cláudio; BOSA, Cleonice (org.). Autismo e educação: atuais desafios. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSSA, Nádia Aparecida. (org.). Avaliação psicopedagógica do adolescente. 6ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOSSA, Nádya Aparecida. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3350> Acesso em: 10 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 28 mai. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC/SEB, 2012.

DUTRA, Claudia Pereira et al. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/abstract/?lang=pt> Acesso em: 25 abr. 2024.

GOMES, Souza. O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2010. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp124959.pdf> Acesso em: 25 set. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

MARINHO, Eliane A. R.; MERKLE, Vânia L. B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In: IX Congresso de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR, out. 2009. p. 6.084-6.096. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/1913\\_1023.pdf](https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/1913_1023.pdf) Acesso em: 20 out. 2023.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Orto Alegre: Artmed, 1985.

SCARDUA, Valéria Mota. A inclusão escolar e o ensino regular. *Revista FACEVV*, n. 1, p. 85-90, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acessado em: 25 mar. 2024.

## **A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO REGULAR**

Rosilene Nogueira da Silva

**RESUMO:** Este artigo aborda a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, articulando conceitos e trajetórias de políticas públicas e práticas educativas. Para tanto foi realizada uma revisão de literatura com base na obra de Lima (2020), que discute a evolução das políticas de educação inclusiva no Brasil, destaca-se a importância de promover ambientes escolares que garantam o direito à educação de todos os estudantes, especialmente aqueles com TEA. Mantoan (2003) contribui com uma reflexão sobre o conceito de inclusão escolar, respondendo às perguntas o que ela é, por que é necessária e como implementá-la de forma efetiva, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas e de uma formação docente adequada. Por sua vez, Bosa (2006) apresenta intervenções psicoeducacionais específicas para o autismo, enfatizando estratégias que promovem o desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e cognitivas desses alunos. Assim, o artigo evidencia que a inclusão de estudantes com TEA no ensino regular demanda uma compreensão multidimensional, envolvendo políticas públicas, formação de professores e intervenções especializadas, visando uma educação mais justa, acessível e equitativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** TEA. Inclusão. Ensino Regular.

### **THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD) IN REGULAR EDUCATION**

**ABSTRACT:** This article addresses the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular education, articulating concepts, public policy trajectories, and educational practices. To this end, a literature review was conducted based on the work of Lima (2020), which discusses the evolution of inclusive education policies in Brazil, highlighting the importance of promoting school environments that guarantee the right to education for all students, especially those with ASD. Mantoan (2003) contributes a reflection on the concept of school inclusion, answering questions about what it is, why it is necessary, and how to implement it effectively, reinforcing the need for adapted pedagogical practices and adequate teacher training. Furthermore, Bosa (2006) presents specific psycho-educational interventions for autism, emphasizing strategies that promote the development of social, communicative, and cognitive skills in these students. Thus, the article demonstrates that the inclusion of students with ASD in regular education demands a multidimensional understanding, involving public policies, teacher training, and specialized interventions, aiming for a more just, accessible, and equitable education.

**KEYWORDS:** ASD. Inclusion. Regular Education.

## **INTRODUÇÃO**

A inclusão de estudantes com TEA no ensino regular tem ganhado destaque nas últimas décadas, impulsionada por legislações nacionais e internacionais que defendem o direito à educação de qualidade para todos. Apesar do avanço nas políticas públicas, ainda existem desafios na implementação de práticas pedagógicas efetivas, na preparação dos professores e na adaptação das escolas às necessidades específicas desses alunos. Assim, surge a seguinte questão: quais os principais desafios e estratégias na inclusão de alunos com TEA no ensino regular?

Temos por objetivo analisar o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular. E especificamente identificar barreiras enfrentadas por professores e alunos com TEA, avaliar práticas pedagógicas inclusivas voltadas a esses estudantes e propor ações formativas para professores que atuam com alunos com TEA.

Este trabalho é uma revisão de literatura e seguiu uma abordagem sistemática para identificar, selecionar e analisar estudos relevantes sobre “A inclusão de estudantes com TEA no ensino regular”. As buscas foram realizadas nas bases de dados Pubmed, Google Scholar e Google Acadêmico, utilizando as palavras-chave TEA, Inclusão e ensino regular. Os critérios de inclusão foram: publicações entre 2010 e 2023, textos escritos em português ou inglês, estudos que abordassem o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular, e que apresentassem dados empíricos ou revisões sistemáticas. Foram excluídos estudos de opinião ou que não disponibilizassem acesso completo ao texto. A triagem inicial baseou-se na leitura dos títulos e resumos, seguida pela leitura completa dos textos selecionados. A avaliação da qualidade dos estudos considerou critérios como rigor metodológico, clareza na apresentação dos resultados e relevância para o objetivo da revisão.

## **CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

O TEA é uma condição neurológica de origem multifatorial, caracterizada por déficits na comunicação social, comportamentos restritos e repetitivos, além de dificuldades na interação social. Como cita Girianelli; Tomazelli; Fernandes:

O DSM-5 e a CID-11 entendem o autismo dentro de um único espectro ou categoria, variando em níveis de gravidade, baseado na funcionalidade (DSM-5); ou em níveis de deficiência intelectual e linguagem funcional (CID- 11). Além disso, ambos nomeiam o autismo como transtorno do espectro autista (TEA). (Girianelli; Tomazelli; Fernandes, 2020, p. 04)

Girianelli, Tomazelli e Fernandes (2020) analisam como as categorias diagnósticas têm se transformado em resposta às novas pesquisas, avanços na compreensão do autismo e às mudanças nas orientações dos principais sistemas de classificação, como o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e a CID (Classificação Internacional de Doenças). Destaca a crescente ênfase na diversidade de manifestações do espectro, incluindo dificuldades sociais, de comunicação, comportamentos repetitivos e interesses restritos, e como esses aspectos têm sido incorporados de forma mais abrangente nas categorias diagnósticas atuais.

Além disso, discutem as implicações dessas mudanças para o diagnóstico clínico, pesquisa e intervenção, ressaltando a importância de uma abordagem mais dimensional e menos categoricamente rígida, refletindo uma compreensão mais ampla e inclusiva do autismo no contexto contemporâneo. A heterogeneidade do espectro exige abordagens individualizadas e flexíveis no contexto escolar.

No livro *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Mantoan (2023) aborda a importância de compreender as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) para promover uma inclusão escolar efetiva. Ela destaca que o TEA é um conjunto de condições neurodesenvolvimentais que afetam a comunicação, o comportamento e as interações sociais de forma variada, podendo apresentar desde dificuldades leves até desafios mais intensos.

Para falar sobre as características do TEA, Mantoan (2023) sugere que seja abordado o tema de maneira clara e acessível, considerando as diferenças individuais de cada pessoa com o transtorno. Algumas características comuns que podem ser destacadas incluem:

- ✓ Dificuldades na comunicação social: dificuldades na interação, compreensão de linguagem não verbal (gestos, expressões faciais), e na construção de relacionamentos sociais;

- ✓ Comportamentos repetitivos e interesses restritos: ações repetitivas, rotinas rígidas, e interesses intensos em temas específicos;
- ✓ Sensibilidade sensorial: respostas atípicas a estímulos sensoriais, como luzes, sons ou texturas;
- ✓ Dificuldade na troca social e na compreensão de regras sociais: podem apresentar dificuldades em entender normas sociais e manter uma conversa.

Mantoan (2023) reforça a importância de reconhecer essas características para adaptar estratégias pedagógicas, promover ambientes inclusivos e garantir que os estudantes com TEA tenham suas necessidades atendidas de forma respeitosa e efetiva. Além disso, ela defende uma abordagem que valorize as potencialidades e diferenças de cada criança, promovendo o respeito à diversidade na escola.

Bosa (2006), discute as principais características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e apresenta estratégias de intervenção psicoeducacional voltadas ao desenvolvimento de habilidades e ao apoio às crianças com TEA. Ela aborda aspectos como as dificuldades na comunicação, interação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos.

## **LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS DE INCLUSÃO**

A legislação e as políticas de inclusão no Brasil têm como objetivo promover a igualdade de direitos e oportunidades para todos os cidadãos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade ou com necessidades específicas. Desde a Constituição Federal de 1988, que garante direitos sociais, civis e políticos, o país tem avançado na elaboração de leis e políticas voltadas à inclusão.

Destacam-se a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que assegura direitos e acessibilidade às pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão social, educacional, profissional e de saúde. Além disso, a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação, fortalecendo os direitos linguísticos das pessoas surdas.

No âmbito da educação, a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) garante o ensino inclusivo, assegurando adaptações curriculares e recursos específicos para estudantes com deficiência, transtornos ou altas habilidades.

Políticas públicas como o Plano Nacional de Educação (PNE) e programas específicos do governo federal também visam ampliar o acesso à educação, saúde, trabalho e participação social de grupos vulneráveis. Assim, a legislação e as políticas de inclusão no Brasil representam um esforço contínuo para garantir os direitos de todos, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária. garantem o direito à educação inclusiva. Essas normativas enfatizam a responsabilidade das escolas em promover adaptações e oferecer suporte adequado para o sucesso de alunos com deficiência.

Mantoan (2003, p. 19) questiona se “as propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão estão realmente considerando as diferenças na escola, ou seja, alunos com deficiências e todos os demais excluídos e que são as sementes da sua transformação?” dessa forma defende que a inclusão escolar deve ser uma política de Estado, fundamentada em legislação, mas sobretudo na mudança de atitudes e práticas pedagógicas, para garantir uma educação verdadeiramente democrática e acessível a todos

Bosa (2006) analisa como as intervenções psicoeducacionais podem contribuir para a inclusão de pessoas com transtorno do espectro autista (TEA), destacando o papel das leis e das políticas de inclusão social e educacional. Enfatiza a necessidade de alinhamento entre as práticas pedagógicas, os direitos garantidos por lei e as ações de suporte às famílias e profissionais envolvidos, como declara Lima et.al. (2020, p. 7) “Isto quer dizer que a inclusão precisa ocorrer valorizando as particularidades de cada sujeito priorizando entre outros aspectos a aprendizagem para a conscientização e incentivo da interação no convívio social”.

Lima et.al. (2020) analisam o percurso histórico das políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência, destacando marcos legais e avanços na legislação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

E discute as conquistas e limitações dessas políticas, evidenciando que, apesar de avanços normativos, há dificuldades na implementação efetiva, que incluem falta de

estrutura adequada, formação de professores e recursos específicos. Além disso, enfatizam a importância de uma abordagem que promova a inclusão social e educacional, respeitando a diversidade e garantindo o direito de todos à educação de qualidade. Por fim, os autores ressaltam a necessidade de contínuo esforço político e social para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil.

## **DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA**

Mantoan (2003, p. 12) diz que a inclusão “(...) implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo” aborda de forma aprofundada o conceito de inclusão escolar, seus fundamentos e práticas pedagógicas que promovem a participação de todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades específicas, como os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mantoan confirma:

(...) mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão (Mantoan, 2003, p. 30).

Analisando o conteúdo em sua essência podemos responder que segundo Mantoan (2003), inclusão escolar é um processo de transformação das escolas e da sociedade, voltado para garantir o direito de todos os estudantes de aprenderem juntos, independentemente de suas diferenças, sejam elas físicas, cognitivas, emocionais ou sociais. Não se trata apenas de colocar alunos com TEA ou outras necessidades na mesma sala de aula, mas de assegurar condições reais de participação e aprendizagem.

E a inclusão é fundamentada no princípio de direitos humanos e na garantia de igualdade de oportunidades. Ela reconhece as diferenças como parte da diversidade humana e busca promover uma educação que respeite e valorize essa diversidade, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Mantoan (2003, p. 33) sugere que a inclusão efetiva exige mudanças na prática pedagógica, formação de professores, adequação do espaço físico e uso de recursos pedagógicos diversificados. Algumas ações importantes incluem:

- ✓ Planejamento pedagógico individualizado;
- ✓ Uso de metodologias flexíveis e diversificadas;
- ✓ Formação contínua de professores;
- ✓ Trabalho colaborativo entre equipe escolar, família e comunidade;
- ✓ Adoção de recursos de apoio e tecnologias assistivas.

Mantoan (2003, p. 22, 35) ainda pontua que a inclusão de alunos com TEA apresenta desafios específicos, tais como:

- ✓ Necessidade de formação especializada dos professores para compreender e atender às particularidades do TEA;
- ✓ Adaptação curricular e metodológica para atender às diferentes formas de comunicação, aprendizagem e comportamento;
- ✓ Garantia de ambientes sensorialmente adequados, que minimizem estímulos que possam gerar ansiedade ou desconforto;
- ✓ Promoção de uma cultura escolar de respeito às diferenças, combatendo o preconceito e a intolerância;
- ✓ Apoio de profissionais especializados, como terapeutas e psicólogos, integrados ao ambiente escolar;
- ✓ Monitoramento contínuo do progresso e adaptação das estratégias de ensino.

Ela também enfatiza que a inclusão de alunos com TEA é um processo que demanda comprometimento, criatividade e uma percepção de que a diversidade é uma riqueza, que deve ser valorizada e apoiada por toda a comunidade escolar.

Bosa (2006) também aborda os avanços e desafios existentes na implementação de políticas inclusivas, ressaltando a importância de uma abordagem multidisciplinar e de uma formação adequada para profissionais que atuam com pessoas autistas, visando promover uma participação plena e efetiva na sociedade.

## PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Mantoan (2003, p. 38-41), aborda de forma ampla e fundamentada as práticas e estratégias pedagógicas que promovem uma inclusão efetiva no ambiente escolar. E sugere algumas práticas pedagógicas, como ajustar conteúdos, métodos e avaliações para atender às diferentes necessidades dos estudantes, respeitando seus tempos e estilos de aprendizagem. Promover o trabalho em grupo, onde estudantes aprendem uns com os outros, estimulando a convivência e o respeito à diversidade. Utilizar materiais didáticos acessíveis, tecnologias assistivas e recursos multimídia para facilitar o entendimento e a participação de todos. Elaborar planos de aula que considerem as especificidades dos alunos, promovendo estratégias diferenciadas e ações de suporte.

Ela ainda menciona algumas estratégias pedagógicas como realizar atividades que favoreçam a participação de todos, valorizando as potencialidades de cada estudante. Criar ambientes de aprendizagem acolhedores e seguros, que estimulem a autonomia e a autoestima. Promover a formação contínua dos professores para que estejam preparados para lidar com a diversidade. Envolver toda a comunidade escolar, incluindo familiares, na construção de uma cultura inclusiva.

Mantoan (2003, p. 22-25) reforça que essas práticas são essenciais para garantir os direitos de aprendizagem de todos os estudantes, promover a equidade, combater a exclusão escolar e contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

A autora sugere que a implementação dessas estratégias requer planejamento, formação de professores, uso de recursos acessíveis e uma postura comprometida com a inclusão. Ela enfatiza a importância de uma abordagem colaborativa, envolvendo toda a comunidade escolar na construção de uma cultura que valorize a diversidade.

Em síntese, o livro de Mantoan (2003, p. 45) serve como um guia para professores, gestores e toda a comunidade escolar que deseja promover uma inclusão efetiva, baseada em práticas pedagógicas inovadoras, respeitosas e ajustadas às necessidades de cada estudante.

Bosa (2006, p. 51) “O diagnóstico durante os anos pré-escolares é ainda muito raro, apesar das afirmações de que a intervenção precoce é o melhor procedimento para o desenvolvimento da criança”, destaca a importância de intervenções precoces e integradas que envolvam família, escola e profissionais especializados. Enfatiza a

necessidade de abordagens individualizadas, o uso de métodos baseados em evidências e a importância do ambiente escolar e familiar no processo de inclusão e desenvolvimento das crianças com TEA. Além disso, Bosa (2006, p. 49) reforça o papel do trabalho multidisciplinar para promover melhorias na qualidade de vida dessas crianças e de suas famílias.

## **FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

Mantoan (2023, p. 25) enfatiza que “Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”, ou seja, a formação docente é fundamental para o sucesso da inclusão escolar. Ela deve ir além do conhecimento técnico, envolvendo também uma mudança de atitudes e percepções dos professores em relação à diversidade. A formação deve capacitar os educadores a desenvolverem práticas pedagógicas flexíveis, criativas e adaptadas às necessidades de cada aluno, promovendo um ambiente de respeito, acolhimento e valorização da diversidade.

A preparação docente é fundamental para o sucesso da inclusão. Programas de formação contínua que abordem o TEA, estratégias de manejo e adaptação curricular são essenciais para capacitar os professores a lidarem com a diversidade de forma efetiva.

Bosa (2006) discute a importância de capacitar professores para atuarem de forma eficaz na educação de estudantes com autismo. Ela destaca que a formação inicial e continuada deve abordar conhecimentos específicos sobre o transtorno do espectro autista (TEA), estratégias pedagógicas inclusivas e a compreensão das necessidades individuais desses alunos. Bosa (2006) enfatiza que a formação de professores inclusivos é fundamental para promover um ambiente escolar mais acessível, acolhedor e que favoreça o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes com autismo.

## **BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO**

Segundo Mantoan (2023), a inclusão escolar traz diversos benefícios, tanto para os estudantes com necessidades especiais quanto para o conjunto da turma. Ela favorece

o desenvolvimento de uma cultura de respeito, empatia e solidariedade, além de promover a convivência com diferentes formas de aprender e se expressar. Para os estudantes com necessidades especiais, a inclusão possibilita maior autonomia, autoestima e oportunidades de aprendizagem mais completas. Para os demais alunos, ela contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e responsáveis.

Bosa (2006, p. 48) relata “que a eficácia do tratamento depende da experiência e do conhecimento dos profissionais sobre o autismo e, principalmente, de sua habilidade de trabalhar em equipe e com a família”, aborda a importância das práticas educativas e psicoeducacionais na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) no ambiente escolar.

De toda forma, a interação carece de reciprocidade, já que as crianças com desenvolvimento típico têm que adaptar seu comportamento às crianças autistas de acordo com as diretrizes de outra pessoa (e.g. professor). Oferecer oportunidades (e.g. piscina, playground) para as crianças observarem ou interagirem espontaneamente (mesmo que com limitações) com outras crianças parece ser ainda a melhor estratégia. (Bosa, 2006, p. 50).

Ela destaca que a inclusão promove não apenas o acesso à educação, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais, contribuindo para a autonomia e a qualidade de vida dessas crianças.

## **OBSTÁCULOS E PERSPECTIVAS**

Para Mantoan (2003, p. 22) os obstáculos destacados incluem preconceitos e atitudes discriminatórias, muitas vezes, a sociedade e até mesmo professores têm percepções preconcebidas que dificultam a aceitação da diversidade. A ausência de capacitação específica impede a implementação de práticas inclusivas eficazes. Infraestrutura inadequada para atender aos estudantes com diferentes necessidades. E um currículo flexível para contemplar as especificidades dos estudantes com deficiência ou outras necessidades educativas.

Perspectivas apresentadas por Mantoan (2003) envolvem a formação de professores e equipes multiprofissionais, transformação do ambiente escolar com

adequações físicas, pedagógicas e atitudinais, valorização da diversidade e políticas públicas efetivas.

Mantoan (2003) reforça que a inclusão não é apenas uma questão de adaptação, mas uma transformação na cultura escolar, que visa garantir o direito de aprender de modo digno, participativo e significativo para toda a comunidade escolar. Para isso, é fundamental a reflexão sobre obstáculos existentes e a implementação de estratégias que promovam mudanças concretas no dia a dia das escolas.

Bosa (2006) analisa obstáculos comuns, como o diagnóstico tardio, a falta de recursos adequados, a necessidade de formação especializada de profissionais e a importância de uma abordagem multidisciplinar. Além disso, ela destaca as perspectivas futuras, enfatizando a importância de políticas públicas efetivas, o avanço na pesquisa científica, a inclusão escolar e social, bem como a valorização do protagonismo das pessoas com autismo e suas famílias.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações finais deste artigo reforçam a importância fundamental da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, não apenas como uma questão de acessibilidade, mas como uma ação que promove a justiça social, a equidade e o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Conforme destacado por Lima et al. (2020) e complementado pelas reflexões de Mantoan (2003) e Bosa (2006), a trajetória da educação inclusiva nas políticas públicas tem avançado, contudo ainda encontra desafios estruturais, pedagógicos e culturais que demandam ações contínuas e articuladas.

Para consolidar uma prática verdadeiramente inclusiva, é imprescindível investir na formação de professores, na adaptação curricular e na disponibilização de recursos específicos que atendam às necessidades dos alunos com TEA. Além disso, a colaboração entre família, escola e comunidade emerge como elemento-chave para construir um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e respeitoso às diversidades.

Por fim, a promoção de uma cultura inclusiva requer compromisso político e social, bem como o reconhecimento de que a inclusão não é uma etapa, mas um processo

permanente de transformação das práticas educativas e das políticas públicas. Somente assim será possível garantir o direito de aprender de forma plena e efetiva a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, contribuindo para uma sociedade mais justa, igualitária e plural.

## REFERÊNCIAS

BOSA, CA. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira Psiquiatria*. 2006; 28 (Supl I): S47-53. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHNn/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: 03.jul.2025

BRASIL. Senado Federal. Constituição Federal de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acessado em: 01.jul.2025

BRASIL. Senado Federal. LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acessado em: 01.jul.2025

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 10.436/2002. Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm) Acessado em: 02.jul.2025

BRASIL. Senado Federal. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acessado em: 01.jul.2025.

GIRIANELLI, VR; TOMAZELLI J; FERNANDES CS. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. *Psicologia USP*, 2020, vol. 31. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200027> Acessado em: 02.jul.2025

LIMA, LMT; et. al. Educação inclusiva e sua trajetória nas políticas públicas. *Revista Brasileira de Desenvolvimento*, [S. l.], v. 3, pág. 15295–15310, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n3-415. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/8093> Acessado em: 3.jul.2025.

## **A RELEVÂNCIA DA FAMÍLIA PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS ATÍPICOS NO ÂMBITO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DAS LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS**

Samia Farias Rodrigues

**RESUMO:** Este artigo discute a importância da família no processo de inclusão escolar de alunos atípicos, com base em legislações e documentos que orientam a educação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) e o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (Ceará, 2019). A análise enfatiza como a participação da família fortalece a parceria com a escola e possibilita um ambiente mais inclusivo. Além da revisão bibliográfica, apresenta-se uma discussão crítica sobre os limites da legislação frente à realidade das práticas escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Família. Educação. BNCC. ECA.

### **THE RELEVANCE OF THE FAMILY FOR THE INCLUSION OF ATYPICAL STUDENTS IN SCHOOL: AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF BRAZILIAN LEGISLATION AND CURRICULAR DOCUMENTS**

**ABSTRACT:** This article discusses the importance of the family in the school inclusion process of atypical students, based on the laws and documents that guide Brazilian education, such as the Brazilian Inclusion Law (Brazil, 2015), the Statute of the Child and Adolescent – ECA (Brazil, 1990), the National Common Curricular Base – BNCC (Brazil, 2017), and the Ceará Reference Curricular Document – DCRC (Ceará, 2019). The analysis emphasizes how family participation strengthens the partnership with the school and enables a more inclusive environment. In addition to the literature review, a critical discussion is presented regarding the limits of legislation in the face of the reality of school practices.

**KEYWORDS:** Inclusion. Family. Education. BNCC. ECA.

## **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, o debate sobre educação inclusiva ganhou força no Brasil, impulsionado pela Constituição de 1988, que assegura a educação como direito de todos (BRASIL, 1988). Contudo, como destaca Souza (2019), garantir apenas o acesso à escola não é suficiente: é preciso criar condições reais de aprendizagem e de convivência.

Nesse contexto, a família ocupa lugar de destaque. Oliveira (2018) afirma que sua participação fortalece a autoestima da criança e possibilita maior diálogo entre escola e sociedade. Concordo com essa visão, pois considero que, além de políticas públicas, a inclusão se materializa no cotidiano escolar quando há o suporte familiar.

Este artigo busca refletir sobre o papel da família na inclusão, analisando legislações e documentos curriculares, mas também problematizando os desafios ainda presentes, principalmente a distância entre a teoria das leis e a prática real.

## **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**

A Constituição de 1988 estabelece que a educação é direito de todos (Brasil, 1988). A LDB (Lei nº 9.394/1996) reforça essa garantia, enquanto a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) avançam na perspectiva da equidade.

Mantoan (2006), no entanto, alerta que a inclusão não deve ser entendida apenas como presença física, mas como construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade.

## **METODOLOGIA**

Este estudo tem caráter qualitativo e descritivo-analítico, pois busca compreender a importância da família no processo de inclusão a partir da análise de teorias, legislações e documentos curriculares.

**Tipo de Pesquisa:** A pesquisa foi desenvolvida em três etapas principais: Revisão bibliográfica: levantamento de autores que discutem educação inclusiva e o papel da família nesse contexto; Análise documental: estudo de legislações e orientações curriculares, como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a BNCC (Brasil, 2017) e o DCRC (Ceará, 2019).

**Procedimentos Metodológicos:** A metodologia adotada envolveu análise bibliográfica e documental. O foco esteve em autores que discutem inclusão e nas legislações que estruturam a política educacional brasileira.

**Limitações do Estudo:** Por se tratar de um estudo teórico, a pesquisa não incluiu coleta de dados com famílias ou professores. Portanto, os resultados ficam restritos ao campo conceitual. Pesquisas futuras poderiam contemplar entrevistas ou questionários, trazendo uma análise mais prática.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO**

### **POLÍTICAS PÚBLICAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA**

As leis brasileiras representam marcos fundamentais no processo de inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) assegura não apenas a matrícula, mas também condições de aprendizagem para todos, enquanto o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) reforça a responsabilidade compartilhada entre família, escola e sociedade. No entanto, como alerta Dias (2018), ainda há uma grande distância entre a legislação e a prática cotidiana.

Nesse ponto, apresento minha opinião: embora os documentos legais representem avanços significativos e sejam cada vez mais fortalecidos por programas de inclusão, a realidade escolar mostra que a efetivação desses direitos ainda enfrenta obstáculos. Muitas vezes, não há formação docente adequada para lidar com as demandas inclusivas, tampouco recursos materiais e pedagógicos suficientes. Assim, compreendo que a lei assegura os direitos no papel, mas não garante plenamente sua execução no cotidiano escolar, o que reforça a necessidade de maior investimento e compromisso prático para que a inclusão seja, de fato, efetiva.

### **O PAPEL DA FAMÍLIA COMO AGENTE DE INCLUSÃO**

Segundo Souza (2019), a interação entre família e escola constitui um elemento essencial para um aprendizado eficaz e significativo, uma vez que a participação dos pais ou responsáveis contribui diretamente para o desenvolvimento integral da criança na educação básica. O autor destaca que o envolvimento ativo da família não apenas favorece melhores resultados escolares, mas também fortalece as relações afetivas e sociais dos alunos. Essa perspectiva é corroborada por Almeida (2020), que afirma que a família deve atuar como uma ponte entre a escola e os demais contextos sociais. De forma

complementar, Oliveira (2018) reforça que a autoestima da criança depende fortemente desse suporte familiar, evidenciando que o vínculo entre escola e família transcende o aspecto pedagógico, alcançando dimensões emocionais e sociais fundamentais para a formação do indivíduo.

Nesse sentido, considero que a colaboração da família na vida escolar das crianças ultrapassa a mera participação em atividades acadêmicas, configurando-se como um compromisso compartilhado na construção da cidadania e da formação humana. Contudo, observa-se que, em muitos contextos, essa parceria ainda se mostra fragilizada, seja pela ausência de tempo dos pais, seja pela falta de compreensão quanto à relevância de seu papel na trajetória escolar dos filhos. Essa lacuna evidencia a necessidade de a própria escola criar estratégias que fomentem a aproximação das famílias, fortalecendo o diálogo e promovendo a corresponsabilidade no processo educativo.

Um aspecto importante a ser considerado é que muitos pais e responsáveis não recebem orientações adequadas para desempenhar sua função de maneira efetiva. Por isso, defendo que a instituição escolar deve assumir, também, o papel de promover momentos de formação parental, possibilitando reflexões e orientações sobre como apoiar os filhos no cotidiano escolar. A realização de encontros, palestras e oficinas pode contribuir significativamente para tornar a relação entre escola e família mais sólida e efetiva.

Além disso, considero indispensável a implementação de campanhas educativas voltadas às famílias, que esclareçam dúvidas, ofereça suporte na compreensão de diagnósticos e incentivem práticas inclusivas. Ao adotar tais medidas, a escola não apenas favorece o desenvolvimento individual de cada criança, mas também contribui para a construção de uma comunidade educativa mais consciente, acolhedora e participativa.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ADAPTAÇÕES CURRICULARES**

O Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (Ceará, 2019) apresenta-se como um marco importante ao defender metodologias diferenciadas para atender às necessidades de cada aluno, reconhecendo a diversidade existente no ambiente escolar. Essa proposta valoriza a inclusão e busca garantir que todos tenham acesso a um processo de ensino-aprendizagem mais justo e significativo.

No entanto, ao observar a realidade prática, percebo que essa adaptação metodológica nem sempre se concretiza. Muitos professores enfrentam uma sobrecarga de trabalho, precisando atender a turmas numerosas e lidar com múltiplas demandas administrativas e pedagógicas. Além disso, a carência de recursos tecnológicos e materiais adequados dificulta a aplicação de metodologias inovadoras, que, em teoria, poderiam ampliar o engajamento e favorecer a aprendizagem de diferentes perfis de alunos.

Nesse sentido, minha crítica é que as orientações presentes nos documentos oficiais, apesar de fundamentais e bem elaboradas, acabam se tornando ideais distantes do cotidiano escolar. É como se houvesse uma lacuna entre o que se propõe no papel e o que se consegue de fato executar na prática. Na minha visão, para que as metodologias diferenciadas deixem de ser apenas uma recomendação teórica e passem a ser realidade, é necessário investir em melhores condições de trabalho, formações continuadas e apoio estrutural às escolas. Só assim será possível alinhar a legislação às práticas diárias e transformar o ideal em efetividade no processo educativo.

## **DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Mantoan (2006) defende que a inclusão escolar não se limita apenas à presença física do aluno em sala de aula, mas exige, sobretudo, uma mudança de mentalidade por parte de toda a comunidade escolar. Essa transformação envolve a forma como professores, gestores, famílias e colegas de classe percebem e valorizam as diferenças.

Concordo com a autora e acrescento que, embora existam leis e políticas públicas que garantem o direito à inclusão, sua aplicação prática ainda encontra muitas barreiras. Uma delas é justamente a falta de sensibilização e de preparo da comunidade escolar para lidar com a diversidade de forma efetiva. Quando não há esse compromisso coletivo, a inclusão corre o risco de se tornar apenas uma formalidade, superficial e distante de uma verdadeira prática pedagógica que promova o desenvolvimento integral do aluno.

Na minha visão, para que a inclusão seja significativa, é necessário investir não apenas em recursos materiais e metodológicos, mas também em formação continuada de professores, espaços de diálogo com as famílias e estratégias que favoreçam a conscientização de todos os envolvidos. A inclusão não deve ser vista como obrigação

legal, mas como um compromisso ético e humano que fortalece a escola como espaço de convivência, respeito e aprendizagem para todos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se que a inclusão só se concretiza na interação entre família e escola. As legislações são fundamentais, mas não suficientes. O apoio familiar, como defendem Souza (2019) e Almeida (2020), é indispensável, porém também precisa ser acompanhado de políticas públicas eficazes e de condições estruturais adequadas.

Defendo, portanto, que a verdadeira inclusão depende de um tripé: leis que assegurem, escolas que executem e famílias que participem ativamente.

## **REFERÊNCIAS**

- ALMEIDA, M. R. A participação da família na inclusão escolar: caminhos e desafios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 2, p. 223-240, 2020.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2015.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CEARÁ. Documento Curricular Referencial do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2019.
- DIAS, A. C. Educação inclusiva: desafios entre legislação e prática pedagógica. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 7, n. 1, p. 123-140, 2018.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- OLIVEIRA, L. C. Comunicação escola-família no contexto da inclusão. *Revista Educação e Sociedade*, v. 39, n. 143, p. 857-874, 2018.
- SOUZA, J. p. O papel da família na educação inclusiva: reflexões e práticas. *Revista de Educação Inclusiva*, v. 15, n. 3, p. 45-59, 2019.

## **A DESMOTIVAÇÃO DOS DISCENTE NA ESCOLA JOSÉ CABRAL DE ARAÚJO, DAS TURMAS DE 3º AO 5º ANO, NO MUNICIPIO DE GUAÍÚBA-CE**

Raimundo de Araújo

**RESUMO:** Este artigo científico tem como objetivo detectar e analisar as causas que levam os alunos a indisciplina buscando compreender como se dá este fenômeno por meio das contribuições teóricas disponíveis, tentando entender este comportamento até então reprimido e condenado pela sociedade, evidenciando como se estrutura o processo de conhecimento das inter-relações na relação docente/discente. Como resultados aponta-se o próprio processo de compreensão da indisciplina na escola, organizando este conhecimento como referencial para conduzir tais situações de indisciplina no contexto escolar. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa do tipo quantitativa exploratório de maneira qualitativa. O presente trabalho foi resultado de uma pesquisa de campo realizada na escola José Cabral de Araújo, situado na Rua Pedro Augustos/n Centro, Guaiúba-Ceará, que tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal. A pesquisa foi realizada com turmas do 3º ao 5ºano, considerando alunos e professores. Para um embasamento teórico do trabalho, foram lidos e considerados pontos relevantes de estudiosos como: Tiba(2009), Vasconcellos (2000), Aquino (2003) entre outros. A falta de motivação e interesse pela participação nas aulas, problema esse que vêm afetando o trabalho pedagógico nesta escola. Desse modo, em busca de solução para o problema, tentou se realizar uma pesquisa-ação, utilizando-se o questionário como metodologia de coleta de dados. O resultado desta pesquisa, ajudará a proporcionar aos professores uma reflexão sobre as abordagens metodológicas utilizadas em sala de aula, podendo oferecer, assim, melhores condições para que estes profissionais tornem sua aula mais produtiva e reflitam sobre seu papel de educador.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interesse. Participação. Disciplina. Aprendizagem.

### **DEMOTIVATION OF STUDENTS AT ESCOLA JOSÉ CABRAL DE ARAÚJO, FROM 3RD TO 5TH YEAR CLASSES, IN THE MUNICIPALITY OF GUAÍÚBA-CE**

**ABSTRACT:** This scientific article aims to detect and analyze the causes leading students to indiscipline, seeking to understand this phenomenon through available theoretical contributions. It attempts to comprehend this behavior—hitherto repressed and condemned by society—by highlighting how the process of inter-relational knowledge is structured within the teacher-student relationship. The results point to the process of understanding school indiscipline itself, organizing this knowledge as a framework for managing such situations in the school context. To this end, an exploratory quantitative research was developed with a qualitative approach. This work resulted from field research conducted at the José Cabral de Araújo School, located at Pedro Augusto Street, downtown Guaiúba, Ceará, maintained by the Municipal Government. The study involved classes from the 3rd to the 5th grade, considering both students and teachers. For the theoretical foundation, relevant points from scholars such as Tiba (2009),

Vasconcellos (2000), and Aquino (2003), among others, were considered. The lack of motivation and interest in classroom participation is a problem affecting the pedagogical work at this school. Thus, in search of a solution, action research was attempted, using a questionnaire as the data collection methodology. The results of this study will help provide teachers with a reflection on the methodological approaches used in the classroom, potentially offering better conditions for these professionals to make their classes more productive and reflect on their role as educators.

**KEYWORDS:** School Indiscipline. Teacher-Student Relationship. Pedagogical Practice.

## INTRODUÇÃO

Ser professor ou professora nos dias de hoje é um trabalho que está se tornando cada vez mais difícil e estressante, principalmente quando se trata de trabalhar com pré-adolescentes. A pré-adolescência é uma fase da vida em que mudanças, tanto físicas quanto psicológicas, estão acontecendo de forma acentuada. Mudanças essas que na maioria das vezes são expressas dentro da sala de aula como: falta de interesse, conversas paralelas, desrespeito entre os colegas, tirando até a autonomia do professor. Segundo Tiba (2000) essa fase de reestruturação do “núcleo do eu”, ou seja, às vezes estruturas psíquico-corporais, familiares e comunitárias sofrem mudanças conflitantes.

Neste período a criança faz com que a fragilidades psíquicas se aflorem: o aluno tende a buscar autonomia, prazer e status, agindo de maneira compulsiva e agressiva. Diante disto, precisamos impor regras que os alunos não aceitam, porque se consideram autossuficientes para decidir o que devem ou não fazer.

O que acontece, atualmente, em grande parte das escolas públicas brasileiras, com a massificação das camadas populares, mostra que boa parte dos pais não entende o papel da escola, e também professores que não estão preparados para atender essa demanda, uma vez que a escola também não sofreu nenhuma reforma de estruturação para recebê-los.

Nesse caso, cabe ao docente a dura tarefa de enfrentar o desafio quase que sozinho, quando se sabe que as situações pedagógicas não podem ser resolvidas isoladamente, uma vez que elas requerem uma decisão com todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem do aluno.

Enquanto isso, a indisciplina e a falta de interesse em sala de aula ocupam lugar de destaque e o professor perde a maior parte do tempo que deveria ser dedicado às

atividades pedagógicas tentando buscar saídas e descobrir meios para amenizar tal situação, fazendo pontes constantes entre o mundo jovem e a matéria a ser dada e driblando o comportamento agitado da turma, às vezes sem muito sucesso.

O presente trabalho visa abordar uma questão do desinteresse discente no ambiente escolar. Procurei focar a pesquisa nas turmas do 3º ao 5º ano, que são distribuídas no período diurno.

Diante da situação apresentada pela escola José Cabral de Araújo, é que venho elaborar o presente trabalho, a falta de interesse discente, estudando onde e como se manifesta o problema e procurando encontrar soluções para amenizar essa realidade dentro da escola.

O trabalho surgiu na tentativa de ajudar os professores a compreenderem o que é a motivação e como ela se constrói dentro da sala de aula. Através desta pesquisa, buscamos formular um plano de ação capaz de estimular o diálogo e a troca de ideias, a fim de proporcionar mudanças de pensamentos, hábitos e atitudes, desenvolvendo o sentimento coletivo de compromisso com a igualdade, abranger as aulas no mundo tecnológico e estimular as aulas de arte para todos os que queiram assim praticá-las.

Como recurso metodológico, utilizamos a pesquisa-ação, cuja abordagem é qualitativa e quantitativa e exploratório. Este mecanismo foi utilizado devido ao baixo número de alunos e porque queremos saber o que pensam os alunos e professores da escola. Para realização deste trabalho fizemos um embasamento dos seguintes autores: Tiba (2009), Vasconcellos(2000), Aquino(2003) entre outros.

Para além de observação da rotina de sala de aula, usamos também o questionário, com perguntas abertas e semiabertas, como instrumento de coleta de dados.

O presente trabalho acadêmico está dividido em quatro capítulos. No primeiro aborda-se a indisciplina em sala de aula, enfatizando as estratégias para amenizar essas situações de indisciplina.

O segundo capítulo apresenta um estudo sobre as estratégias para combater a indisciplina em sala de aula no caso sobre a realidade da Escola Guaiúba, Ceará e como este colegiado está organizado e atuando no cotidiano da escola.

Já no terceiro capítulo procura-se explicação de que maneira a indisciplina contribui para a dificuldade de aprendizagem e de que maneira vem contribuindo para que ações exitosas ocorram na escola de maneira dinamizada e lúdica, seja em situações que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem, mostram uma resumida análise das disciplinas na concepção dos professores e das reflexões sobre o desinteresse dos discentes.

Enfim, procura-se com este trabalho mostrar a realidade da escola em relação da indisciplina dos discentes a partir da pesquisa bibliográfica diversos autores.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Segundo o dicionário Aurélio indisciplina é procedimento, ato ou dito contrário à disciplina, já para Julio R. Groppa Aquino, autor do livro *Indisciplina na Escola Alternativas Teóricas e Práticas*, indisciplina é vista como: “Indisciplina (como problema teórico e prático) é tratada de maneira imediatista sem o circunstanciamento conceitual necessário” (Groppa, 1996, p. 07).

Para o dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa, indisciplina traduz com falta de disciplina, desobediência. A indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações.

A indisciplina escolar é uma questão que causa grande perplexidade entre os educadores. Todas as instituições de ensino aprendizagem convivem com essa realidade.

Torna-se difícil saber o que e como ensinar em uma época como a nossa, em que, durante uma geração, ocorreram tantas e tão radicais mudanças e com tanta velocidade. Por isso os alunos questionam a relevância dos conteúdos escolares. A escola, então, não consegue entender e resolver a rebeldia que, tomam conta dos alunos, no entanto os professores devem desenvolver uma competência essencial: precisam aprender a aprender.

A escola deve e precisa assumir o papel de garantir as condições apropriadas ao processo ensino-aprendizagem, a partir da sua realidade, e, portanto, das condições, das necessidades e do desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, as expectativas da escola precisam estar em consonância entre toda a comunidade escolar e não apenas pelos

profissionais da educação. Parafraseando Paulo Freire (1921|1997): Ninguém disciplina ninguém, mas por outro lado ninguém se disciplina sozinho. Os homens se disciplinam em conjunto, intermediados pela realidade do mundo.

Para Franco 1986, a disciplina tem seu conceito quase sempre associado à obediência, o que não é a definição mais adequada, pois a disciplina na realidade significa a capacidade de comandar a si mesmo, de se impor aos caprichos individuais, às veleidades desordenadas, significa, portanto, uma regra de vida, uma consciência da necessidade livremente aceita, na medida em que é reconhecida como necessária para que um organismo social possa atingir o seu objetivo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB almeja que o aluno seja formado para ser capaz de exercer sua cidadania, refletindo e intervindo em sua realidade social. A escola é também a realidade social do aluno. Portanto a escola terá que se tornar um ambiente adequado, fundamentalmente humano e caloroso, capaz de agir como um elemento preventivo.

O que se percebe é que apesar deste quadro de indisciplina escolar, é evidente a ausência de uma cultura disciplinar preventiva nas escolas, bem como mais informação e formação adequada por parte da comunidade escolar para lidar com as dificuldades nas salas de aula, onde a indisciplina facilmente se manifesta e que a própria escola pode estar ensinando e reforçando uma cultura de paz.

Observa-se que frequentemente o que ocorre na escola é a pedagogia da culpa, onde a escola diz que a disciplina é função do professor, os professores dizem que a responsabilidade é dos pais que não dão limites aos filhos e estes que culpam a escola por não ter competência ou regras duras para resolver o problema.

Precisamos a partir da dialética ação-reflexão-ação, buscarmos a conscientização do novo sentido de disciplina e refletindo sobre a indisciplina, projetar para onde queremos ir, e a partir do desejo, do comprometimento, da vontade político-pedagógico de se construir algo novo, construir uma teoria que possa contribuir para o enfrentamento desta questão: a indisciplina

## A INDISCIPLINA EM SALA DE AULA

Hoje será que são desobedientes, indisciplinadas, sem limites? Porém, parece ser esta a queixa atual, traduzida notadamente pelo vocábulo “limite”: as crianças os adolescentes, hoje, não têm limites? Os pais não os castigam mais? A escola não os ensina mais como antes? A sociedade não os determina valores?

Hoje, a maioria dos pais não estabelece mais limites em seus filhos, perdendo sua autoridade, antes eles mostravam autoritarismo para manter a disciplina. Hoje por vir de uma tradição autoritarista, não querem cair no erro de seus genitores, por esse motivo confundem dar limites com deixá-los à vontade.

A escola evoluiu, na maioria das vezes não age mais como antes, o professor falava, o aluno escutava “sabia tudo” o aluno um “simples aprendiz”, hoje existe o diálogo, o aluno interage com o professor, compete a ele fazer a mediação do aprendizado e manter a disciplina em sua sala de aula.

A sociedade não impõe valores éticos e morais? Ao fazer abstração de características sociais, culturais e históricas, hoje vive-se uma sociedade capitalista, que visa o ter e não o ser, valores humanos deixam de ser prioridades, ficando em segundo plano, com isso nasce fenômenos desumanos como: violência, falta de solidariedade, falta de amor ao próximo, gerando um distúrbio ao comportamento humano, com isso surge a indisciplina.

Quando se quer de qualquer maneira algum resultado que nos satisfaça, corremos o risco de forçar o mesmo. Além de nem sempre dar o resultado que esperamos, as reações são totalmente adversas. Tanto em casa quanto na escola, a criança e ao adolescente age normalmente, esperando sempre a mesma resposta, ou seja, o que ela acabou de demonstrar está certo, e, portanto, não precisa ser corrigido. A construção dos valores básicos que se adquire para a vida requer tempo. A criança jamais forma valores sob pressão. Da mesma forma, querer que a disciplina seja marca registrada, num ambiente escolar, onde essa prática não é observada, requer um trabalho paciente é muito mais coerente corrigir com diálogo e atenção, do que com força e punições. As reações são totalmente diferentes.

Pode-se observar que atualmente algumas crianças e adolescentes, tornaram-se, sem regras, sem limites, indisciplinadas, ou seja, desconhecem uma boa educação, acham

que são donos de si, e que não precisam receber ou respeitar ninguém. Esse tipo de criança e adolescentes é aquela que é muito mimada, que tudo deve estar ao seu alcance, ao tempo e a hora; os pais compram tudo que as desejam.

Esse tipo de crianças chega à escola, quer fazer o mesmo na sala de aula, dá ordens nos colegas, grita, e quer até mesmo mandar nos professores. Para Aquino (2003). (...) a indisciplina se trata de um fenômeno escolar que ultrapassa fronteiras socioculturais e também econômicas.

O comportamento é fundamental para o bom desenvolvimento das aulas. Principalmente quando passa a ser um comportamento indisciplinado portanto, não pode ser desconsiderado pelos educadores, Até porque, muitas vezes, a indisciplina pode ser um indício de alguma carência do aluno como, por exemplo, a falta do amor familiar, compreensão do conteúdo, que desenvolve a falta de interesse para estudar e prestar atenção à aula. Sendo assim, o assunto indisciplina é muito delicado, pois interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

A indisciplina dos estudantes pode, posteriormente, ter consequências graves para a sociedade, entre elas, a criminalidade a violência, e o envolvimento com drogas. Educadores, pais e alunos pensem sobre o comportamento de seus educando a partir dos mais variados enfoques, e por isso cada um certamente vai apresentar pontos de vista diferentes. A indisciplina do aluno pode ser consequência de diversas situações. E cada uma tem suas razões de existir e as situações devem ser sempre vistas pelos pais professores, educadores e gestores.

## **ESTRATÉGIAS PARA COMBATER A INDISCIPLINA EM SALA DE AULA**

A problemática da indisciplina em sala de aula em todas as escolas têm sido sem dúvida, uma das maiores preocupações existentes entre os educadores em toda rede de ensino. Várias pesquisas demonstram o quanto se perde tempo em sala de aula questões de disciplina. O importante é detectar onde e como a brincadeira se manifesta, para então, encontrar recursos e tentar solucionar esta situação.

Sabe-se que vários fatores contribuem para que esse fato aconteça conversas paralelas; dispersão; falta de reconhecimento com os professores em sala de aula, negar-

se a participar das aulas; sair da sala e andar pelas dependências da escola na mudança de professor; lanchar na sala de aula em horário de aula, fazer bagunça na sala de aula na falta do professor, docentes sem autonomia em sala de aula, são alguns desencadeadores da indisciplina.

Santos (2006) enfatiza:

O professor é importante não somente como figura central, mas como coordenador do processo educativo, criando espaços pedagógicos interessantes, estimulantes e desafiadores, para que neles ocorra a construção de um conhecimento escolar significativo (Santos, 2006.)

Segundo o autor, algumas estratégias podem ser realizadas pelos educadores para evitar condutas indisciplinadas, por seus alunos: Refletir sobre as maneiras e atitudes do professor, Planejar as aulas cuidadosamente em todos os seus momentos, com objetivo de promover a concentração; motivar os alunos para a sua disciplina, Observar, atentamente, comportamentos e atitudes de cada aluno, Favorecer o desenvolvimento da autoconfiança, Fomentar o respeito mútuo entre toda equipe escolar, discutir código de convivência com os alunos de acordo com seu regimento interno.

Atitudes como: incentivar os educadores revisarem alguns métodos de ensino de maneira significativa, resgatando assim a motivação pelo estudo e conseqüentemente o compromisso pelo aprender; estender aos alunos o direito de voz e vez, para que não sejam simplesmente passivos; educadores, pais e comunidades dialogarem e trocarem experiências a respeito de que tipo de cidadãos está sendo formados nas escolas, favorecendo assim uma ponte de ligação que dê a ambas as partes, o reconhecimento de fatores importantes como valores, ética e respeito;

Conscientizar os alunos da necessidade e importância de uma relação harmoniosa entre professor-aluno na sala de aula são práticas que contribuirão e muito para a aprendizagem significativa

## **REFLEXÃO SOBRE O DESINTERESSE DOS DISCENTES**

A problemática da falta de interesse do aluno em sala de aula, atualmente, deixa muitos professores preocupados e até de mãos atadas. Para muitos é a falta de interesse ou de limites da família, para outros um problema social mais amplo. De qualquer forma,

a situação em sala de aula chega a ser insustentável, em muitos casos, a questão se apresenta de forma alarmante em algumas escolas.

Motivar para a aprendizagem escolar não é uma tarefa fácil, pois, percebe-se que os alunos parecem não encontrar razões plausíveis para esforçarem-se em aprender. Se o aluno não encontra significado no trabalho que tem de realizar, se não vê perspectiva futura nesta aprendizagem, provavelmente não terá interesse no aprendizado.

Para que estes problemas não se tornem um caos, o professor precisa analisar cada caso e aprender a olhar de forma diferente para cada um, procurando entender quais as causas que levam os alunos a agirem dessa forma e o que é possível fazer para transformar a realidade enfrentada.

Segundo Antunes (2002, p. 23), “devemos, sim, encontrar um equilíbrio entre silenciar ou fazer um bicho-de-sete-cabeças daquilo que, às vezes, pode ser um ato grave, mas também um grão de areia ou um fato circunstancial”. Cada professor tem um olhar diferenciado sobre um determinado problema, pois as interpretações são diferentes dependendo da visão de cada um. Eu posso encontrar um problema num certo acontecimento, enquanto outro nem consegue perceber como problema e sim como um fato ocorrido sem muita consequência.

É preciso criar no aluno o senso de responsabilidade e de reconhecimento de limites. Existem alunos que, se os tratamos com mais simpatia, é suficiente para que eles melhorem seu comportamento. Com outros, no entanto, tal estratégia é em vão, posto que continuam conversando o tempo inteiro, não ouvem o professor, não respeitam os colegas, não prestam atenção nas aulas, mesmo que os assuntos despertem interesse à maioria.

O professor pode ajudar a despertar o interesse do aluno, mas existem muitos outros fatores que também devem ser levados em consideração, tais como: falta de material adequado, falta de apoio da família e falta de perspectiva para o futuro, pois o aluno está inserido num ambiente que pode influenciá-lo positiva ou negativamente.

Por isso mesmo, apontar o professor como único responsável pela não participação do aluno é mascarar a realidade; é ignorar que parte dos alunos age dessa forma por razões sociais ou pessoais mais amplas.

Segundo Cury (2003), “o diálogo é uma ferramenta insubstituível. Pois a verdadeira autoridade é conquistada com inteligência e amor. (...) por traz de cada aluno arredio, de cada jovem agressivo, há uma criança que precisa de afeto”.

Sabe-se que o diálogo é fundamental em qualquer situação, não seria diferente com os adolescentes. É visível na adolescência a irritação demonstrada por eles, quando alguém contraria os seus desejos ou interesses pessoais. Procurar saber como é o relacionamento do aluno com os pais e que ideia faz de si mesmo e de seu futuro é algo que devemos fazer para melhorar a interação professor/aluno. Se ele encontrar na escola um local para expressar seus pensamentos e descobrir suas aptidões, o nível de ansiedade e a agressividade diminuem.

Antigamente na sala de aula o professor era considerado o dono da verdade, aquele que repassava o conhecimento e o aluno absorvia de forma passiva, sem muitas vezes saber por que estava aprendendo.

Hoje, sabemos que não pode ser assim, o aluno tem direito de saber o porquê do que está sendo trabalhado, e o professor é o mediador e motivador de novas aprendizagens, partindo sempre do que ele já sabe, pois não é uma página em branco, o professor, muitas vezes, até aprende com as experiências vividas pelos alunos.

A sala de aula é um espaço para os dois, o educando e o educador, de forma que a participação se dá através de um bom diálogo.

Piaget (1954/1994) não trata diretamente sobre o tema da falta de interesse dos alunos, seja em relação aos estudos ou em relação à escola como um todo. No entanto, escreve sobre a questão da afetividade e sua influência na formação das estruturas cognitivas deles. O afeto é uma condição necessária, porém, não suficiente para a formação de estruturas cognitivas. A afetividade não explica a construção da inteligência, mas essa construção é permeada por aspectos afetivos. Sem o afeto não há motivação nem interesse.

O sorriso do professor, o bom dia alegre ao entrar na sala, já é uma forma de fazer com que os alunos percebam sua disposição, e isto é um grande passo para a conquista da amizade e do respeito. Os alunos costumam espelhar-se no professor e repetir sua forma de agir, por isso façamos a eles aquilo que queremos que nos façam.

Os alunos gostam de um professor que coloca um pouco de humor durante suas explicações, tornando a aula mais descontraída, e ao mesmo tempo conscientizando-os da importância da atenção e da participação para uma aprendizagem eficaz. É preciso criar no aluno o senso de responsabilidade e de reconhecimento de limites.

Barboza (2006) aponta o outro lado: o professor é chave para o desenvolvimento e interesse do aluno. Ele comenta que o professor precisa ter o desejo de que o aluno aprenda e que ele é capaz de aprender, independente da disciplina. Não se pode deixar de ensinar as matérias, mas é preciso uma reflexão sobre a tentativa de padronização do conhecimento dos alunos.

Cada aluno aprende de forma diferenciada do outro, portanto não se pode esperar que todos tenham o mesmo nível. Há uma desarmonia entre a inteligência do aluno e a falta de sensibilidade de uma parcela dos professores, ao se tratar sobre a falta de interesse das crianças, sobretudo aquilo que esses educadores querem que eles absorvam.

Barboza (2006) diz que o professor deve buscar compreender a mentalidade dos jovens para uma harmonia e, além disso, o educador deve manter uma relação de paixão pelo processo de aprendizagem como possibilidades de vida agradável e realizações possíveis, a fim de que surjam desenvolvimentos de aprendizagem sem haver desgaste entre ele e os alunos.

Segundo Antunes (2003, p. 34), “é essencial que o espaço da sala de aula seja o espaço da discussão, da oposição, das divagantes interpretações”. Quando se questiona sobre “que tipo de escola queremos” e “que tipo de alunos almejamos”, a resposta é sempre uma escola democrática e um aluno crítico, participativo e atuante socialmente e, para que isto se concretize, precisamos usar metodologias que abram cada vez mais espaço para que o aluno tenha oportunidade de se expressar e de dialogar na troca de informações.

Diante disso, ao longo desse trabalho, procurei pensar em alternativas para solucionar ou minimizar o problema do desinteresse dos alunos do 3º ao 5º ano da escola José Cabral de Araújo.

A escola tem deixado de ser e ter uma função de integração dos alunos. Na verdade, as maiorias das escolas não estão preparadas para enfrentarem diversos problemas atuais. A indisciplina na Escola Pública é um problema de graves proporções,

prejudicando ensino e aprendizagem e a construção de uma escola com alta qualidade de ensino.

Deve-se discutir e propor estratégias que resolva o problema, contratando profissionais capacitados e preparados para exercer juntos aos professores e demais educadores, com formação pedagógica, psicológica.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Desenvolvemos esta pesquisa visando uma clara avaliação futura, acerca da atuação dos alunos em sala de aula, bem como a metodologia do professor em relação à possível falta de interesse desses alunos.

Inicialmente a técnica de pesquisa utilizada foi à qualitativa, com aplicação de questionário com 06 perguntas abertas e semiabertas, junto aos alunos e aos professores das turmas do 3º ao 5º ano, conforme foi dito.

Para os alunos, as perguntas abordaram assuntos relacionados à sua participação e ao seu andamento na escola, seu olhar sobre as disciplinas preferidas e as causas da preferência, sua interpretação sobre o bom professor, bem como sobre seu parecer quanto às regras de funcionamento das aulas.

A escola está sempre buscando novos caminhos e metodologias para tornar atrativo e prazeroso o processo de ensino aprendizagem. A crise do aluno pelo estudo, o baixo desempenho acadêmico e a mudança comportamental nos causam aflição enquanto educadores, e nos inquieta no tocante aos rumos que devemos tomar para encantar novamente os educandos pelo prazer de estar na sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 deseja que o aluno seja formado para ser capaz de exercer sua cidadania, refletindo e intervindo em sua realidade social. Ao entrar em sala, ele não está entrando sozinho; com ele entram seus colegas, os funcionários, as regras determinadas pela escola, as vivências, enfim, toda a instituição que, naquele momento, ele passa a representar.

Portanto, a escola terá que se tornar um ambiente adequado, fundamentalmente humano e caloroso, capaz de agir como um elemento preventivo, o que se torna bastante difícil de praticar em uma sala de aula congestionada, onde conflitos interpessoais já se

instalaram. A escola precisa assumir aqueles oriundos da indisciplina e resolvê-los com diálogos, apoio da família e órgãos competentes, além de projetos para se trabalhar o resgate do interesse, da moral e da ética.

Contudo, lembramos que a missão da escola, ainda conforme a LDB 9.394/96, é educar para a vida e formar cidadãos, e que sua realização só é possível à medida que se criarem espaços, oportunidades, projetos e atividades através dos quais os alunos aprendem a dialogar respeitar o outro, negociar conflitos, conviver com as diferenças, trabalhar em grupo, controlar os impulsos agressivos, dentre outras habilidades.

Os desafios apresentados à escola de hoje, surgem não só devido àquilo que devemos cumprir, mas também às novas e diferentes transformações que estão se operando na sociedade atual

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A fim de identificar e apresentar algumas soluções que pudessem minimizar os problemas constatados relacionados à indisciplina em sala de aula, iniciou-se na Escola de Ensino Fundamental José Cabral de Araújo, um trabalho junto ao professor do 3º ao 5º Ano, coordenação pedagógica, no que diz respeito um fator preocupante desta unidade de ensino que é a indisciplina nas turmas. Como o trabalho em questão refere-se à indisciplina na turma de 3º ao 5º ano, da escola citada, foi realizado um questionário com alunos e professores, como instrumento de uma pesquisa de investigação qualitativa, buscou-se analisar as causas e consequências e equívocos a respeito do tema abordado.

A partir das entrevistas decorridas realizou-se a análise dos resultados manifestados pelos docentes e discentes.

Estes diferentes discursos traduzem argumentos que dizem respeito às representações de um coletivo com ideias, opiniões e conteúdo que se diferenciam. Em resumo, respeita-se o comum e o diferente, numa mesma opinião dita de modos distintos e que se complementam. Após a análise geral dos discursos predominantes do coletivo extraiu-se, para este trabalho monográfico, uma ideia central configurando-se na existência da dualidade de concepções que para amenizar a indisciplina em sala de aula precisa-se um trabalho coletivo envolvendo professores, alunos, gestores e pais para

transformar a escola que temos na escola que queremos, pretende-se formar cidadãos críticos, reflexivos, responsáveis, capazes de construir um mundo de paz.

Questionados sobre quem são os principais responsáveis pela indisciplina na escola este aspecto tanto para alunos quanto para professores, responderam que a escola e família são os principais responsáveis pelo fato do aluno ser indisciplinado, talvez essa afirmativa tenha ocorrido a grande responsabilidade que a escola tem de formar cidadãos, e que em alguns casos têm sido insuficientes.

Quadro I: Sentidos atribuídos pelos alunos para a Indisciplina Escolar:

ALUNO A	ALUNO B	ALUNO C	ALUNO D
“Eu acho que é a escola que não tem moral”.	“acho que a culpa é do professor que não sabe ensinar”.	“acho que é da escola que não pune ninguém”.	“a culpa é dos pais que obriga a gente estudar”.

Quadro II: Sentidos atribuídos pelos professores para a Indisciplina Escolar:

PROFESSOR A	PROFESSOR B	PROFESSOR C	PROFESSOR D
“A família que não impõe limites aos filhos; e sociedade consumista e a escola que não pune”	“Valores familiares, história de vida e personalidade”.	“Os alunos que não têm limites, vão a escola para bagunçar, não tem respeito e interesse pelos estudos”.	“São fatores sociais políticos e econômicos que contribuem para um despreparo docente, familiar e escolar refletindo na indisciplina do aluno”.

A escola tem deixado de ser e ter uma função de integração dos alunos. Na verdade, as maiorias das escolas não estão preparadas para enfrentarem diversos problemas atuais. A indisciplina na Escola Pública é um problema de graves proporções, prejudicando ensino e aprendizagem e a construção de uma escola com alta qualidade de ensino.

Deve-se discutir e propor estratégias que resolva o problema, contratando profissionais capacitados e preparados para exercer juntos aos professores e demais educadores, com formação pedagógica, psicológica.

Nos tempos atuais a família perdeu o poder e o espaço que tiveram outrora no sentido da formação do indivíduo. Muitos pais estão sempre ausentes, às vezes por trabalharem demais, e jogam toda a responsabilidade educacional de seus filhos sobre a escola.

Tal comportamento dos pais é prejudicial à própria criança, que não possui ainda valores morais, religiosos dentre outros, e começa a conviver com outras crianças logo cedo adquirindo hábitos que não será capaz de julgar certo ou errado, então começa a achar que pode tudo se tornando autoritária e desobediente gerando o fracasso do aluno, porém é importante não generalizar ainda há famílias que fazem bom acompanhamento de seus filhos.

50% dos alunos entrevistados arrogam à causa da indisciplina a escola que não impede regras de corretivo, ou seja, alguns alunos passam por cima das normas e limites e 30% atribuem a causa da indisciplina aos pais que obrigam os filhos a estudar para não perder o “Bolsa Família” (Programa do Governo Federal), esses alunos sem nenhuma motivação para os estudos vem para a sala de aula só de “corpo presente” passam a brincar, e atrapalhar a aula do professor gerando assim a indisciplina. 20% dos educandos entrevistados alegam a causa da indisciplina a falta de autonomia e metodologia dos professores em sala de aula.

Diante dos resultados obtidos observa-se que a indisciplina está transparente até mesmo na visão dos estudantes.

Ressalta-se que os alunos indisciplinados são oriundos de vários parâmetros, e dependendo destes, eis aí a causa da indisciplina, uma vez que a mesma pode ser gerada por meios econômicos, políticos sociais e culturais.

Analisando as respostas dos professores conclui-se que 90% afirmam que os pais não impõem limites aos filhos, sendo esse fator, uma das principais causas da indisciplina em sala de aula, e este refletirá na escola como um todo.

Segundo Tiba (2009):

A escola, ao perceber qualquer dificuldade com seu aluninho, também poderia chamar os respectivos pais e implantar a educação a seis mãos. Juntos, pais e escola podem combinar os critérios educativos levando em conta as duas mãos, a do coração, afeto e sentimento da cabeça (raciocínio e pensamento) dos três personagens mais importantes da educação da criança: mãe, pai e escola. (Içami Tiba 2009, p. 183)

A escola precisa firmar parceria constantemente com os pais de seus educandos, juntos solucionarão os problemas educacionais encontrados no dia-a-dia da escola, combinando estratégias educativas contidas no projeto pedagógico para melhorar o funcionamento da unidade de ensino. Só assim a escola irá oferecer ao aluno, valores éticos, e morais.

Nas respostas dos alunos à questão nº dois: “Você acredita que a indisciplina e as dificuldades de aprendizagem são termos considerados causa e efeito, ou seja, se o aluno é indisciplinado, conseqüentemente, ele apresenta dificuldades de aprendizagem?” Compreendeu-se que há uma relação de causa e efeito entre indisciplina e dificuldades de aprendizagem; ou seja, o aluno indisciplinado terá maiores dificuldades em aprender e concentrar-se em suas atividades. Seu desenvolvimento acadêmico fica comprometido, dificilmente supera essa defasagem frente aos outros colegas da turma que está inserido.

Nos Quadros III e IV, estão explicitados os principais argumentos citados pelos alunos e professores:

Quadro III: Indisciplina x Dificuldades de Aprendizagem

ALUNO A	ALUNO B	ALUNO C	ALUNO D
“Depende da nossa vontade; o aluno bagunceiro não entende as aulas porque brinca demais”.	“Nem sempre aprende por que Perde a “explicação e tira a atenção dos colegas”.	“Não aprende Porque não consegue entender a forma que o Professor explica; é muito desatento.”	“Aprende pouco porque não se interessa pelo assunto da aula, não cumpre as regras e não realiza nenhuma atividade na sala.”

Quadro IV: Indisciplina x Dificuldades de Aprendizagem

PROFESSOR A	PROFESSOR B	PROFESSOR C	PROFESSOR D
Déficit de aprendizagem; desenvolvimento psicológico e emocional, violência dentro e fora da escola.	Gera vários problemas prejudica o meio social e a vida particular do indivíduo.	Traz grandes problemas para sala de aula, prejudica a ele próprio e atrapalha o rendimento do restante do grupo.	Comprometimento no rendimento escolar, exclusão social (evasão, reprovação).

Certifica-se que, há obrigação de mais dominação docente para ter uma base curricular aceitável para ministrar uma sala de aula, o professor despreparado poderá acarretar seus alunos um fracasso escolar como também sua vida profissional. O professor precisa estar preparado emocional psicologicamente para elevar a autoestima de seu aluno, conquistar sua confiança e autonomia, o aluno motivado, é capaz de superar suas próprias dificuldades e as interferências do mundo lá fora. A maioria dos alunos, afirmaram que bom professor é aquele que sabe explicar a matéria sem ficar lendo, que repete as explicações quantas vezes for preciso para que o aluno aprenda, é paciente, compreensivo e bem-humorado.

Ao professor, como foi possível constatar, cabe a pesada responsabilidade, na percepção de alunos e também de muitos pais, de ser o super-herói, o ser humano imaculado, resistente, que tudo suporta com amor e paciência e ainda domina com competência o conteúdo de sua disciplina, procurando sempre a melhor metodologia a ser utilizada, a fim de que a aula se torne produtiva e que todos se apropriem do conhecimento.

Contudo, é preciso lembrar que o professor não é único responsável no processo educacional em que tantos agentes estão envolvidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiro, porque a escola não está preparada para atender a esse tipo de aluno que não aceita as regras impostas no interior das escolas, regras estas, que, muitas vezes, já estão ultrapassadas, sem nenhuma adequação ao contexto das crianças de hoje.

Em segundo lugar, o mundo lá fora está cheio de atrativos, portanto é lógico que as crianças preferem buscar a diversão a ficarem sentados durante quatro horas ou mais

dentro da escola só estudando e na maioria das vezes só ouvindo o professor falar. Outros fatores preponderantes é a família que não toma consciência do seu papel na educação dos filhos e os valores já esquecidos há muito tempo. Às vezes a agressividade e o desinteresse vêm a ser resultado do ambiente familiar.

Para serem minimizados, alguns desses problemas dependem de ações do poder público. Outros, contudo, podem ser solucionados com iniciativas tomadas ao longo do ano dentro da escola pelos gestores escolares. É preciso mudar urgente esse quadro, a família deverá assumir seu papel, enquanto a escola precisa participar no processo de formação de um cidadão formador de opinião. Nesse sentido família e escola não podem andar separados.

A idade dos alunos é um fator a ser considerado, pois crianças ainda não têm objetivos de vida definidos e cabe aos pais monitorar suas atividades escolares, demonstrando-lhes o valor do conhecimento científico que é transmitido pela escola. Fiscalizar o caderno dos filhos, acompanharem as notas, conhecer a escola e os professores; conversar sobre as matérias, sobre as aulas etc.

Demonstrar interesse pela vida escolar da criança é fundamental para que elas se sintam valorizadas e assimilem a importância da educação escolar. Já no caso dos adolescentes, percebe-se, que o desinteresse vem da falta de objetivo. Por isso, é importante que professores falem sobre isso com seus alunos, levando-os a entender que a formação profissional depende de um bom aproveitamento escolar e quem estiver mais bem preparado terá mais chances de sucesso profissional.

A pesquisa realizada demonstrou que muitos alunos têm uma relação tensa com a escola e com o ensino, desgostando do formato das aulas e sem uma consciência elaborada da importância do conhecimento fornecido por essa instituição para a sua vida futura.

Sobre o professor, vimos, recaem as cobranças de domínio do conhecimento de sua disciplina como um caminho para o domínio de sala de aula. Os próprios professores reconhecem, conforme os dados coletados, que precisam não só ter mais controle sobre os alunos, mas também necessitam de uma atualização constante para fortalecer sua base intelectual e para aprender novos modos de lidar com a indisciplina e o desinteresse dos alunos.

Convidar o professor para uma constante atualização de seus métodos de ensino, do conteúdo de sua área, é algo de extrema importância, que pode fazer grande diferença no combate ao desinteresse discente em sala de aula.

Contudo, é necessário frisar que esse mesmo desinteresse, conforme foi dito ao longo desse trabalho, tem causas que podem ultrapassar os muros da escola, sendo, não raro, fruto de um descontrole no ambiente familiar.

Exigir do professor que ele seja capaz de reverter sozinho, uma situação de extrema complexidade, que envolve outros agentes e outras dimensões da vida dos alunos, parece um duro demais – especialmente considerando-se as condições de trabalho desses profissionais em nosso país. Cabe pensarmos em estratégias de mobilização que aproximem a família da escola, fazendo com que os pais também assumam sua responsabilidade no processo educacional dos filhos, e na articulação de outros profissionais (tais como terapeutas, psicólogos etc.) junto aos professores nessa luta diária pela superação dos problemas que induzem a indisciplina e ao desinteresse discente.

É certo que as dificuldades podem ser contornadas e a causa indisciplinar pode ser revertida com auxílio de todos os envolvidos, sejam eles o corpo docente da instituição de ensino, os próprios alunos, a família, os métodos aplicados a estes alunos como incentivo a sua formação etc.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Professor bonzinho = aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ANTUNES, Celso. Relações interpessoais e auto-estima: a sala de aula como um espaço do crescimento integral. fascículo 16. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina o Contraponto das escolas democráticas; São Paulo: Moderna, 2003.

AQUINO. Julio Groppa (Org.) Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BARBOZA, Pedro Lucio. De quem é a responsabilidade pela falta de interesse dos alunos? [Ponto de vista]. In: Pátio: revista pedagógica. Porto Alegre Vol. 10. n. 39 (ago./out. 2006), p. 32-35.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília - DOU (23/12/96).

- CHAGAS, K.M. Indisciplina na Escola: de quem é a culpa? Monografia do Curso de Pós-graduação em Gestão de Qualidade na Educação, Guarapuava-PR, 2001, 48p.,
- CURY, Augusto Jorge. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- FREIRE, p. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 GADOTTI, M. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Ed. Cortez. 1984.
- GAGNÉ, R. Como se realiza aprendizagem. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.
- LIBÂNEO, José Carlos - A Didática E A Aprendizagem do Pensar e do Aprender Editora: Cortez, 1994.
- PACHECO, José (1998). Avaliação da aprendizagem. In: ALMEIDA, Leandro;
- TAVARES, José (org.) Conhecer, aprender e avaliar. Porto: Porto Editora. pp. 111-132.
- PARRAT-DAYAN, Silvia. Como enfrentar a indisciplina na escola. São Paulo: contexto, 2009.
- SANTOS, Claudovone Ferreira dos. A Indisciplina no cotidiano escolar Candombá – Revista Virtual, v. 2, n. 1, p. 14–23, jan – jun. 2006.
- TIBA, Içami Família de Alta Performance. Conceitos contemporâneos na educação. 11ª Ed. São Paulo: 2009.
- TIBA, Içami. Disciplina na medida certa, 49 ed., São Paulo, Editora Gente, 1996. Quem ama, Educa! 38 ed. São Paulo: 2005. Ensinar aprendendo: Como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização/Içami Tiba. São Paulo: Editora Gente, 1998.
- VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na Educação. In: VALENTE JA. (Org.). Computadores e conhecimento: repensando a educação. 2ª ed. Campinas: Gráfica Central UNICAMP, 1998.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Liberdade, 2000

## **- EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM**

Rosa Ilana Tavares Vieira

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo analisar a concepção de educação como prática da liberdade a partir do pensamento de Paulo Freire, destacando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Fundamentado na pedagogia freiriana, o estudo discute a superação da educação bancária e a valorização de uma educação libertadora, baseada no diálogo, na problematização da realidade e na participação ativa dos educandos. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, construída a partir da análise de obras clássicas de Paulo Freire e de autores que dialogam com sua perspectiva pedagógica. Os resultados apontam que a educação libertadora contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade, reforçando a importância de práticas pedagógicas que promovam a reflexão, a emancipação e a construção coletiva do conhecimento no contexto educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Educação Libertadora. Ensino-aprendizagem.

### **EDUCATION AS A PRACTICE OF FREEDOM: CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING-LEARNING PROCESS**

**ABSTRACT:** This paper aims to analyze the concept of education as a practice of freedom from the perspective of Paulo Freire, highlighting its contributions to the teaching-learning process. Grounded in Freire's pedagogy, the study discusses the overcoming of banking education and the importance of a liberating education based on dialogue, critical reflection, and the active participation of students. This is a bibliographic study developed through the analysis of Paulo Freire's main works and authors who dialogue with his pedagogical perspective. The results indicate that liberating education contributes to the formation of critical, autonomous, and socially conscious subjects, reinforcing the importance of pedagogical practices committed to emancipation and social transformation.

**KEYWORDS:** Education. Paulo Freire. Liberating education. Teaching-learning process.

### **INTRODUÇÃO**

Segundo Freire (1970), a educação não se reduz à mera transmissão de conteúdos, mas constitui um processo de formação humana, no qual educador e educando constroem o conhecimento de forma dialógica. Para o autor, o educando não deve ser compreendido como um sujeito passivo ou um simples recipiente de informações, mas como um sujeito

histórico, ativo e participativo no processo educativo. Nessa perspectiva, a educação como prática da liberdade tem como finalidade possibilitar ao indivíduo a compreensão crítica de sua realidade, estimulando a reflexão e a ação transformadora sobre o mundo em que está inserido. Assim, o ato educativo assume um caráter político e emancipador, voltado para o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia dos sujeitos (Freire, 1970).

## **DESENVOLVIMENTO**

A educação, na perspectiva de Paulo Freire, deve ser compreendida como um processo de formação humana voltado para a liberdade, a autonomia e a emancipação dos sujeitos. Para o autor, o ato educativo não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve uma relação dialógica entre educador e educando, na qual ambos são sujeitos ativos na construção do conhecimento. Dessa forma, o educando é reconhecido como um ser histórico, social e cultural, capaz de refletir criticamente sobre sua realidade e agir para transformá-la (Freire, 1970).

Freire critica o modelo tradicional de ensino, denominado educação bancária, caracterizado por uma relação vertical entre professor e aluno, na qual o educador assume o papel de detentor do saber e o educando é reduzido à condição de receptor passivo de informações. Esse modelo de educação limita a autonomia dos educandos e dificulta o desenvolvimento do pensamento crítico. Em contraposição, a educação libertadora fundamenta-se no diálogo, na problematização da realidade e na valorização dos saberes prévios dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e consciente (Freire, 1970).

A concepção freiriana de educação dialoga com outros pensadores da pedagogia que defendem uma aprendizagem ativa e socialmente situada. Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais, sendo o diálogo um elemento central no processo de aprendizagem. Da mesma forma, Dewey (1959) compreende a educação como uma experiência democrática, na qual o educando participa ativamente da construção do conhecimento, preparando-se para a vida em sociedade.

No âmbito legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 estabelece, em seu artigo 2º, que a educação tem como finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Tal princípio reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam a formação integral do sujeito, em consonância com a perspectiva da educação libertadora defendida por Paulo Freire.

A pedagogia libertadora, conforme proposta por Paulo Freire, fundamenta-se na realidade dos sujeitos historicamente oprimidos, considerando seus interesses, saberes, cultura e trajetória social. Essa perspectiva compreende o educando como sujeito do processo educativo e reconhece que o conhecimento deve partir de sua vivência concreta. Nesse contexto, o papel do educador não se caracteriza por uma postura autoritária, mas também não se confunde com permissividade, uma vez que a relação pedagógica pressupõe intencionalidade, responsabilidade e diferenciação de funções entre professor e aluno.

As experiências dos círculos de cultura evidenciam a possibilidade de uma educação desvinculada dos interesses da classe dominante, na qual o processo de alfabetização ocorre a partir de temas extraídos da realidade dos educandos. Nesses espaços, o diálogo e a reflexão coletiva possibilitam a construção do conhecimento e favorecem o processo de conscientização dos participantes. Gadotti (2004) ressalta que a originalidade do pensamento freiriano reside justamente na compreensão do processo educacional a partir de uma ótica libertadora, que rompe com modelos tradicionais e autoritários de ensino.

A relevância teórico-prática da obra *Pedagogia do Oprimido* permite compreendê-la como um marco singular no campo educacional, ao destacar a centralidade do sujeito no processo educativo. Nesse sentido, Almeida (2008) introduz a noção de “corpo consciente” no pensamento freiriano, evidenciando que a educação libertadora busca a emancipação do ser humano em sua totalidade, considerando as dimensões sociais, culturais e corporais da existência.

## **ARGUMENTAÇÃO**

Diante das concepções apresentadas, observa-se que a permanência de práticas educativas bancárias no contexto escolar ainda representa um desafio para o processo de ensino-aprendizagem. A centralização do conhecimento na figura do professor e a

ausência de diálogo comprometem a formação crítica dos educandos, limitando sua capacidade de compreender e intervir na realidade social.

Nesse sentido, a educação como prática da liberdade configura-se como uma alternativa pedagógica relevante, ao propor uma relação horizontal entre educador e educando, baseada no diálogo e na problematização da realidade. Ao reconhecer o aluno como sujeito ativo do processo educativo, a pedagogia freiriana contribui para a construção de uma aprendizagem mais significativa, na qual o conhecimento é produzido coletivamente e relacionado às experiências concretas dos educandos.

Além disso, ao alinhar-se aos princípios estabelecidos pela LDB nº 9.394/96, a educação libertadora reafirma o papel social da escola na formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos. Dessa forma, a adoção de práticas pedagógicas fundamentadas no pensamento de Paulo Freire não apenas favorece o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalece o compromisso da educação com a transformação social e a promoção da cidadania.

A partir das concepções apresentadas, compreende-se que a educação libertadora constitui uma alternativa necessária frente à permanência de práticas educativas bancárias ainda presentes no contexto escolar. Ao romper com a lógica da transmissão mecânica de conteúdos, a pedagogia freiriana propõe uma educação comprometida com a conscientização e com a transformação da realidade social, reconhecendo o educando como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a educação como prática da liberdade assume um papel fundamental na construção de uma sociedade democrática, uma vez que não se alinha aos interesses das elites dominantes, que historicamente concebem o educando como objeto do processo educativo.

Ao contrário, a pedagogia libertadora valoriza o diálogo, a participação e a reflexão crítica, elementos essenciais para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel social.

Dessa forma, ao promover a leitura crítica da realidade e estimular a ação transformadora, a educação libertadora reafirma seu compromisso ético e político com a emancipação dos indivíduos. Assim, a pedagogia freiriana não apenas contribui para o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalece a educação como instrumento

de transformação social, reafirmando a atualidade e a relevância do pensamento de Paulo Freire no cenário educacional contemporâneo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar a concepção de educação como prática da liberdade na perspectiva de Paulo Freire, evidenciando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. A partir da fundamentação teórica apresentada, foi possível compreender que a educação, para além da transmissão de conteúdos, constitui um processo de formação humana comprometido com o desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia e da participação ativa dos educandos.

A análise da distinção entre educação bancária e educação libertadora permitiu identificar os limites das práticas educativas tradicionais, marcadas pela passividade dos alunos e pela centralização do conhecimento na figura do professor. Em contraposição, a pedagogia freiriana propõe uma prática educativa fundamentada no diálogo, na problematização da realidade e na valorização dos saberes prévios dos educandos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Observou-se ainda que as contribuições de Paulo Freire dialogam com outros pensadores da pedagogia, como Vygotsky e Dewey, ao defenderem a importância das interações sociais, da participação ativa e da experiência no processo educativo. Além disso, a concepção de educação como prática da liberdade encontra respaldo na legislação educacional brasileira, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que estabelece a formação integral do educando e o preparo para o exercício da cidadania como finalidades da educação.

Dessa forma, conclui-se que a educação como prática da liberdade apresenta-se como uma alternativa pedagógica relevante para a superação de práticas educativas bancárias ainda presentes no contexto escolar. Ao promover o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento, a pedagogia freiriana reafirma o papel social da escola como espaço de formação crítica, emancipadora e comprometida com a transformação da realidade social.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para a reflexão de educadores e futuros profissionais da educação acerca da importância de práticas pedagógicas que valorizem o educando como sujeito ativo do processo educativo, reforçando a atualidade e a relevância do pensamento de Paulo Freire para a educação contemporânea

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. D. M. de. (2008, jan./jun.). Corpo e pedagogia em Paulo Freire: uma conversa inicial com Moacir Gadotti. *Revista educação e linguagem*, 11(17).
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1 (79), p. 155–177, jan./abr. 2016.
- FREIRE, p. (2001b). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro.
- FREIRE, p. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, p. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GADOTTI, M. (2004). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1983.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Maria Cleidiane Andrade da Silva Falcão

**RESUMO:** A educação inclusiva configura-se como um direito fundamental assegurado pelo ordenamento jurídico brasileiro, especialmente no âmbito da Educação Básica. Contudo, sua efetivação ainda enfrenta desafios significativos, sobretudo nos anos iniciais, fase essencial para o desenvolvimento integral do estudante. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da formação docente e das políticas públicas educacionais na consolidação da educação inclusiva nos anos iniciais da Educação Básica. Utiliza-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em legislações, diretrizes nacionais e produções acadêmicas pertinentes à temática. Os resultados evidenciam que a implementação de políticas públicas eficazes, aliada à formação continuada dos professores, constitui elemento central para a superação de práticas excludentes e para a promoção de uma escola inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva. Formação Docente. Políticas Públicas. Anos Iniciais. Educação Básica.

### **TEACHER TRAINING AND PUBLIC POLICIES IN IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION IN THE EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION**

**ABSTRACT:** Inclusive education is established as a fundamental right guaranteed by the Brazilian legal system, especially within the scope of Basic Education. However, its implementation still faces significant challenges, particularly in the early years, an essential stage for the student's holistic development. This article aims to analyze the importance of teacher training and educational public policies in consolidating inclusive education during the early years of Basic Education. A qualitative approach of a bibliographic and documentary nature is used, grounded in legislation, national guidelines, and academic productions relevant to the theme. The results show that the implementation of effective public policies, combined with continuous teacher training, constitutes a central element for overcoming exclusionary practices and promoting an inclusive, democratic, and socially referenced school.

**KEYWORDS:** Inclusive Education. Teacher Training. Public Policies. Early Years. Basic Education.

## **INTRODUÇÃO**

A educação inclusiva tem se consolidado como princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas, fundamentada na garantia do direito à educação para

todos, sem discriminação ou exclusão. No contexto brasileiro, esse paradigma encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Apesar dos avanços normativos, a efetivação da educação inclusiva nos anos iniciais da Educação Básica ainda se apresenta como um desafio estrutural e pedagógico. Essa etapa escolar é decisiva para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, sendo também o momento em que se intensificam os processos de alfabetização, socialização e construção da identidade.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível refletir sobre o papel das políticas públicas e da formação docente na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, este estudo busca discutir como esses elementos contribuem para a efetivação da educação inclusiva nos anos iniciais da Educação Básica.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MARCOS LEGAIS**

A educação inclusiva é compreendida como um modelo educacional que visa garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades. Em 2001, o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução nº 2, reforçando o compromisso do Estado com a inclusão escolar.

Essas diretrizes estabelecem que os sistemas de ensino devem assegurar recursos, serviços e estratégias pedagógicas adequadas para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Entretanto, a simples existência de dispositivos legais não garante sua implementação efetiva, sendo necessária a atuação articulada entre políticas públicas, gestão educacional e práticas pedagógicas.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A implementação das políticas públicas no campo da educação inclusiva envolve múltiplos atores e níveis de governo. Segundo Lotta (2014), os agentes implementadores

exercem papel decisivo na concretização das políticas, pois suas ações impactam diretamente a vida dos sujeitos atendidos.

No âmbito da educação inclusiva, a ausência de investimentos adequados, de acompanhamento sistemático e de formação continuada compromete a efetividade das políticas públicas. Dessa forma, torna-se essencial que União, estados e municípios atuem de forma integrada, garantindo condições materiais, humanas e pedagógicas para a consolidação da inclusão escolar.

### **A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

A formação docente constitui um dos principais pilares da educação inclusiva. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, a capacitação dos profissionais da educação deve possibilitar a identificação das necessidades educacionais dos alunos, a flexibilização das práticas pedagógicas e a avaliação contínua do processo educativo (Brasil, 2001).

Carvalho (1997) afirma que uma escola inclusiva deve ser prazerosa, adaptável às necessidades dos alunos e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Para isso, o professor precisa estar preparado técnica e eticamente para atuar em contextos de diversidade, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica.

A formação continuada, aliada ao trabalho colaborativo entre professores da educação regular e da educação especial, contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de enfrentar o capacitismo e promover a equidade educacional.

### **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Os anos iniciais da Educação Básica representam uma fase estratégica para a implementação da educação inclusiva. É nesse período que se estabelecem as bases do processo educativo, sendo fundamental a identificação precoce das necessidades educacionais e a adoção de estratégias pedagógicas adequadas.

A implementação da educação inclusiva desde os primeiros anos escolares favorece o desenvolvimento integral dos alunos, fortalece a convivência com a diversidade e contribui para a redução das desigualdades educacionais. Para tanto, é imprescindível a articulação entre políticas públicas, formação docente e acompanhamento pedagógico sistemático.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação inclusiva nos anos iniciais da Educação Básica constitui um desafio permanente para os sistemas educacionais, exigindo políticas públicas eficazes, formação docente contínua e compromisso institucional. Embora o Brasil possua um arcabouço legal consistente, sua efetivação depende da superação de práticas excludentes e da valorização da diversidade como princípio pedagógico.

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de fortalecer a educação inclusiva como política de Estado, garantindo condições adequadas para que todos os alunos tenham assegurado o direito à educação de qualidade, equitativa e socialmente referenciada.

## **REFERÊNCIAS**

- BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001.
- CAMARGO, Flávia Pedrosa de; PAES DE CARVALHO, Cynthia. O direito à educação de alunos com deficiência: a gestão da política da educação inclusiva em escolas municipais segundo os agentes implementadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 25, n. 4, p. 617-634, 2019.
- CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- LOTTA, Gabriela Spanghero. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, v. 19, n. 65, p. 186-206, 2014.

## **A GESTÃO ESCOLAR E A DIVERSIDADE CULTURAL COMO EIXOS PEDAGÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM**

Alexandre Magno Nunes Moreira

Diana Sobral de Oliveira

**RESUMO:** A diversidade cultural constitui elemento estruturante da sociedade contemporânea e manifesta-se de forma significativa no ambiente escolar. Nesse contexto, a gestão escolar e a coordenação pedagógica assumem papel fundamental na mediação entre cultura, currículo e práticas educativas. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da gestão escolar na valorização da diversidade cultural como estratégia pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, fundamentada em autores que discutem multiculturalismo, educação e gestão escolar. Os resultados apontam que a valorização da diversidade cultural, quando integrada às práticas de gestão e ao currículo escolar, contribui para a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão Escolar. Diversidade Cultural. Coordenação Pedagógica. Ensino-Aprendizagem. Multiculturalismo.

### **SCHOOL MANAGEMENT AND CULTURAL DIVERSITY AS PEDAGOGICAL AXES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS**

**ABSTRACT:** Cultural diversity constitutes a structural element of contemporary society and manifests significantly within the school environment. In this context, school management and pedagogical coordination play a fundamental role in mediating culture, curriculum, and educational practices. This article aims to analyze the importance of school management in valuing cultural diversity as a pedagogical strategy in the teaching-learning process. This is qualitative research with a bibliographic approach, grounded in authors who discuss multiculturalism, education, and school management. The results indicate that valuing cultural diversity, when integrated into management practices and the school curriculum, contributes to the construction of a democratic, inclusive, and socially referenced education.

**KEYWORDS:** School Management. Cultural Diversity. Pedagogical Coordination. Teaching-Learning. Multiculturalism.

## **INTRODUÇÃO**

A escola contemporânea configura-se como um espaço marcado pela pluralidade cultural, social e identitária. Alunos oriundos de diferentes contextos históricos, étnicos,

sociais e culturais convivem diariamente no ambiente escolar, tornando a diversidade uma realidade inegável do processo educativo. Diante desse cenário, torna-se imprescindível refletir sobre o papel da gestão escolar e da coordenação pedagógica na valorização da diversidade cultural como elemento constitutivo do ensino-aprendizagem.

A gestão escolar ultrapassa a dimensão administrativa e assume função pedagógica e política, sendo responsável por articular práticas, projetos e currículos que reconheçam e respeitem as múltiplas culturas presentes na escola. Assim, discutir diversidade cultural no âmbito da gestão significa repensar concepções, práticas educativas e estratégias pedagógicas que promovam equidade, respeito e inclusão.

Este artigo propõe uma análise sobre a atuação da gestão escolar na valorização da diversidade cultural, compreendendo-a como eixo pedagógico essencial para a formação crítica e cidadã dos educandos.

## **FUNDAMENTOS CONCEITUAIS: CULTURA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

A cultura pode ser compreendida como um fenômeno dinâmico, histórico e socialmente construído, que se manifesta por meio de valores, crenças, saberes, costumes e práticas simbólicas. Para Candau (2003), a cultura não é estática, mas um processo contínuo de criação e recriação, estando presente nas ações cotidianas dos indivíduos.

No contexto educacional, cultura e educação mantêm uma relação indissociável. A escola é um espaço privilegiado de produção, reprodução e ressignificação cultural. Desse modo, reconhecer a diversidade cultural implica compreender que as diferenças não são desvios ou problemas, mas elementos constitutivos da identidade social dos sujeitos.

A invisibilização de determinados grupos sociais — como populações negras, indígenas e minorias culturais — nos currículos escolares reforça práticas excludentes e desigualdades históricas. Assim, a valorização da diversidade cultural exige uma postura crítica e intencional por parte da gestão escolar e dos docentes.

## **A GESTÃO ESCOLAR NA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL**

A gestão escolar desempenha papel estratégico na construção de uma escola democrática e inclusiva. Cabe à gestão criar condições institucionais para que a diversidade cultural seja reconhecida, respeitada e integrada às práticas pedagógicas e ao currículo escolar.

Quando a diversidade cultural é incorporada ao projeto político-pedagógico, aos planos de ensino e às ações da coordenação pedagógica, a escola fortalece o sentimento de pertencimento dos alunos, valorizando suas identidades e trajetórias sociais. Nesse sentido, a gestão escolar deve atuar como mediadora entre cultura, currículo e prática docente.

Candau e Anhorn (2000) defendem que um currículo multicultural desafia os professores a utilizar conteúdos oriundos de diferentes culturas como instrumentos pedagógicos, capazes de promover respeito, diálogo e compreensão das diferenças. Essa perspectiva exige formação continuada, planejamento coletivo e compromisso institucional.

### **METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica. A investigação baseou-se na análise de produções acadêmicas, artigos científicos, legislações educacionais e obras de autores que discutem gestão escolar, diversidade cultural e educação multicultural.

A pesquisa bibliográfica permitiu compreender os principais conceitos e fundamentos teóricos relacionados ao tema, bem como identificar o papel da gestão escolar na valorização da diversidade cultural no processo de ensino-aprendizagem. A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, buscando estabelecer relações entre teoria e prática educacional.

## **A DIVERSIDADE CULTURAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA**

A valorização da diversidade cultural no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas. Quando os saberes e experiências dos alunos são reconhecidos, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais participativo e inclusivo.

A gestão escolar, em articulação com a coordenação pedagógica, deve incentivar projetos, ações e práticas que integrem a diversidade cultural ao cotidiano escolar, superando a visão restrita da cultura como evento pontual ou folclórico. A diversidade deve estar presente nos conteúdos, nas metodologias, nas avaliações

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A valorização da diversidade cultural no processo de ensino-aprendizagem constitui um desafio e, ao mesmo tempo, uma possibilidade para a construção de uma educação democrática e inclusiva. A gestão escolar assume papel central nesse processo, sendo responsável por articular práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças como elementos enriquecedores da aprendizagem.

Conclui-se que a diversidade cultural, quando integrada às ações de gestão e ao currículo escolar, fortalece o desenvolvimento crítico dos educandos e contribui para a formação de sujeitos conscientes de sua identidade e de seu papel social. Assim, a gestão escolar deve assumir o compromisso ético e pedagógico de promover uma educação que valorize a pluralidade cultural como princípio fundamental do ensino.

## **REFERÊNCIAS**

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação, escola e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; ANHORN, Carmen. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2000.

## **O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Niele Martins de Souza

Vanderlita Guedes Pereira

Antonio Jairo Gomes Freire

**RESUMO:** A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da Educação Básica, responsável pelo desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo e social. Nesse contexto, o lúdico apresenta-se como uma estratégia pedagógica essencial ao processo de ensino-aprendizagem. O presente artigo tem como objetivo analisar o papel da gestão escolar na utilização do lúdico como estratégia pedagógica na Educação Infantil, destacando sua relevância para o desenvolvimento das crianças e para a qualificação das práticas docentes. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos que discutem ludicidade, educação e gestão escolar. Conclui-se que a atuação da gestão escolar é determinante para a valorização do lúdico como prática pedagógica, contribuindo para uma educação mais significativa, democrática e alinhada às necessidades do desenvolvimento infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão Escolar. Ludicidade. Educação Infantil. Ensino-Aprendizagem. Prática Pedagógica.

### **THE ROLE OF SCHOOL MANAGEMENT IN THE USE OF PLAYFULNESS AS A PEDAGOGICAL STRATEGY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**ABSTRACT:** Early Childhood Education constitutes a fundamental stage of Basic Education, responsible for the child's holistic development in physical, cognitive, affective, and social aspects. In this context, playfulness presents itself as an essential pedagogical strategy for the teaching-learning process. This article aims to analyze the role of school management in the use of playfulness as a pedagogical strategy in Early Childhood Education, highlighting its relevance for child development and the qualification of teaching practices. This is qualitative research with a bibliographic approach, grounded in classic and contemporary authors who discuss playfulness, education, and school management. It is concluded that the performance of school management is decisive for valuing playfulness as a pedagogical practice, contributing to a more meaningful, democratic education aligned with the needs of child development.

**KEYWORDS:** School Management. Playfulness. Early Childhood Education. Teaching-Learning. Pedagogical Practice.

## **INTRODUÇÃO**

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Trata-se de um período decisivo para a formação das bases cognitivas, emocionais, sociais e motoras do indivíduo, sendo imprescindível que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às necessidades próprias da infância.

Nesse cenário, o lúdico destaca-se como uma estratégia pedagógica fundamental, pois possibilita que a criança aprenda de forma prazerosa, significativa e contextualizada. Brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um elemento estruturante do processo educativo, capaz de promover aprendizagens profundas e duradouras.

Diante disso, a gestão escolar assume papel central na organização, incentivo e legitimação do uso do lúdico no cotidiano escolar, atuando de forma articulada com a coordenação pedagógica e os docentes. Assim, este artigo busca refletir sobre a importância da gestão escolar na utilização do lúdico como estratégia de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O lúdico é compreendido como uma dimensão essencial do desenvolvimento humano, especialmente na infância. Para Vygotsky (1989), o brincar exerce influência decisiva no desenvolvimento da criança, permitindo a construção de significados, a internalização de regras sociais e o avanço das funções cognitivas superiores.

Piaget (2001) destaca que as atividades lúdicas favorecem a ação ativa da criança sobre o meio, estimulando a curiosidade, a reflexão e a construção do conhecimento. Já Wajskop (1995) afirma que brincar é uma forma de expressão dos desejos, sentimentos e necessidades internas da criança, sendo indispensável ao seu desenvolvimento integral.

O lúdico, portanto, não se limita ao entretenimento, mas configura-se como uma prática pedagógica intencional, capaz de integrar aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais no processo educativo.

## **A GESTÃO ESCOLAR E O INCENTIVO ÀS PRÁTICAS LÚDICAS**

A gestão escolar desempenha função estratégica na consolidação de práticas pedagógicas que valorizem o lúdico na Educação Infantil. Uma gestão comprometida com a qualidade do ensino deve compreender o brincar como parte constitutiva do currículo e não como atividade secundária ou meramente recreativa.

No entanto, ainda é possível observar resistências por parte de alguns gestores em relação ao uso do lúdico em sala de aula, muitas vezes por desconhecimento de sua relevância pedagógica. Nesse sentido, cabe à gestão escolar promover formações continuadas, orientar o planejamento docente e criar condições institucionais para que o lúdico seja incorporado de forma consciente e sistemática às práticas pedagógicas.

Conforme Fortuna (2011), defender o brincar na escola não significa negligenciar o ensino, mas, ao contrário, fortalecer o processo de aprendizagem por meio de estratégias adequadas ao desenvolvimento infantil. Assim, a gestão escolar deve atuar como mediadora e incentivadora de práticas inovadoras que promovam aprendizagens significativas.

### **METODOLOGIA**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica. A metodologia adotada consistiu na análise de obras, artigos científicos, legislações educacionais e produções acadêmicas que abordam os temas ludicidade, Educação Infantil e gestão escolar.

A pesquisa bibliográfica possibilitou a compreensão dos principais conceitos teóricos relacionados ao uso do lúdico como estratégia pedagógica, bem como a análise do papel da gestão escolar na promoção dessas práticas. A interpretação dos dados ocorreu de forma reflexiva, estabelecendo relações entre teoria e prática educacional, com vistas a contribuir para o aprimoramento das ações pedagógicas no contexto da Educação Infantil.

## **O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

O uso do lúdico como estratégia pedagógica favorece a construção do conhecimento de forma prazerosa e significativa. As atividades lúdicas possibilitam que a criança desenvolva autonomia, criatividade, socialização e habilidades cognitivas, tornando-se protagonista do próprio processo de aprendizagem.

Quando apoiado pela gestão escolar, o trabalho pedagógico com o lúdico amplia as possibilidades de aprendizagem, permitindo a integração de diferentes metodologias e recursos didáticos. Dessa forma, o lúdico deve ser compreendido como um instrumento pedagógico que potencializa o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas especificidades e ritmos de aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A utilização do lúdico como estratégia pedagógica na Educação Infantil constitui um elemento indispensável para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral das crianças. A gestão escolar exerce papel fundamental nesse processo, ao incentivar, orientar e legitimar práticas pedagógicas que valorizem o brincar como parte integrante do currículo escolar.

Conclui-se que uma gestão democrática e comprometida com a qualidade da educação deve reconhecer o lúdico como recurso pedagógico essencial, promovendo formações continuadas e criando condições institucionais para sua efetiva aplicação. Assim, o lúdico contribui para a construção de um ambiente educativo mais humano, participativo e significativo para as crianças.

## **REFERÊNCIAS**

FORTUNA, Tânia Ramos. O lugar do brincar na Educação Infantil. Revista Pátio Educação Infantil, Ano IX, n. 27, p. 08-10, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez.

## POSFÁCIO

Concluir esta obra é, antes de tudo, um exercício de memória, de afeto e de responsabilidade histórica. Esta coletânea de Trabalhos de Conclusão de Curso não se encerra apenas como um produto acadêmico, mas se afirma como um marco institucional, pedagógico e humano da trajetória do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Escola Sobral de Oliveira (FAESDO).

Os trabalhos aqui reunidos expressam o compromisso ético, científico e social assumido pela instituição desde sua implantação, evidenciando que formar pedagogos vai muito além da transmissão de conteúdos: trata-se de formar sujeitos críticos, sensíveis, técnicos e politicamente comprometidos com a educação básica, com a inclusão, com os direitos humanos e com a transformação social. Cada TCC apresentado nesta coletânea dialoga com a realidade concreta das escolas, das comunidades e das políticas públicas, reafirmando o papel social da pedagogia como ciência fundante de todas as demais profissões.

Do ponto de vista legal e institucional, esta obra se ancora no sólido aparato normativo que sustenta a FAESDO e o curso de Pedagogia, alinhado à Constituição Federal de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ao Plano Nacional de Educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e às normativas do Ministério da Educação que regem o ensino superior. Esse arcabouço legal não se apresenta aqui de forma meramente formal, mas como princípio orientador das práticas pedagógicas, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

Esta coletânea materializa, de forma concreta, o objetivo maior do curso de Pedagogia da FAESDO: formar profissionais capazes de articular teoria e prática, ciência e sensibilidade, legislação e realidade social. O TCC, enquanto componente curricular obrigatório, não se encerra como um rito burocrático de conclusão, mas se consuma, neste livro, como produção científica coletiva, compromisso social e legado institucional. Ao transformar trabalhos individuais em uma obra coletiva, a faculdade reafirma sua missão de democratizar o conhecimento e de valorizar a autoria discente.

Os autores e autoras aqui reunidos devem ser reconhecidos como pioneiros e alicerces da história da FAESDO. São eles que inauguram, com coragem e perseverança, a presença efetiva da produção acadêmica da instituição tanto no município de Guaiúba quanto em seus polos educacionais. Cada pesquisa representa um gesto de resistência, de escuta do território e de compromisso com a educação pública, inclusiva e de qualidade. Esses trabalhos não apenas concluem uma etapa formativa, mas lançam fundamentos para futuras pesquisas, práticas pedagógicas e políticas educacionais locais e regionais.

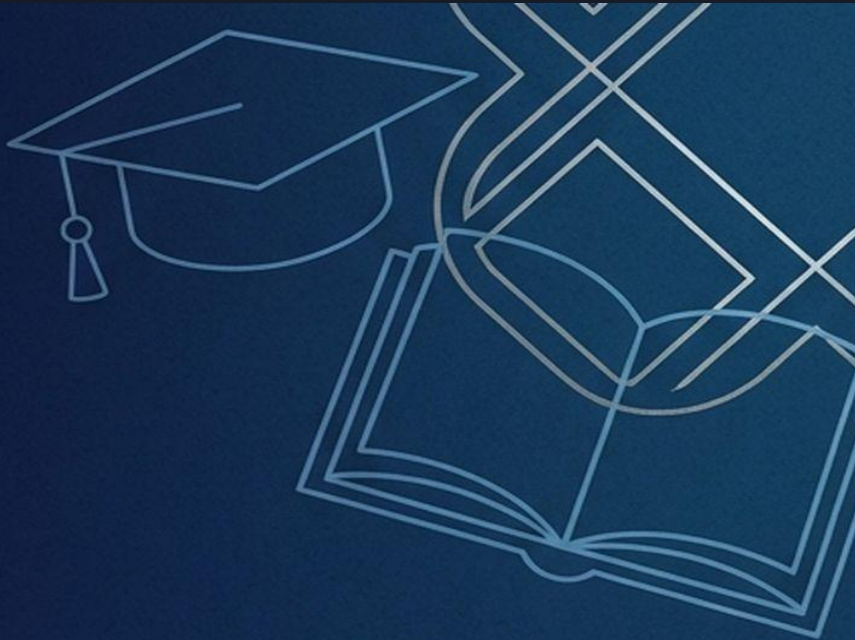
Esta conclusão é assinada por mim, Danilo Sobral de Oliveira, com a colaboração direta e comprometida do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia, que exerceu, ao longo de todo o processo, uma escuta sensível, técnica e amorosa dos autores. O NDE não apenas orientou academicamente, mas caminhou junto, respeitando tempos, histórias, limites e potencialidades de cada estudante, reafirmando que a formação docente precisa ser, antes de tudo, humana.

Registro, de forma especial, o gesto de profunda gratidão à Comissão Própria de Avaliação (CPA), cuja atuação ética, técnica e comprometida contribuiu decisivamente para o fortalecimento da qualidade institucional e para a consolidação do curso. A CPA, com seu olhar avaliativo e construtivo, garantiu que este projeto formativo se mantivesse fiel à missão da FAESDO e aos princípios da educação superior de qualidade.

Destaca-se, ainda, o reconhecimento ao aluno Gutemberg G. Martins, regularmente matriculado no 7º semestre do curso de Pedagogia, cuja dedicação, cuidado e perseverança foram fundamentais no processo de escuta e registro das vozes autorais. Sua atuação ao entrevistar os autores permitiu que esta conclusão incorporasse, de maneira fiel e sensível, os objetivos, os sonhos e as expectativas que os estudantes depositaram no curso, revelando que a formação em Pedagogia, para além do diploma, representa projeto de vida, compromisso social e desejo de transformação.

Por fim, esta obra é também um gesto de carinho, respeito e amor a todos os pedagogos e pedagogas formados pela FAESDO. Cada página carrega esforço, renúncia, superação e esperança. Que esta coletânea seja lida não apenas como registro acadêmico, mas como testemunho vivo de uma instituição que acredita na educação como ato político, ético e profundamente humano.

Encerramos este livro com a convicção de que ele não representa um ponto final, mas uma continuidade. Continuidade da missão institucional, da produção científica, da valorização docente e do compromisso com Guaiúba, com os polos educacionais e com a educação brasileira. Aqui se conclui um ciclo — e, ao mesmo tempo, inicia-se uma história que seguirá sendo escrita pelos pedagogos que ajudaram a construir a FAESDO e que, a partir dela, ajudarão a construir o futuro.



ISBN: 978-6-55321-090-5

