

V. 33. - Nº 171/NOVEMBRO/DEZEMBRO
2025

BRINCANDO COM A
NATUREZA: ÁGUA,
TERRA E COR

NARRATIVAS HISTÓRICAS NAS
TOADAS DE PARINTINS: UMA ANÁLISE
CRÍTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA



SCIENTIFIC MAGAZINE

NARRATIVAS INFANTIS E PROTAGONISMO: CAMINHOS DA
ALFABETIZAÇÃO POR PROJETOS

SITE: [HTTPS://SCIENTIFICMAGAZINE.ORG/EN](https://scientificmagazine.org/en)
SCIENTIFICMAGAZINE20@GMAIL.COM
DOI: 10.29327/218457
ISSN: 2177-8574



ISSN: 2177-8574

Even3 publons Google
Publicações Acadêmico





R454

Revista Scientific Magazine [recurso eletrônico] / [Editores chefe] Prof.^a Mestre Fabiana Catellan Erich, Prof^o Dr. Walmir Chagas - Ano: 2025, SCIENTIFIC MAGAZINE - V. 33. - Nº 171/Novembro/Dezembro/ 2025.

- São Paulo -SP.

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com –

150 Fls. Color.

Publicação: Mensal

Modo de acesso: <http://scientificmagazine.org/en>

ISSN: 2177-8574 (on-line)

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Ano de publicação: 2025

1.Educação. 2. Ciência. 3.Pesquisa. 4. Tecnologias.

SCENTIFIC MAGAZINE

Ano: 2025/ SCENTIFIC MAGAZINE - V. 33.
- Nº 171/Novembro/Dezembro/ 2025- São Paulo. SP.

Publicação: Mensal –
DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Publicação contínua

E-mail: scientifficmagazine20@gmail.com

ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.

Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018, 2019,

2020, 2021, 2022, 2023, 2024

PERIODICIDADE

Mensal

IDIOMA

A revista aceita artigos em português e espanhol, as línguas oficiais do MERCOSUL

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny

Aparício Francis Ribeiro

SITE DA REVISTA

<http://scientificmagazine.org/en>

CONTATO:

E-mail: scientifficmagazine20@gmail.com

<http://scientificmagazine.org/en>

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto

Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins

Prof. Dr. Fabio Marques Barros

Prof. Dr. José Contenatto

Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa

Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato

Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani

Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa

Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz

Profª Ms. Mara Cristina da Conceição

Profa. Doutoranda Rosana Erenice X. da Silva Lucas

Profa. Dra. Paula Lerner Marques

Profa. Dra. Maria Antônia Costa Pereira

Dra. Juliana Luz Rodrigues

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís

Ms. Francisca Lira Schummer

RELAÇÕES PÚBLICAS

Fabiana Catellan Erich

Walmir Chagas

Luiz Carlos Fabian

REVISÃO:

Joel Farias Pettiere

Angela Costa Filage

Marcondes Ferreira Lopes

ORGANIZAÇÃO:

Dra. Maria Jucielen Saraiva da Silva

Me Fabiana Dias Ferreira

Me. Fabiane Bandeira Viana

Dr.ª Roseane Lima de Oliveira

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profº. Dr. Davi Serrão de Oliveira

Profª. Dra. Roseane Lima de Oliveira

Profª. Ms. Ivanilda Pinto de Holanda

Profª. Ms. Lucimeire Cruz da Costa Nunes

Profª. Caroline Soares Carneiro

Profª Esp. Flaviana Angélica Marques de Oliveira

Profª. Ms. Fabiane Bandeira Viana

Profª Esp. Seinna Gomes de Souza

Profª. Dra. Nora Ney de Lima dos Santos

Est. Vitor Lucas Correa Potiguara

Est. Geovana Oliveira de Almeida

Profª. Ms. Irani Alves Monteiro

Profª. Dra. Ruth Belen Gamarra Lezcano

Profª. Mestranda Glaucia Raquel Ferreira da Silva

Bel. Jéssica Alessandra Paz Rodrigues

Profª Ms. Lucirene Aparecida da Silva Eller

Bel. Mikael Aragão de Souza

Bel. Pedro Chandllis Alencar Vasconcelos

Bel. Cleber S. de Oliveira

Profª Esp. Maria Nazenilda Silva de Souza

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO CONECTADA: Os Efeitos da Inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na Dinâmica Escolar do Ensino	7
Maria Jucielen Saraiva da Silva	7
CAMINHOS PARA A INCLUSÃO: Metodologias Ativas e o Processo de Leitura no Contexto do TEA	22
Roseane Lima de Oliveira	22
NARRATIVAS HISTÓRICAS NAS TOADAS DE PARINTINS: uma análise crítica para o ensino de História.....	38
Davi Serrão de Oliveira.....	38
BRINCANDO COM A NATUREZA: ÁGUA, TERRA E COR.....	51
Caroline Soares Carneiro	51
Flaviana Angélica Marques de Oliveira.....	51
Fabiane Bandeira Viana	51
NARRATIVAS INFANTIS E PROTAGONISMO: Caminhos da Alfabetização por Projetos	74
Lucimeire Cruz da Costa Nunes.....	74
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Caminhos Para a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual.....	87
Ivanilda Pinto de Holanda	87
FLORESTA VIVA: CIÊNCIA E CURA	103
Seinna Gomes de Souza	103
MATEMÁTICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO	117
Nora Ney de Lima dos Santos.....	117
Vitor Lucas Correa Potiguara	117
Geovana Oliveira de Almeida	117
AVANÇOS TECNOLÓGICOS E PRÁTICAS INOVADORAS DE ALFABETIZAÇÃO	127
Irani Alves Monteiro.....	127
Ruth Belen Gamarra Lezcano	127

CONSEQUÊNCIAS GERADAS PELA FALTA DE INTERESSE DOS PAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS	152
Glaucia Raquel Ferreira da Silva	152
Ruth Belen Gamarra Lezcano	152
TRAUMATISMO CRANIOENCEFÁLICO ASSOCIADO A ACIDENTE MOTOCICLÍSTICO E MÚLTIPLAS FRATURAS: RELATO DE CASO EM HOSPITAL DE REFERÊNCIA NO ACRE.....	171
Jéssica Alessandra Paz Rodrigues.....	171
Lucirene Aparecida da Silva Eller	171
Mikael Aragão de Souza.....	171
Pedro Chandllis Alencar Vasconcelos.....	171
SÍNDROME DE FOURNIER EM CONTEXTO HOSPITALAR PÚBLICO: RELATO DO CASO E IMPLICAÇÕES PARA O CUIDADO DE ENFERMAGEM.....	177
Cleber Silva de Oliveira	177
Jéssica Alessandra Paz Rodrigues.....	177
Lucirene Aparecida da Silva Eller	177
Maria Nazenilda Silva de Souza	177

EDUCAÇÃO CONECTADA: Os Efeitos da Inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na Dinâmica Escolar do Ensino

Maria Jucielen Saraiva da Silva¹

RESUMO

O tema “Educação Conectada” aborda os impactos da inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na dinâmica escolar, destacando que a tecnologia na escola não se resume a equipamentos, mas a um conjunto de elementos que envolvem infraestrutura, recursos pedagógicos e formação docente. A Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (OE) surge como um marco legal para garantir conectividade em todas as escolas públicas do Brasil, priorizando a universalização do acesso à internet, a qualidade da conexão, o uso pedagógico e a sustentabilidade do programa. A implementação dessa estratégia segue critérios específicos de elegibilidade, considerando o número de alunos, a existência de energia elétrica, a formação de conselhos escolares e a capacidade da escola de utilizar os recursos recebidos de forma planejada. Os recursos são destinados à contratação de serviços de internet, aquisição de dispositivos eletrônicos e materiais pedagógicos digitais, seguindo prioridades que visam maximizar o impacto educativo. Além disso, o programa prevê monitoramento contínuo e a necessidade de prestação de contas, promovendo responsabilidade e organização nas escolas. A inserção das TDICs transforma a prática pedagógica, promovendo novas formas de ensino-aprendizagem e fortalecendo a integração entre professores, estudantes e comunidade escolar. As tecnologias permitem experiências educacionais mais interativas, fomentando habilidades digitais, pensamento crítico, colaboração e autonomia dos alunos. A estratégia enfatiza que a conectividade sozinha não garante aprendizagem; é necessário investir também na formação docente e no uso pedagógico efetivo das ferramentas digitais. O programa Educação Conectada demonstra que a tecnologia na escola não é apenas infraestrutura, mas um instrumento de inovação pedagógica que pode tornar o ensino mais significativo, inclusivo e contextualizado. Ele fortalece o planejamento escolar, promove equidade no acesso aos recursos digitais e incentiva a participação de todos os atores da comunidade escolar, garantindo que a tecnologia seja integrada de forma consciente e estratégica. Dessa forma, a Educação Conectada revela-se como uma política pública transformadora, capaz de gerar efeitos positivos no cotidiano escolar, na aprendizagem dos estudantes e na valorização do papel da escola como espaço de desenvolvimento social, cultural e educacional, evidenciando o potencial das TDICs para a educação contemporânea.

Palavras-chave: Educação Conectada. Tecnologias Digitais. Dinâmica Escolar. Aprendizagem Significativa; Política Educacional.

¹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UEA/Universidade Do Estado do Amazonas. **Pós-graduação:** Especialização em Letramento Digital, UEA/Universidade do Estado do Amazonas. **Mestrado** em Ciências da Educação, UNIDA/Universidad de Lá Integracion de Las Americas. **Doutorado** em Ciências da Educação, UNIDA/Universidad de Lá Integracion de Las Americas. **E-mail:** jucielensaraiva@gmail.com

ABSTRACT

The theme “Connected Education” explores the impacts of integrating Digital Information and Communication Technologies (ICTs) into school dynamics, highlighting that technology in schools goes beyond equipment, encompassing infrastructure, pedagogical resources, and teacher training. The National Strategy for Connected Schools (OE) provides a legal framework to ensure connectivity in all Brazilian public schools, prioritizing universal internet access, connection quality, pedagogical use, and program sustainability. The strategy’s implementation follows eligibility criteria, including student numbers, electricity access, school councils, and resource utilization capacity. ICT integration transforms pedagogical practices, fostering interactive learning experiences, digital skills, critical thinking, collaboration, and student autonomy. The program emphasizes that connectivity must be combined with teacher training and effective pedagogical use, establishing Connected Education as an inclusive, innovative, and transformative public policy.

Keywords: Connected Education; Digital Technologies; School Dynamics; Meaningful Learning; Educational Policy

1. INTRODUÇÃO

A presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas escolas contemporâneas tem provocado profundas transformações na dinâmica do ensino e da aprendizagem. As tecnologias não se limitam a dispositivos digitais, mas constituem elementos que interagem com o planejamento pedagógico, os objetivos de ensino e o protagonismo do estudante, que assume um papel ativo no processo educativo.

É importante considerar que a inserção das tecnologias ocorre dentro de contextos sociais, culturais e históricos específicos, que influenciam o acesso e o uso efetivo desses recursos nas escolas. Nem todos os estudantes têm condições equitativas de acesso às TDICs, o que exige atenção dos docentes para que o uso das tecnologias seja inclusivo e significativo.

As tecnologias digitais não surgem apenas para criar práticas completamente novas, mas para potencializar atividades educativas já existentes. Jogos, exercícios e dinâmicas de ensino podem ser desenvolvidos de forma mais

rápida, atrativa e interativa, permitindo também o registro, o compartilhamento e a preservação do conteúdo produzido na escola.

Por outro lado, a tecnologia também pode evidenciar desigualdades se não for planejada de forma estratégica e consciente. Cabe aos docentes compreenderem as diferentes realidades dos estudantes e buscar estratégias que promovam a inclusão digital e pedagógica, garantindo que todos se beneficiem das oportunidades oferecidas pelas TDICs. Experiências recentes, como a pandemia da COVID-19, mostraram que a adaptação ao ensino remoto depende não apenas de recursos digitais, mas também de planejamento, flexibilidade e atenção às necessidades específicas de cada contexto escolar.

Assim, a introdução das TDICs nas escolas vai além da disponibilização de equipamentos e conectividade. Trata-se de um processo que envolve mediação pedagógica, protagonismo estudantil, inclusão digital e construção de experiências de ensino-aprendizagem significativas, consolidando a tecnologia como instrumento de inovação e transformação educacional.

2. A ESCOLA NA ERA DIGITAL: Transformações e desafios da educação conectada

O avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tem transformado de maneira significativa o cenário educacional, oferecendo novas oportunidades e otimizando o trabalho pedagógico dentro do currículo escolar. A integração dessas tecnologias no ensino é amplamente discutida por estudiosos como que destaca o papel da escola na incorporação de práticas digitais capazes de promover uma aprendizagem mais interativa e significativa. Segundo a autora, as tecnologias não devem ser vistas como ameaças, mas como instrumentos que ampliam o alcance e a qualidade da educação contemporânea (BELLONI, 2009).

Entretanto, como afirma essa transição para o ambiente digital ainda desperta medo e resistência em parte dos educadores. Muitos professores foram

formados em uma época em que a tecnologia não fazia parte do cotidiano escolar, o que gera insegurança diante das inovações. Contudo, negar o avanço tecnológico é inútil. A tecnologia é uma realidade irreversível, e a melhor forma de lidar com o medo é compreendê-la, conhecê-la e aprender a utilizá-la de forma crítica e construtiva (MORAN, 2018).

Para o desconhecimento é um dos principais fatores que alimentam a resistência às mudanças. A autora explica que o domínio das tecnologias está diretamente relacionado ao processo de formação continuada dos educadores. Assim, à medida que o professor se apropria dos recursos digitais e compreende suas potencialidades, o receio é substituído pela confiança e pela criatividade no uso pedagógico das tecnologias (KENSKI, 2012).

Vivemos um momento em que as crianças já nascem imersas em um ambiente tecnológico. Elas aprendem a lidar com dispositivos digitais de forma natural, enquanto muitos professores ainda estão em processo de adaptação.

introduz os conceitos de “nativos digitais”, e “imigrantes digitais”, ressaltando a importância de o professor compreender o universo tecnológico em que seus alunos estão inseridos. Para o autor, a escola precisa atualizar suas práticas para dialogar com essa nova geração conectada (PRENSKY, 2001).

As TDIC, segundo englobam um conjunto de recursos, hardware, software e telecomunicações, que viabilizam a comunicação e a aprendizagem em rede. O hardware corresponde à parte física dos dispositivos, como computadores e celulares; o software diz respeito aos programas e sistemas que os fazem funcionar; e as telecomunicações são os meios que permitem a troca de informações, como a internet e as redes digitais (VALENTE, 2019).

As principais funções da tecnologia é facilitar a vida humana. Quando ela deixa de cumprir esse papel, o problema não está na tecnologia em si, mas na forma como é utilizada. No contexto educacional, a tecnologia deve servir para ampliar o acesso ao conhecimento e promover novas experiências de aprendizagem, tornando a escola um espaço mais atrativo, colaborativo e conectado à realidade dos alunos (LÉVY, 1999).

Por fim, a era digital não se resume à introdução de máquinas ou sistemas, mas à construção de uma nova cultura comunicacional baseada na conectividade e na troca de saberes. Dessa forma, compreender e integrar as TDIC no ambiente escolar não é apenas uma necessidade técnica, mas também um compromisso ético e pedagógico com a formação de cidadãos críticos, criativos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea (CASTELLS, 2003).

Na era digital, o conhecimento deixou de ser algo centralizado nas mãos de poucos para se tornar amplamente acessível e compartilhado. O saber, que antes dependia de instituições e editoras para ser divulgado, hoje se expande por meio das tecnologias digitais, que possibilitam a socialização da informação de forma rápida, democrática e interativa. Segundo a cultura digital promove uma revolução na forma de ensinar e aprender, exigindo das escolas uma nova postura diante da construção do conhecimento. Quanto mais o conhecimento é dividido, mais ele se multiplica, e é nessa troca constante que educadores e alunos aprendem uns com os outros, dentro e fora da sala de aula (SANTOS, 2020).

As tecnologias digitais trouxeram novas formas de produzir e divulgar o conhecimento. Ferramentas como blogs, videoaulas e redes sociais permitem que qualquer pessoa compartilhe suas ideias e experiências sem depender de meios formais. Essa descentralização do saber amplia o acesso e favorece a formação de redes de aprendizagem colaborativas, conectando pessoas de diferentes regiões e culturas o ambiente digital rompe as fronteiras da sala de aula tradicional e cria possibilidades de interação e troca de saberes, tornando o processo educativo mais dinâmico e participativo (LIMA, 2019).

Além disso, a conectividade permite que alunos e professores participem de grupos de estudo e discussões mesmo à distância, promovendo uma educação mais inclusiva e colaborativa. Conforme), as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) devem ser compreendidas como aliadas no processo pedagógico, pois possibilitam a personalização do ensino e o protagonismo do estudante. Assim, a tecnologia se apresenta como uma ferramenta poderosa no processo educativo, não como substituta do professor, mas como um recurso que

amplia a aprendizagem, tornando-a mais significativa e interativa (ALMEIDA, 2018).

Entretanto, é importante compreender que a tecnologia, por si só, não resolve os desafios da educação. Ela precisa estar integrada a um projeto pedagógico que tenha intencionalidade e propósito.

o uso pedagógico das TDIC requer reflexão crítica e planejamento didático, pois o professor continua sendo o mediador essencial do processo de ensino e aprendizagem. É a união entre o conhecimento pedagógico, o pensamento crítico e o uso consciente das ferramentas digitais que torna o processo educativo realmente transformador (VALENTE, 2017).

Vivemos um tempo em que o papel da escola precisa ser repensado. Durante muito tempo, o ensino foi estruturado para reproduzir o passado e transmitir conteúdos de forma fragmentada. No entanto, a sociedade atual exige uma educação aberta às mudanças, capaz de acompanhar o ritmo acelerado da informação e de preparar indivíduos para pensar de forma crítica, criativa e colaborativa.

A escola deve reinventar-se constantemente, adotando práticas inovadoras que integrem tecnologia, autonomia e diálogo. Assim, a escola na era digital precisa se consolidar como um espaço de inovação, diálogo e construção coletiva do conhecimento. A tecnologia deve servir como ponte entre o saber e o fazer, entre o professor e o aluno, entre a teoria e a prática. Somente dessa forma será possível transformar o ensino em uma experiência viva, conectada e verdadeiramente significativa (SILVA, 2021).

2.1 Transformações na Dinâmica Escolar com a Inserção das TDICs

As tecnologias deixaram de ser apenas ferramentas de destaque e passaram a fazer parte natural do nosso cotidiano. Elas estão presentes em todos os espaços, muitas vezes de forma tão integrada que já não chamam atenção, como celulares, tablets e computadores usados simultaneamente no mesmo

ambiente. Essa naturalização mostra que as tecnologias se tornaram extensões da vida social e cultural, influenciando a forma como aprendemos, nos comunicamos e interagimos no mundo contemporâneo (MORAN, 2013; KENSKI, 2012).

Podemos compreender que as tecnologias não surgem para substituir completamente as práticas existentes, mas para atualizá-las e adaptá-las às novas necessidades sociais. Elas se desenvolvem como produtos histórico-sociais, acompanhando o avanço da humanidade. Quando pensamos nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), lembramos que elas vão muito além dos equipamentos: representam novas formas de comunicação, acesso ao conhecimento e mediação pedagógica (VALENTE, 2018; LÉVY, 1999).

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ampliaram essa perspectiva, promovendo a conexão entre dispositivos e pessoas. A lousa digital, o uso de pendrives, o acesso remoto e o compartilhamento em nuvem são exemplos dessa integração. Essa conectividade permanente faz parte de uma nova lógica social em que os dispositivos dialogam entre si e transformam o modo como produzimos, registramos e compartilhamos saberes (SANTAELLA, 2003; PRETTO, 2017).

A virada tecnológica observada nas últimas décadas já havia sido antecipada por estudiosos que compreenderam o século XXI como uma era marcada pela interconectividade e pela ressignificação de tempo e espaço. Autores como Castells (2003) explicam que vivemos em uma “sociedade em rede”, na qual cada indivíduo conectado se torna um nó que interage e compartilha informações. Nesse contexto, o virtual deixa de ser apenas um espaço de navegação e passa a ser um território de produção de sentidos e exercício da cidadania (CASTELLS, 2003; LÉVY, 1999).

A pandemia da COVID-19 intensificou esse processo, revelando o papel essencial das tecnologias na educação e no cotidiano. O isolamento social forçou escolas, professores e estudantes a buscarem novas formas de ensinar e aprender, adaptando-se rapidamente a ferramentas digitais. Essa desestabilização social, que Edgar Morin (2002) chama de “caos criativo”,

possibilitou a emergência de novas práticas pedagógicas e de um aprendizado coletivo sobre o uso das TDICs. Assim, a crise se transformou em oportunidade de inovação e ressignificação da educação (MORIN, 2002; SCHWARTZ, 2021).

2.2 Planejamento, Recursos e Gestão Escolar na Era Digital

A inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar exige uma nova postura de gestão, planejamento e uso dos recursos pedagógicos. A escola da era digital não se limita ao uso de dispositivos ou à instalação de laboratórios de informática; ela precisa compreender a tecnologia como um meio de produzir cultura, promover aprendizagens significativas e ampliar a inclusão social. Nesse contexto, a gestão escolar assume um papel essencial na criação de estratégias que assegurem o acesso, o uso e a integração crítica das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no cotidiano educacional (MORAN, 2013; KENSKI, 2012; CASTELLS, 2003).

Um dos principais desafios ainda está relacionado à exclusão digital, que persiste mesmo diante dos avanços tecnológicos e das políticas públicas voltadas à conectividade. O acesso desigual à internet e aos equipamentos tecnológicos reflete as condições históricas, econômicas e sociais do país, afetando diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é indispensável pensar o planejamento escolar de forma integrada, considerando as especificidades de cada comunidade, a infraestrutura disponível e as necessidades formativas de professores e estudantes (LÉVY, 1999; VALENTE, 2018; PRETTO, 2019).

Além de garantir a infraestrutura e o acesso, é fundamental investir em formação docente. Não se trata apenas de oferecer cursos pontuais ou atividades extracurriculares, mas de promover políticas de formação inicial e continuada que valorizem o uso pedagógico das tecnologias. A formação deve possibilitar que o professor se reconheça como mediador do conhecimento e não apenas como usuário de ferramentas digitais. Essa apropriação crítica é o que torna a tecnologia um recurso capaz de ampliar a autoria, a criatividade e a autonomia no processo educativo (FREIRE, 1996; MORAN, 2015; BACICH; MORAN, 2018).

Outro ponto relevante está na gestão dos espaços e recursos tecnológicos da escola. Em muitas instituições, laboratórios de informática permanecem ociosos ou subutilizados por falta de formação técnica, planejamento pedagógico integrado ou ausência de profissionais especializados. O desafio, portanto, não é apenas disponibilizar equipamentos, mas criar condições reais para que eles sejam incorporados de forma intencional ao currículo e ao projeto pedagógico. Isso inclui o uso dos recursos digitais na elaboração de planos de aula, na comunicação interna e no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes (ALMEIDA, 2017; VALENTE, 2018; MATTAR, 2017).

A gestão escolar também tem o papel de fomentar uma cultura digital crítica e participativa. É necessário compreender as tecnologias como instrumentos que ampliam a comunicação, fortalecem o trabalho colaborativo e permitem que a escola dialogue com diferentes linguagens e mídias. Ao incentivar a produção de conteúdos pelos próprios alunos, como blogs, jornais escolares, podcasts ou vídeos educativos, a escola se transforma em um espaço de autoria e protagonismo juvenil, rompendo com a lógica de estudantes como meros espectadores (KENSKI, 2012; MORAN, 2018; SANTAELLA, 2013).

Por fim, planejar e gerir a escola na era digital requer uma visão humanizada e democrática. As tecnologias, quando articuladas a uma gestão comprometida com a equidade e a inclusão, tornam-se aliadas na construção de um ambiente educacional mais dinâmico, participativo e voltado para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Mais do que modernizar a escola, trata-se de ressignificar o fazer pedagógico e compreender que o acesso digital é um direito de aprendizagem, e não um privilégio restrito a poucos (FREIRE, 1996; MORAN, 2013; VALENTE, 2018; PRETTO, 2019).

2.3 O Papel das TDICs na Construção de Competências e Habilidades do Aluno

O avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação brasileira tem impulsionado transformações significativas nos processos de ensino e aprendizagem. A conectividade e o acesso à internet em espaços escolares tornaram-se fundamentais para o desenvolvimento de competências digitais e cognitivas dos alunos, promovendo novas formas de interação, comunicação e construção de conhecimento. O desafio, no entanto, não se limita à implantação de redes e equipamentos, mas à criação de ambientes de aprendizagem integrados e equitativos, capazes de atender a todos os estudantes, independentemente de sua realidade socioeconômica (MORAN, 2013).

A ampliação do acesso à internet nas escolas representa um passo importante para reduzir desigualdades educacionais e promover a inclusão digital. Projetos governamentais, como o programa Educação Conectada, visam universalizar o acesso à internet de qualidade, garantindo Wi-Fi em todas as salas de aula e recursos tecnológicos compatíveis com as necessidades pedagógicas. Essa política busca não apenas equipar as escolas, mas assegurar que o uso das TDICs se torne efetivamente significativo e voltado à formação integral do estudante (BRASIL, 2023).

Contudo, para que as TDICs contribuam verdadeiramente na formação de habilidades, é necessário que a infraestrutura tecnológica venha acompanhada de formação docente continuada. Professores precisam desenvolver competências digitais que lhes permitam integrar as tecnologias ao currículo de forma crítica, reflexiva e criativa. O uso das TDICs sem planejamento pedagógico pode reduzir seu potencial transformador, tornando-se apenas um recurso acessório. Assim, o papel do professor é essencial como mediador do conhecimento e orientador no uso ético e responsável das tecnologias (VALENTE, 2019).

Além disso, a construção de competências digitais envolve não apenas o domínio técnico, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. O uso pedagógico das TDICs estimula o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo, aspectos indispensáveis para

o perfil do estudante do século XXI. As tecnologias, quando bem aplicadas, tornam a aprendizagem mais interativa, personalizada e contextualizada, ampliando o protagonismo do aluno no processo educativo (KENSKI, 2012).

Em síntese, o papel das TDICs na construção de competências e habilidades ultrapassa o aspecto técnico e operacional. Elas se consolidam como ferramentas de democratização do conhecimento e de fortalecimento da cidadania digital, desde que inseridas em uma proposta pedagógica coerente, planejada e inclusiva. Assim, integrar as tecnologias à educação significa investir em inovação, equidade e formação humana, preparando o aluno para atuar de forma crítica e participativa na sociedade digital (SANTAELLA, 2018).

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ambiente escolar tem se mostrado essencial para o desenvolvimento de competências e habilidades que preparam o aluno para a vida em uma sociedade cada vez mais conectada. A integração das TDICs ao processo educativo possibilita práticas pedagógicas inovadoras, que estimulam a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico dos estudantes (MORAN, 2015).

Nesse sentido, sua utilização exige planejamento, acompanhamento e constante atualização por parte das equipes gestoras, uma vez que os dados inseridos nas plataformas educacionais e nos sistemas oficiais orientam diretamente o repasse de recursos e a execução de políticas públicas (BRASIL, 2017).

É importante que as escolas mantenham suas informações atualizadas em plataformas como o CEMEC e o PDE Interativo, garantindo a efetividade das ações e a continuidade dos programas de conectividade. Essa atualização é uma forma de responsabilidade compartilhada entre as redes de ensino e as unidades escolares, pois qualquer informação incorreta pode impactar o planejamento estratégico, o repasse de verbas e o acesso às políticas de inclusão digital (VALENTE, 2018). Assim, a gestão eficiente das informações e a transparência no uso dos recursos tecnológicos são fundamentais para o avanço da educação digital (KENSKI, 2012).

Além disso, a adesão aos programas e o preenchimento dos formulários exigem atenção aos prazos e às etapas, assegurando que a escola usufrua dos benefícios e recursos disponíveis. Esse processo de monitoramento e planejamento financeiro contribui para que o uso das TDICs esteja alinhado às necessidades locais e às metas pedagógicas estabelecidas pela rede de ensino (BRASIL, 2021). O alinhamento entre planejamento, gestão e execução é condição indispensável para a construção de ambientes digitais de aprendizagem efetivos (MORAN, 2018).

Em síntese, o papel das TDICs vai muito além da simples introdução de recursos tecnológicos em sala de aula. Trata-se de um movimento de transformação pedagógica que requer gestão eficiente, compromisso ético e corresponsabilidade entre todos os agentes educacionais (KENSKI, 2012). Quando bem aplicadas, as TDICs se tornam instrumentos poderosos na construção de aprendizagens significativas, fortalecendo o protagonismo dos estudantes e promovendo uma educação verdadeiramente conectada, democrática e inclusiva (VALENTE, 2018; MORAN, 2018).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a educação conectada é reconhecer que o acesso às tecnologias digitais nas escolas públicas representa muito mais do que um avanço técnico: é um caminho para a redução das desigualdades e para a promoção da inclusão educacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa ideia ao estabelecer, em sua quinta competência geral, o uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar como parte essencial do desenvolvimento das demais competências. Assim, a tecnologia é vista não apenas como ferramenta, mas como meio de transformação social e pedagógica.

Nas formações voltadas aos professores, percebemos que o uso adequado das tecnologias permite adaptar o ensino às diferentes necessidades dos alunos, estimulando a criatividade, a colaboração e o trabalho em equipe. Além disso,

contribui para o desenvolvimento da autonomia estudantil, tornando o aprendizado mais significativo e próximo da realidade de cada estudante.

O Programa Educação Conectada estrutura-se em quatro dimensões fundamentais: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura. A dimensão da visão orienta o planejamento das ações e depende diretamente do envolvimento e da disposição do professor em inovar. No entanto, inovar não é um dom natural, é um processo de formação contínua, que exige estudo, atualização e abertura para novas práticas pedagógicas.

A inovação na educação ganha sentido quando gera valor e promove aprendizagens diferenciadas, ampliando o acesso ao conhecimento e criando estratégias de ensino que dialoguem com o contexto e as necessidades dos estudantes. Nesse sentido, ela se torna essencial para o desenvolvimento humano e social, permitindo identificar indicadores de aprendizagem e construir trajetórias formativas mais personalizadas e eficazes.

Além disso, a inovação educacional favorece o uso de ferramentas que aumentam o protagonismo dos alunos e fortalecem o papel do professor como mediador do conhecimento. Essa mudança de perspectiva exige uma postura crítica e reflexiva, capaz de conectar saberes tecnológicos à construção do conhecimento, não apenas como receptores de informação, mas como produtores de sentido e de transformação.

Vivemos, portanto, um momento em que a integração entre educação e tecnologia redefine o papel da escola. Inovar não significa depender de equipamentos de ponta, mas repensar as práticas pedagógicas e torná-las mais envolventes, participativas e contextualizadas. O uso de jogos educativos e metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e gamificação, tem mostrado resultados promissores no engajamento e na aprendizagem dos estudantes.

Por fim, a educação conectada convida gestores, professores e alunos a reconstruírem o sentido de ensinar e aprender, reconhecendo que a tecnologia, quando usada com intencionalidade pedagógica, pode ser uma ponte entre o

conhecimento, a cidadania e o futuro. Trata-se de um movimento contínuo de aprendizado coletivo, no qual a inovação nasce da vontade de transformar a realidade por meio da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologia e educação: formação de professores para a integração das TDICs**. São Paulo: Loyola, 2017.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Aprendizagem e tecnologias: desafios para a educação contemporânea**. Campinas: Papirus, 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Política de Inovação Educação Conectada. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Guia de Implementação da Política de Inovação Educação Conectada. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Programa Educação Conectada: Documento Orientador 2023. Brasília: MEC, 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, José Roberto. **Educação e cultura digital: reflexões sobre a aprendizagem em rede**. Curitiba: CRV, 2019.

MATTAR, João. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação**. São Paulo: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Papirus, 2015.

MORAN, José Manuel. **Educar na era digital: desafios e possibilidades**. São Paulo: Papirus, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

PRETTO, Nelson De Luca. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2017.

PRETTO, Nelson De Luca. **Educação em tempos de cultura digital**. Salvador: EDUFBA, 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

SCHWARTZ, Gilson. **Educação em tempos de pandemia: conexões, desigualdades e aprendizagens**. São Paulo: Cortez, 2021.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2021.

VALENTE, José Armando. **A integração das tecnologias digitais na escola: desafios e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2018.

VALENTE, José Armando. **Formação de professores para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação**. Campinas: Papirus, 2019.

CAMINHOS PARA A INCLUSÃO: Metodologias Ativas e o Processo de Leitura no Contexto do TEA

Roseane Lima de Oliveira²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no desenvolvimento da leitura e na promoção da inclusão escolar. Parte-se da compreensão de que incluir é garantir o direito de todos à educação, respeitando as diferenças cognitivas, emocionais e sociais de cada estudante. A metodologia utilizada baseia-se em uma revisão bibliográfica de estudos e publicações recentes sobre inclusão, autismo e práticas pedagógicas inovadoras. Foram analisados autores e documentos que discutem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os direitos das pessoas com deficiência e as contribuições das metodologias ativas como estratégias que estimulam a autonomia e a participação dos alunos. Os resultados dessa reflexão apontam que as metodologias ativas possibilitam ao aluno com TEA um papel mais ativo no processo de aprendizagem, valorizando suas potencialidades e formas singulares de expressão. O uso de recursos visuais, materiais concretos, atividades lúdicas e oportunidades de escolha permite maior engajamento e compreensão dos conteúdos. Conclui-se que a verdadeira inclusão exige sensibilidade, planejamento flexível e práticas pedagógicas que considerem o ritmo e as necessidades de cada estudante. Assim, as metodologias ativas não apenas fortalecem o processo de leitura, mas também promovem uma educação mais humana, democrática e acessível a todos.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista. Metodologias Ativas. Leitura. Educação Inclusiva.

ABSTRACT:

This study aims to reflect on the importance of active methodologies in the teaching and learning process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), especially in the development of reading skills and the promotion of school inclusion. It is based on the understanding that inclusion means ensuring the right of all individuals to education, respecting the cognitive, emotional, and social differences of each student. The methodology adopted is a bibliographic review of studies and recent publications on inclusion, autism, and innovative pedagogical practices. Authors and documents discussing the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), the rights of people with disabilities, and the contributions of active methodologies as strategies that foster autonomy and student participation were analyzed. The results of this reflection indicate that

² **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, FSDB/Faculdade Salesiana Dom Bosco. Licenciatura em Letras, Alfamérica/Faculdade Alfa América. **Pós-graduação:** Especialização em Metodologia do Ensino das Artes, Centro Universitário Internacional. Especialização em Educação Especial Inclusiva, Centro Universitário Internacional. **Mestrado** em Ciências da Educação, UNIDA/Universidad de la Integración de las Américas. **Doutora** em Ciências da Educação, UNIDA/Universidad de la Integración de las Américas. **E-mail:** roseanne.marques@hotmail.com

active methodologies allow students with ASD to take a more active role in the learning process, valuing their potential and unique forms of expression. The use of visual resources, concrete materials, playful activities, and opportunities for choice promotes greater engagement and understanding of the content. It is concluded that true inclusion requires sensitivity, flexible planning, and pedagogical practices that consider each student's pace and needs. Thus, active methodologies not only strengthen the reading process but also promote a more humane, democratic, and accessible education for all.

Keywords: School Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Active Methodologies; Reading; Inclusive Education.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem se consolidado como um dos maiores desafios e avanços da educação contemporânea. Segundo o Censo Escolar (2022), cerca de 1,3 milhão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação estão matriculados na educação básica brasileira. Desse total, aproximadamente 92% frequentam classes comuns, o que representa um importante avanço na consolidação de uma educação inclusiva e equitativa.

Esse movimento é amparado por marcos legais importantes, como a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garante o atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Apesar dos avanços normativos, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta desafios significativos, sobretudo no que se refere à formação docente, ao planejamento pedagógico e ao uso de metodologias que atendam à diversidade dos alunos. No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essas dificuldades se intensificam, exigindo estratégias

diferenciadas que favoreçam o desenvolvimento da leitura, da comunicação e da interação social.

Nesse contexto, as metodologias ativas se apresentam como uma alternativa inovadora e eficaz, pois colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Essas práticas permitem que o ensino seja adaptado às necessidades individuais, promovendo maior engajamento, autonomia e compreensão dos conteúdos. A reavaliação constante dos planejamentos, a escuta atenta dos alunos e o diálogo entre professores, famílias e profissionais da saúde são elementos fundamentais para o sucesso dessas práticas.

Como destacou Gallo (2017), a inclusão escolar requer planejamento contínuo, acolhimento das famílias e articulação entre todos os envolvidos. A comunicação constante e o acompanhamento individualizado de cada aluno possibilitam uma aprendizagem mais significativa e humanizada. O mesmo ponto é reforçado por Benê (2020), ao afirmar que o trabalho colaborativo e a avaliação formativa são essenciais para compreender as potencialidades de cada estudante e promover o seu desenvolvimento integral.

Portanto, refletir sobre o uso das metodologias ativas no processo de leitura de alunos com autismo significa reconhecer que ensinar é também adaptar, acolher e reinventar práticas pedagógicas. Trata-se de compreender que a inclusão vai além do acesso à escola: ela envolve permanência, aprendizagem e o direito de cada estudante se desenvolver plenamente, respeitando suas singularidades cognitivas, emocionais e sociais.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM COMPROMISSO COM A DIVERSIDADE

A educação inclusiva busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, tenham acesso à aprendizagem e possam participar ativamente da vida escolar. Ela parte do princípio de que todos podem aprender, desde que recebam apoio, acolhimento e oportunidades adequadas. Assim, a escola precisa

adaptar seus métodos e espaços para acolher cada estudante, respeitando suas diferenças e potencialidades (BEYER, 2011).

O papel do professor é essencial nesse processo. Ele é o mediador da aprendizagem e precisa planejar suas aulas de modo flexível, considerando as diferentes formas de aprender de seus alunos. O professor deve incentivar a cooperação entre os colegas, valorizar o respeito e eliminar a ideia de incapacidade que ainda está presente em alguns contextos escolares (CARVALHO, 2018).

Além do trabalho do professor, a escola também tem grande responsabilidade na construção de uma cultura inclusiva. O projeto político-pedagógico deve contemplar a diversidade, criando ações que promovam a participação de todos. Isso significa repensar práticas, rever currículos e garantir que cada aluno tenha voz e vez dentro da sala de aula (BRASIL, 2008).

A formação continuada dos educadores é outro ponto essencial. Os professores precisam estar em constante aprendizado para compreender as necessidades específicas de cada aluno e adaptar suas metodologias. A atualização constante favorece a criação de práticas mais humanas, criativas e sensíveis às diferenças (GLAT, 2015).

Um dos instrumentos mais importantes para promover a inclusão é o Plano Educacional Individualizado (PEI). Esse documento organiza os objetivos, as habilidades e as estratégias que o professor deve adotar com cada estudante que apresenta alguma deficiência ou necessidade específica. O PEI ajuda a acompanhar o desenvolvimento do aluno e orienta o trabalho pedagógico de forma mais personalizada (BRASIL, 2015).

A diversidade envolve a multiplicidade de características, talentos e modos de pensar que tornam cada pessoa única. Reconhecer essas diferenças é essencial para criar ambientes de aprendizagem inclusivos, que respeitem a individualidade e promovam o senso de pertencimento (SANTOS, 2020).

A inclusão vai além da presença física: envolve participação, valorização e respeito. Quando alunos se sentem acolhidos e seguros, há maior engajamento e motivação, especialmente para estudantes com necessidades específicas (PEREIRA, 2018).

Vieses inconscientes influenciam como percebemos as pessoas e podem gerar estereótipos injustos. Identificar e refletir sobre esses vieses é fundamental para reduzir preconceitos e garantir práticas educativas equitativas (MAZZARI, 2019).

Metodologias ativas, como jogos, música, teatro e atividades sensoriais, fortalecem a aprendizagem de alunos com TEA. Elas permitem participação significativa, respeitando o ritmo de cada estudante e incentivando autonomia e confiança (VYGOTSKY, 1998).

A formação continuada de professores é essencial. Capacitar docentes para lidar com diferentes necessidades cognitivas e emocionais garante planejamento pedagógico adequado, permitindo trabalho colaborativo com famílias e equipes multidisciplinares (SHAYWITZ, 2003).

A alfabetização é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Ensinar leitura de forma explícita e baseada em evidências científicas permite que todos desenvolvam fluência e prazer na leitura, ampliando oportunidades de aprendizado em todas as disciplinas (LYNCH, 2015).

Para efetivar a inclusão, é necessário mais do que políticas públicas: é preciso prática, atenção e sensibilidade diárias. Alunos com necessidades específicas demandam ambientes preparados, professores capacitados e estratégias personalizadas para uma aprendizagem transformadora (OLIVEIRA, 2021).

A inclusão não deve ser vista como algo separado da educação comum, mas como parte dela. Pensar de forma inclusiva é planejar atividades que considerem todos os estudantes, não apenas aqueles que têm deficiência. Essa

visão torna a escola mais justa e garante que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com equidade e empatia (SASSAKI, 2010).

Portanto, a educação inclusiva representa um compromisso com a diversidade humana. Ela exige sensibilidade, diálogo e colaboração entre professores, gestores, famílias e comunidade. Incluir é mais do que adaptar o ensino, é reconhecer o valor de cada pessoa e construir uma escola que acolha, ensine e transforme vidas (MANTOAN, 2015).

2.2 O Papel das Metodologias Ativas na Aprendizagem de Alunos com TEA

As metodologias ativas na aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando como essas práticas podem contribuir para a inclusão efetiva e o desenvolvimento integral dos estudantes. O estudo parte da compreensão de que o processo educativo deve valorizar a diversidade e reconhecer que cada aluno apresenta formas próprias de aprender, interagir e se expressar (MANTOAN, 2015; BRASIL, 2018).

As metodologias ativas, quando aplicadas no contexto do TEA, favorecem uma abordagem multissensorial, que estimula a aprendizagem por meio de diferentes canais, visual, auditivo, tátil e cinestésico. A utilização de recursos variados, como artes visuais, música, teatro e jogos pedagógicos, possibilita que o aluno participe ativamente, experimentando, construindo e ressignificando o conhecimento. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador, criando ambientes de aprendizagem flexíveis e adaptados às necessidades específicas de cada estudante (MORAN, 2018; VYGOTSKY, 1998).

Outro ponto essencial é a formação continuada dos professores, que deve articular teoria e prática. É importante que os docentes sejam capacitados para compreender as especificidades do TEA e planejar estratégias colaborativas com o apoio de equipes multidisciplinares. A prática inclusiva não se limita à presença do aluno em sala de aula, mas envolve acolhimento, empatia e o fortalecimento

do vínculo entre escola, família e comunidade (CARVALHO, 2019; SILVA; CARDOSO, 2020).

Apesar de avanços nas políticas públicas de inclusão, ainda existem desafios quanto à efetivação das práticas no cotidiano escolar. Assim, as metodologias ativas surgem como alternativas potentes para transformar a escola em um espaço de aprendizagem significativa, onde todos possam participar, se desenvolver e serem reconhecidos em sua singularidade (MITTLER, 2003; FREIRE, 1996; MORAN, 2018).

As metodologias ativas representam uma mudança significativa na forma de ensinar e aprender, pois colocam o aluno como protagonista do processo educativo. No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essas práticas ganham ainda mais relevância, uma vez que favorecem o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da interação social. Por meio de jogos, projetos, atividades práticas e situações reais de aprendizagem, o estudante é incentivado a participar ativamente, explorando suas potencialidades e aprendendo no seu próprio ritmo (MORAN, 2018).

No entanto, para que as metodologias ativas realmente promovam inclusão e aprendizado, é essencial que exista uma ação articulada entre escola e os profissionais externos que acompanham o aluno, como terapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos e outros especialistas. Essa devolutiva entre os profissionais é fundamental para que o trabalho pedagógico seja sistêmico, permitindo que o professor compreenda os avanços e desafios do estudante também fora do ambiente escolar. Assim, a escola pode planejar ações mais coerentes e personalizadas, fortalecendo o vínculo entre ensino e cuidado (CARVALHO, 2018).

Outro ponto que merece destaque é a valorização e o apoio ao professor. Muitos educadores enfrentam jornadas de trabalho exaustivas, com múltiplas turmas, escolas e até municípios diferentes, o que dificulta o planejamento individualizado e o acompanhamento contínuo de alunos com TEA. Além disso, a sobrecarga física e mental compromete a qualidade do ensino e o bem-estar do

próprio docente. Para que a inclusão seja efetiva, é indispensável que os professores tenham condições dignas de trabalho, carga horária adequada e remuneração compatível com suas responsabilidades (BEYER, 2011).

A legislação brasileira assegura o direito à educação inclusiva, e destaca a necessidade de suporte profissional dentro da escola. O auxiliar de sala, por exemplo, é um recurso previsto para apoiar o professor no atendimento às especificidades dos alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento. No entanto, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades na efetivação desse apoio, o que reforça a necessidade de políticas públicas mais eficazes e integradas entre as áreas da educação e saúde (BRASIL, 2015).

O uso das metodologias ativas no contexto do TEA também se fortalece quando o professor tem acesso a materiais de apoio e formação continuada. O Ministério da Educação disponibiliza coletâneas e guias práticos sobre o atendimento educacional especializado, abordando temas como funcionalidade, altas habilidades e estratégias pedagógicas inclusivas. Esses materiais orientam o trabalho docente e ampliam as possibilidades de aprendizagem significativa, tanto no ensino regular quanto nas salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2020).

Portanto, o papel das metodologias ativas vai além da inovação pedagógica: elas são instrumentos de transformação social e humana. Quando aplicadas com sensibilidade, planejamento e apoio institucional, tornam-se caminhos concretos para que os alunos com TEA aprendam com prazer, sejam respeitados em suas singularidades e tenham assegurado o seu direito de aprender e participar plenamente da vida escolar.

2.2 Leitura como Ponte para a Inclusão e o Desenvolvimento Cognitivo

A leitura é um instrumento de transformação pessoal e social. Quando o indivíduo aprende a ler, ele amplia sua capacidade de compreender o mundo e de interagir de forma crítica com a realidade que o cerca. O ato de ler vai além

da decodificação de signos, constituindo-se em uma forma de libertação e de construção da cidadania, pois, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, mostrando que ler é também um exercício de autonomia, consciência e emancipação (FREIRE, 1989).

No contexto educacional, a leitura se apresenta como eixo estruturante de todas as áreas do conhecimento, pois dela depende o desenvolvimento das demais habilidades escolares. A leitura não é apenas uma habilidade técnica, mas uma prática social que possibilita a construção de sentidos e o fortalecimento do pensamento crítico, o que torna a escola um espaço essencial para formar cidadãos participativos e conscientes (KLEIMAN, 2008).

Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo ocorre na interação com o outro, mediado pela linguagem. A leitura, nesse sentido, é uma ferramenta cultural que potencializa o pensamento e amplia as zonas de desenvolvimento proximal do aluno. Quando essa mediação é feita de forma significativa e contextualizada, o aprendizado se torna mais efetivo e prazeroso, fortalecendo a autoestima e a autonomia do estudante (VYGOTSKY, 1998).

No cenário brasileiro, pesquisas apontam que as dificuldades de leitura estão diretamente relacionadas à desigualdade social e às metodologias utilizadas nas escolas. Países com contextos socioeconômicos semelhantes ao Brasil, mas que adotam metodologias mais centradas no aluno e baseadas em evidências científicas, apresentam melhores índices de alfabetização e fluência leitora, o que demonstra que o desafio não está apenas nas condições estruturais, mas também nas práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula (SOARES, 2004; MORAIS, 2012).

A alfabetização é uma das principais chaves para a superação da pobreza e para a transformação social. Quando a escola possibilita o acesso à leitura significativa e prazerosa, promove também a inclusão e o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, especialmente daqueles com dificuldades ou transtornos de aprendizagem (FREIRE, 1989; MORIN, 2011).

Para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o uso de metodologias ativas, recursos visuais e atividades multissensoriais torna-se fundamental para facilitar a compreensão e o engajamento no processo de leitura, valorizando as potencialidades e respeitando as singularidades de cada aprendiz (SCHNEIDER; LIMONGI, 2020).

Em síntese, ler é um ato político e humano. A leitura transforma o sujeito e o insere no mundo de forma crítica e participativa. Promover o acesso à leitura é um compromisso ético da educação com a formação integral e com a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas condições cognitivas, emocionais ou sociais (FREIRE, 1989).

2.3 O Olhar Sensível do Professor na Construção de uma Escola Inclusiva

Ser professor em uma escola inclusiva exige mais do que conhecimento técnico: requer sensibilidade, empatia e escuta atenta. O educador é quem mais convive com o aluno e com sua família, tornando-se um elo essencial entre o ensino e o cuidado. É fundamental que esse profissional saiba acolher, ouvir e compreender o que está por trás das atitudes e emoções de cada estudante, respeitando suas particularidades e seu ritmo de aprendizagem (BEYER, 2013).

A relação com as famílias é uma das bases para o sucesso da inclusão. Quando há diálogo, confiança e parceria entre escola e responsáveis, cria-se um ambiente de apoio mútuo e respeito. Essa troca de experiências permite que as necessidades do aluno sejam compreendidas e atendidas de forma mais humana e colaborativa (GLAT, 2015).

O professor precisa estar preparado para lidar com diferentes reações e comportamentos, principalmente em turmas que possuem alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento. Nessas situações, o planejamento pedagógico deve ser flexível, valorizando as potencialidades de cada estudante e buscando estratégias que promovam o aprendizado com equidade (STAINBACK; STAINBACK, 2006).

As tecnologias assistivas e os recursos pedagógicos adaptados são ferramentas valiosas que ampliam a autonomia e a comunicação dos alunos. No entanto, o uso desses recursos deve estar integrado a uma rede de apoio entre professores, gestores, especialistas e famílias, fortalecendo o trabalho coletivo e a construção de práticas realmente inclusivas (MITTLER, 2003).

O olhar sensível do professor na construção de uma escola inclusiva é fundamental para o sucesso de alunos com necessidades especiais, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O professor tem um papel determinante, pois é quem orienta, articula e define as estratégias pedagógicas que vão permitir que cada estudante se desenvolva de acordo com suas potencialidades. Embora outros profissionais, como terapeutas ocupacionais e psicólogos, desempenhem funções importantes, é o professor que deve assumir a responsabilidade pelo planejamento educativo e pelo acompanhamento do aluno em sala de aula (ALMEIDA, 2017).

Para que essa atuação seja efetiva, o professor precisa investir em formação continuada e buscar conhecimento constante. Cursos, livros, pesquisas e troca de experiências com outros educadores são recursos essenciais para aprimorar a prática pedagógica. A internet e os recursos digitais tornam esse processo mais acessível, permitindo que o docente conheça estratégias que já foram testadas e comprovadamente eficazes (AZEVEDO, 2018).

O professor deve adaptar suas estratégias de ensino para cada aluno, considerando suas necessidades específicas, ritmo de aprendizagem e potencialidades. Cada estudante possui habilidades únicas, e cabe ao educador identificar quais recursos e atividades podem estimular o aprendizado de forma significativa. A inclusão não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas à criação de oportunidades para que ele participe ativamente e desenvolva suas competências (ALBUQUERQUE, 2019).

Pedir ajuda não é um sinal de fraqueza, mas de comprometimento com a aprendizagem do aluno. Coordenadores de inclusão, colegas de outras turmas e especialistas podem oferecer suporte e orientar o professor em estratégias

pedagógicas mais adequadas. A colaboração entre profissionais fortalece o trabalho educativo e aumenta as chances de sucesso do processo inclusivo (ANDRADE, 2020).

O compromisso do professor com cada aluno é intransferível. Delegar a responsabilidade de ensinar ou acompanhar um estudante a outros profissionais compromete a efetividade da inclusão. Assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de cada aluno significa planejar, adaptar e buscar soluções que garantam o aprendizado, sempre respeitando as singularidades e potencialidades individuais. Esse compromisso promove não apenas aprendizagem, mas também acolhimento, autoestima e participação plena na vida escolar (ARAÚJO, 2016).

Por fim, construir uma escola inclusiva requer professores comprometidos, sensíveis e dispostos a aprender continuamente. O sucesso do aluno depende de um olhar atento e de práticas pedagógicas planejadas, que considerem suas necessidades específicas e promovam experiências educativas significativas. A educação inclusiva se fortalece quando o professor se coloca como protagonista do processo de aprendizagem, disposto a inovar, ouvir e caminhar junto com o aluno (ALMEIDA, 2017).

Em síntese, educar de forma inclusiva é um ato de sensibilidade e compromisso com o outro. Quando o professor reconhece e valoriza as diferenças, ele contribui para uma escola mais humana, solidária e democrática. A inclusão começa com um olhar acolhedor, aquele que enxerga no aluno não suas limitações, mas suas possibilidades de crescer e aprender (GLAT; BLANCO, 2007).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão efetiva exige que cada aluno seja percebido como único, valorizando suas potencialidades, ritmos e necessidades específicas. Estratégias pedagógicas devem ser planejadas a partir da singularidade do estudante, e não apenas da categoria de deficiência ou diagnóstico.

Assim, o uso de metodologias ativas, aliado ao processo de leitura, surge como um caminho potente para promover a aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao colocar o aluno como protagonista, essas práticas favorecem o engajamento, a autonomia, a comunicação e a interação social, permitindo que cada estudante construa conhecimento a partir de suas experiências e ritmos. A leitura, nesse contexto, atua como ponte para a inclusão, estimulando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, e fortalecendo a capacidade de expressão e compreensão do mundo.

O papel do professor vai além da transmissão de conteúdos: ele precisa mediar, escutar e adaptar constantemente o ensino. A formação contínua, a sensibilidade para compreender a diversidade e o diálogo com famílias e profissionais da saúde são fundamentais para a construção de práticas inclusivas que respeitem e valorizem a singularidade de cada estudante.

Mesmo diante de avanços legais, como o Plano Nacional de Educação, ainda existem desafios na implementação prática da inclusão. Garantir que cada aluno aprenda de acordo com sua capacidade exige flexibilidade, planejamento individualizado, atenção às diferenças e uso consciente de recursos pedagógicos.

A inclusão não é apenas uma questão de acesso à escola, mas de reconhecimento e valorização de cada indivíduo. Quando o ambiente escolar promove respeito, pertencimento e oportunidades equitativas, o impacto vai além da aprendizagem, fortalecendo autoestima, cidadania e prazer pelo conhecimento.

Por fim, pequenas adaptações, atenção e planejamento articulado entre escola, família e profissionais especializados podem transformar

significativamente a experiência de aprendizagem de alunos com TEA. Ensinar é também adaptar, acolher e reinventar práticas pedagógicas, e o uso de metodologias ativas com foco na leitura é um dos caminhos mais efetivos para a inclusão plena e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Paula. **Educação inclusiva: o papel do professor na aprendizagem de alunos com necessidades especiais**. São Paulo: Editora Aprender, 2017.

ALBUQUERQUE, Alexandre. **Inclusão escolar e estratégias pedagógicas: adaptando o ensino às singularidades**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

ARAÚJO, Ana Carolina. **Práticas pedagógicas para a educação inclusiva**. Fortaleza: EDUFOR, 2016.

ANDRADE, Ana Beatriz. **Formação continuada e colaboração docente na inclusão escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

AZEVEDO, André Luiz. **Tecnologia e recursos digitais no ensino inclusivo**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

BEYER, Luiz Carlos. **Educação inclusiva: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BEYER, Luiz Carlos. **O papel do professor na educação inclusiva**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BENÊ, Maria. **Planejamento e práticas inclusivas na escola contemporânea**. Rio de Janeiro: Quartet, 2020.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014.

CARVALHO, Maria Aparecida de. **Práticas pedagógicas inclusivas:** planejamento e estratégias. São Paulo: Moderna, 2018.

CARVALHO, Maria Aparecida de. **Educação inclusiva e formação docente.** Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

GLAT, Rosana. **Formação de professores para a educação inclusiva.** Curitiba: CRV, 2015.

GLAT, Rosana; BLANCO, Jorge. **Inclusão escolar:** teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GALLLO, Fabiana. **Inclusão escolar:** estratégias e desafios. São Paulo: Pearson, 2017.

KLEIMAN, Angela. **Alfabetização e letramento:** práticas e reflexões. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LYNCH, Mary. **Reading for learning:** early literacy in schools. London: Routledge, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? 14. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MITTLER, Peter. **Working towards inclusive education:** social contexts. London: David Fulton Publishers, 2003.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para a aprendizagem.** São Paulo: Papirus, 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

OLIVEIRA, Sandra. **Educação inclusiva:** práticas e desafios na escola comum. São Paulo: Loyola, 2021.

PEREIRA, Ana Paula. **Educação inclusiva e diversidade:** práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2018.

SANTOS, Carla. **Diversidade e inclusão:** perspectivas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SCHNEIDER, Luciana; LIMONGI, Thais. **Metodologias ativas na educação de alunos com TEA.** São Paulo: Cortez, 2020.

SHAYWITZ, Sally. **Overcoming dyslexia:** a new and complete science-based program for reading problems at any level. New York: Alfred A. Knopf, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. São Paulo: Contexto, 2004.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Support networks for inclusive schooling**: educating students with disabilities. 2. ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 2006.

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

SASSAKI, Rubem A. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

NARRATIVAS HISTÓRICAS NAS TOADAS DE PARINTINS: uma análise crítica para o ensino de História

Davi Serrão de Oliveira³

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as narrativas históricas contidas nas toadas do Festival Folclórico de Parintins, buscando compreender seu papel na preservação da memória coletiva e na formação da consciência histórica da população amazônica, bem como seu potencial como recurso pedagógico para o ensino de História. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando a análise de conteúdo das letras das toadas, das coreografias e dos elementos simbólicos presentes nas apresentações dos bois Garantido e Caprichoso. Por meio dessa análise, é possível identificar como o festival articula memória, mito e identidade cultural, conectando episódios históricos da ocupação indígena e jesuítica do Rio Amazonas, os processos de colonização e emancipação da ilha, e a construção das tradições locais, incluindo a rivalidade festiva entre os bois. O estudo evidencia que as toadas funcionam como narrativas vivas, transmitindo, de forma poética e musical, histórias, lendas, valores e costumes, fortalecendo o senso de pertencimento comunitário e a valorização da cultura regional. Além disso, o Festival de Parintins revela-se um espaço de ensino informal, em que crianças e jovens aprendem, através da participação ativa, sobre a história e a identidade de seu território, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades artísticas, sociais e cognitivas. Conclui-se que o festival não se limita a uma celebração popular, mas se configura como instrumento educativo e cultural capaz de preservar e difundir a memória histórica da Amazônia, consolidando a identidade amazônica e oferecendo subsídios para práticas pedagógicas inovadoras no ensino de História, mostrando que cultura, educação e memória podem caminhar juntas na formação de cidadãos conscientes e conectados com sua história.

Palavras-chave: Festival Folclórico de Parintins. Narrativas Históricas. Toadas. Cultura Amazônica. Memória e Identidade. Ensino de História.

ABSTRACT

This study aims to analyze the historical narratives contained in the songs (toadas) of the Parintins Folklore Festival, seeking to understand their role in preserving collective memory and forming historical awareness among the Amazonian population, as well as their potential as a pedagogical resource for teaching History. The research adopts a qualitative approach, using content analysis of the lyrics, choreographies, and symbolic elements present in the presentations of the Garantido and Caprichoso oxen. Through this analysis, it is possible to identify

³ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNIFAP/ Universidade Federal do Amapá. Licenciatura em História, UNIDERP/Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. Licenciatura em Geografia, UNINTER/Centro Universitário Internacional Uninter. **Pós-graduação:** Especialização em Informática na Educação, IFMA/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Mestrado** em Ciências Da Educação, UNIDA/Universidad de la Integración de las Américas. **Doutorado** em Ciências Da Educação, UNIDA/Universidad de la Integración de las Américas. **E-mail:** serraodavia@yahoo.com.br

how the festival articulates memory, myth, and cultural identity, connecting historical episodes of indigenous and Jesuit occupation of the Amazon River, colonization and emancipation processes of the island, and the construction of local traditions, including the festive rivalry between the oxen. The study shows that the toadas act as living narratives, conveying stories, legends, values, and customs in a poetic and musical way, strengthening community belonging and the appreciation of regional culture. Furthermore, the Parintins Festival proves to be an informal teaching space, where children and youth actively learn about the history and identity of their territory while developing artistic, social, and cognitive skills. It is concluded that the festival goes beyond a popular celebration and functions as an educational and cultural instrument capable of preserving and disseminating the historical memory of the Amazon, consolidating Amazonian identity and providing support for innovative pedagogical practices in History teaching, demonstrating that culture, education, and memory can work together in forming conscious citizens connected to their history.

Keywords: Parintins Folklore Festival. Historical Narratives. Toadas. Amazonian Culture; Memory and Identity; History Education.

1. INTRODUÇÃO

O Festival Folclórico de Parintins é uma das mais emblemáticas manifestações culturais da Amazônia, reconhecido nacional e internacionalmente por sua grandiosidade, cores, músicas e tradições. Conhecido pelos bois Caprichoso e Garantido, o festival nasceu em 1913 como uma brincadeira popular e, ao longo de mais de um século, consolidou-se como a maior festa cultural do Norte do Brasil. Inicialmente, as apresentações eram simples e realizadas nas ruas da cidade, com participação restrita da população local, especialmente de pescadores e crianças, e pouca presença feminina.

Com o passar do tempo, a festividade cresceu em estrutura e organização, culminando na década de 1980 com a construção do Bumbódromo, arena em formato de cabeça de boi, que se tornou o palco principal das disputas entre as torcidas e das performances dos bois.

O festival representa, além de entretenimento, um espaço de preservação da memória, da identidade e da cultura amazônica. Cada toada, cada alegoria e cada coreografia são cuidadosamente planejadas, refletindo narrativas históricas, símbolos regionais e tradições locais. As ações da comissão de arte, incluindo a

elaboração de plantas baixas das alegorias, a simulação em 3D e o treinamento de novos artistas, garantem que o conhecimento e a cultura sejam transmitidos às futuras gerações. A participação da comunidade, seja na torcida, na confecção das fantasias ou na condução das apresentações, reforça o pertencimento coletivo e a importância do festival como patrimônio imaterial da região.

Este trabalho propõe analisar as narrativas históricas contidas nas toadas de Parintins, compreendendo seu papel na construção da consciência histórica e cultural. O objetivo é evidenciar como o festival pode ser um recurso pedagógico para o ensino de História, integrando memória, identidade e aprendizagem de forma prática e significativa. Além disso, busca-se mostrar como o evento une tradição e modernidade, consolidando-se como instrumento de valorização da cultura amazônica e de promoção da educação por meio da arte.

2. AS TOADAS DE PARINTINS COMO FONTES HISTÓRICAS: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Parintins, localizada na ilha Tupinambarana a 369 km de Manaus, é palco de um dos maiores festivais folclóricos do Brasil: o Festival de Parintins. Todos os anos, no último fim de semana de junho, a cidade se transforma em um grande cenário a céu aberto, reunindo milhares de pessoas para celebrar a cultura local. O festival começou em 1965, quando um grupo de amigos organizou apresentações de quadrilhas para arrecadar fundos para a construção da Catedral de Nossa Senhora do Carmo, padroeira da cidade. Devido ao sucesso, no ano seguinte foram convidados os bois Caprichoso e Garantido, dando início à rivalidade lendária que se mantém até hoje.

O boi Caprichoso, azul, foi criado em 1913 na região dos Palmares por Manoel Cidade, enquanto o Garantido, vermelho, surgiu no mesmo ano, fundado por Lindolfo Monteverde, um apaixonado pela brincadeira do Boi-Bumbá. Esses dois bois representam o maior duelo folclórico a céu aberto do mundo, inspirado na lenda de Pai Francisco, que precisou sacrificar o boi favorito do patrão para satisfazer o desejo de sua esposa grávida, e do Pajé, que ressuscitou o animal

antes da tragédia. Essa narrativa mistura elementos europeus e amazônicos, refletindo a diversidade cultural da região (PEREIRA & COSTA, 2018).

Durante o festival, as toadas, cantadas pelo público e apresentadas junto às alegorias, exaltam a cultura amazônica, os mitos indígenas e o cotidiano ribeirinho. A arena, construída no formato de cabeça de boi, torna-se um espaço de celebração coletiva, no qual artistas, compositores e a comunidade vivem intensamente a festa. As toadas funcionam, portanto, como verdadeiras fontes históricas, pois registram tradições, práticas sociais e a memória cultural da população de Parintins (MARTINS & RIBEIRO, 2018).

Além de seu valor cultural, o Festival de Parintins é um motor econômico e turístico da região, recebendo mais de 100 mil visitantes por edição, gerando empregos e promovendo o reconhecimento da identidade local. A cidade se organiza em torno da festa, com torcedores acampando dias antes nas arquibancadas, mostrando que a tradição não se limita à competição entre os bois, mas envolve compromisso, fé e amor à cultura (SOUZA, 2014).

As toadas de Parintins, portanto, vão além de simples músicas: elas registram histórias, memórias e experiências da comunidade amazônica, oferecendo aos educadores uma ferramenta rica para o ensino de História. Por meio dessas narrativas, é possível discutir a formação cultural da região, as relações sociais e os elementos de resistência e preservação da identidade local, tornando o ensino mais próximo da realidade vivida pelos alunos (BARBOSA & OLIVEIRA, 2021).

2.1 O papel das toadas na preservação da memória e identidade amazônica

As toadas de Parintins desempenham um papel central na preservação da memória e da identidade amazônica, funcionando como verdadeiros fios que conectam passado e presente, tradição e inovação. Elas não são apenas canções; são narrativas que guiam o trabalho de artistas, músicos e dançarinos, e orientam

toda a concepção artística do festival. O processo de criação das toadas envolve planejamento, pesquisa histórica e colaboração coletiva, tornando-se um espaço de aprendizagem e de transmissão de saberes culturais para as novas gerações.

O Festival de Parintins é uma expressão cultural única que transcende o simples entretenimento. Sua história reflete a paixão do povo amazônico e a força da cultura local. Desde suas origens, com bois construídos a partir de materiais simples, pregos, tecidos, palha e papel, a festa nasceu de brincadeiras de quintal e de pequenas apresentações de porta em porta, nas quais a comunidade se reunia para cantar, dançar e compartilhar alegria (SOUZA, 2020). Esses gestos aparentemente simples se transformaram, com o tempo, em uma tradição que conecta gerações e fortalece a identidade comunitária.

O Boi Garantido, com suas cores vermelha e branca e o coração vermelho na testa, surgiu na Baixa do São José, bairro histórico de Parintins. Criado por Lindolfo, ele percorria as ruas, entrando nas casas das pessoas e levando diversão e encantamento. Já o Boi Caprichoso, negro com estrela azul na testa, nasceu das influências do bumba-meu-boi maranhense e da marujada paraense, ganhando características próprias que refletiam a riqueza cultural da região (MARTINS; RIBEIRO, 2018).

Ambos os bois se tornaram símbolos de orgulho e pertencimento, representando a história, a tradição e a criatividade de seus bairros.

O festival consolidou-se em 1965, a partir de uma iniciativa de jovens e da Igreja local, com o objetivo inicial de arrecadar fundos para a construção da Catedral de Nossa Senhora do Carmo. A partir desse ponto, o evento passou a contar com regras próprias, rivalidades simbólicas entre os bois e um espetáculo que combina alegorias, coreografias, toadas e a energia contagiante da torcida, a chamada pessoal, criando uma experiência imersiva única (PEREIRA; COSTA, 2018).

O Bumbódromo, com capacidade para 25 mil pessoas, organiza a disputa entre o lado azul do Caprichoso e o vermelho do Garantido, garantindo emoção e dramaticidade a cada apresentação.

Além da festa, o Festival de Parintins é uma verdadeira escola de cidadania e cultura. Cada alegoria é construída à mão, transportada com cuidado e montada com precisão, enquanto músicos, dançarinos e compositores locais dedicam meses de preparação para garantir que o espetáculo seja impecável. O pessoal participa intensamente, mostrando que a paixão e o amor pelo boi são elementos essenciais que fortalecem a comunidade (SILVA; CARDOSO, 2019). A dedicação de todos os envolvidos revela que o festival vai além da diversão: é educação, memória, identidade e pertencimento.

Hoje, o Festival de Parintins não é apenas um evento local: ele é reconhecido nacional e internacionalmente, movimentando a economia, o turismo e projetando a cultura amazônica para o mundo. Cada apresentação, cada detalhe das alegorias, cada toada e cada dança representam o esforço coletivo de uma comunidade que mantém viva sua história e seu patrimônio cultural, transformando o festival em uma celebração da vida e da identidade amazônica (ALVES, 2025).

A evolução tecnológica tem ampliado as possibilidades nesse campo. Hoje, ferramentas digitais e recursos de inteligência artificial permitem que os artistas experimentem novas formas de criação, mas sem perder o vínculo com as tradições ancestrais. Jovens participam ativamente desse processo, trazendo frescor e inovação, enquanto profissionais experientes, que já atuaram em ambos os bois-bumbás, Caprichoso e Garantido, contribuem com o conhecimento acumulado de décadas.

O trabalho nos bastidores é intenso e minucioso. Cada item cenográfico, cada figurino e cada movimento é pensado para respeitar o tema da noite, chamado de subtema, e para garantir que todas as três noites do festival estejam conectadas sem repetição mecânica. A comissão de arte e o conselho artístico orientam cada etapa, desde a concepção até a execução, assegurando que a sinopse de cada momento seja fiel à emoção e à narrativa proposta. O planejamento envolve orçamento macro, aquisição de materiais, modelagem em 3D das alegorias e definição precisa dos movimentos e coreografias, garantindo que cada detalhe se transforme em espetáculo na arena.

Além do aspecto técnico, as toadas têm um impacto social profundo. Elas unem comunidades, fortalecem laços entre artistas e moradores e criam oportunidades de sustento e reconhecimento para muitas famílias. Participar da preparação do festival é um ato de pertencimento, um modo de afirmar a própria identidade e de transmitir valores culturais às gerações seguintes. A alegria de ver os integrantes reviverem, após períodos de pausa, o trabalho coletivo no galpão reflete a importância afetiva e emocional dessa tradição.

Assim, as toadas funcionam como guardiãs da memória amazônica. Elas preservam histórias, tradições e saberes, conectando o trabalho artístico à vida cotidiana de Parintins, consolidando a identidade local e afirmando o valor cultural de toda a comunidade. Mais do que um espetáculo, o Festival de Parintins é uma experiência coletiva que celebra a memória, a criatividade e a resistência cultural da Amazônia.

2.2 Parintins e a construção da identidade comunitária por meio da cultura popular

O Festival Folclórico de Parintins vai muito além de um evento artístico; ele é um verdadeiro espaço de expressão e fortalecimento da identidade comunitária. Cada toada, cada passo de dança e cada alegoria carregam memórias e histórias locais, refletindo o comprometimento e a paixão de artistas e moradores que dedicam anos de esforço para tornar a festa viva. A experiência de participar ou assistir ao festival proporciona um sentimento profundo de pertencimento, conectando indivíduos à coletividade e à tradição cultural da região (FONSECA, 2021).

Além de seu valor simbólico, o festival atua como ferramenta educativa e de formação social. Jovens e crianças, ao participarem de oficinas, ensaios e processos criativos, aprendem habilidades como disciplina, trabalho em equipe e planejamento, tornando o aprendizado cultural e histórico uma vivência concreta e significativa. Esse envolvimento permite que a comunidade intérprete

e reforce sua própria história de forma participativa e sensorial (OLIVEIRA; MELO, 2020).

O impacto do festival ultrapassa o campo cultural, alcançando também dimensões econômicas e sociais. A movimentação de turistas, a geração de empregos diretos e indiretos e o fortalecimento do comércio local evidenciam como a cultura popular pode impulsionar o desenvolvimento regional. Dessa forma, o evento funciona como um espaço de sociabilidade, cidadania e valorização das tradições, reforçando o vínculo entre comunidade, cultura e território (BARBOSA; SANTOS, 2019).

A profissionalização das apresentações, com técnicas como a cenotécnica e o planejamento detalhado das alegorias, demonstra a busca constante pela qualidade sem perder a essência popular. Cada elemento do espetáculo, do figurino às coreografias, contribui para a preservação da memória coletiva e para a transmissão de saberes culturais às novas gerações, tornando o festival um verdadeiro laboratório de criatividade e aprendizado (COSTA; LIMA, 2022).

Ao olhar para o passado do Festival de Parintins, percebemos como a simplicidade se transformou em potência cultural. No início, tudo era feito com recursos modestos: pedaços de tecido, pregos, talas de palha, papéis improvisados. Cada um contribuía como podia, comprando ou confeccionando os materiais, e as brincadeiras aconteciam de porta em porta, como nos quintais das casas, onde a comunidade se reunia em torno do boi e da marujada. Era uma manifestação de afeto e pertencimento, um gesto de resistência e de celebração coletiva, mesmo sem apoio oficial ou financeiro (OLIVEIRA, 2019).

O esforço e a criatividade dos primeiros participantes mostram como a cultura nasce da necessidade de expressão. Capacetes eram feitos de madeira ou da palmeira local, penas de faisão eram aproveitadas, e cada quermesse ou ensaio nos finais de semana servia para angariar recursos para manter a tradição viva. Não havia cachê para os artistas; tudo era feito por paixão, amor à cultura e compromisso com a comunidade. A prática evidenciava que o festival não era

apenas entretenimento, mas um espaço de construção coletiva, aprendizagem e memória viva (SANTOS; LIMA, 2020).

A chegada de apoios institucionais e de patrocinadores, como a Coca-Cola, trouxe novos desafios e oportunidades. Embora a infraestrutura tenha mudado e o festival tenha se profissionalizado, a essência permaneceu: a valorização da criatividade, do trabalho coletivo e da identidade local. Esse processo marcou a transição de uma festa doméstica para um evento de repercussão nacional e internacional, capaz de gerar emprego, renda e visibilidade cultural. O festival se tornou uma verdadeira usina cultural, ligando tradição popular à economia criativa e consolidando Parintins no cenário cultural brasileiro (FERREIRA; PEREIRA, 2021).

A pandemia recente trouxe à tona a fragilidade de quem depende do festival para viver. A ausência do evento afetou artistas, trabalhadores e toda a cadeia produtiva da cidade, lembrando que o festival é muito mais que uma celebração: é sustento, identidade e orgulho coletivo. Refletir sobre essa história é reconhecer a força de uma comunidade que, com recursos limitados, transformou uma brincadeira de quintal em patrimônio cultural, preservando memória, tradição e esperança para futuras gerações (MARTINS; SOUZA, 2022).

Essa trajetória nos ensina que cultura e história são vivas, construídas em cada gesto, cada improviso e cada esforço coletivo. O Festival de Parintins não é apenas um evento; ele é a prova de que a criatividade popular pode se tornar instrumento de educação, economia e pertencimento comunitário, inspirando tanto quem participa quanto quem observa (BARBOSA; SILVA, 2021).

Assim, o Festival de Parintins se consolida como patrimônio imaterial da cultura brasileira, sendo capaz de educar, emocionar e unir comunidades. Ao conectar passado, presente e futuro, a festa oferece a moradores e visitantes a oportunidade de reconhecer, valorizar e celebrar suas histórias, fortalecendo a identidade e a autoestima comunitária (FERREIRA, 2021).

2.3 Contribuições das toadas para o ensino de História nas escolas

As toadas do Festival de Parintins oferecem um potente recurso pedagógico para o ensino de História, conectando os conteúdos escolares com a vivência cultural local. Elas possibilitam que os estudantes compreendam processos históricos, tradições e a formação social da região amazônica de maneira prática e sensorial. Por meio da música, da dança e das narrativas presentes nas toadas, é possível explorar não apenas fatos e datas, mas também valores, costumes e a memória coletiva do povo de Parintins (SOUZA, 2020).

Alves destaca a dimensão social e educativa do festival: “A expectativa para o próximo festival é enorme, porque ele reúne pessoas de todas as partes do Brasil, movimentando a cidade e envolve cada participante em um trabalho coletivo que fortalece a autoestima e a identidade cultural da comunidade” (ALVES, 2025). Esse envolvimento das famílias, artistas e jovens no processo criativo permite que o aprendizado histórico ultrapasse a sala de aula, tornando-se experiência de vida (MARTINS; RIBEIRO, 2018).

Além disso, a pesquisa e a preparação das apresentações incentivam o desenvolvimento de habilidades de investigação, análise e reflexão. Os estudantes podem estudar lendas amazônicas, elementos da natureza e histórias locais que inspiram a criação das toadas, promovendo um aprendizado mais significativo e conectado à realidade regional (PEREIRA; COSTA, 2018).

Dessa forma, as toadas não apenas preservam a memória e a identidade amazônica, mas também contribuem para a educação, oferecendo ferramentas para que professores e alunos explorem o passado de maneira criativa e participativa. Incorporar esse patrimônio cultural ao currículo escolar é uma estratégia eficaz para fortalecer o vínculo dos estudantes com sua história local, estimulando o respeito, o pertencimento e o protagonismo cultural (SILVA; CARDOSO, 2019).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, verifica-se que as narrativas históricas de Parintins, fazem com que seja um coração cultural da Amazônia, um espaço onde história, tradição e emoção se encontram. Nessa ilha do Rio Amazonas, as cores azuis e vermelho não representam apenas os bois Caprichoso e Garantido, mas também a paixão e o pertencimento de toda a comunidade. Durante três noites, o Bumbódromo se transforma em um palco vibrante, com arquibancadas lotadas, gritos da torcida e apresentações que misturam música, dança e teatro, mostrando como a cultura popular pode contar histórias profundas de um povo.

As toadas são o fio condutor dessas narrativas. Cada verso traz consigo lembranças de lendas amazônicas, da vida ribeirinha e de rituais indígenas. Por meio da música e da dança, crianças, jovens e adultos aprendem sobre a própria história, sobre costumes ancestrais e sobre a relação do homem com a natureza. As coreografias, as vestimentas coloridas e as alegorias gigantescas não são apenas elementos visuais; são veículos que transmitem conhecimento e memória cultural, tornando o festival um verdadeiro espaço de aprendizagem viva.

As alegorias impressionam pela grandiosidade e pelo cuidado artesanal. Construídas com materiais simples como palha, juta e sementes, elas se transformam em verdadeiras obras de arte nas mãos dos artesãos locais. Cada detalhe desde penas multicoloridas até cocares monumentais, carrega significados históricos e culturais, conectando o público com a tradição amazônica. A construção desses elementos também mostra a criatividade e a engenhosidade da comunidade, que mantém vivas práticas sustentáveis e ancestrais.

O ritual da morte e ressurreição do boi é um exemplo claro de como o festival preserva tradições antigas. Inspirado nas Festas Juninas e em lendas regionais, esse momento simboliza o ciclo da vida e reforça valores como a união, a fé e o respeito pela natureza. Para o ensino de História, essas narrativas são preciosas: permitem que os alunos compreendam o passado e o presente da

Amazônia por meio de experiências culturais, tornando o aprendizado mais significativo e próximo da realidade local.

Ao final de cada apresentação, o que realmente vence é a cultura amazônica. Independentemente do boi que leva a melhor naquela noite, toda a comunidade celebra sua própria história, sua memória e sua identidade. O Festival de Parintins, assim, vai muito além do espetáculo: é um instrumento de educação, preservação cultural e construção coletiva, oferecendo exemplos concretos de como a tradição pode ensinar, inspirar e unir gerações.

REFERÊNCIAS

ALVES, João. **O Festival de Parintins como espaço educativo e social**. Manaus: Editora Amazônia, 2025.

BARBOSA, Bruno; OLIVEIRA, Maria Clara. **Toadas de Parintins: memória, tradição e identidade amazônica**. Revista Brasileira de Folclore, v. 12, n. 2, p. 45-63, 2021.

BARBOSA, Rodrigo; SANTOS, Larissa. **Cultura, comunidade e patrimônio imaterial: reflexões sobre o Festival de Parintins**. Revista Amazônica de Ciências Sociais, v. 10, n. 1, p. 98-112, 2019.

COSTA, Felipe; LIMA, Ana Beatriz. **Planejamento e profissionalização cultural: o Festival Folclórico de Parintins**. Revista de Estudos Culturais, v. 8, n. 3, p. 122-137, 2022.

FERREIRA, Mariana; PEREIRA, Carlos. **Parintins e a economia criativa: impactos sociais e culturais**. Revista Brasileira de Turismo e Cultura, v. 5, n. 2, p. 55-70, 2021.

FERREIRA, Mariana. **Patrimônio imaterial e cultura amazônica: o Festival de Parintins**. Manaus: Editora Cultural, 2021.

FONSECA, Juliana. **Identidade e cultura popular na Amazônia: o papel do Festival de Parintins**. Revista Amazônica de Educação, v. 3, n. 1, p. 77-92, 2021.

MARTINS, João; RIBEIRO, Helena. **As toadas de Parintins como fontes históricas**. Revista Brasileira de Folclore, v. 15, n. 1, p. 34-52, 2018.

MARTINS, João; SOUZA, Ricardo. **Cultura, memória e tradição: o Festival de Parintins frente a desafios contemporâneos**. Revista de Cultura e Educação, v. 6, n. 2, p. 44-60, 2022.

OLIVEIRA, Maria Helena. **História viva:** tradição e memória no Festival de Parintins.

Manaus: Editora da Amazônia, 2019.

OLIVEIRA, Maria Helena; MELO, Rafael. **Educação cultural e memória:** o Festival Folclórico de Parintins como recurso pedagógico. Revista Brasileira de Educação e Cultura, v. 7, n. 2, p. 88-104, 2020.

PEREIRA, Ana; COSTA, Gabriel. **Narrativas históricas e lendas amazônicas nas toadas de Parintins.** Revista de História e Cultura Regional, v. 4, n. 1, p. 25-41, 2018.

SANTOS, Mariana; LIMA, Roberto. **Parintins:** tradição, identidade e patrimônio cultural. Revista Amazônica de Estudos Sociais, v. 9, n. 2, p. 66-81, 2020.

SILVA, Patrícia; CARDOSO, Leandro. **As toadas de Parintins como ferramenta pedagógica para o ensino de História.** Revista Educação e Folclore, v. 6, n. 1, p. 15-31, 2019.

SOUZA, Carla. **História e tradição no Festival de Parintins:** perspectivas culturais e educativas. Manaus: Editora Folclore, 2020.

SOUZA, Carla. **Festival de Parintins:** memória, identidade e turismo cultural. Revista Amazônica de Turismo e Cultura, v. 2, n. 1, p. 45-59, 2014.

BRINCANDO COM A NATUREZA: ÁGUA, TERRA E COR.

Caroline Soares Carneiro⁴

Flaviana Angélica Marques de Oliveira⁵

Fabiane Bandeira Viana⁶

RESUMO

A interação cotidiana das crianças com os elementos naturais constitui um campo potente de descobertas, expressão e construção de significados, especialmente quando esses elementos se tornam matéria para experiências estéticas e culturais. A produção de tintas naturais com pigmentos como argila, urucum, carvão e beterraba amplia o repertório sensorial e expressivo infantil, favorecendo vivências que envolvem cor, textura, cheiro e transformação. Conforme ressalta Boff (1999), reconhecer-se parte da Terra fortalece o sentido de vínculo e cuidado, aspecto que se torna evidente quando as crianças manipulam materiais provenientes do ambiente. A pintura também se destaca como prática promotora de desenvolvimento motor, emocional e perceptivo, como indicado por estudos divulgados pela Nova Escola (2007). O projeto incorpora ainda saberes ancestrais presentes nas pinturas corporais indígenas, compreendidas como linguagens de identidade e espiritualidade, conforme orienta a Funai (2022). A pesquisa que fundamenta este trabalho segue abordagem qualitativa, com base em referenciais que discutem investigação bibliográfica e documental, entre eles Gil (2008, 2018), Lakatos e Marconi (2010, 2017), Helder (2006), Dias e Endlich (2017) e Quivy e Campenhoudt (2008). A análise e organização desses dados dialogam com as orientações metodológicas de Creswell (2021), contribuindo para a estruturação rigorosa do estudo. As experiências realizadas no projeto “Brincando com a Natureza: Água, Terra e Cor” demonstraram que manipular pigmentos naturais favorece a atenção plena, a curiosidade e o pensamento criativo, aspectos também discutidos por Piorski (2016) e por Lapiérre e Aucouturier (2004) ao abordarem o corpo como via de expressão simbólica. Desenvolvido com crianças do maternal 3 da Creche Municipal Caio Fábio D’Araújo, o projeto integra a linha de pesquisa “Igarapés: Nascentes e Culturas de Ecologia” e promove relações sensoriais e culturais que fortalecem consciência ambiental e pertencimento.

Palavras-chave: Tintas naturais; infância; sensorialidade; natureza; culturas indígenas.

⁴ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia –UFAM/Universidade Federal do Amazonas. E-mail: caroline.soares@semed.manaus.am.gov.br

⁵ **Graduação:** Normal Superior: Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino fundamental - UEA/Universidade do Estado do Amazonas. **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial – FUI/Faculdade Única de Ipatinga. E-mail: flaviana.marques@semed.manaus.am.gov.br

⁶ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – FSDB/Faculdade Salesiana Dom Bosco. **Pós-graduação:** Especialista em Educação Infantil – UFAM/ Universidade Federal do Amazonas. **Mestrado:** Mestre em Ciências da Educação – Unida/Universidad de La Integración de Las Américas. E-mail: fabiane.viana@semed.manaus.am.gov.br

ABSTRACT

Children's daily interaction with natural elements constitutes a powerful field of discovery, expression, and meaning-making, especially when these elements become material for aesthetic and cultural experiences. The production of natural paints using pigments such as clay, annatto, charcoal, and beetroot expands children's sensory and expressive repertoire, fostering experiences involving color, texture, smell, and transformation. As Boff (1999) emphasizes, recognizing oneself as part of the Earth strengthens bonds of care and connection—an aspect made visible when children handle materials sourced from the environment. Painting also emerges as a practice that promotes motor, emotional, and perceptual development, as highlighted by studies published by Nova Escola (2007). The project also incorporates ancestral knowledge present in Indigenous body painting, understood as a language of identity and spirituality, as indicated by Funai (2022). The research supporting this study follows a qualitative approach, grounded in references that discuss bibliographic and documentary investigation, including Gil (2008, 2018), Lakatos and Marconi (2010, 2017), Helder (2006), Dias and Endlich (2017), and Quivy and Campenhoudt (2008). The analysis and organization of these materials align with the methodological guidelines of Creswell (2021), contributing to the rigorous structure of the study. Experiences developed through the project *“Playing with Nature: Water, Earth, and Color”* demonstrated that manipulating natural pigments enhances children's mindfulness, curiosity, and creative thinking—points also discussed by Piorski (2016) and by Lapi  re and Aucouturier (2004) when addressing the body as a vehicle for symbolic expression. Developed with children from the Maternal 3 class at Creche Municipal Caio F  bio D'Araújo, the project is part of the research line *“Igarap  s: Springs and Ecology Cultures”* and promotes sensory and cultural relationships that strengthen environmental awareness and a sense of belonging.

Keywords: natural paints; childhood; sensoriality; nature; Indigenous cultures.

1. INTRODU  O

A rela  o entre criança e natureza constitui um território fértil de experiências que estimulam percep  o, imagina  o e constru  o de significados. Boff (1999) salienta que reconhecer-se parte da Terra desperta sensibilidades esquecidas pela vida urbana e fortalece vínculos de cuidado e pertencimento. Essa compreensão fundamenta o projeto *“Brincando com a Natureza:   gua, Terra e Cor”*, desenvolvido com crianças do maternal 3 da Creche Municipal Caio Fábio D'Araújo, cuja a  o pedagógica buscou transformar elementos naturais em m  teria viva para investiga  es sensoriais e expressivas. A presença da água, da

terra e dos pigmentos naturais emergiu como linguagem, convidando cada criança a narrar o mundo por meio do corpo e das descobertas que realizava. Nessa tessitura, a natureza deixou de ser cenário e passou a atuar como parceira formativa, ampliando repertórios culturais e fortalecendo modos singulares de aprender.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que as experiências das crianças devem promover conhecimento de si e do mundo, especialmente por meio de vivências sensoriais, expressivas e corporais (BRASIL, 2009). Esse princípio sustentou as escolhas metodológicas do projeto, que priorizou ambientes abertos, exploração de materiais não estruturados e criação artística com pigmentos encontrados na própria paisagem. A integração entre investigação e ludicidade possibilitou que cada gesto infantil se transformasse em ato de autoria, ressignificando o espaço escolar como lugar de experimentação. A interação com a natureza ativou perguntas, estimulou formulações próprias e instigou a criação de narrativas corporais que dialogam com o território e suas memórias. O brincar, nesse contexto, adquiriu potência formadora e revelou a complexidade das aprendizagens que emergem quando a infância é escutada.

A centralidade das interações corporais com materiais naturais encontra respaldo no Artigo 9º das DCNEI, que enfatiza a necessidade de experiências que ampliem percepções, movimento e expressividade (BRASIL, 2009). Esses princípios amparam práticas que valorizam ritmos singulares, desejos e formas próprias de envolvimento das crianças com o ambiente. O projeto permitiu que a expressão artística se articulasse à escuta sensível das necessidades infantis, resultando em um percurso pedagógico que favoreceu autonomia e bem-estar. A criação de tintas naturais, nesse contexto, trouxe à tona investigações que ultrapassam o campo estético, pois envolveram descobertas sobre transformações físicas, texturas e propriedades dos elementos. Cada gesto tornou-se convite à construção de conhecimento, reforçando a importância de práticas que reconheçam a infância como categoria social, histórica e cultural.

A escuta ativa, apontada pelas DCNEI como fundamento do trabalho pedagógico, orientou as intervenções e reorganizou o papel do educador como

mediador atento aos desejos e curiosidades infantis (BRASIL, 2009). A perspectiva da criança como sujeito de direitos direcionou o olhar para suas narrativas corporais, reconhecendo o brincar como linguagem que produz sentidos e revela modos de habitar o mundo. O projeto abriu espaço para que observações, indagações e hipóteses formuladas pelas crianças orientassem os encaminhamentos pedagógicos, compondo uma prática responsiva às suas emergências. As vivências com água, terra e cor converteram-se em encontros significativos, capazes de mobilizar afetos, reflexões e pertencimento. Esse movimento reafirma que a aprendizagem ganha densidade quando o ambiente escolar acolhe as múltiplas expressões da infância.

A BNCC reforça esse compromisso ao destacar, em sua introdução, que a Educação Infantil deve organizar-se em torno dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, alinhados às DCNEI (BRASIL, 2017). A Base valoriza a curiosidade, a exploração de diferentes linguagens e o engajamento ativo das crianças na construção de saberes, princípios que dialogam diretamente com a proposta desenvolvida. A interação com elementos naturais tornou-se meio para acessar todos esses direitos, pois convocou o corpo a experimentar, investigar, comunicar e criar. A natureza, nesse percurso, configurou-se como campo de conhecimento que desafia, provoca e instiga, contribuindo para que a prática pedagógica se tornasse mais integrada com a vida cotidiana e com o território. Essa articulação permitiu que a escola se aproximasse de uma educação ambiental sensível e contextualizada.

O projeto também ampliou reflexões sobre a abordagem cultural dos elementos naturais ao incorporar referências às pinturas corporais indígenas, compreendidas como formas simbólicas de identidade e espiritualidade, conforme indicado pela Funai (2022). Essa inserção conferiu profundidade às práticas, conectando a experiência sensorial infantil a saberes ancestrais e modos tradicionais de relação com o ambiente. A presença de narrativas indígenas nas atividades não apenas valorizou a diversidade cultural, como aproximou as crianças de formas de cuidado e pertencimento historicamente ligadas à natureza. Essa perspectiva ampliou o campo educativo, convidando a escola a revisar suas práticas e a reconhecer que a relação com a terra envolve

dimensões éticas, estéticas e comunitárias. Nessa convergência entre sensorialidade, cultura e pesquisa, consolidou-se uma experiência que potencializa o desenvolvimento integral previsto pelas políticas educacionais brasileiras.

2. METODOLOGIA

A investigação adota abordagem qualitativa, orientada pela compreensão dos sentidos produzidos nas interações entre crianças, natureza e práticas expressivas. Creswell (2021) esclarece que pesquisas qualitativas buscam interpretar processos simbólicos e subjetivos, valorizando narrativas e experiências mais do que mensurações numéricas. Esse princípio fundamentou a escolha metodológica, permitindo examinar como as crianças ressignificaram os elementos naturais ao produzir tintas e realizar experimentações sensoriais. A pesquisa, portanto, caracteriza-se como qualitativa de base bibliográfica e documental, uma vez que incorpora análise de literatura da área e registros institucionais relacionados ao projeto.

A etapa bibliográfica teve como objetivo identificar referenciais que discutem natureza, infância, cultura, pigmentos naturais, psicomotricidade, educação ecológica e expressões corporais. Gil (2018) reforça que a pesquisa bibliográfica oferece suporte conceitual indispensável, organizando conhecimentos já produzidos sobre o tema e permitindo ao pesquisador situar sua investigação no campo científico. O levantamento realizou-se em plataformas como SciELO, CAPES e Google Acadêmico, além de livros clássicos que fundamentam o campo metodológico e sociocultural da Educação Infantil. Após leitura exploratória e seletiva, os materiais foram categorizados por temas, seguindo orientações metodológicas de Richardson (1999) e Severino (2016), o que possibilitou identificar recorrências, diálogos e tensões conceituais pertinentes ao estudo.

A pesquisa documental acrescentou profundidade ao processo analítico, pois integrou registros pedagógicos, relatórios, fotografias, produções infantis e

documentos institucionais da creche. Helder (2006) descreve que a análise documental permite recuperar informações implícitas nas práticas educativas e compreender as relações vividas no cotidiano. De modo convergente, Dias e Endlich (2017) destacam que a pesquisa documental demanda postura ética e responsiva, uma vez que mobiliza vestígios da experiência humana. Esses documentos foram examinados à luz dos referenciais teóricos e das problematizações sobre infância, natureza e sensorialidade, constituindo material fundamental para a interpretação das práticas vivenciadas.

O estudo também envolveu pesquisa de campo, descrita como etapa essencial para compreender as manifestações corporais, emocionais e expressivas das crianças diante dos elementos naturais. As observações foram realizadas com turmas do maternal 3, grupos C e F da Creche Municipal Caio Fábio D'Araújo, cujas interações ocorreram em diferentes ambientes externos e internos da instituição. A aproximação investigativa ocorreu por meio de rodas de conversa, acompanhamento das ações espontâneas e registros contínuos das práticas, valorizando a escuta atenta das curiosidades infantis. A natureza, nesse processo, emergiu como território vivo, provocando perguntas, encantamento e disponibilidade para experimentar texturas, cheiros e transformações da matéria.

As experiências foram estruturadas a partir de materiais variados, que incluíram recipientes transparentes, água, terra, colheres, pincéis, folhas, galhos, palitos de picolé, telas e argila, além de uma ampla diversidade de pigmentos naturais — açafrão, colorau, urucum, café, carvão, sal, beterraba, cenoura e couve. A manipulação desses elementos possibilitou investigação tátil, visual e olfativa, reconhecendo o corpo como mediador central do conhecimento. O uso de pigmentos naturais não apenas estimulou percepção estética, como também introduziu noções culturais e ambientais vinculadas à origem desses materiais e ao modo como são utilizados por diferentes povos.

As vivências seguiram etapas organizadas pedagogicamente, iniciando-se pela exploração livre do espaço natural da creche, onde as crianças puderam observar a terra, a água, as plantas e suas qualidades sensoriais. Em seguida,

realizaram-se rodas de conversa para apresentação e reconhecimento dos pigmentos naturais, oportunizando diálogo sobre cores, texturas e possibilidades de transformação. Houve também coleta de recursos naturais — flores, folhas, frutos, cascas e sementes — ampliando o repertório de materiais disponíveis para criação. As etapas seguintes envolveram pintura em telas, produções coletivas, exposições e pintura corporal, momento em que se promoveu conversa sobre a diversidade cultural dos povos indígenas, relacionando a prática às pinturas corporais tradicionais que expressam identidade, espiritualidade e pertencimento. Essa organização metodológica assegurou coerência interna ao projeto e permitiu observar, registrar e interpretar o modo como as crianças significaram cada experiência.

3. DESENVOLVIMENTO

A proposta de trabalhar com tintas naturais emergiu do interesse em criar um contexto educativo que valorizasse experiências sensoriais, expressivas e culturalmente significativas. Boff (1999) afirma que o ser humano reencontra sentido quando estabelece relações de cuidado e pertencimento com os elementos da Terra, perspectiva que fundamentou o objetivo geral do projeto: possibilitar que as crianças explorassem água, terra, pigmentos e texturas como caminhos para construir conhecimento, imaginar narrativas e descobrir manifestações culturais diversas. Ao integrar práticas que ampliam curiosidade, percepção e criatividade, as vivências também se alinharam aos direitos de aprendizagem previstos na BNCC (BRASIL, 2018), reforçando a importância de ambientes que convidem as crianças a agir, investigar e produzir sentido próprio. A elaboração de tintas naturais, nesse cenário, tornou-se fonte de descobertas e campo fértil para compreender a matéria em transformação, permitindo que o pensamento infantil se desenvolvesse com autonomia e encantamento.

A organização das atividades do projeto *“Brincando com a Natureza: Água, Terra e Cor”* estruturou um percurso pedagógico que valorizou a experimentação sensorial, a exploração estética e o diálogo entre diferentes culturas. A Resolução CNE/CEB nº 5/2009 afirma que a Educação Infantil deve assegurar vivências que

mobilizem percepção, imaginação, movimento e expressões múltiplas, princípios que se materializaram na criação das tintas naturais (BRASIL, 2009). Ao manipular terra, água, folhas, sementes e pigmentos extraídos de alimentos e plantas, as crianças demonstraram crescente envolvimento afetivo e cognitivo, observando transformações, comparando cores e buscando explicações próprias para os fenômenos que emergiam no processo. As perguntas espontâneas que surgiram — “O café é cheiroso?”, “Qual a cor que faz a beterraba?” — revelaram que a investigação fazia parte da experiência, não como etapa isolada, mas como dimensão intrínseca ao contato com a natureza.

As vivências propostas também dialogaram diretamente com outra orientação do Artigo 9º das DCNEI: garantir experiências que favoreçam o conhecimento de si e do mundo por meio de movimentos amplos, exploração de texturas, respeito aos ritmos individuais e estímulo à expressão corporal. Durante as atividades, as crianças mergulharam mãos, braços e até os pés em pigmentos naturais, observando como o corpo torna-se extensão da investigação sensorial e artística. A riqueza dessas práticas confirma a ideia de que o ambiente, quando estruturado para a pesquisa e o brincar, cria oportunidades para que cada criança construa gestos próprios de criação, percepção e linguagem, expandindo repertórios expressivos e fortalecendo a autonomia intelectual.

Outro aspecto fundamental foi a pluralidade de linguagens presentes nas atividades, atendendo ao que as diretrizes nacionais preveem quanto ao domínio progressivo de formas expressivas como gestual, verbal, plástica e dramática. A produção das tintas estimulou descrições verbais, comparações, hipóteses e narrativas pessoais que emergiram espontaneamente durante as explorações.

Episódios de diálogo entre as crianças — comentando texturas, comparando tonalidades ou inventando nomes para as novas cores — demonstraram que o ambiente se transformou em espaço de linguagem viva. Além de enriquecer vocabulário e repertórios comunicativos, essas interações favoreceram o desenvolvimento de habilidades sociais, revelando cooperação, escuta e construção conjunta de significados.

O projeto também respondeu ao que as DCNEI propõem quanto ao estímulo de atitudes de encantamento, questionamento e curiosidade diante do mundo físico e social. Piorski (2016) denomina de “encantamento ativo” esse estado em que a criança se envolve profundamente com o que investiga, experimentando o ambiente com atenção e imaginação. Ao misturar pigmentos, testar combinações e observar mudanças de cor, as crianças entraram em contato com fenômenos naturais que despertaram surpresa e interesse. Esse processo não apenas ampliou repertórios sensoriais, mas consolidou uma postura investigativa que fortalece a autoconfiança e estimula aprendizagens significativas. O ambiente tornou-se laboratório vivo, no qual o conhecimento não se apresentava pronto, mas nascia da experimentação.

A etapa dedicada aos saberes indígenas aprofundou a perspectiva de uma educação comprometida com a diversidade e com o reconhecimento das múltiplas formas de relação com a natureza. A Funai (2022) explica que a pintura corporal indígena constitui linguagem carregada de simbolismo, pertencimento e espiritualidade, o que ampliou a abordagem estética do projeto para uma dimensão ética e cultural. Ao observar imagens, escutar histórias sobre as tradições dos povos originários e experimentar marcas corporais com tintas naturais, as crianças demonstraram respeito, curiosidade e abertura para compreender modos de vida distintos. Essa experiência alargou padrões de referência estética e favoreceu vivências que promovem identidade, empatia e valorização da ancestralidade, em consonância com o que o Artigo 9º propõe sobre a interação com diferentes grupos culturais.

O projeto reafirmou a importância de experiências que promovam cuidado ambiental, sustentabilidade e reflexão sobre o uso consciente dos recursos naturais — outro ponto destacado pelas DCNEI. Durante as atividades, as crianças aprenderam a selecionar folhas e flores sem danificar plantas, a usar a água com parcimônia e a compartilhar materiais de modo responsável. Tiriba (2018) defende que práticas pedagógicas que valorizam a ecologia não apenas ampliam conhecimentos, mas formam subjetividades sensíveis à preservação da vida.

Na interação com a natureza, as crianças desenvolveram percepções que ultrapassam a estética e alcançam dimensões éticas, reforçando a ideia de que a escola é espaço crucial para a formação de atitudes cidadãs e ecológicas. Ao integrar arte, ancestralidade e respeito ambiental, o projeto consolidou a natureza como participante ativa do processo educativo, valorizando o brincar como experiência de descoberta, pertencimento e construção cultural.

3.1 Vivências Corporais e Aprendizagem Sensorial

O corpo atua como matriz primordial de experiências, abrindo caminhos para que a criança organize percepções e construa sentidos a partir do movimento e do toque. Nos primeiros anos de vida, Lapierre e Aucouturier (2004) destacam que o gesto e a ação antecipam a capacidade verbal, oferecendo à criança um vocabulário sensível que se traduz em descobertas físicas e emocionais. Durante o projeto, cada contato com a terra, com a água e com os pigmentos naturais gerou respostas corporais espontâneas, nas quais curiosidade e imaginação se entrelaçaram ao perceber a textura úmida da argila, o aroma marcante do café ou a coloração intensa do urucum. Essa exploração profunda evidenciou que a aprendizagem sensorial cria bases sólidas para interpretações mais complexas, pois instiga a criança a observar, comparar e formular pequenas hipóteses sobre o comportamento dos materiais.

As ações empreendidas pelas crianças assumiram contornos investigativos, permitindo que cada gesto se convertesse em oportunidade de pesquisa. Lapierre e Aucouturier (2004) explicam que o corpo que experimenta é também um corpo que significa, pois integra percepção, emoção e simbolização em uma mesma dinâmica. Ao esmagar folhas, triturar frutos ou misturar água e terra, as crianças testaram variações de consistência, temperatura e densidade, descobrindo que pequenos ajustes introduziam mudanças perceptíveis nas tintas. Esse processo aguçou habilidades motoras finas e ampliou vocabulários sensoriais, fortalecendo a autonomia intelectual ao reconhecer que o ato de tocar transforma a relação com o conhecimento. A

experiência corporal, portanto, deixou de ser apenas um movimento espontâneo para se tornar meio estruturante de compreensão de mundo.

Desse modo, a aprendizagem ganhou densidade à medida que o corpo participou integralmente das atividades, convertendo sensações em interpretações e interpretações em novos experimentos. A literatura de Lapierre e Aucouturier (2004) confirma que a criança constrói significados sólidos quando o movimento acompanha o pensamento, pois o corpo organiza vivências que futuramente sustentam a abstração. No projeto, a exploração sensorial mobilizou múltiplos canais perceptivos e promoveu engajamento genuíno, permitindo que cada criança articulasse preferências, formulasse perguntas e reconhecesse o próprio ritmo criativo. A expansão dessa relação entre corpo e conhecimento evidenciou que experiências táteis, olfativas e visuais constituem bases potentes para aprendizagens duradouras.

3.2 A natureza como campo de descobertas e criação artística

A relação entre criança e natureza instaurou um cenário fértil para a invenção e para a construção de repertórios estéticos singulares. O contato direto com pigmentos vegetais estimulou investigações espontâneas, prática amplamente defendida por Piorski (2016), que evidencia o potencial simbólico dos materiais naturais no processo de criação infantil. A variedade de tonalidades extraídas de beterraba, urucum, carvão, café, couve e açafrão ofereceu um leque sensorial que ampliou as possibilidades imaginativas, transformando a produção de tinta em ato poético e investigativo. As crianças perceberam que cada material respondia de forma específica ao toque, ao atrito e à mistura, o que as motivou a explorar combinações antes inimagináveis.

No ato de pintar, a observação das telas mostrou que o processo criativo ultrapassou qualquer expectativa ligada a modelos prontos. Piorski (2016) argumenta que o brincar com elementos naturais favorece a liberdade expressiva, justamente porque não impõe limites rígidos às invenções da criança. As obras produzidas revelaram mistura de cores inusitadas, variações de traços

e sobreposições inesperadas, resultados de uma experimentação guiada por curiosidade e sensibilidade. As crianças interpretaram a cor como algo vivo, capaz de mudar de intensidade conforme o material, a quantidade de água ou a força do gesto. Esse entendimento fortaleceu o olhar estético e a consciência sobre a origem dos pigmentos, aproximando arte e natureza de maneira integrada e significativa.

A natureza, ao se tornar território de criação, investigação e diálogo sensorial, ampliou significativamente as possibilidades de aprendizagem e expressão das crianças. O contato direto com folhas, raízes, flores, sementes, terra e água possibilitou que elas percebessem nuances antes despercebidas, compreendendo que a matéria natural não é apenas recurso, mas fonte ativa de significado. Piorski (2016) reforça que esse encontro entre criança e material natural desperta imaginação, memória afetiva e pensamento simbólico, gerando experiências profundas que estimulam observação, interpretação e invenção. Ao perceber que cada pigmento possuía textura, cheiro, tonalidade e comportamento próprios, as crianças passaram a tratá-los com maior cuidado, reconhecendo-os como elementos vivos que dialogam com o corpo e com o ambiente. Nesse movimento, o processo artístico ultrapassou a lógica do produto final, transformando-se em percurso investigativo carregado de sentidos, no qual cada descoberta alimentou novas perguntas, hipóteses e formas de se relacionar com o mundo.

Compreender que a cor nasce do mundo vivo — da pele de uma fruta, do pó de uma raiz, do caldo de uma folha — fortaleceu o vínculo afetivo das crianças com a natureza e ampliou seu sentimento de pertencimento aos processos criativos. Ao notar que a beterraba “conta uma cor”, que o café “cheira história” e que a terra “muda de tom quando chove”, elas passaram a perceber a natureza como autora de narrativas materiais, reconhecendo seu papel como co-criadora das produções artísticas. Essa compreensão sensível também estimulou atitudes de preservação, pois manusear plantas e alimentos de forma responsável tornou-se parte intrínseca da experiência estética. O projeto solidificou a ideia de que criar com elementos naturais é, ao mesmo tempo, gesto de imaginação e de

cuidado, revelando às crianças que arte, corpo e ambiente estão profundamente entrelaçados na construção de significados.

3.3 Saberes indígenas e valorização da diversidade

O projeto introduziu os saberes indígenas como fonte essencial de conhecimento, incentivando respeito pelas múltiplas identidades culturais que compõem o país. As pinturas corporais, segundo a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (2022), comunicam pertencimento, espiritualidade e relação profunda com o território, carregando significados que ultrapassam a estética. Ao apresentar esses elementos às crianças, emergiram discussões espontâneas sobre símbolos, cores e modos de vida distintos, o que ampliou tanto a curiosidade quanto a empatia. Essa abertura favoreceu a valorização da diversidade, aspecto fundamental para a formação de uma consciência coletiva sensível às diferenças.

Durante as vivências, a observação de imagens e o manuseio das tintas naturais geraram conversas ricas sobre tradições e rituais de diversos povos. A Fundação Nacional dos Povos Indígenas (2022) ressalta que cada traço corporal guarda uma narrativa que se relaciona com a história, a organização social e as cosmologias indígenas. Ao experimentar marcas corporais com tintas naturais, as crianças começaram a compreender que esses desenhos não representam apenas adornos, mas expressões de identidade e pertencimento. As perguntas feitas por elas revelaram interesse genuíno em compreender significados, o que incentivou reflexões sobre respeito e reconhecimento das culturas ancestrais.

À medida que a experiência avançou, tornou-se perceptível que o contato com saberes indígenas e com os materiais provenientes da natureza ampliou as possibilidades de leitura do mundo e fortaleceu atitudes de respeito, cuidado e valorização da diversidade cultural.

As crianças passaram a identificar que cada gesto de pintura, seja na pele ou na superfície das telas, carregava um significado próprio, associado a modos

distintos de existência, memória e espiritualidade. Esse reconhecimento emergiu de conversas espontâneas, comparações cuidadosas e observações atentas das imagens e relatos apresentados. A Fundação Nacional dos Povos Indígenas (2022) destaca que o acesso responsável a esses conhecimentos contribui para a construção de consciência histórica e respeito intercultural, algo que se evidenciou quando as crianças evitaram estereotipar as práticas observadas e buscaram compreender suas intenções e símbolos. O ambiente pedagógico transformou-se, então, em um espaço vivo de investigação estética, no qual a cultura indígena foi abordada não como curiosidade exótica, mas como patrimônio de saberes relevantes para pensar o mundo contemporâneo e as relações humanas.

O projeto também favoreceu a criação de um território de encontro entre arte, cultura e ancestralidade, estimulando trocas que transcenderam a produção de objetos visuais. As conversas em torno das tintas, das cores e dos desenhos geraram narrativas pessoais, memórias familiares e reflexões sobre pertencimento, contribuindo para expandir repertórios simbólicos e fortalecer identidades em construção.

As crianças reconheceram que a natureza não apenas fornece pigmentos, mas também provoca sensações, desperta imaginários e sustenta modos de vida marcados pela coletividade e pelo respeito ao ciclo da vida. Essa compreensão sutil emergiu de experiências corporais e sensoriais que dialogam com reflexões de Lapiérre e Aucouturier (2004) sobre a força simbólica da expressão corporal, na medida em que o corpo se torna veículo de comunicação profunda. Ao mesmo tempo, o registro sensível das produções, conforme indicam estudos como os de Helder (2006) e referências pedagógicas como a Nova Escola (2007), evidenciou combinatórias de formas e tonalidades que revelam autonomia criadora e interpretação singular da realidade natural, reafirmando o potencial transformador da arte na infância.

Essa experiência pode ainda ser compreendida pela lente filosófica de Spinoza (2011), que atribui aos encontros com o mundo a capacidade de produzir afetos que ampliam ou restringem a potência de agir.

O projeto gerou “bons encontros”, pois aproximou as crianças de materiais naturais, despertando afetos alegres relacionados à descoberta, ao cuidado e ao prazer estético. Ao manipular pigmentos, observar transformações de cor e perceber variações de textura, as crianças aprenderam a reconhecer sensações corporais que qualificam experiências como positivas ou limitadoras. Spinoza argumenta que o desenvolvimento ético passa pela capacidade de discernir esses afetos e escolher encontros que favoreçam expansão, autonomia e vitalidade. Essa perspectiva ilumina a relevância das vivências oferecidas, que não apenas promoveram expressão artística e valorização cultural, mas também cultivaram sensibilidade para perceber o que nutre e fortalece a ação no mundo. Ao colocar corpo, natureza e cultura em diálogo, o projeto contribuiu para a formação integral, estimulando modos mais atentos, críticos e sensíveis de relacionar-se com o ambiente e com os outros.

3.4 A cultura ecológica e consciência ambiental

A inserção das crianças no processo de criação das tintas naturais desencadeou reflexões importantes sobre cuidado ambiental e responsabilidade ética. As observações feitas por Tiriba (2018) indicam que práticas educativas conectadas à ecologia fortalecem valores sustentáveis e estimulam o respeito pelo ambiente. Ao coletar materiais de maneira cuidadosa e selecionar folhas, frutos e terras sem causar danos ao entorno, as crianças internalizaram comportamentos de preservação. Esse movimento foi reforçado pela percepção de que a natureza oferece recursos valiosos, mas exige reciprocidade e atenção para manter seus ciclos em equilíbrio.

Durante as atividades, a atenção ao uso consciente da água e a preocupação com o desperdício tornaram-se parte do cotidiano. Tiriba (2018) afirma que a educação ambiental se estrutura a partir de experiências concretas, nas quais o sujeito compreende seu papel na manutenção da vida coletiva. Ao perceber que pequenas ações modificavam a quantidade e a qualidade dos pigmentos, as crianças entenderam que o cuidado é também uma forma de responsabilidade criadora. Seus comentários e escolhas revelaram maturidade

crescente, demonstrando que o envolvimento sensorial pode promover vínculos afetivos com a natureza e, simultaneamente, fortalecer comportamentos éticos.

O desenvolvimento dessa consciência ambiental transformou o ambiente escolar em um espaço vibrante de pertencimento, compromisso e entusiasmo coletivo diante da responsabilidade ecológica. As crianças passaram a compreender que cada gesto – desde o cuidado ao coletar materiais até a forma de descartar resíduos – possui impacto direto no equilíbrio da vida, percepção que fortalece o papel da escola como território de formação cidadã desde a primeira infância. Tiriba (2018) destaca que vivências sensíveis aproximam o sujeito de uma ética do cuidado, e essa ética floresceu de maneira visível no cotidiano do projeto, manifestando-se em atitudes espontâneas de preservação, empatia e atenção aos ciclos da natureza. Essa mudança de postura demonstra que práticas pedagógicas que dialogam com o ambiente não apenas ensinam conteúdos, mas constroem valores sólidos, capazes de orientar escolhas futuras em direção a um mundo mais equilibrado e sustentável.

A experiência também reafirmou a potência da Educação Infantil como alicerce para a sociedade que desejamos no presente e no futuro. Ao integrar estética, ciência, cultura e responsabilidade socioambiental, o projeto evidenciou que os eixos norteadores da Educação Infantil – interações, brincadeira, exploração e participação – são ferramentas poderosas para formar cidadãos sensíveis, críticos e criativos. As crianças demonstraram que aprender é um ato de envolvimento profundo com o mundo, e que o brincar orientado por materiais naturais pode desencadear reflexões sofisticadas sobre origem, transformação e impacto.

A escola, ao oferecer oportunidades de investigação, expressão e cuidado, reafirma sua função de inspirar práticas sociais mais justas, inclusivas e conscientes. Cada descoberta, cada mistura de cor, cada pergunta feita diante dos pigmentos naturais revelou que a educação do hoje tem força para moldar o amanhã, cultivando gerações capazes de agir com responsabilidade e imaginação diante dos desafios contemporâneos.

O projeto “Brincando com a Natureza: Água, Terra e Cor” mostrou, com clareza e vitalidade, que bons exemplos na Educação Infantil irradiam efeitos que ultrapassam os limites da sala e reverberam na comunidade, no território e na própria concepção de infância. Quando as crianças aprendem a cuidar do ambiente, a valorizar culturas diversas, a investigar fenômenos naturais e a expressar-se artisticamente, tornam-se multiplicadoras de uma visão mais ampla e afetiva sobre o mundo. Essa pedagogia, pautada em experiências autênticas e encontros que fortalecem afetos felizes, prepara os pequenos para conviver com respeito, agir com consciência e criar soluções criativas para problemas reais.

A educação do presente precisa desse brilho investigativo, dessa abertura sensorial e dessa coragem criadora; e o projeto demonstrou que é possível cultivar tudo isso desde cedo, construindo infâncias potentes e futuros cheios de esperança. Esse movimento educativo revela que crianças expostas a experiências significativas, que valorizam o contato com materiais naturais, aprendem a observar o mundo com mais atenção, a reconhecer a beleza nos detalhes e a fazer perguntas que ampliam sua compreensão sobre a vida. Quando a escola aposta em propostas que estimulam exploração, sensorialidade e liberdade expressiva, ela fortalece a autoconfiança e a ousadia intelectual, permitindo que cada criança se perceba como sujeito capaz de transformar e ressignificar seu próprio entorno. O projeto evidenciou que, ao oferecer ambientes ricos em diversidade de estímulos e respeito às diferentes culturas, a Educação Infantil se torna um campo fértil para despertar curiosidade, responsabilidade e sensibilidade ecológica.

Essa visão aponta para uma perspectiva de futuro em que as crianças, desde muito pequenas, constroem parâmetros éticos e afetivos que orientarão suas decisões na vida adulta. Ao experimentar pigmentos naturais, conversar sobre ancestralidade indígena, refletir sobre cuidado ambiental e expressar-se por meio da arte, elas internalizam valores que ultrapassam os muros da escola e se estendem para suas relações familiares e comunitárias. O brilho investigativo despertado nas vivências do projeto tende a se transformar em postura crítica, o que contribui para formar cidadãos comprometidos com a preservação da

biodiversidade, com a valorização das culturas e com a busca de soluções criativas para questões ambientais e sociais. Ao mostrar que o conhecimento pode emergir do toque na terra, da cor que nasce do alimento e da história que vive na cultura de um povo, o projeto não apenas educa: ele inspira. Ele amplia horizontes, alimenta sonhos e demonstra que a escola pode ser o lugar onde a esperança se organiza, ganha forma e projeta novos modos de existir no mundo.

3.5 Interações sociais e construção de significados

A produção das tintas naturais tornou-se terreno fértil para o fortalecimento dos vínculos sociais e para a construção de sentidos coletivos. A literatura de Winnicott (1975) afirma que o brincar compartilhado promove segurança emocional e amplia a capacidade de simbolizar, pois a criança encontra no outro um parceiro para pensar o mundo. As conversas que surgiram espontaneamente durante as experimentações revelaram aprendizagens sociais expressivas: as crianças explicavam suas descobertas, demonstravam estratégias e celebravam juntas as combinações de cores que produziam. A convivência, permeada por curiosidade e colaboração, fortaleceu a confiança e favoreceu a expressão individual.

Esse ambiente de troca ampliou a comunicação entre as crianças e incentivou o uso de diferentes linguagens. Winnicott (1975) destaca que o espaço potencial — lugar onde imaginação e realidade se encontram — é constituído nas interações afetivas e simbólicas. Ao compartilhar materiais, comparar pigmentações ou comentar sobre o cheiro e a textura das tintas, as crianças desenvolviam vocabulário específico e aprimoravam sua capacidade argumentativa. As interações tornaram-se motor de aprendizagem, pois cada diálogo estimulava novas perguntas e novos experimentos, compondo uma rede de significados construída coletivamente.

As experiências vivenciadas demonstraram que a cooperação potencializa o pensamento e intensifica o prazer de aprender. Winnicott (1975) aponta que a presença do outro possibilita maior liberdade criadora, já que o

brincar se torna experiência dialogada, aberta a interpretações múltiplas. A proposta evidenciou que, quando as crianças exploram a natureza em grupo — esmagando pigmentos, observando cores emergirem, percebendo cheiros e texturas — o aprendizado deixa de ser um ato solitário e se transforma em construção coletiva. A interação com colegas ampliou hipóteses, provocou novas perguntas e incentivou o compartilhamento de ideias, fortalecendo a compreensão de que o conhecimento se expande quando circula entre diferentes vozes. Essa vivência confirmou que a Educação Infantil encontra na cooperação uma base essencial para formar sujeitos seguros, comunicativos e capazes de apreciar o valor da diversidade.

A relevância dessas aprendizagens para a Educação Infantil torna-se ainda maior quando reconhecemos que o aprender fazendo é um dos eixos mais potentes da infância. Transformar a natureza em arte — e permitir que a arte devolva às crianças um olhar renovado para a natureza — gera uma experiência estética profunda, que dialoga com corpo, emoção e pensamento. O ato de produzir tinta a partir da terra, do urucum, da beterraba ou do carvão fez com que as crianças percebessem a origem dos materiais, compreendessem processos de transformação e criassem relações significativas entre o que sentem e o que produzem. A manipulação direta desses elementos fortaleceu habilidades motoras, ampliou a sensibilidade perceptiva e estimulou criatividade autêntica, que nasce do contato vivo com o mundo. Em vez de reproduzir modelos prontos, cada criança descobriu seus próprios caminhos expressivos, revelando que a investigação sensorial é uma forma concreta de pensar, imaginar e construir conhecimento de maneira integrada.

Essa aproximação entre arte e natureza reafirma o papel fundamental da Educação Infantil como espaço de descobertas que moldam a forma como as crianças percebem e habitam o mundo. Quando elas compreendem que a cor vem da vida, que o cheiro da terra anuncia histórias e que o toque transforma matéria em criação, passam a desenvolver uma postura mais cuidadosa, ética e curiosa diante do ambiente em que vivem. A escola torna-se, então, um campo fértil onde germinam responsabilidades ecológicas, respeito às culturas e alegria pela experimentação. O projeto mostrou que aprender fazendo não é apenas

metodologia, mas filosofia de formação: uma forma de ensinar que devolve à infância sua potência natural de criar, pesquisar, imaginar e relacionar-se com profundidade. A natureza se converte em obra, a obra se converte em experiência, e a experiência se converte em vida — uma síntese que expressa, com vigor, o sentido mais belo e transformador da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no projeto *“Brincando com a natureza: Água, Terra e Cor”* evidenciou a potência pedagógica que emerge quando a criança é convidada a interagir diretamente com a materialidade do mundo natural. As vivências envolveram exploração sensorial, investigação espontânea e criação artística, compondo um percurso que valorizou o corpo, os sentidos e a curiosidade como eixos centrais da aprendizagem. O contato com pigmentos naturais, com a textura da terra e com a fluidez da água despertou perguntas genuínas, ampliou repertórios perceptivos e contribuiu para que cada criança construísse interpretações próprias sobre a origem das cores e a presença da natureza em seu cotidiano. O ambiente educativo se tornou, portanto, um espaço vivo, permeado por descobertas que respeitam ritmos, desejos e expressões singulares.

Ao longo do processo, tornou-se evidente que a integração entre natureza e prática pedagógica alimenta não apenas a criatividade, mas também a autonomia intelectual. As crianças mostraram interesse em formular hipóteses, testar possibilidades e justificar suas escolhas, fortalecendo formas de pensamento investigativo. A observação cuidadosa dos materiais permitiu que compreendessem aspectos como consistência, aroma, densidade e variações cromáticas, o que reforçou a construção de saberes interdisciplinares articulados ao sensorial. Esse movimento reafirma o potencial da infância como tempo de pesquisa, no qual a experimentação constitui fundamento legítimo para aprendizagens profundas e duradouras.

O projeto também ampliou a compreensão das crianças sobre a riqueza cultural dos povos indígenas, especialmente no que diz respeito ao uso de pigmentos naturais nas pinturas corporais. Ao conhecer símbolos, narrativas e modos de fazer tradicionais, as crianças demonstraram respeito e curiosidade, reconhecendo outras epistemologias que dialogam com a natureza sem extrair dela mais do que o necessário. Essa aproximação rompe com visões estereotipadas e instiga a valorização de identidades culturais historicamente silenciadas, reafirmando a importância de uma educação comprometida com a diversidade, com a ancestralidade e com a pluralidade de saberes.

As interações sociais que emergiram durante as atividades reforçaram a importância do trabalho coletivo na construção de significados. As trocas realizadas entre as crianças, tanto durante a coleta dos materiais quanto no momento da produção das tintas e da pintura das telas, evidenciaram colaboração, escuta e respeito mútuo. Conversas espontâneas sobre cores, texturas e escolhas expressivas revelaram que a aprendizagem se fortalece quando compartilhada, ganhando contornos afetivos e simbólicos. A convivência, mediada por experiências estéticas, contribuiu para ampliar habilidades comunicativas, desenvolver empatia e consolidar vínculos que sustentam a vida em comunidade.

As crianças perceberam que os elementos utilizados não eram infinitos e que seu manuseio exigia cuidado, atenção e responsabilidade. A seleção criteriosa dos materiais e o uso moderado da água revelaram comportamentos orientados por valores ecológicos, sinalizando que práticas educativas sensíveis ao meio ambiente podem gerar impactos significativos na formação ética. O vínculo afetivo criado com a natureza durante o projeto favoreceu a compreensão de que o cuidado com o ambiente não é uma regra imposta, mas uma atitude que nasce do encantamento, da experiência e do respeito.

Diante do conjunto de vivências e reflexões proporcionadas pelo projeto, afirma-se que incluir elementos naturais nas práticas pedagógicas amplia horizontes estéticos, cognitivos, sociais e culturais. A natureza deixou de ocupar o papel de cenário para se tornar parceira ativa no processo educativo, nutrindo

descobertas e convidando as crianças a perceberem o mundo com mais sensibilidade. As experiências demonstraram que práticas baseadas em exploração, ancestralidade, expressão artística e responsabilidade ecológica contribuem para o desenvolvimento integral previsto pelas diretrizes nacionais da Educação Infantil. Conclui-se que projetos dessa natureza formam crianças mais conectadas ao ambiente, à cultura e a si mesmas, promovendo uma educação que respeita a infância em sua inteireza e que prepara sujeitos mais críticos, sensíveis e criadores.

REFERÊNCIAS

- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.
- DIAS, F. P. O.; ENDLICH, A. G. **A pesquisa documental como ato responsável e responsivo**. 2017.
- FUNAI. **Pinturas corporais indígenas carregam marcas de identidade cultural**. 2022.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Universidade de Algarve, 2006.
- LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento**. Curitiba: Filosofart, 2004.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NOVA ESCOLA. **A tinta que vem da natureza**. 2007.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria**. Paz e Terra, 2018.

UNIFAE. **A importância da pintura para as crianças**. 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

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

NARRATIVAS INFANTIS E PROTAGONISMO: Caminhos da Alfabetização por Projetos

Lucimeire Cruz da Costa Nunes⁷

RESUMO

O presente estudo, elaborado a partir de uma revisão bibliográfica, discute a relevância das narrativas infantis e do protagonismo das crianças nos processos de alfabetização, considerando metodologias ativas e projetos literários como instrumentos essenciais para despertar autonomia, imaginação e engajamento. Diversas pesquisas mostram que práticas tradicionais, centradas apenas na decodificação mecânica, já não respondem às necessidades de uma escola que busca desenvolver leitores críticos e participantes. A revisão evidencia que muitos desafios enfrentados na alfabetização, como inversões de letras, dificuldades fonológicas e desmotivação, não são falhas do professor, mas consequências de currículos pouco contextualizados e distantes da realidade da sala de aula. A análise foi construída por meio de levantamento e interpretação crítica de estudos recentes sobre alfabetização, literatura infantil, pedagogia de projetos e protagonismo discente. Foram examinadas contribuições de autores que defendem o papel da linguagem como instrumento de interação social e formação cultural, especialmente na primeira infância. A literatura aponta que projetos literários, como a escolha coletiva de histórias, recontos, dramatizações e atividades lúdicas, favorecem a construção de vínculos, o desenvolvimento da oralidade e a compreensão leitora. Narrativas conhecidas pelas crianças, como contos de fadas e histórias do cotidiano, ampliam o repertório cultural, fortalecem a autoestima e estimulam a participação ativa. Observou-se que, quando as crianças se tornam protagonistas do processo, há maior envolvimento, melhoria no desempenho e formação de leitores mais confiantes. Conclui-se que a alfabetização mediada por projetos literários integra sensibilidade, criticidade e criatividade, oferecendo caminhos pedagógicos mais humanizados. As narrativas infantis, quando tratadas com intencionalidade e respeito ao desenvolvimento infantil, tornam-se um recurso poderoso para transformar o processo de aprender a ler e escrever em uma experiência significativa, prazerosa e includente.

Palavras-chave: Narrativas infantis. Protagonismo. Alfabetização. Projetos literários. Linguagem.

ABSTRACT

This study, developed through a bibliographic review, discusses the relevance of children's narratives and student protagonism in literacy processes, considering active methodologies and literary projects as essential tools to foster autonomy,

⁷ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UEA/Universidade do Estado do Amazonas. **Pós-graduação:** Especialização em Gestão e Supervisão Escolar, UGF/Universidade Gama Filho. **Mestrado** em Ciências da Educação, UNIDA/Universidad de la Integración de las Américas. **E-mail:** lucimeire74nunes@gmail.com lucimeiremanaus@outlook.com

imagination, and engagement. Several studies show that traditional practices, focused solely on mechanical decoding, no longer meet the needs of a school system that aims to develop critical and participatory readers. The review highlights that many challenges faced in literacy — such as letter inversions, phonological difficulties, and lack of motivation — are not the result of teacher shortcomings, but rather the consequence of curricula that are poorly contextualized and distant from the reality of the classroom. The analysis was constructed based on the collection and critical interpretation of recent studies on literacy, children's literature, project-based pedagogy, and student protagonism. Contributions from authors who defend language as a social interaction tool and a foundation of cultural formation, especially in early childhood, were examined. The literature indicates that literary projects—such as collective story selection, retellings, dramatizations, and playful activities—promote the development of social bonds, oral expression, and reading comprehension. Narratives familiar to children, such as fairy tales and everyday stories, expand cultural repertoire, strengthen self-esteem, and stimulate active participation. Findings show that when children become protagonists of their learning process, there is greater engagement, improved performance, and the development of more confident readers. It is concluded that literacy mediated by literary projects integrates sensitivity, critical thinking, and creativity, offering more humanized pedagogical approaches. Children's narratives, when treated with intentionality and respect for child development, become a powerful resource for transforming learning to read and write into a meaningful, enjoyable, and inclusive experience.

Keywords: Children's narratives. Protagonism. Literacy. Literary projects. Language.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização, entendida como um direito fundamental de todas as crianças, continua sendo um dos maiores desafios da educação brasileira. Apesar dos avanços teóricos e das políticas voltadas para a garantia da aprendizagem, pesquisas recentes evidenciam que grande parte dos estudantes ainda enfrenta dificuldades significativas para ler e escrever, revelando que a escola, a família e as instâncias governamentais nem sempre conseguem assegurar condições favoráveis para o pleno desenvolvimento da competência leitora.

Nesse cenário, a responsabilidade do professor alfabetizador torna-se ainda mais complexa, pois seu trabalho impacta diretamente as oportunidades futuras de cada criança e influencia todo o percurso escolar e social que ela irá trilhar.

Ser alfabetizador exige compromisso, sensibilidade e compreensão profunda da realidade educacional. Isso implica reconhecer que a aprendizagem não acontece de forma mecânica nem se limita à aplicação de métodos isolados. Ao contrário, alfabetizar requer integrar teoria e prática, reflexão e ação, pesquisa e experiência cotidiana.

Professores que rejeitam a teoria, por considerá-la distante da sala de aula, acabam limitando sua capacidade de interpretar a realidade escolar e propor intervenções pedagógicas mais significativas. O conhecimento científico é essencial para que o educador compreenda, por exemplo, as razões pelas quais uma criança troca letras, apresenta dificuldades fonológicas ou perde o interesse pelas atividades escolares.

É nesse contexto que as narrativas infantis e o protagonismo das crianças emergem como caminhos potentes para uma alfabetização mais humanizada e eficaz. Os projetos literários, quando planejados com intencionalidade, ampliam a participação ativa dos estudantes, fortalecem a relação entre linguagem, cultura e experiência e criam espaços de aprendizagem nos quais as crianças se reconhecem como sujeitos capazes de produzir, interpretar e transformar histórias.

Assim, compreender o papel das narrativas e do protagonismo discente torna-se fundamental para repensar práticas e construir processos de alfabetização que respeitem a infância, promovam autonomia e aproximem teoria e prática em um movimento contínuo e transformador.

2. A LINGUAGEM COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO: O PAPEL DAS NARRATIVAS NA INFÂNCIA

A linguagem é um espaço de criação que permite à criança organizar pensamentos, construir sentidos e compreender o mundo ao seu redor. Contudo, o cenário educacional brasileiro tem enfrentado forte pressão política, mudanças constantes nas políticas públicas e um excesso de programas e materiais que

pouco dialogam entre si. Essa instabilidade fragiliza a atuação docente e compromete o processo de alfabetização. A falta de políticas consistentes e de formação continuada reduz a autonomia do professor e prejudica a qualidade da aprendizagem, reforçando que alfabetizar exige condições estruturadas, apoio pedagógico e valorização profissional. (FREIRE, 2021)

A literatura contemporânea aponta que a alfabetização está profundamente relacionada à construção da democracia, pois somente sujeitos capazes de ler, interpretar e participar criticamente podem exercer sua cidadania em plenitude. Pesquisas recentes destacam a urgência de rever currículos, fortalecer a formação docente e estruturar políticas que não tratem a alfabetização como tarefa isolada. Assim, alfabetizar é garantir voz, participação e acesso a direitos sociais. (SOARES, 2022)

Ao analisar práticas pedagógicas baseadas em projetos, observamos que as narrativas infantis se tornam caminhos essenciais para desenvolver autonomia, criatividade e protagonismo. Em propostas como criação de livros coletivos, escolha de poemas ou produção de textos autorais, cada criança contribui de acordo com seus conhecimentos e nível de escrita. Projetos literários favorecem o diálogo entre saberes, estimulam a colaboração e tornam o processo de aprender mais significativo. (KRAMER, 2019)

O trabalho com narrativas também permite intervenções planejadas e intencionais, que favorecem o avanço da aprendizagem. A organização de grupos, a proposição de desafios diferenciados e a leitura reflexiva do próprio texto possibilitam que as crianças pensem sobre a escrita, compreendam seus percursos e ampliem suas hipóteses sobre o sistema alfabético. Essas vivências fortalecem as zonas de desenvolvimento proximal, nas quais a interação auxilia na construção de novos conhecimentos. (VYGOTSKY, 2020)

Ao ler, reler, escrever e justificar suas produções, a criança passa a reconhecer a escrita como instrumento de comunicação, expressão e pertencimento. Esse processo dá sentido à alfabetização e torna o aprender mais afetivo, prazeroso e autêntico. Quando a narrativa dialoga com sua realidade, a

criança assume o papel de protagonista, desenvolvendo autonomia, criticidade e segurança diante da leitura e da escrita. (BRUNER, 2017)

Durante a atividade, a principal intervenção realizada com as crianças consistiu em recuperar a intenção comunicativa do texto. Antes de iniciar a escrita, tornou-se fundamental que compreendessem para que servia aquele texto, o que caracterizava uma apresentação e quem seria o leitor. Esse movimento de reflexão prévia orientou a construção do sentido da escrita e ajudou o grupo a assumir um papel ativo no processo (VYGOTSKY, 1998).

A partir dessas orientações iniciais, as crianças produziram a primeira versão de uma apresentação para um caderno de poemas. A mediação buscou mostrar como dialogar com o leitor, explicando o que ele encontraria no caderno, por que determinados poemas foram selecionados e qual era a intenção da coletânea. Assim, ao abrir o livro, o leitor poderia compreender com clareza o propósito do material e as escolhas realizadas pelas autoras (SOARES, 2004).

Após essa primeira elaboração, o grupo foi convidado a reler sua própria produção, identificando elementos que poderiam ser aprimorados. Nesse momento, surgiram questionamentos significativos: se o texto estava bom, se o leitor entenderia o conteúdo, ou se a apresentação realmente explicava que aquele material se destinava à leitura. Esses questionamentos mostraram que as crianças já refletiam sobre a função comunicativa da escrita, algo essencial no processo de alfabetização e letramento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Durante a revisão, observou-se que o texto ainda necessitava de uma organização mais clara. Para evitar o cansaço de reescrever tudo, foram utilizadas marcas de revisão, como o símbolo da estrelinha (*), recurso que permitiu reorganizar ideias e acrescentar trechos sem refazer a produção por completo. Essa estratégia favoreceu uma revisão mais autônoma e significativa, fortalecendo a compreensão sobre o texto e sua estrutura (SILVA; CARDOSO, 2019).

A última intervenção concentrou-se na ortografia. Embora haja a concepção de que esse não é um conteúdo central no primeiro ano, o grupo já apresentava escrita alfabética e contava com tempo suficiente para avançar na

reflexão ortográfica. Assim, discutiu-se sobre palavras escritas alfabeticamente, mas com erros naturais do processo. Essa abordagem contribuiu para ampliar o repertório linguístico das crianças e fortalecer o vínculo entre leitura, reflexão e escrita correta (MARTINS; RIBEIRO, 2018).

Ao final da atividade, reforçou-se uma mensagem essencial: em uma proposta que envolve diferentes saberes e modos de expressão, é fundamental que todas as crianças se sintam capazes de aprender. O processo de aprendizagem ocorre justamente assim: pensando sobre o que escrevem, escolhendo as melhores palavras, utilizando as letras que conhecem, experimentando, errando, revisando e tentando novamente, sempre de forma colaborativa e consciente (PEREIRA; FONSECA, 2021).

A atividade foi encerrada com agradecimentos pela dedicação do grupo. As crianças relataram cansaço, compreensível após tanto esforço cognitivo, mas demonstraram satisfação diante das descobertas realizadas ao longo do processo. A experiência mostrou-se rica, intensa e profundamente formativa.

2.1 Protagonismo Infantil: Participação Ativa e Construção de Sentidos na Alfabetização

No processo de alfabetização, a consciência fonológica tem um papel muito importante. Ela diz respeito à capacidade da criança de ouvir atentamente os sons da fala, perceber sílabas parecidas, identificar sons que se repetem e diferenciar palavras que parecem iguais, mas têm sons diferentes. Quando a criança aprender a prestar atenção nesses sons, ela começa a entender melhor como a língua funciona “por dentro”, o que facilita muito o caminho para aprender a ler e escrever (SOARES, 2020).

Isso é essencial porque, na alfabetização, as letras representam sons. Para entender as letras, a criança precisa primeiro entender os sons que elas representam. Os fonemas, que são justamente esses sons, ajudam a criança a fazer essa ligação entre fala e escrita. Quando ela percebe que certas palavras têm sons

parecidos ou diferentes, ela entende com mais facilidade por que existem determinadas letras e combinações na escrita (MORAIS, 2019).

É comum que adultos confundam o nome da letra com o som da letra, mas para as crianças isso faz muita diferença. Saber o nome da letra (“eme”, “efe”, “dê”) não ajuda tanto quanto reconhecer o som da letra (“m”, “f”, “d”). Na alfabetização, é o som que importa. Por isso, muitas práticas atuais priorizam trabalhar primeiro os sons, para que a criança consiga relacioná-los de forma mais clara às letras quando for escrever ou ler (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2021).

A consciência fonológica não é algo difícil de ensinar. Ela se desenvolve quando a criança é estimulada a ouvir, comparar, brincar e experimentar os sons da língua. Jogos de rimas, repetição de palavras, trocas de sílabas e pequenas brincadeiras com sons tornam o aprendizado leve e natural. Quando isso acontece, a criança se sente mais confiante e participa de forma ativa de seu processo de aprendizagem, exercendo seu protagonismo (VYGOTSKY, 1998).

Pesquisas de várias décadas mostram que muitas crianças com dificuldades de leitura apresentam fragilidades justamente na consciência fonológica e no processamento dos sons da fala. Essas dificuldades também podem aparecer na memória verbal e na capacidade de manter informações sonoras por alguns segundos, o que é fundamental para ler e escrever. Por isso, trabalhar com atividades que desenvolvem essa habilidade é um caminho importante para apoiar as crianças que mais precisam (SHAYWITZ, 2020).

Quando a escola cria espaços em que a criança escuta, pensa, experimenta, pergunta e participa, ela se torna protagonista do seu próprio processo de alfabetização. Ela percebe que aprender envolve descobrir sons, entender como funcionam as palavras, construir sentidos e se expressar com autonomia. Assim, a alfabetização deixa de ser apenas um conjunto de técnicas e passa a ser uma experiência viva, significativa e cheia de sentido para a infância (BRUNER, 1991).

2.2 Projetos Literários como Estratégia Pedagógica para uma Alfabetização Humanizada

Os projetos literários são apresentados como uma estratégia pedagógica que ajuda a tornar a alfabetização mais humana e próxima da realidade das crianças. Nesse tipo de proposta, o estudante participa de forma ativa, explorando histórias, personagens e diferentes modos de criar e compreender o mundo. A leitura e a escrita não aparecem apenas como obrigação escolar, mas como caminhos para que a criança expresse sentimentos, descubra possibilidades e desenvolva sua própria voz.

A escolha das obras destaca a importância de que o professor realize uma pré-seleção cuidadosa, garantindo que os livros sejam adequados à faixa etária dos alunos. Essa seleção deve priorizar romances ou narrativas divididas em capítulos que contenham uma história completa, evitando livros de poesia, coletâneas de contos ou crônicas.

Dessa forma, consiste na atenção dos estudantes. Nessa etapa, é necessária uma exposição oral sobre a importância e os desafios do desenvolvimento do hábito de leitura. Entre os benefícios apresentados, ressalta-se que, por meio da leitura, é possível exercitar a mente, adquirir informações e novos conhecimentos, melhorar a comunicação, estimular a imaginação, a curiosidade e a criatividade, incentivar o pensamento crítico, desenvolver a empatia e o autoconhecimento, além de aprimorar a concentração, promover entretenimento de qualidade e permitir que as crianças viajem para outros mundos pela imaginação. (SOLÉ, 1998)

Quanto aos desafios, o docente pode destacar a forte influência que os recursos tecnológicos exercem sobre os alunos, como vídeos, redes sociais e jogos eletrônicos, que costumam parecer mais atrativos em um primeiro momento. Menciona-se ainda a dificuldade de acesso a livros físicos, já que muitos estudantes não têm condições de comprá-los e, para vários deles, a única biblioteca disponível é a da escola. (CHARTIER, 1990)

Diante desses fatores, entende-se que é papel do professor oferecer oportunidades de contato com obras literárias presentes na biblioteca escolar, ajudando os estudantes a iniciarem o desenvolvimento do hábito de leitura. Ao mesmo tempo, é responsabilidade dos alunos assumir o compromisso de incluir a leitura em sua rotina, dedicando diariamente algum tempo para essa prática. (KLEIMAN, 1995)

Para facilitar a compreensão, o professor apresenta uma analogia: assim como o corpo precisa de alimentos variados para se manter saudável, o cérebro também precisa ser nutrido com conteúdo diversos e de qualidade. Se uma pessoa consumir apenas produtos como vídeos curtos, jogos e redes sociais, ela não conseguirá adquirir conhecimentos relevantes nem desenvolver plenamente habilidades cognitivas, culturais e críticas. Portanto, reforça-se a importância do equilíbrio entre momentos de descanso, lazer, estudo e leitura. (SILVA, 2003)

Para os projetos de leitura na aprendizagem, os alunos são convidados a imaginar os livros como pessoas com as quais poderão construir uma amizade. O professor dispõe os livros sobre as mesas e inicia a apresentação dizendo que aqueles são “amigos” que irão ajudar os estudantes a desenvolverem o hábito de ler. Em seguida, escolhe uma ou mais obras para apresentar como se fossem personagens reais, despertando a curiosidade da turma. (COSSON, 2006)

Sendo assim, no trabalho com projetos e incentivo ao uso de livros, é preciso que cada aluno leve uma obra para casa e realize a leitura dentro do prazo estabelecido. Ao longo do mês, ou do período definido, serão criadas atividades relacionadas ao livro, todas feitas em sala de aula. Por isso, cada estudante deve manter sua obra sempre na mochila para consultas. Cada atividade terá uma pontuação específica, definida pelo professor.

Por fim, trabalhar com narrativas, o professor cria um espaço acolhedor, onde cada aluno pode avançar no seu ritmo, fazer perguntas, imaginar e construir sentidos a partir das experiências vividas. Dessa forma, a alfabetização deixa de ser apenas técnica e passa a ser um processo afetivo, significativo e ligado à formação integral da criança, no momento da escolha dos livros, sempre que

possível o docente organiza as obras selecionadas sobre as mesas, e cada aluno pega dois livros, avalia e escolhe um para levar para casa. Dessa maneira, o estudante reforça a responsabilidade de preservar o material.

2.3 Narrativas que Transformam: Aprender e Criar como Protagonista na Alfabetização

Durante a experiência com alfabetização por projetos, os alunos receberam atividades que poderiam levar para casa e compartilhar com a família. Essa prática despertou neles o sentimento de protagonismo, pois perceberam que suas ações tinham significado dentro e fora da sala de aula (VYGOTSKY, 1998). Todos participaram das atividades e se sentiram incluídos no processo de aprendizagem, fortalecendo sua autonomia e engajamento.

Ao observar o progresso de crianças com dificuldades, ficou evidente que cada planejamento docente precisava ser intencional e sensível às necessidades individuais. Uma aluna, por exemplo, repetiu o ano, mas ao longo do processo demonstrou grande evolução, mostrando que a atenção dedicada e o acompanhamento contínuo fazem diferença (SHAYWITZ, 2003). Essa experiência reforça que o ensino deve considerar aspectos neurológicos e emocionais de cada criança.

O papel da professora protagonista não significa ser perfeita ou ter todas as respostas, mas sim assumir a responsabilidade pelo próprio trabalho e buscar constantemente aprimoramento. Admitir erros, pedir ajuda e refletir sobre a prática docente são atitudes essenciais para fortalecer o ensino e atender às demandas dos alunos (FREIRE, 1996). O protagonismo docente é, portanto, uma construção diária, baseada na reflexão crítica e na prática intencional.

Mais do que seguir métodos prontos, a professora deve adaptar as ferramentas pedagógicas às necessidades reais da turma. Planejar atividades que promovam o protagonismo infantil e que estejam alinhadas com os objetivos de aprendizagem fortalece a confiança dos alunos e permite que se tornem agentes

ativos no próprio aprendizado (PIANTA & HAMRE, 2009). A alfabetização, nesse contexto, é um processo coletivo e criativo.

Finalmente, o aprendizado vai além da sala de aula, envolvendo experiências vividas, relações sociais e participação em atividades lúdicas. As crianças aprendem também pela observação, interação e exploração do ambiente, tornando a educação significativa e conectada à realidade delas (VYGOTSKY, 1998; PEREIRA & COSTA, 2018). A alfabetização por projetos, ao valorizar essas vivências, contribui para o desenvolvimento integral e o protagonismo dos pequenos aprendizes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje em dia, as pessoas vivem cercadas por imagens. Em qualquer lugar, no shopping, nas redes sociais ou simplesmente mexendo no celular, somos bombardeados o tempo todo por fotos, vídeos e informações que chegam muito rápido. Não é que a velocidade seja um problema em si, mas é importante lembrar que o ser humano tem limites. Nossa mente não dá conta de processar tudo ao mesmo tempo.

Muitas vezes, depois de passar horas rolando redes sociais como o Instagram, a pessoa sente a cabeça “pesada”. Isso acontece porque foram muitas imagens, muitos momentos e muita informação de diferentes lugares, tudo de uma vez só. Isso cansa, confunde e deixa a mente sobrecarregada.

Por isso, é tão importante exercitar a leitura de um jeito consciente. A velocidade das informações não vai diminuir, mas a leitura ajuda a manter o pensamento mais firme e organizado. Quando estamos cansados e cheios de conteúdo superficial, ficamos mais vulneráveis e até mais fáceis de manipular. Hoje vivemos cercados por algoritmos que sugerem o que comprar, o que assistir, o que pensar e até o que julgar. Se não cuidarmos do nosso senso crítico, acabamos sendo guiados por essas influências sem perceber.

Ler com atenção é uma forma de se proteger. A leitura fortalece o pensamento, amplia a visão de mundo e ajuda a filtrar melhor o que faz sentido e o que não faz. A escola tem um papel muito importante nesse processo. Muitas vezes, ela acaba tratando a leitura e a escrita como apenas regras, códigos ou tarefas para avaliação. Mas, na realidade, a escrita e a leitura têm outro sentido: comunicar, expressar ideias, entender o mundo e participar dele.

O grande desafio da escola, é aproximar a leitura escolar da leitura que existe fora dela. Isso significa incentivar os alunos a lerem juntos, enfrentarem textos mais desafiadores, planejarem o que vão escrever e perceberem que ler e escrever servem para comunicar algo que tem sentido para eles.

O professor pode ajudar muito nesse processo trazendo para a sala textos variados, como notícias, contos, curiosidades científicas e muitos outros tipos de leitura. Assim, os alunos conhecem diferentes gêneros textuais e ampliam sua visão de mundo.

Em resumo, o desafio maior é abandonar atividades mecânicas, que não têm significado, e transformar a leitura e a escrita em um processo, e não apenas em algo para ser avaliado numa prova. O objetivo final é formar pessoas críticas, capazes de entender o que leem, pensar por si mesmas e enxergar além das palavras lendo também “as entrelinhas”

REFERÊNCIAS

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

CAPOVILLA, Fernando César; CAPOVILLA, Alessandra. **Alfabetização: método fônico**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2021.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

KLEIMAN, Angela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2019.

MARTINS, Maria Helena; RIBEIRO, Ana Carolina. **Alfabetização e letramento na prática**. São Paulo: Moderna, 2018.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica e alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PIANTA, Robert C.; HAMRE, Bridget K. **Classroom processes and early learning**. New York: Guilford Press, 2009.

PEREIRA, Ana; COSTA, Maria. **Educação e desenvolvimento infantil: práticas pedagógicas e aprendizagem significativa**. Lisboa: Edições Sílabo, 2018.

PEREIRA, Ana Cláudia; FONSECA, Vinícius. **O protagonismo infantil na alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2021.

SHAYWITZ, Sally. **Dislexia**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

SILVA, Ezequiel Teixeira da. **Leitura e formação leitora**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Luciana; CARDOSO, Adriana. **Reflexões sobre o processo da escrita na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e democracia**. São Paulo: Contexto, 2022.

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

SHAYWITZ, Sally E. **Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level**. New York: Knopf, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Caminhos Para a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual

Ivanilda Pinto de Holanda⁸

RESUMO

A aprendizagem de alunos com deficiência intelectual exige caminhos pedagógicos que valorizem suas singularidades, ritmos e modos próprios de construir conhecimento. No Brasil, onde ainda persistem desafios relacionados ao acesso, permanência e inclusão escolar, torna-se essencial refletir sobre estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral desses estudantes. O objetivo deste resumo é analisar práticas e caminhos pedagógicos que contribuem para a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, considerando aspectos sociais, emocionais e educacionais que influenciam seu percurso formativo. Trata-se de uma revisão bibliográfica baseada em estudos e legislações que abordam inclusão, desenvolvimento cognitivo, atendimento educacional especializado (AEE) e adaptações curriculares necessárias para garantir uma educação equitativa. Os achados apontam que muitos estudantes com deficiência intelectual enfrentam barreiras como preconceito, baixa expectativa social, recursos pedagógicos insuficientes e falta de formação adequada de professores. Evidenciam também que metodologias ativas, avaliação contínua, uso de materiais concretos, mediação pedagógica sensível e ambientes acolhedores favorecem a autonomia e a participação. Assim, promover caminhos de aprendizagem para esses alunos requer políticas públicas consistentes, formação docente permanente e reconhecimento de suas potencialidades. Quando a escola compreende que o desenvolvimento ocorre em diferentes tempos e intensidades, ela abre espaço para uma aprendizagem mais humanizada, inclusiva e significativa.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Inclusão Escolar. Aprendizagem. Adaptação Curricular. Desenvolvimento.

ABSTRACT

The learning process of students with intellectual disabilities requires pedagogical approaches that value their uniqueness, rhythms, and individual ways of constructing knowledge. In Brazil, where challenges related to access, retention, and school inclusion persist, it is essential to reflect on strategies that support the holistic development of these learners. The aim of this abstract is to analyze practices and pedagogical pathways that contribute to the learning of people with intellectual disabilities, considering social, emotional, and educational aspects that influence their formative journey. This study is a literature review based on research and legislation addressing inclusion, cognitive development, specialized educational services (AEE), and curricular adaptations needed to ensure equitable education. The findings indicate that many students

⁸ **Graduação:** Licenciatura Plena em Pedagogia, UEPA/ Universidade Estadual do Pará. **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia, Facinter/Faculdade Internacional de Curitiba. **Mestrado** em Educação/ Universidad Europea del Atlántico. **E-mail:** iva.nilda@outlook.com

with intellectual disabilities face barriers such as prejudice, low social expectations, insufficient pedagogical resources, and a lack of adequate teacher training. The review also highlights active methodologies, continuous assessment, the use of concrete materials, sensitive pedagogical mediation, and welcoming learning environments foster autonomy and participation. Therefore, promoting learning pathways for these students requires consistent public policies, ongoing teacher education, and recognition of their potential. When schools understand that development occurs at different paces and intensities, they create space for more humanized, inclusive, and meaningful learning.

Keywords: Intellectual Disability. School Inclusion. Learning. Curricular Adaptation. Development.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na garantia do direito à educação e na reconstrução de trajetórias interrompidas, especialmente quando se trata de estudantes com deficiência intelectual. No contexto brasileiro, muitos desses sujeitos chegam à escola carregando histórias de exclusão, preconceito, baixa escolaridade e longos períodos afastados do ambiente escolar. Para que a EJA cumpra sua função social, torna-se indispensável adotar práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam saberes prévios, valorizem experiências de vida e respeitem ritmos diferenciados de aprendizagem.

As práticas pedagógicas inclusivas na EJA exigem que professores compreendam que o tempo fora da escola não representa um “tempo perdido”, mas sim um período repleto de conhecimentos construídos em ambientes familiares, comunitários e de trabalho. Quando esses saberes são reconhecidos como ponto de partida, o processo educativo torna-se mais significativo e acolhedor. Experiências relatadas em programas educacionais, como rodas de conversa, construção de versos, relatos pessoais e atividades culturais, demonstram que adultos com deficiência intelectual possuem potencial criativo, sensibilidade e formas próprias de expressão que precisam ser legitimadas no espaço escolar.

Além disso, o vínculo afetivo entre professores e estudantes se revela um elemento decisivo para a permanência e o engajamento. Muitos alunos relatam

que a acolhida, o respeito, o diálogo e a valorização de suas histórias fazem com que se sintam pertencentes ao ambiente educativo, superando barreiras emocionais e sociais que por muitos anos os afastaram da escola. Esses aspectos reforçam que a inclusão vai além de adaptações curriculares: ela demanda relações humanizadas, escuta ativa e práticas pedagógicas que promovam autonomia e autoestima.

Diante desses desafios e possibilidades, refletir sobre caminhos pedagógicos para estudantes com deficiência intelectual na EJA é reafirmar o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de transformar vidas e abrir oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional.

2. ENTRE DIVERSIDADES, DIREITOS E APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um espaço marcado por trajetórias plurais, histórias interrompidas e direitos historicamente negados. Nesse contexto, a diversidade não é exceção, mas condição estruturante do processo educativo. Cada estudante chega à escola trazendo saberes construídos no trabalho, na vida comunitária, nas lutas pessoais e nas experiências sociais que moldam sua identidade. A EJA, é “um território de direitos, onde se reconhece que toda pessoa, independentemente de idade ou condição, é sujeita de aprendizagem”. (ARROYO, 2017)

Entre esses estudantes, há pessoas com deficiência intelectual, pessoas surdocegas, trabalhadores que retornam após anos afastados, jovens que interromperam os estudos por necessidade econômica e adultos que enfrentaram barreiras de locomoção, discriminação ou ausência de políticas públicas. A presença dessa pluralidade exige práticas pedagógicas sensíveis, flexíveis e comprometidas com a inclusão como princípio ético e político. Sendo assim, educar é acolher o outro “em sua inteireza”, reconhecendo sua história, cultura, voz e potencial. (FREIRE, 1996)

Os relatos de estudantes evidenciam que, apesar das dificuldades, a escola pode tornar-se um espaço de acolhimento e pertencimento. A valorização do afeto, da escuta e do respeito fortalece a permanência e reduz a evasão, desafios recorrentes na EJA. Por isso, a educação inclusiva, só se concretiza quando as relações pedagógicas são permeadas por sensibilidade e reconhecimento das diferenças como riqueza e não como obstáculo. (CANDAU, 2018)

No caso de estudantes com deficiência, o acesso a intérpretes, materiais adaptados, tecnologias assistivas e estratégias diferenciadas faz toda a diferença para garantir participação e autonomia. A legislação brasileira, por meio da Lei Brasileira de Inclusão, assegura que todos têm direito a aprender em ambientes acessíveis e que a escola deve se organizar para eliminar barreiras, e não para justificá-las. (BRASIL, 2015)

Além disso, os professores da EJA lidam diariamente com desafios como turmas heterogêneas, falta de formação específica, tempo reduzido para planejamento e necessidade de articular diferentes metodologias para atender demandas variadas. Nesse contexto, a inclusão depende de redes de colaboração entre docentes, famílias, coordenação pedagógica e serviços de apoio, superando a lógica de que o professor deve “dar conta sozinho”. (MITTLER, 2003)

Diante de tantas diversidades, é fundamental ampliar o conceito de aprendizagem. Muitos estudantes demonstram conhecimentos construídos fora da escola, saberes de trabalho, cultura, cuidado, fé, experiência comunitária, que precisam ser reconhecidos como formas legítimas de leitura de mundo. Assim, aprender é sempre um processo situado, histórico e conectado à vida real. (TARDIF, 2014)

A EJA, quando comprometida com direitos humanos, consegue transformar histórias marcadas por dor, interrupção e exclusão em trajetórias de esperança e empoderamento. A escola torna-se, então, espaço de reconstrução da autonomia, da autoestima e da cidadania. Promover práticas inclusivas nesse contexto significa reconhecer que cada sujeito aprende em seu tempo, com seus modos

próprios, e que a educação é ferramenta para conquistar novas oportunidades, romper desigualdades e fortalecer a dignidade humana. (FREIRE, 2000)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) reúne sujeitos com trajetórias diversas, marcadas por interrupções no estudo, dificuldades econômicas, responsabilidades familiares e um histórico de negação do direito à educação. Nessa perspectiva, compreender os motivos que levam tantos jovens e adultos a não concluírem a escolaridade na idade prevista é essencial para fortalecer políticas de inclusão e permanência. (ARROYO, 2017).

Segundo pesquisadores da área, não existe um “público único” na EJA, mas dois grandes grupos historicamente excluídos: aqueles que não tiveram acesso à escola devido a condições socioeconômicas e geográficas, e aqueles que tiveram trajetórias escolares marcadas por reprovações, fracasso e abandono. (PAIVA, 2003).

Do ponto de vista histórico, o direito universal à educação no Brasil é recente, consolidado apenas com a Constituição de 1988. Grande parte dos estudantes que hoje buscam a EJA cresceu em períodos nos quais esse direito não estava assegurado culturalmente, o que contribui para a persistência de desigualdades educacionais. (CURY, 2000).

Fatores como trabalho precoce, responsabilidades familiares e barreiras impostas dentro do próprio ambiente doméstico dificultaram o acesso à escola. No caso das mulheres adultas, a restrição ao estudo é uma herança cultural que ainda persiste em alguns contextos sociais. (BRANDÃO, 2012).

A evasão recorrente na EJA revela um modelo escolar rígido e pouco adaptado às necessidades e realidades desses estudantes. Muitas propostas pedagógicas não dialogam com suas vivências, o que compromete a motivação e a permanência nas aulas. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

As redes de ensino frequentemente adotam formatos padronizados que impedem a criação de práticas pedagógicas flexíveis. Essa uniformização reduz a potência da EJA como modalidade capaz de responder às necessidades de

sujeitos diversos, mantendo a lógica ultrapassada do antigo ensino supletivo. (DI PIERRO, 2008).

Para avançar, é preciso mudar a pergunta central do processo educativo: em vez de focar no que o estudante não aprendeu, é necessário considerar seus saberes, experiências de vida e projetos de futuro. Esse reconhecimento amplia a potência formativa e fortalece a autonomia do sujeito. (FREIRE, 1996).

A EJA, portanto, constitui-se como espaço de reconstrução de trajetórias, afirmação de direitos e valorização da diversidade humana. É um ambiente que precisa ser acolhedor, flexível e sensível às necessidades de cada estudante, garantindo aprendizagem significativa e dignidade. (CANDAU, 2018).

2.1 Cultura, Necessidades De Aprendizagem E Organização Curricular Na Educação De Jovens E Adultos

Compreender a cultura e as necessidades de aprendizagem dos sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um passo fundamental para organizar um currículo significativo e uma prática pedagógica realmente inclusiva. Cada estudante traz consigo uma história marcada por interrupções, desafios escolares e experiências de vida que não podem ser ignoradas. O jovem ou adulto que retorna à escola não é um sujeito da falta, mas alguém com potencialidades, desejos, expectativas e uma bagagem rica de conhecimentos construídos ao longo da vida (FREIRE, 1996).

Por isso, não faz sentido “repor” os conteúdos que ficaram para trás como se o estudante tivesse ficado congelado na infância escolar. Em vez disso, é necessário considerar suas vivências, suas aprendizagens não escolares, seus repertórios culturais e seus saberes atualizados. Muitas vezes, o próprio modelo tradicional de escola, rígido, descontextualizado e pouco empático, contribuiu para a desmotivação e até para o afastamento desses sujeitos durante a infância e adolescência (ARROYO, 2017).

Quando retornam à escola, jovens e adultos se deparam com uma instituição que, em muitos casos, ainda não está preparada para reconhecer suas necessidades de aprendizagem, suas trajetórias marcadas por reprovações sucessivas, defasagem idade-série e experiências de exclusão. A situação se torna ainda mais complexa quando se observa a presença de um público jovem que, pela legislação, pode cursar o ensino médio na EJA, ainda que apresente grandes lacunas acumuladas no ensino regular. Esses estudantes cresceram vivenciando dificuldades de aprendizagem, ruptura de vínculos escolares e, frequentemente, a necessidade posterior de conciliar trabalho, família e estudo (DI PIERRO, 2005).

Para esses sujeitos, exercer o direito à educação não é apenas uma obrigação legal, mas uma possibilidade real de reconstrução de projetos de vida. Contudo, isso só se concretiza quando a escola se torna empática, acolhedora e capaz de responder às necessidades reais dos alunos. Turmas heterogêneas, com idades variando entre 15 e mais de 60 anos, revelam a amplitude e a complexidade do público da EJA. Essa diversidade exige práticas pedagógicas diferenciadas, que valorizem o diálogo, o respeito, o trabalho coletivo e as particularidades de cada estudante (HADDAD, 2007).

Relatos de estágio mostram, contudo, que a escola ainda enfrenta dificuldades em lidar com essa diversidade. Em alguns casos, jovens considerados “problemáticos” no ensino regular são encaminhados automaticamente para a EJA, muitas vezes como forma de “resolver” problemas disciplinares e não como reconhecimento de suas necessidades educacionais. Essa prática reforça estigmas e aprofunda desigualdades (VENTURA, 2012).

Ao discutir organização curricular, torna-se evidente que a EJA precisa de metodologias articuladas ao mundo do trabalho, às práticas sociais e às demandas culturais dos estudantes. Isso inclui, por exemplo, trabalhar matemática financeira aplicada ao cotidiano, reconhecer dinheiro falso para quem atua no comércio, desenvolver competências de comunicação e leitura, além de promover o acesso a tecnologias (GADOTTI, 2009).

Questões de acessibilidade também surgem com força. Os estudantes destacam a importância de intérprete de Libras permanente, garantindo respeito à diversidade linguística e às necessidades dos alunos surdos. A ausência desse profissional, muitas vezes por falta de transporte ou atraso, compromete a aprendizagem e a participação plena desses sujeitos (OLIVEIRA, 2018).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa para muitos estudantes uma oportunidade de retomada dos estudos, obtenção de certificação escolar e ingresso no mercado de trabalho. Além disso, a EJA promove habilidades socioemocionais, como aprender a ouvir, dialogar, respeitar o outro e reconhecer a escola como um espaço legítimo de formação humana (SOARES, 2020).

Historicamente, a EJA enfrentou desafios significativos relacionados à formação docente. A ausência de orientações pedagógicas específicas para áreas como artes, educação física e educação para o trabalho dificultou a atuação efetiva do professor. A publicação oficial de diretrizes nacionais, iniciada em 2001 e consolidada em 2006, trouxe à tona a necessidade de conciliar flexibilidade curricular com a heterogeneidade do público da EJA, reconhecendo que cada estudante possui experiências, saberes e necessidades próprias (BRASIL, 2006).

A construção curricular na EJA deve ser pautada pelo diálogo, pela escuta ativa e pelo reconhecimento do educando como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Temas geradores, produzidos a partir da realidade dos estudantes, constituem a base para o planejamento das aulas, garantindo relevância e significado ao aprendizado (FREIRE, 1996).

No contexto curricular, a EJA organiza o ensino em componentes integrados, como Língua Portuguesa, Matemática e Natureza e Sociedade, com ênfase na interdisciplinaridade e na contextualização. Em Língua Portuguesa, o foco é desenvolver habilidades de leitura, escrita, interpretação textual, linguagem oral e escrita, pontuação e análise linguística. A Matemática privilegia operações numéricas, medidas, geometria, resolução de problemas e introdução à estatística, sempre contextualizada à realidade dos estudantes (PIMENTA, 2013).

A implementação do currículo exige que as escolas e redes de ensino produzam suas próprias propostas curriculares, adaptando o documento nacional à realidade local, à diversidade sociocultural e às necessidades específicas de cada estudante. O planejamento pedagógico deve considerar itinerários formativos flexíveis, sequências didáticas ou projetos que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem, faixas etárias e contextos de vida (ARROYO, 2011).

Finalmente, a EJA deve ser compreendida como um espaço de aprendizagem integral e contínua, voltada à formação humana e à inclusão social. O reconhecimento das singularidades culturais e históricas dos estudantes, aliado à construção de currículos flexíveis e metodologias adaptadas, contribui para que a educação seja um direito efetivo de todos, fortalecendo a justiça social e o exercício da cidadania (GOMES, 2005).

Por fim, o apoio da família aparece como fator decisivo, principalmente para jovens e adultos com deficiência. Muitas famílias incentivam o retorno à escola, apoiam a busca por autonomia e, em alguns casos, enfrentam resistências internas para permitir que o estudante renuncie ao BPC para acessar trabalho e ensino superior. Essa parceria revela o papel central da família na construção de trajetórias de inclusão na EJA e no mercado de trabalho (SILVA, 2019).

2.2 Desafios Atuais Da Inclusão De Estudantes Com Deficiência Intelectual Na EJA

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta desafios que envolvem tanto aspectos legais quanto pedagógicos, culturais e estruturais. Embora os marcos normativos, como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), assegurem o direito à educação em escolas comuns, a realidade cotidiana ainda revela dificuldades na efetivação desse direito.

A legislação estabelece a obrigatoriedade da escolarização em instituições regulares dos 4 aos 17 anos, garantindo acesso e permanência, mas não fixa uma idade máxima para ingresso na EJA. Assim, jovens a partir dos 15 anos, e em

alguns contextos até mesmo aos 16 ou 17, já podem ser acolhidos pela modalidade, especialmente quando apresentam trajetórias marcadas por interrupções escolares.

Contudo, mesmo com essas garantias, muitos estudantes com deficiência intelectual ainda enfrentam barreiras para exercer seu direito à educação e ao trabalho. Parte desses desafios decorre da falta de estrutura, de recursos acessíveis e de práticas pedagógicas adaptadas, o que impacta diretamente seu processo de aprendizagem e autonomia. A escola, muitas vezes, ainda reproduz modelos tradicionais que não consideram ritmos diferenciados, formas diversas de comunicação, necessidades sensoriais ou metodologias concretas que favoreçam a compreensão e a participação.

As experiências pessoais de muitos educadores também revelam a dimensão humana dessa problemática. Histórias como a de filhos de trabalhadores rurais nordestinos que percorreram longas distâncias para tentar se alfabetizar, ou de adultos que somente na velhice puderam escrever o próprio nome, reafirmam que o acesso à escolarização sempre foi desigual e marcado por exclusões históricas. Esse cenário inspira professoras e gestores da EJA a compreender que seus alunos carregam marcas de lutas sociais, econômicas e emocionais e, por isso, precisam de práticas pedagógicas sensíveis, contextualizadas e respeitosas (FREIRE, 1996; ARROYO, 2017).

Na atualidade, os desafios se ampliam, pois vivemos em uma sociedade em constante transformação, marcada por novas tecnologias, mudanças nos modos de comunicação e demandas cada vez maiores do mundo do trabalho. Muitos estudantes buscam a EJA não apenas para concluir a escolaridade básica, mas para se atualizar, conquistar autonomia, melhorar suas condições de emprego e participar ativamente da vida social. Assim, a inclusão de estudantes com deficiência intelectual não pode se limitar ao acesso físico à sala de aula: exige currículo flexível, metodologias acessíveis, materiais adaptados e apoio profissional qualificado (SAVIANI, 2008).

Nesse contexto, práticas pedagógicas diferenciadas se tornam fundamentais. Atividades sensoriais, lúdicas e concretas, como caixas táteis, cartões visuais, manipulação de objetos, associação de letras, números e figuras, favorecem o desenvolvimento da coordenação motora fina, da percepção visual, da construção da linguagem e do raciocínio lógico. Essas estratégias não beneficiam apenas estudantes com deficiência intelectual, mas também aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, reforçando o caráter inclusivo da EJA (MITTLER, 2003).

Em síntese, os desafios atuais da inclusão na EJA envolvem romper com a lógica de segregação, reconhecer a singularidade dos estudantes, valorizar suas histórias de vida e garantir condições reais para aprender. Isso demanda compromisso político, investimento institucional, formação docente contínua e práticas pedagógicas que respeitem a diversidade humana e ampliem as oportunidades de participação social (GLAT; PLETSCHE, 2012).

2.3 Aprendizagens Significativas e Memórias, Identidades e Resistências na Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos revela diariamente histórias marcadas por desigualdades, trajetórias interrompidas e resistências silenciosas. Em muitos espaços urbanos, como na cidade de São Paulo, os Centros Integrados de Educação recebem jovens, adultos e idosos de diferentes origens sociais, econômicas e culturais. Nesse cenário, a presença significativa de mulheres – sobretudo mulheres negras – evidencia um histórico de invisibilização que atravessa a escola, a família e o trabalho. Essas mulheres, por inúmeros motivos, como sobrecarga doméstica, imposições familiares ou relações conjugais marcadas pelo controle, enfrentam barreiras intensas para permanecer na escola. Quando chegam à EJA, trazem marcas de exclusão, mas também força, histórias e potências que precisam ser acolhidas e respeitadas pelos educadores (FREIRE, 1996).

A leitura dessas trajetórias adquire ainda mais sentido quando articulada à perspectiva das relações étnico-raciais. Mulheres negras, ao retornarem para a

sala de aula, confrontam não apenas a defasagem escolar, mas desigualdades estruturais que as acompanharam ao longo da vida. Muitas enfrentam riscos adicionais ao estudar à noite, negociam com a família seu direito à educação e, por vezes, caminham longos percursos simbólicos e emocionais para ocupar aquele espaço. O reconhecimento dessas trajetórias fortalece o sentimento de pertencimento, amplia a autoestima e rompe narrativas históricas de silenciamento, permitindo que os estudantes se enxerguem como sujeitos de direitos e de história (GOMES, 2005).

A experiência pedagógica com projetos que valorizam identidades negras e indígenas na EJA tem mostrado grande potencial transformador. Quando estudantes se veem representados em vídeos, debates, murais ou eventos acadêmicos, percebem-se como protagonistas e compreendem que suas vidas fazem parte de processos sociais mais amplos. Muitas alunas relatam emoção ao se reconhecerem em materiais produzidos coletivamente, compreendendo que suas vozes têm relevância para além da sala de aula. Essa visibilidade amplia a autopercepção, fortalece vínculos afetivos e impulsiona a persistência nos estudos (SILVA, 2018).

Relatos de vida, entrevistas, rodas de conversa e oficinas de memória tornam-se estratégias centrais para trabalhar autoestima e identidade. Ao narrar suas experiências, estudantes passam a ressignificar dores antigas, reconhecer talentos e valorizar saberes que antes não percebiam como legítimos. Esse processo cria um ambiente de aprendizagem colaborativo e humano, no qual cada história contribui para a construção de novas possibilidades de futuro. Muitos estudantes, inclusive, passam a adotar posturas mais afirmativas: tornam-se mais participativos, cuidam da própria aparência com orgulho, produzem textos mais longos e se envolvem com entusiasmo nas atividades (VYGOTSKY, 1998).

A valorização da escrita como ferramenta de expressão também tem papel fundamental. Quando as histórias de vida são transformadas em textos, poemas, depoimentos ou projetos, estudantes descobrem que escrever não é apenas cumprir uma tarefa escolar, mas registrar quem são e de onde vieram. Para

muitos, essa descoberta reacende o desejo de continuar estudando, mesmo diante de limitações financeiras, emocionais ou estruturais. Há casos de estudantes que, após anos afastados da escola, retornam movidos por um desejo profundo de autonomia, reconhecimento e liberdade. A escrita devolve a eles o sentimento de existir socialmente (KLEIMAN, 2008).

As narrativas de resistência são numerosas. Há quem tenha abandonado a escola por racismo na infância e só retornado décadas depois. Há quem tenha criado filhos, cuidado da família ou enfrentado relações abusivas antes de encontrar coragem para retomar os estudos. Há quem escreva pela primeira vez já na vida adulta, estudando de madrugada, após colocar os filhos para dormir. Cada trajetória revela que, mais do que concluir a escolaridade, muitos buscam na EJA a reconstrução de si mesmos – como sujeitos, mulheres, homens, trabalhadores e cidadãos (ARROYO, 2017).

O trabalho pedagógico baseado na memória e na identidade também fortalece laços coletivos. As turmas transformam-se em comunidade: estudantes se apoiam, comemoram conquistas, protegem seus trabalhos expostos na escola e reconhecem o esforço uns dos outros. A partilha de histórias cria vínculos afetivos e amplia a compreensão de que aprender é um ato coletivo. Professores, ao promoverem debates, entrevistas e atividades colaborativas, possibilitam que a diversidade de experiências se torne conteúdo vivo e significativo (CANDAU, 2016).

Além disso, o uso de metodologias centradas na realidade dos estudantes, como rodas de conversa, oficinas culturais, projetos de escrita, atividades em dupla e dinâmicas de memória desenvolve competências essenciais para a autonomia. Estudantes passam a compreender-se como agentes históricos e sociais, capazes de interpretar, questionar e transformar o mundo ao seu redor. Essa consciência crítica, construída a partir do cotidiano, reafirma a EJA como espaço de emancipação e transformação social (FREIRE, 2000).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vividas nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos mostram que aprender na vida adulta é um ato de coragem, resistência e reconstrução. Valorizar histórias de vida, promover a representatividade e reconhecer a diversidade de trajetórias fortalece não apenas o processo de aprendizagem, mas também a autoestima, o pertencimento e o sentido de existir. A EJA, quando humanizada e sensível às realidades de seus estudantes, torna-se mais do que uma modalidade de ensino: torna-se um espaço de potência, cidadania e transformação social

Como tem se consolidado como uma oportunidade real de retomada dos estudos e construção de projetos de vida, mesmo diante de desafios históricos e sociais enfrentados pelos estudantes. A inclusão do Ensino Médio, e a criação de modalidades a distância ampliaram o acesso à aprendizagem para trabalhadores e adultos que, por questões profissionais ou pessoais, encontravam dificuldades em frequentar a escola presencialmente.

Experiências de programas voltados para a educação do trabalhador mostram que é possível oferecer cursos de forma flexível, incluindo espaços dentro das próprias empresas, materiais didáticos, bibliotecas, laboratórios e acompanhamento individualizado. A educação a distância permite, que estudantes que não possuem computadores em casa ainda possam participar plenamente, estimulando a autonomia, o protagonismo e a inclusão digital. Isso evidencia que a educação precisa se adaptar às necessidades e contextos de cada estudante, superando o modelo tradicional limitado à sala de aula.

A vivência dos estudantes revela a diversidade de trajetórias, idades e responsabilidades familiares. Alunos de 15 a 70 anos conciliam estudo, trabalho e cuidados familiares, demonstrando que a EJA exige respeito ao tempo e às condições de cada um, além da flexibilização de atividades e avaliações para tornar a aprendizagem significativa e inclusiva.

Por isso, a atuação de professores sensíveis e atentos às necessidades individuais contribui para que a EJA seja um espaço de construção de

conhecimento e, ao mesmo tempo, de transformação pessoal e social. O apoio familiar e comunitário também se mostra essencial, garantindo que barreiras externas, como cuidado com filhos ou deslocamentos, não impeçam a participação plena dos estudantes.

Dessa forma, a EJA se apresenta como um espaço de aprendizado integral, que valoriza a diversidade, reconhece a história de vida de cada estudante e promove experiências pedagógicas inclusivas e contextualizadas. A combinação de modalidades presenciais e a distância, aliada a uma prática docente adaptada, demonstra que é possível construir caminhos efetivos para a aprendizagem, reafirmando o papel da EJA como instrumento de inclusão, cidadania e desenvolvimento humano.

4. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens e adultos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Formação humana, escola e diversidade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146)**. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2006.

CANDAU, Vera. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

CANDAU, Vera. **Educação de jovens e adultos: memória, identidade e práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

CURY, Celso. **A escola e o direito à educação**. São Paulo: Papirus, 2000.

DI PIERRO, Maria. **Políticas e práticas na educação de jovens e adultos**. Campinas: Papirus, 2008.

DI PIERRO, Maria. **Educação de jovens e adultos: políticas, currículo e práticas pedagógicas**. Campinas: Papirus, 2005.

DI PIERRO, Maria; HADDAD, Wanderley. **Educação de jovens e adultos: reflexões e práticas**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação e trabalho: novos caminhos para a inclusão.** São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, José Carlos Mariotti. **Educação de jovens e adultos: inclusão, diversidade e trajetória escolar.** São Paulo: Moderna, 2005.

HADDAD, Wanderley. **Educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas.** Brasília: UNESCO, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Alfabetização, letramento e aprendizagem de jovens e adultos.** São Paulo: Cortez, 2008.

MITTLER, Peter. **Inclusive education: a global agenda.** London: Routledge, 2003.

OLIVEIRA, Luciana. **Acessibilidade e inclusão na educação de jovens e adultos.** São Paulo: Moderna, 2018.

OLIVEIRA, Luciana. **Educação inclusiva e acessibilidade na EJA.** São Paulo: Moderna, 2018.

PAIVA, Valdemir. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Currículo e prática docente na Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: questões atuais sobre educação básica.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ricardo. **Educação de jovens e adultos e inclusão social: trajetórias e desafios.** Rio de Janeiro: DP&A, 2018.

SOARES, Magda. **Educação de jovens e adultos: práticas pedagógicas e aprendizagem significativa.** São Paulo: Cortez, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

VENTURA, Fátima. **Inclusão e diversidade na Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

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

FLORESTA VIVA: CIÊNCIA E CURA

Seinna Gomes de Souza⁹

RESUMO

O presente artigo apresenta o desenvolvimento do projeto Floresta Viva: Ciência e Cura, realizado com alunos do 8º e 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco, localizada na comunidade do Arapapá. A iniciativa teve como objetivo promover a valorização dos saberes tradicionais amazônicos por meio da investigação científica, aliando práticas pedagógicas às realidades socioculturais do campo, da floresta e dos povos ribeirinhos e indígenas. Ao longo de quatro meses, os estudantes participaram de todas as etapas do processo científico, desde a pesquisa teórica sobre plantas medicinais até a produção, testes e apresentação de medicamentos naturais, como xaropes, chás terapêuticos e produtos para cuidados com a pele. O projeto integrou as disciplinas de Ciências, Biologia, Química e Sustentabilidade e demonstrou a eficácia da educação contextualizada na formação crítica e ativa dos estudantes. Os resultados evidenciaram impactos positivos no aprendizado, no fortalecimento da identidade local e na conscientização ambiental, reafirmando o papel da escola rural como espaço de produção de conhecimento científico relevante e socialmente comprometido.

Palavras-chave: Educação do Campo. Plantas medicinais. Saberes Tradicionais. Ciência Escolar.

ABSTRACT

This article presents the development of the Living Forest: Science and Healing project, conducted with 8th and 9th grade students from the São Francisco Municipal Elementary School, located in the Arapapá community. The initiative aimed to promote the appreciation of traditional Amazonian knowledge through scientific investigation, combining pedagogical practices with the sociocultural realities of the countryside, the forest, and riverine and indigenous peoples. Over the course of four months, the students participated in all stages of the scientific process, from theoretical research on medicinal plants to the production, testing, and presentation of natural medicines, such as syrups, therapeutic teas, and skin care products. The project integrated the disciplines of Science, Biology, Chemistry, and Sustainability and demonstrated the effectiveness of contextualized education in the critical and active development of students. The results demonstrated positive impacts on learning, strengthening local identity, and environmental awareness, reaffirming the role of rural schools as spaces for the production of relevant and socially committed scientific knowledge.

Palabras clave: Educación rural. Plantas medicinales. Conocimientos tradicionales. Ciencias escolares.

⁹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNIASSELVI/ Centro Universitário Leonardo da Vinci. **Pós-graduação:** Especialização em Educação do Campo, UNINA/Faculdade São Braz. Especialização em História e Geografia, UNINA/Faculdade São Braz. **E-mail:** seinna_g@outlook.com seinnadesouza@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O projeto Floresta Viva: Ciência e Cura, nasceu do desejo de fazer a ciência pulsar com mais intensidade na vida dos estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco, situada na comunidade do Arapapá. Em uma realidade marcada por desafios socioeconômicos, distâncias geográficas e dificuldades de logística, a proposta buscou ressignificar o ensino de ciências, tornando-o vivo, conectado a comunidade e à identidade dos alunos do campo.

A iniciativa integrou a interdisciplinaridade com um olhar voltado para a valorização da educação rural e indígena, reconhecendo que os saberes produzidos nesses espaços carregam riquezas históricas, culturais e ambientais muitas vezes ignoradas pela lógica escolar tradicional. A escola, neste contexto, assume o papel de mediadora entre o conhecimento científico e o saber popular, promovendo uma pedagogia ativa, crítica e situada.

Explorando o poder medicinal das plantas amazônicas, o projeto propôs a união entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico, despertando o protagonismo dos alunos na pesquisa, experimentação e produção de medicamentos naturais. Durante todas as fases do projeto, os estudantes foram incentivados a refletir sobre práticas de cuidado com a saúde, o meio ambiente e o corpo, resgatando práticas ancestrais e construindo novas formas de aprender e ensinar.

2. DESENVOLVIMENTO

A culminância do projeto, realizada por meio de uma feira científica, revelou não apenas a potência dos produtos desenvolvidos, como também o impacto transformador da educação quando esta se fundamenta no respeito ao território, na escuta das comunidades e na articulação entre ciência, cultura e natureza.

Mais do que uma proposta pedagógica, o Floresta Viva: Ciência e Cura é um movimento de valorização da ciência que nasce da terra, dos saberes locais,

e da escola como espaço de pertencimento, pesquisa e emancipação para os povos da floresta.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação do campo, ainda marcada por desigualdades históricas, precisa ser compreendida como um espaço legítimo de produção de conhecimento e de construção da identidade dos sujeitos que vivem em comunidades rurais, ribeirinhas e indígenas. Segundo Arroyo (1999, p. 48), é necessário romper com a lógica que inferioriza o saber do campo comparado ao saber urbano, e reconhecer a escola como um território de encontro entre o saber da terra e o conhecimento científico.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuada no processo educacional aqui estalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. “Isso é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 1999, p. 14)

Nesse contexto, o presente projeto representa uma prática pedagógica que se apoia na proposta da educação contextualizada, defendida por autores como Caldart (2000, p. 144), que afirma que a escola do campo deve considerar o território como campo de conhecimento e estudos. Ao propor que os estudantes do 8º e 9º ano da EMEF São Francisco realizassem uma imersão no estudo das plantas medicinais amazônicas, o projeto tornou-se uma experiência interdisciplinar de pesquisa, ciência, ancestralidade e cidadania.

Durante quatro meses, os estudantes realizaram investigações guiadas por metodologias ativas, leitura de artigos, escuta com moradores da comunidade e construção de registros científicos. A proposta valorizou o protagonismo discente e promoveu a articulação entre a disciplina de ciências e cultura popular. Segundo Freire (1987, p. 59), é na curiosidade crítica e na escuta ativa do mundo que o verdadeiro processo educativo acontece e foi com essa perspectiva que cada etapa do projeto foi construída.

A ciência escolar aqui é compreendida como uma ponte: não apenas o ensino de conteúdo, mas um convite à descoberta do território como laboratório vivo de saberes e soluções. “No contexto educacional, adotar o modelo de (con)viver com projetos que busquem outras formas de produção e consumo mais sustentáveis é fundamental para ressignificar tempo, espaço e relações sociais dos educandos.” (ANDRADE; MENDES; SANTOS e SILVA, 2019, p. 03).

A Amazônia, rica em biodiversidade, oferece inúmeros exemplos de plantas com propriedades terapêuticas reconhecidas cientificamente e tradicionalmente utilizadas por povos indígenas e comunidades ribeirinhas há séculos. A utilização dessas plantas no contexto escolar permitiu aos alunos vivenciarem a ciência de forma prática, efetiva e socialmente significativa.

4. ETAPAS DO PROJETO: DA INVESTIGAÇÃO À FORMULAÇÃO

O desenvolvimento do projeto foi estruturado em quatro etapas principais, cuidadosamente planejadas para garantir a participação ativa dos estudantes e a integração entre saberes tradicionais e científicos. A organização das fases seguiu uma lógica metodológica que favorecesse a autonomia, a interdisciplinaridade e o protagonismo dos alunos, princípios defendidos pelo autor Antunes (2001, p. 15), que defende o trabalho por projetos como estratégia de aprendizagem significativa.

Além de tudo aqui o professor age como mediador do estudo e do conhecimento, deixando que os alunos sejam protagonistas do trabalho, mas é importante salientar que:

A presença de liderança, de coordenação, é indispensável na vida de uma equipe: alguém que tenha visão global da situação e que saiba onde se quer chegar, incentivando o grupo a pensar e a “pôr a mão na massa” para executar o que foi previsto; que aponte a direção do trabalho, apoiando o grupo durante sua execução e levando cada um a superar suas dificuldades. (VIEIRA, 2002, p. 89).

Fica evidente que, trabalhar o protagonismo e a autonomia dos alunos sem a mediação do professor, pode não ter resultados esperados dentro desse processo, por isso é importante saber equilibrar a liberdade autônoma com a

supervisão e orientação dentro do processo de pesquisa e estruturação do trabalho.

4.1. Fase 1 – Organização dos grupos e delimitação da pesquisa

Com um total de 36 alunos do 8º e 9º ano da EMEF São Francisco, a primeira etapa do projeto consistiu na formação de grupos de trabalho, levando em consideração o equilíbrio entre os participantes e suas afinidades. A proposta inicial foi que cada grupo escolhesse, com base em pesquisa prévia e orientação da professora, qual produto natural iriam desenvolver, qual planta medicinal da região amazônica seria o foco de estudo de cada grupo e qual problemática de saúde ou bem-estar pretendiam abordar.

Essa etapa foi marcada por uma introdução às noções de fitoterapia, saberes populares e estudo de plantas nativas e saúde preventiva. Os estudantes iniciaram suas pesquisas teóricas com o auxílio de livros, artigos científicos, materiais didáticos, internet e conversas com membros da comunidade, especialmente com os mais velhos, guardiões de saberes tradicionais. O objetivo era proporcionar uma imersão inicial no universo das plantas medicinais, desenvolvendo senso crítico e curiosidade científica.

A importância de começar pelo reconhecimento do saber local dialoga com a perspectiva freireana da educação (FREIRE, 1987, p. 13), em que o ponto de partida da aprendizagem é a realidade concreta do educando. Aqui, o território amazônico e suas riquezas se tornaram o "livro" a ser lido e explorado.

Os produtos elaborados no projeto, todos com base em plantas da floresta amazônica, foram resultado de um processo contínuo de pesquisa, análise e formulação:

Xarope para gripe e tosse à base de camu-camu (*Myrciaria dubia*): rico em vitamina C e antioxidantes, o camu-camu é reconhecido por seu potencial imunológico e antiviral. A combinação com mel de abelha (*Apis mellifera*), copaíba (*Copaifera langsdorffii*) e açúcar mascavo (*Saccharum officinarum* L) reforçou a função anti-inflamatória e expectorante do xarope.

Chá energético e afrodisíaco à base de catuaba, guaraná, gengibre/mangarataia e mel de abelha (*Erythroxylum vacciniifolium*; *Paullinia cupana*; *Zingiber officinale*; *Apis mellifera*): tradicionalmente usado por comunidades amazônicas, o chá tem propriedades estimulantes e tônicas, comprovadas por estudos farmacológicos sobre os alcaloides presentes nas plantas. Os alunos testaram proporções e observaram efeitos estimulantes naturais com base nas pesquisas.

Chá anti-inflamatório de erva-baleeira, jambolão, unha de gato, açafraão-da-terra/cúrcuma e gengibre/mangarataia (*Cordia verbenacea*; *Syzygium cumini*; *Uncaria tomentosa*; *Curcuma longa* L; *Zingiber officinale*): com propriedades cicatrizantes, antissépticas e anti-inflamatórias, essas plantas e raízes são estudadas pela fitoterapia brasileira. A infusão foi cuidadosamente balanceada para auxiliar em processos inflamatórios, antidiabéticos, anticancerígenos e de dores articulares e crônicas.

Pomada natural de skincare à base de mulateiro, cera de abelha, óleo de coco, óleo de amêndoas e vitamina E (*Calycophyllum spruceanum*; *Cera flava*; *Cocos nucifera* L; *Prunus amygdalus dulcis*; *Tocoferol*): o ingrediente principal, conhecido como “o segredo da juventude” na floresta, o mulateiro tem ação antioxidante, rejuvenescedora e antimicrobiana. Os alunos formularam a pomada usando também cera de abelha, óleo de coco, vitamina E e óleo de amêndoas, ingredientes naturais e sustentáveis.

4.2. Fase 2 – Primeira formulação dos medicamentos e sistematização dos dados

A segunda etapa do projeto marcou a transição entre a pesquisa teórica e a experimentação prática, momento crucial para consolidar o aprendizado dos estudantes a partir da aplicação dos conhecimentos adquiridos. Nesta fase, os grupos iniciaram a primeira formulação dos medicamentos naturais, a partir dos ingredientes previamente selecionados e das propriedades medicinais identificadas na etapa anterior.

Cada grupo elaborou, com base em suas investigações, uma receita detalhada contendo os seguintes dados: nome do produto, ingredientes principais, quantidade utilizada, forma de preparo e modo de uso “[...] aconselha-se a todo pesquisador que sempre exponha os resultados da investigação de modo direto e claro e sem dar margem à dupla interpretação.” (XAVIER, 2017, p. 112). Esse momento exigiu dos alunos conhecimento interdisciplinar, combinando noções de química (medidas, reações e proporções), biologia (ação dos princípios ativos das plantas), português (produção textual descritiva e técnica) e matemática (cálculo e registro de quantidades e proporções).

Além da produção em si, os estudantes foram orientados a realizar anotações de dados, registrando o passo a passo das formulações nos cadernos. Essa prática favoreceu o desenvolvimento de habilidades científicas como observação, registro, análise e reflexão, conforme sugerem as diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para o ensino de Ciências na Educação Básica.

Essa etapa também promoveu uma discussão importante sobre a segurança na manipulação de plantas medicinais, os cuidados com a higiene durante a produção e a importância do uso consciente da biodiversidade, em consonância com os princípios da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável, reforçando a visão de que é possível cuidar da saúde respeitando os ciclos da natureza “Paulo Freire foi o educador que mais falou e defendeu uma pedagogia que fosse de conscientização”.(CHICOSKI, 2017, p.10).

Nesse aspecto os alunos da EMEF São Francisco desenvolveram uma relação ética e sustentável com o ambiente, aprendendo a valorizar e preservar os recursos naturais que compõem o conhecimento ancestral das comunidades amazônicas.

Como destaca Altieri (2004, p. 42), a valorização da agrobiodiversidade e dos conhecimentos tradicionais é fundamental para a construção de uma ciência ecológica mais democrática, sobretudo no contexto da educação do campo e de populações ribeirinhas e indígenas. Essa perspectiva foi central no

desenvolvimento dessa etapa, onde os estudantes se reconheceram como produtores de conhecimento e não apenas como receptores.

4.3. Fase 3 – Testes dos produtos e coleta de feedbacks

A terceira fase do projeto foi dedicada à avaliação prática dos produtos desenvolvidos. Cada grupo de alunos selecionou cinco voluntários dentre seus familiares para testar os medicamentos naturais formulados na etapa anterior. Esse processo foi realizado de forma orientada, com registro dos efeitos observados e percepção dos usuários.

Os resultados apontaram melhoras significativas nos sintomas relatados, tais como:

Redução de sintomas gripais e alívio da tosse com o uso do xarope de camu-camu;

Diminuição de dores musculares e articulares, atribuídas às propriedades anti-inflamatórias do chá com erva-baleeira e jambolão;

Melhora na elasticidade e aparência da pele, relatada por usuários da pomada de skincare à base de mulateiro;

Aumento da disposição física e sensação de bem-estar geral, observado após o consumo do chá energético/afrodisíaco de catuaba e guaraná.

Embora os resultados tenham sido subjetivos, baseados em relatos pessoais, foram considerados de grande valor pedagógico, pois estimularam os alunos a compreender a importância dos testes empíricos e da validação observacional, mesmo em contextos informais de pesquisa.

Essa etapa também reforçou o diálogo entre saberes populares e científicos, além de promover o protagonismo dos alunos na aplicação do conhecimento em sua comunidade, fortalecendo o vínculo entre escola, família e sociedade.

4.4. Fase 4 – Culminância e Exposição Final do Projeto

A quarta e última fase do projeto Floresta Viva: Ciência e Cura foi marcada pela culminância das atividades pedagógicas, com a realização da Feira de Ciências, onde os alunos do 8º e 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco apresentaram publicamente os resultados de suas pesquisas e produções.

Nessa etapa, cada grupo de alunos:

Expôs os medicamentos naturais desenvolvidos, explicando seus processos de formulação;

Apresentou as plantas medicinais utilizadas, destacando seus princípios ativos e aplicações terapêuticas;

Compartilhou os resultados observados durante os testes com os voluntários;

E distribuiu amostras dos produtos à comunidade escolar, promovendo o acesso ao conhecimento produzido e reforçando o vínculo entre escola e comunidade.

A feira foi aberta à comunidade e contou com a presença de pais, funcionários, representantes da educação rural e indígena (DERI), instituição de ensino superior UNINA e liderança comunitária. A culminância representou não apenas a finalização de um processo educativo, mas também a celebração do protagonismo dos alunos, da valorização dos saberes populares e da ciência acessível como ferramenta de transformação social.

Essa última fase revelou-se um momento de encantamento e pertencimento, onde os estudantes se viram como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, valorizando as riquezas do seu território, reconhecendo a importância da biodiversidade amazônica e fortalecendo a identidade da escola do campo.

Cada formulação foi acompanhada de fichas técnicas, rótulos, testes preliminares e observações. A culminância do projeto ocorreu com uma feira científica, onde os próprios alunos apresentaram suas descobertas, a composição

dos produtos e a importância do uso consciente dos recursos naturais, alertando sempre que o uso de produtos fitoterápicos não deve substituir os medicamentos receitados por médicos, mas sim, usá-los como auxiliar no tratamento buscado pelo paciente e mais do que apresentar produtos, apresentaram processos educativos, científicos e identitários.

Dessa forma, o Floresta Viva consolida-se como uma prática que reafirma a escola do campo como espaço de inovação pedagógica, de valorização dos saberes locais e de construção de uma ciência mais plural, acessível e comprometida com os povos da floresta. Mais do que um projeto escolar, Floresta Viva: Ciência e Cura tornou-se um movimento de reconexão com as raízes culturais, territoriais e espirituais do nosso povo. Ao unir os saberes ancestrais das comunidades ribeirinhas, indígenas e da floresta com o pensamento científico, os estudantes foram conduzidos a compreender que a ciência não nasce apenas nos laboratórios urbanos, mas também nas margens dos rios, nos quintais das casas, nas rodas de conversa com os mais velhos e nas folhas que brotam do chão amazônico. Resgatar e transmitir esse conhecimento é, ao mesmo tempo, um ato de resistência e de esperança. Ensinar os jovens a conhecer, manipular e respeitar as plantas medicinais é plantar sementes de autonomia, de saúde integral e de pertencimento, para que, no futuro, outras gerações possam colher os frutos do saber que cura, que respeita a natureza e que valoriza a identidade dos povos da floresta. Esse projeto é um convite para que a educação rural seja vista não como algo à margem, mas como um centro vivo de sabedoria, potência e transformação.

5. METODOLOGIA

Este estudo possui abordagem qualitativa, com caráter descritivo e participativo, desenvolvido com estudantes do 8º e 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco, localizada na comunidade ribeirinha do Arapapá. O projeto foi conduzido durante quatro meses, entre os meses de março e julho de 2025, integrando as disciplinas de Ciências, Biologia Química e Sustentabilidade.

A metodologia baseou-se em uma sequência de quatro etapas:

1. Divisão e escolha dos grupos de pesquisa: Os 36 alunos foram organizados em grupos temáticos. Cada grupo escolheu uma planta medicinal ou um composto natural da floresta amazônica, pesquisou suas propriedades terapêuticas e definiu o produto a ser desenvolvido.

2. Formulação inicial dos produtos: Os estudantes elaboraram as primeiras versões de seus produtos (xarope, chás e skincare), anotando os ingredientes, proporções e modo de preparo, com supervisão pedagógica e orientação sobre segurança e boas práticas de manipulação.

3. Testagem e avaliação prática: Cada grupo distribuiu amostras dos produtos para cinco familiares que consentiram em participar como usuários-teste. Os relatos de melhora em sintomas gripais, dores musculares, problemas inflamatórios, energização e cuidados com a pele foram registrados de forma descritiva.

4. Culminância e apresentação pública: Os produtos finais foram apresentados em uma Feira de Ciências escolar, com exposição para a comunidade local, pais, professores, representantes do DERI e instituições de ensino superior. Cada grupo apresentou sua pesquisa, os resultados obtidos e compartilhou amostras com os visitantes.

A metodologia foi guiada pelos princípios da interdisciplinaridade, do protagonismo dos alunos e da valorização dos saberes populares em diálogo com o conhecimento científico, dentro de uma perspectiva de educação contextualizada para o campo e para a sustentabilidade.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos ao longo do desenvolvimento do projeto Floresta Viva: Ciência e Cura demonstraram que a valorização do conhecimento tradicional, aliado ao saber científico, é capaz de gerar impactos significativos na formação dos estudantes do campo. Ao pesquisarem e manipularem plantas medicinais, os alunos não apenas desenvolveram produtos naturais eficazes,

como xaropes, chás terapêuticos e produtos para cuidados com a pele, mas também fortaleceram seu vínculo com a comunidade, com a floresta e com a ciência.

Durante a fase de testagem, observou-se que a maioria dos voluntários relatou melhora nos sintomas tratados, como alívio de gripes e tosse, redução de dores musculares e inflamações, aumento da disposição física e melhora na textura da pele. Embora os relatos sejam subjetivos e sem validação clínica formal, eles indicam a potência do saber popular aliado à pesquisa escolar como ferramenta de construção de saúde comunitária.

Além disso, o projeto proporcionou o desenvolvimento de habilidades científicas, como observação, registro, análise de dados e comunicação oral. Os estudantes vivenciaram o processo completo da pesquisa, desde a formulação de hipóteses até a apresentação pública dos resultados, o que contribuiu de forma decisiva para a formação de uma consciência crítica, ambiental e social.

A culminância do projeto na Feira de Ciências também evidenciou o engajamento da comunidade escolar e o reconhecimento da importância de iniciativas que dialoguem com a realidade local. O fortalecimento da identidade dos alunos como sujeitos do campo, detentores de saberes e capazes de produzir ciência, foi um dos maiores ganhos deste processo.

7. CONCLUSÃO

O projeto Floresta Viva: Ciência e Cura, reafirma que a escola do campo, quando valorizada em sua totalidade, é capaz de produzir conhecimento científico significativo, contextualizado e transformador. Ao integrar saberes tradicionais de comunidades ribeirinhas e indígenas com o ensino de ciências aliado a outras disciplinas educacionais, o projeto possibilitou aos estudantes uma vivência científica real, significativa e conectada com sua realidade sociocultural e ambiental.

A produção de medicamentos naturais, como xaropes, chás medicinais e produtos para autocuidado, demonstrou que é possível despertar nos jovens o

interesse pela pesquisa, pela valorização da floresta e pela preservação do patrimônio medicinal amazônico. Ao longo das quatro fases, os alunos não apenas aprenderam conteúdos científicos, mas tornaram-se protagonistas de um processo de construção do saber que respeita o ambiente, valoriza a cultura local e promove o bem-estar coletivo.

Além disso, a iniciativa contribuiu para a ressignificação da educação do campo, mostrando que a escola pode e deve ser espaço de investigação, produção e difusão de conhecimentos que partem do território, das vivências e dos saberes ancestrais. Projetos como este reforçam a importância de uma educação comprometida com a vida, com o meio ambiente e com a formação integral dos estudantes.

Como consideração final, destaca-se a urgência de políticas públicas que incentivem práticas pedagógicas enraizadas no ambiente em que o educando está inserido, que promovam o diálogo entre ciência e cultura popular e que assegurem às novas gerações o direito de conhecer, preservar e utilizar os saberes da floresta com responsabilidade, ética e consciência crítica.

8. REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel A. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ANDRADE, Rômulo Wilker Neri de; MENDES, Josiete da Silva; SANTOS, Adriana Maria dos; SILVA, Andressa Noronha Barbosa da. **Produção de Hortas com Materiais Recicláveis em Escola Rural do Semiárido Paraibano**. Fortaleza, CE: IBEAS, 2019.

ANTUNES, Celso. **Um método para o ensino fundamental: o projeto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: cadernos pedagógicos**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

CHICOSKI, Dulcine Costa Melo. **Pedagogia da alternância, formação docente e a educação do campo**. Curitiba, PR: Ed. São Braz. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17º. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEITE, S.C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

SILVA, Jorge Gregório da; MOREIRA, Elizeu Vieira; LIMA, Osmarina Guimarães. **O fazer pedagógico: entre o método e a metedologia**. Manaus: Ed. Nilton Lins, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche (org). **Gestão da Escola – Desafios a Enfrentar**. Rio de Janeiro. Editora DP&A, 2002.

XAVIER, Antônio Carlos. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife: Editora Rêspel, 2017.

MATEMÁTICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO

Nora Ney de Lima dos Santos¹⁰

Vitor Lucas Correa Potiguara¹¹

Geovana Oliveira de Almeida¹²

RESUMO

Este artigo apresenta e analisa os resultados de uma proposta pedagógica que integrou ferramentas de inteligência artificial (IA) ao ensino de matemática no ensino médio, articulando metodologias ativas, tais como sala de aula invertida e tinkering. A experiência foi desenvolvida com turmas da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio de uma escola pública estadual, ao longo de seis meses, com duas aulas semanais dedicadas a atividades mediadas por recursos digitais e plataformas de aprendizagem. Foram utilizados questionários, registros fotográficos, observações de campo e análise documental para avaliar o impacto da intervenção sobre engajamento, compreensão conceitual e protagonismo estudantil. Os dados indicam que o uso pedagógico da IA favoreceu a personalização do aprendizado, aprimorou o raciocínio lógico, estimulou a autonomia dos estudantes e aproximou a matemática do cotidiano, desde que acompanhado de planejamento colaborativo, formação docente contínua e atenção aos aspectos éticos relacionados à privacidade e ao uso responsável de dados.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Ensino de Matemática. Metodologias Ativas. Ensino Médio.

ABSTRACT

This article presents and analyzes the results of a pedagogical proposal that integrated artificial intelligence (AI) tools into mathematics teaching in high school, articulating active methodologies such as flipped classroom and tinkering. The experience was developed with 1st and 2nd year high school classes in a state public school, over six months, with two weekly classes dedicated to activities mediated by digital resources and learning platforms. Questionnaires, photographic records, field observations, and document analysis were used to evaluate the impact of the intervention on engagement, conceptual

¹⁰ **Graduação:** Licenciatura em Matemática, UFAM/ Universidade Federal do Amazonas. Licenciatura em Pedagogia, FLTED/Faculdade Latino-Americana de Educação. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Matemática, ESBAM/Escola Superior Batista do Amazonas; Especialização em Pedagogia de Projetos, FANS/Faculdade Norte Sul; Especialização em Neuropsicologia e Problemas de Aprendizagem, FANS/Faculdade Norte Sul; Especialização em Pedagogia Digital e Inovações Tecnológicas, FANS/Faculdade Norte Sul; Especialização em Gestão Escolar com Ênfase em Administração, supervisão, orientação e inspeção escolar, FANS/Faculdade Norte Sul. **Mestre** em Ciências da Educação, UNADES/Universidad Del Sol. **Doutorado** em Ciências da Educação, UNIDA/Universidad de la Integración de las Américas. **E-mail:** nora.santos@prof.am.gov.br

¹¹ Cursando o ensino médio regular / escola estadual prof. Mirtes Rosas Mendes de Mendonça Lima.

¹² Cursando o ensino médio regular / escola estadual prof. Mirtes Rosas Mendes de Mendonça Lima.

understanding, and student protagonism. The data indicate that the pedagogical use of AI favored the personalization of learning, improved logical reasoning, stimulated student autonomy, and brought mathematics closer to everyday life, provided it was accompanied by collaborative planning, continuous teacher training, and attention to ethical aspects related to privacy and the responsible use of data.

Keywords: Artificial Intelligence. Mathematics Teaching. Active Methodologies. High School.

1. INTRODUÇÃO

A matemática ainda é frequentemente percebida pelos estudantes do ensino médio como uma disciplina abstrata, distante da realidade e marcada por altas taxas de evasão e desinteresse. Nesse contexto, a incorporação de tecnologias digitais e, em especial, de ferramentas de inteligência artificial, tem sido apontada como uma possibilidade para tornar as aulas mais significativas, interativas e personalizadas (BORGES, 2023; MEDEIROS et al., 2024). Pesquisas atuais indicam que ambientes educacionais mediados por IA podem oferecer diagnósticos mais precisos das dificuldades dos alunos, organizar trilhas de aprendizagem individualizadas e fornecer feedback imediato, contribuindo para um ensino mais flexível e responsivo (DUQUE et al., 2024; ABRAHÃO, 2025).

A literatura em educação matemática mostra que a combinação entre IA e metodologias ativas, como aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida e tinkering, potencializa o desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas, ao incentivar a resolução colaborativa de problemas e a exploração de múltiplas representações de um mesmo conceito (SILVA, 2023; RICHTER; CERUTTI, 2023). Ao mesmo tempo, estudos de revisão sinalizam que o campo ainda está em consolidação, com crescimento recente de pesquisas, mas com lacunas importantes no que se refere à formação crítica de professores e estudantes para o uso ético e reflexivo da IA na educação matemática (NARCISO et al., 2024; SOUTO, 2025).

Diante desse cenário, o presente artigo descreve uma experiência pedagógica realizada em uma escola pública de ensino médio, na qual ferramentas de IA e recursos digitais foram integrados ao ensino de matemática por meio de oficinas, atividades práticas e uso de plataformas de aprendizagem.

A questão orientadora do estudo foi: em que medida a integração entre IA e metodologias ativas contribui para o engajamento dos alunos e para a aprendizagem de conteúdos de geometria plana e espacial, progressões aritmética e geométrica, estatística e função? A seguir, apresentam-se o contexto da intervenção, os materiais e métodos empregados, a discussão dos principais resultados e as implicações educacionais observadas.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

A proposta foi desenvolvida na Escola Estadual Professora Mirtes Rosa Mendes de Mendonça Lima, envolvendo estudantes da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. O projeto teve duração aproximada de seis meses, com duas aulas semanais planejadas especificamente para a realização de atividades mediadas por IA e outras tecnologias digitais, integradas ao currículo regular de matemática. Participaram da execução a professora coordenadora, bolsistas de iniciação científica júnior e um estagiário dos cursos de Matemática e Física, que atuaram tanto na etapa de planejamento quanto na mediação das oficinas e na sistematização dos dados.

Metodologicamente, o estudo adotou uma abordagem mista, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos. Foram aplicados questionários fechados antes e depois da intervenção, com o objetivo de mapear o uso prévio de ferramentas de IA para estudo, o conhecimento de plataformas de apoio individualizado e a percepção dos alunos sobre as atividades digitais e presenciais implementadas. Além disso, foram coletados registros fotográficos das oficinas (uso de Scratch, Pictoblox, Kahoot, construção de sólidos geométricos, realidade aumentada, entre outros), bem como notas de campo e relatos espontâneos dos estudantes, permitindo uma análise interpretativa do engajamento e das mudanças de postura frente à matemática.

A estrutura do projeto compreendeu quatro grandes etapas: (a) planejamento colaborativo, com reunião entre a coordenação e os bolsistas para definição de objetivos, conteúdos, cronograma e critérios de avaliação; (b) sensibilização e formação inicial dos estudantes, com apresentação da proposta, discussão conceitual sobre o que é IA, exemplos de aplicações e abordagem de

questões éticas ligadas à privacidade de dados e aos vieses algorítmicos (em consonância com NARCISO et al., 2024 e diretrizes recentes sobre ética em IA na educação); (c) realização das oficinas práticas com diferentes ferramentas digitais; e (d) avaliação, por meio da reaplicação de questionários, análise de produtos dos alunos e sistematização de evidências visuais.

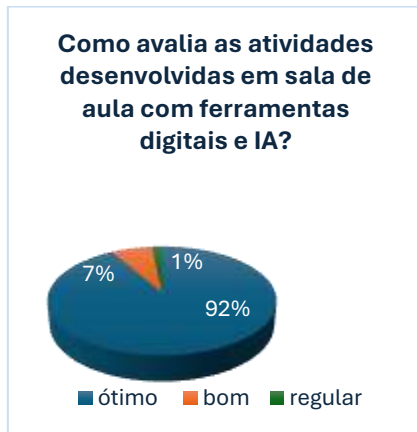
Nas oficinas, foram exploradas diversas estratégias. Softwares educativos e plataformas adaptativas apoiadas em IA foram utilizados para exercícios de geometria plana e espacial, progressões, medidas de tendência central e função, buscando adaptar o nível de dificuldade às necessidades de cada estudante. Atividades com Scratch e Pictoblox permitiram trabalhar coordenadas cartesianas, funções e simulações, fortalecendo a compreensão de relações entre representações algébricas e gráficas. A oficina de tinkering com sólidos poliédricos estimulou a construção de modelos concretos e a visualização espacial, em diálogo com recursos de realidade aumentada sobre prismas, pirâmides e corpos redondos. Por fim, quizzes interativos com a ferramenta Kahoot foram utilizados para revisão de progressões e medidas de tendência central, proporcionando uma dinâmica gamificada, alinhada a resultados que apontam ganhos de motivação quando IA e gamificação são integradas ao ensino de matemática (RICHTER; CERUTTI, 2023; MEDEIROS et al., 2024).

2.1. Discussão dos Resultados

Os resultados evidenciaram aumento expressivo no engajamento dos estudantes durante as aulas de matemática mediadas por IA e recursos digitais. Em comparação aos primeiros encontros, observou-se maior participação dos alunos em discussões, resolução de problemas em grupo e apresentação de estratégias de solução, especialmente nas atividades que envolviam programação visual, quizzes interativos e exploração de realidade aumentada. Essa mudança de postura converge com achados de pesquisas que indicam que a integração entre IA e metodologias ativas favorece o protagonismo estudantil e a participação mais efetiva nas tarefas matemáticas (SILVA, 2023; ABRAHÃO, 2025).

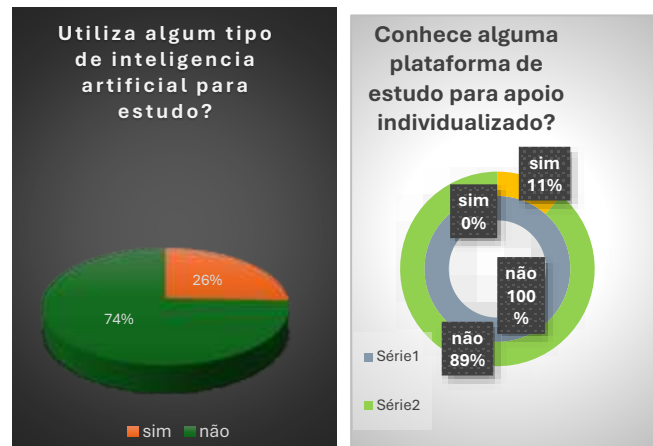
A análise dos questionários fechados revelou que muitos alunos utilizavam algum tipo de ferramenta digital em seu cotidiano, mas desconheciam plataformas de estudo individualizado e aplicações de IA específicas para aprendizagem de matemática.

Gráfico: Tabulação dos dados do questionário fechado ao final do projeto.



Fonte: Dados da pesquisa de 2025.

Gráficos: Tabulação dos dados coletados nos questionários fechados no início do projeto.



Fonte: Dados da pesquisa de 2025.

Ao final do projeto, os gráficos produzidos a partir das respostas mostraram que cresceu significativamente o número de estudantes que passaram a recorrer a tais plataformas para revisar conteúdos, tirar dúvidas e acompanhar o próprio desempenho. Essa evidência está em consonância com revisões de literatura que apontam aumento do uso de sistemas inteligentes de aprendizagem e ferramentas de IA generativa em contextos educacionais, com relatos de melhora em personalização, feedback e monitoramento da aprendizagem (BORGES, 2023; SOUTO, 2025; ROCHA, 2023).

Os registros fotográficos das oficinas contribuem para compreender qualitativamente o impacto da intervenção.

Fotos: Programação em função com Scratch e Pictoblox.



Fonte: Dados da pesquisa de 2025.

Nas imagens de programação com Scratch e Pictoblox, nota-se grupos de estudantes manipulando coordenadas e funções em ambiente visual, discutindo entre si e testando hipóteses sobre o comportamento de gráficos.

Fotos: Disputa entre as equipes nas oficinas.



Fonte: Dados da pesquisa de 2025.

As fotos das oficinas de tinkering mostram alunos construindo e apresentando sólidos polédricos, o que evidencia uma articulação entre a manipulação concreta e a formalização de conceitos de geometria espacial.

Fotos: gamificação com o karoot em geometria plana: cálculos de perímetro, área e volume.



Fonte: Dados da pesquisa de 2025.



Foto: Realidade aumentada em estudo dos geométrico dos sólidos.



Fonte: Dados da pesquisa de 2025.

Imagens de atividades com Kahoot e realidade aumentada ilustram momentos de revisão de conteúdos acompanhados de entusiasmo, competitividade saudável e colaboração entre colegas. Os depoimentos coletados por meio de questões abertas e observações registraram que os estudantes perceberam as atividades com IA como mais desafiadoras, porém mais próximas de sua realidade tecnológica, ajudando a tornar a matemática "menos opressora" e mais interessante. Essa percepção é coerente com investigações que destacam como a mediação tecnológica, quando bem planejada, pode aproximar os conteúdos escolares dos repertórios culturais dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa (MEDEIROS et al., 2024; REBELO, 2024). Além disso, a possibilidade de acesso a exercícios em diferentes níveis de dificuldade, com correções imediatas, foi frequentemente mencionada como um fator que auxiliou a identificar erros e a reorganizar estratégias de estudo.

Ao mesmo tempo, o projeto evidenciou desafios relevantes. Em algumas turmas, limitações de infraestrutura – como instabilidade de conexão à internet e número insuficiente de dispositivos – restringiram o tempo de exploração de determinados recursos digitais. Também foram identificadas diferenças marcantes no letramento digital dos estudantes, exigindo maior suporte inicial para que parte deles pudesse se apropriar das ferramentas de IA de forma

autônoma. Essas dificuldades dialogam com estudos que apontam a infraestrutura tecnológica, a formação continuada de professores e as políticas de inclusão digital condições essenciais para a efetiva integração da IA na educação matemática (NARCISO et al., 2024; MATTOS, 2024).

Do ponto de vista ético, o projeto buscou discutir com os alunos questões relacionadas à privacidade de dados, transparência algorítmica e limites de uso da IA na escola, em consonância com recomendações recentes de organismos internacionais e de pesquisas nacionais que enfatizam a necessidade de uso responsável dessas tecnologias (NARCISO et al., 2024; MEDEIROS et al., 2024; QUEIROZ et al., 2025). Essas discussões contribuíram para problematizar a ideia de IA como solução neutra ou automática para problemas educacionais, reforçando a importância do olhar crítico e do papel mediador do professor.

CONCLUSÃO

A experiência relatada neste artigo mostra que a integração da inteligência artificial ao ensino de matemática no ensino médio pode contribuir de forma consistente para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem. As oficinas baseadas em metodologias ativas, articuladas ao uso de plataformas adaptativas, programação visual, recursos de realidade aumentada e quizzes gamificados, promoveram um aumento de engajamento, participação e confiança dos alunos frente a conteúdos tradicionalmente considerados difíceis, como geometria espacial, progressões e estatística. Esses achados convergem com estudos recentes que apontam a IA como aliada na construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, personalizados e centrados no estudante (BORGES, 2023; DUQUE et al., 2024; MEDEIROS et al., 2024).

Por outro lado, os resultados reforçam que a simples introdução de tecnologias não garante, por si só, melhorias na aprendizagem. O sucesso do projeto esteve associado ao planejamento colaborativo entre docentes e bolsistas, à formação continuada da equipe, ao alinhamento das ferramentas digitais com objetivos de aprendizagem claros e à atenção permanente aos aspectos éticos, sobretudo no que se refere ao uso de dados dos estudantes e à

transparência das plataformas utilizadas (NARCISO et al., 2024; SOUTO, 2025). Em consonância com a literatura, a experiência indica que a IA deve ser entendida como componente de um ecossistema pedagógico mais amplo, e não como substituta do professor ou como solução automática para problemas complexos da educação.

Por fim, considera-se que a continuidade de projetos semelhantes, em diferentes contextos escolares e com variados perfis de estudantes, pode aprofundar a compreensão sobre os impactos da IA na educação matemática, alimentando tanto a pesquisa acadêmica quanto a formulação de políticas públicas. Investigações futuras podem examinar, por exemplo, efeitos de longo prazo sobre o desempenho em avaliações externas, a relação entre IA e inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, bem como estratégias de formação docente que aliem competências tecnológicas, pedagógicas e éticas.

Agradecimentos:

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo apoio fundamental à realização do projeto “Matemática e inteligência artificial: desafios e possibilidades na sala de aula do ensino médio”, desenvolvido no âmbito do EDITAL N. 004/2025 – PCE. Esse incentivo tornou possível a implementação de práticas inovadoras em sala de aula, contribuindo para a formação científica de estudantes e para o fortalecimento da pesquisa em educação matemática na rede pública de ensino.

Referências

ABRAHÃO, A. A. V. **O ensino da Matemática e a Inteligência Artificial. Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v.12, n. 32, p.175-195, jul./set. 202 2025.

BORGES, Francisléia dos Santos. **Uso da inteligência artificial na educação matemática**. Vistacien – Revista Ciência do Conhecimento, v. 1, n. 1, p. 61-80, 2023.Disponívelem: <https://vistacien.com.br/wp-content/uploads/2023/10/4.-Art.-Uso-da-inteligencia-artificial-na-educacao-matematica-61-80.pdf>. Acesso em: jan. 2025.

DUQUE, R. C. S.; SOUZA, C. A.; MEDEIROS, M. R. P.; VIEIRA, Z. A.; DOURADO JUNIOR, J. F. Implementação da inteligência artificial em metodologias ativas de ensino: benefícios, desafios e dilemas éticos. In: ARAÚJO, F. J.; MEDEIROS, M. R. P.; PEREIRA, A. L. (org.). **Educação e inovação: inteligência artificial**. [S.l.: s.n.], 2024. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/918132/2/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20Intelig%C3%Aancia%20Artificial.pdf>>. Acesso em: jan. 2025.

MEDEIROS, Tâmara Kadja Silva de; FREITAS, Rita de Cássia; COSTA, Evelyn de Medeiros. **A utilização da inteligência artificial no ensino de matemática**. Revista Científica Cognitionis, v. 20, n. 20, p. 1-14, 2024. Disponível em: <<https://revista.cognitionis.org/index.php/cogn/article/view/490/401>>. Acesso em: jan. 2025.

NARCISO, Rodi; SILVA, URSO, Alexander Aparecido; BARROS, Ayrila Morganna Rodrigues; COSTA, LIMA, Jessé Marques; PEREIRA, João Alves; SANTOS, Maria Nilsa do Nascimento. **Ética e privacidade na educação digital: os desafios éticos de privacidade no uso de tecnologias digitais**. Revista em Foco, Curitiba, v. 17, n. 1, p. 1-18, 2024. Disponível em: <<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4123/2902>>. Acesso em: jan. 2025.

QUEIROZ, G. N.; BRAZ, L. P. H.; DURÃES, G. M.; SANTANA, C. L. S. **A prática docente relacionada ao uso ético da Inteligência Artificial na Educação Profissional e Tecnológica: uma revisão sistemática**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

REBELO, E. **Possibilidades para o uso de inteligências artificiais no ensino de matemática**. XI Biental de Matemática, 2024.

RICHTER, C.; CERUTTI, P. **Gamificação, inteligência artificial e ensino de matemática**. Instituto Federal do Espírito Santo, 2023.

ROCHA, F. B. **Impactos da incorporação da Inteligência Artificial no ensino de Matemática**. Revista Educitec, 2025.

SILVA, J. V. da. **O uso de metodologias ativas no ensino de matemática**. REMat-SP, 2023.

SOUTO, Daise Lago Pereira; CUNHA, José Fernandes Torres da; BORBA, Marcelo de Carvalho. **Inteligência Artificial em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

AVANÇOS TECNOLÓGICOS E PRÁTICAS INOVADORAS DE ALFABETIZAÇÃO

Irani Alves Monteiro¹³

Ruth Belen Gamarra Lezcano¹⁴

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as tecnologias e recursos digitais mais relevantes utilizados por meio de práticas pedagógicas inovadoras no contexto da alfabetização, visando compreender sua eficácia e impacto no processo de aprendizagem na escola. A metodologia utilizada compreende um estudo com abordagem epistemológica interpretativa, descritiva explicativa, qualitativa e bibliográfica. Pretende-se através dessa pesquisa analisar as tecnologias e recursos digitais mais relevantes utilizados por meio de práticas pedagógicas inovadoras no contexto da alfabetização, visando compreender sua eficácia e impacto no processo de aprendizagem. É fundamental investigar de que maneira as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) podem ser empregadas como ferramentas tecnológicas para a alfabetização dos alunos. O resultado do estudo apresentou que, os avanços tecnológicos contribuem para o processo da alfabetização, pois compreendeu que tais recursos não apenas oferecem suporte à decodificação, mas também incentivam a autoria e a criatividade. Afirma-se, nesse sentido, que ferramentas digitais permitem a produção de textos, histórias interativas ou registros multimodais, consolidam práticas que vão além da reprodução mecânica, promovendo a construção de significados.

Palavras-chave: TDIC. Leitura. Aprendizagem. Alfabetização. Práticas Pedagógicas

ABSTRACT

This study aims to analyze the most relevant digital technologies and resources used through innovative pedagogical practices in the context of literacy, seeking to understand their effectiveness and impact on the learning process at school. The methodology used comprises a study with an interpretive, descriptive-

¹³ **Graduação:** Licenciada no Curso de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais. Universidade De Rio Verde Estado De Goiás – Brasil. **Pós-graduação:** em Psicopedagogia Institucional – EDUCAON - Sociedade de Educação Continuada. **Mestranda:** em Ciencias de La Educación - Universidade Del Sol – UNADES. E-mail: profiranimonteiro@gmail.com.

¹⁴ **Graduação:** Química y Farmacia pela Universidad La Paz, Paraguai. Título: Bioseguridad en el laboratorio de Química y Farmacia de la Universidad La Paz. **Pós-graduação:** Especialización/Perfeccionamiento – Especialista en Didáctica Universitaria, Universidad La Paz, Paraguai. **Mestrado:** Metodología de la Investigación, Universidad del Sol, Paraguai. **Mestrado** em Educación Superior, Universidad del Sol, Paraguai. **Doutorado** em Ciências de la Educación, Universidad del Sol, Paraguai. **E-mail:** ruthbelengamarralezcano@gmail.com.

explanatory, qualitative, and bibliographic epistemological approach. This research intends to analyze the most relevant digital technologies and resources used through innovative pedagogical practices in the context of literacy, aiming to understand their effectiveness and impact on the learning process. It is fundamental to investigate how Digital Information and Communication Technologies (DICT) can be employed as technological tools for student literacy. The study's results showed that technological advances contribute to the literacy process, as it was understood that such resources not only support decoding but also encourage authorship and creativity. In this sense, it is argued that digital tools allow the production of texts, interactive stories, or multimodal records, consolidating practices that go beyond mechanical reproduction and promoting the construction of meaning.

Keywords: ICT. Reading. Learning. Literacy. Pedagogical Practices.

1. INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias digitais na alfabetização tem se consolidado como um recurso de apoio essencial para práticas pedagógicas inovadoras, capazes de aproximar os estudantes de uma aprendizagem mais dinâmica, lúdica e significativa. Softwares e aplicativos interativos são cada vez mais utilizados para estimular a associação entre letras, sons e imagens, promovendo uma aprendizagem integrada que favorece tanto a compreensão fonológica quanto a motivação dos alunos. De acordo com Alves e Santos (2021), essas ferramentas digitais possibilitam que as crianças desenvolvam habilidades de leitura e escrita em um ambiente mais engajador, no qual a exploração e a experimentação fazem parte da construção do conhecimento.

Avaliar se os recursos digitais realmente melhoram a compreensão do leitor além da decodificação é crucial. Evidências sugerem que recursos que integram multimodalidade (texto, som, imagem) e interatividade, como bons livros digitais e aplicativos de leitura com atividades pós-texto, podem favorecer a construção de inferências e a compreensão global. Dessa maneira, Soares (2023, p. 30) afirma que, “a riqueza de estímulos contextualiza o texto e ativa conhecimentos prévios, facilitando a atribuição de sentido”. Plataformas com atividades de ordenar sequências narrativas ou responder a perguntas interpretativas também importantes.

Dessa maneira, como afirmam Santarosa e Conforto (2020), é importante destacar que a utilização de recursos digitais na alfabetização também contribui para a inclusão de estudantes com deficiência, uma vez que muitas dessas ferramentas são desenvolvidas com recursos de acessibilidade. Leitores de tela, teclados virtuais, sintetizadores de voz e aplicativos de comunicação alternativa ampliam a participação das crianças que apresentam barreiras de aprendizagem.

Nesse aspecto reforça a reflexão de que a tecnologia pode democratizar o acesso ao conhecimento, desde que os professores recebam formação adequada para explorar essas possibilidades em sala de aula.

Nesse contexto, observa-se que as práticas pedagógicas inovadoras mediadas por recursos digitais não substituem os métodos tradicionais, mas os complementam e ressignificam. A integração de recursos tecnológicos ao ensino da leitura e escrita contribui para a ampliação de repertórios culturais, o fortalecimento da autoria e a promoção da inclusão.

Portanto, ao analisar o papel das tecnologias digitais na alfabetização, percebe-se que sua utilização transcende a dimensão instrumental. Trata-se de uma prática que articula inovação, inclusão e criticidade, permitindo que os estudantes não apenas aprendam a ler e escrever, mas também desenvolvam autonomia, autoria e pensamento reflexivo. Desta forma, o estudo trouxe como objetivo geral: analisar as tecnologias e recursos digitais mais relevantes utilizados por meio de práticas pedagógicas inovadoras no contexto da alfabetização, visando compreender sua eficácia e impacto no processo de aprendizagem na escola. Para dar sustentação no estudo, foi trabalhado como objetivos específicos: Avaliar eficácia e a adequação das tecnologias e recursos no apoio ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na alfabetização. averiguar a contribuição das TICs para melhorar a leitura e a escrita; identificar as práticas pedagógicas alicerçadas pelas tecnologias que contribuem para alfabetizar.

2. AS TECNOLOGIAS E RECURSOS DIGITAIS APLICADOS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS VOLTADAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Como discorrem García (2012, p. 21), em relação ao conceito de inovação, existem muitos significados de inovação dependendo do contexto em que é usado, mas no que diz respeito à sua terminologia, entende-se que inovar "vem do latim *innovare* que significa ato ou efeito de inovar, tornar-se novo ou renovador, introduzir uma novidade no mercado". A inovação no campo educacional deve ser entendida na capacidade do professor de motivar, facilitar e despertar a capacidade criativa no aluno para adquirir habilidades digitais para que ele possa criar e projetar materiais e softwares tecnológicos, com os quais ele se oriente à reflexão epistemológica dos novos conhecimentos que surgem com o uso e apropriação da ciência tecnológica.

Para Lizarazo e Gamboa (2013), a cultura estudantil está intimamente relacionada à cultura digital, eles inclusive já manejam sua própria língua e idioma, têm suas próprias formas de interagir e é aí que a tarefa fundamental dos professores nas disciplinas que orientam é despertar o interesse pela capacidade de inovação e criatividade para ensinar aos seus alunos habilidades e competências digitais para que possam criar objetos virtuais sobre um tema específico de conhecimento para socializá-lo a partir da criação de um jogo, um vídeo, um fórum, uma história, um infográfico, uma revista digital e a criação de redes virtuais, e a partir desses objetos virtuais que o aluno cria pode implementar sua própria animação, efeitos, música, cor e pode socializá-lo facilmente.

Dessa forma, como escreve Rivas (2020), a inovação é um novo processo que busca transformar e modificar o que já existe. Além disso, a inovação pressupõe que uma pessoa tenha a competência ou aptidão de arquitetar algo, a partir de uma imagem que se materialize na prática. Isso requer, como demonstrado no gráfico a seguir, a compreensão de que o processo de inovação começa com uma situação inicial, depois a compreensão do que precisa ser inovado e, posteriormente, o planejamento da mudança naquela empresa ou organização, dando lugar, finalmente, à execução do que foi planejado.

Como aponta Soares (2023, p. 22), a inserção das tecnologias digitais no universo da alfabetização transcende a mera substituição de suportes ou a automatização de práticas tradicionais. Ela se configura como uma “reconfiguração profunda das possibilidades pedagógicas”, inaugurando caminhos para uma aprendizagem mais sensorial, interativa e significativa. Neste cenário, segundo Komesu e Tenani (2021), recursos digitais específicos, desenhados com intencionalidade pedagógica, emergem como potentes mediadores no complexo processo de apropriação do sistema de escrita por crianças pequenas.

Destacam-se, inicialmente, segundo Coscarelli e Ribeiro (2022, p. 78), aquelas ferramentas que exploram de forma lúdica e eficazes a tríade fundamental para a decodificação: a relação entre grafemas (letras), fonemas (filhos) e representações imagéticas, essenciais para "ancorar a abstração do código escrito em experiências concretas".

Aplicativos e jogos digitais voltados para esta específica, muitas vezes baseados em princípios da gamificação, oferecem ambientes ricos em estímulos visuais e sonoros onde a criança é convidada a associar filhos iniciais, finais ou médios às letras correspondentes, arrastar fonemas para formar sílabas simples, ou identificar imagens cujos nomes começam com determinados som, estratégias que, segundo Tavares (2023, p. 5), "elevam significativamente o engajamento e a retenção dos aprendizes". Esta experiência multimodal, ao participar de múltiplos canais sensoriais simultaneamente, reforça conexões neurais essenciais para o princípio alfabético, desenvolvendo uma aprendizagem abstrata em uma experiência concreta e prazerosa, como destaca os materiais do CEALE/UFMG (2022, p. 15).

A repetição, relacionada ao formato do jogo, deixa de ser mecânica e monótona, revestindo-se de desafios progressivos e feedback imediato que mantém a motivação em níveis elevados, aspecto que Soares (2023, p. 25) considera “crucial para a persistência necessária nessa fase inicial”.

Para além da decifração inicial, conforme Komesu e Tenani (2021, p. 93), o desenvolvimento das competências de leitura e escrita exige práticas constantes e contextualizadas. É aqui que softwares e aplicativos especializados, concebidos com base em evidências científicas sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, revelam seu valor inestimável, pois "ampliam as possibilidades de manipulação ativa da língua".

Estas ferramentas vão além dos exercícios de associação, oferecendo ambientes virtuais onde as crianças podem manipular sílabas e palavras inteiras, recombinao elementos para formar novas estruturas, completando palavras com sílabas ou letras ausentes, ou mesmo construindo frases simples a partir de bancos de palavras e imagens, atividades que Tavares (2023, p. 8) classifica como "fundamentais para a transferência sintática". Alguns programas incorporam tecnologias de reconhecimento de voz, permitindo que a criança leia em voz alta e receba feedback sobre sua fluência e precisão na decodificação, recurso que, conforme o CEALE/UFMG (2022, p. 21), "oferece um retorno imediato e personalizado, raro em contextos tradicionais".

Esta interatividade promove uma experimentação ativa com o código linguístico, consolidando o reconhecimento automático de palavras frequentes e aprimorando a compreensão das relações sintáticas básicas, processo que Soares (2023, p. 28) define como "a internalização das estruturas da língua através da ação". O ambiente digital, por ser menos ameaçador do que o papel para muitos aprendizes, oferece um espaço seguro para o erro, entendido como parte integrante do processo, e para experiências múltiplas sem a pressão da avaliação imediata, favorecendo a autoestima e a autoconfiança, aspectos que Komesu e Tenani (2021, p. 101) consideram "pilares afetivos indispensáveis para a construção da proficiência".

Segundo Almeida e Valente (2021), em suas investigações sobre tecnologias digitais aplicadas à alfabetização permitiu reconhecer que esses recursos não devem ser entendidos como substitutos do trabalho docente, mas como instrumentos que potencializam a ação pedagógica. O professor permanece como mediador essencial, responsável por selecionar, adaptar e

contextualizar as ferramentas digitais conforme os objetivos de aprendizagem. A presença de recursos digitais só se transforma em inovação efetiva quando articulada a práticas pedagógicas intencionais, que visam ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita a partir das necessidades concretas dos alunos.

Finalmente, a alfabetização contemporânea compreende não apenas a capacidade de decifrar e compreender textos alheios, mas também de se tornar criativamente através da escrita, dimensão que Tavares (2023, p. 15) considera “a culminância do processo de expressão de autonomia linguística”. Ferramentas de produção digital empoderam os aprendizes, transformando-os de receptores passivos em autores ativos, pois, como afirma o CEALE/UFMG (2022, p. 42), “a autoria consolida a apropriação do sistema”.

Aplicativos simples permitem que as crianças criem suas próprias histórias digitais, combinando desenhos, fotografias, textos escritos e gravação de voz, prática que Soares (2023, p. 31) identifica como “a expressão máxima do letramento digital inicial”. Elas compõem pequenos livros digitais, montar apresentações multimídia sobre temas treinados ou até mesmo criar pequenas animações que ilustram suas narrativas, atividades que, segundo Komesu e Tenani (2021, p. 127), “integram múltiplas linguagens de forma significativa”.

Este processo de autoria é profundamente enriquecedor: ao planejar e estruturar seu próprio texto, a criança mobiliza e consolida conhecimentos sobre a organização textual, a escolha vocabular, a segmentação de palavras e frases, e a pontuação básica, habilidades que Tavares (2023, p. 17) define como “metacognição aplicada à produção escrita”.

Mais do que isso, ela experimenta a potência da escrita como meio de expressão pessoal, desenvolvendo sua voz autoral e criatividade, aspectos que o CEALE/UFMG (2022, p. 45) considera “fundamentais para a formação identitária”. A possibilidade de compartilhar suas produções com colegas agrega uma dimensão social significativa, validando suas habilidades e ampliando seu

senso de pertencimento, como conclui Soares (2023, p. 32): “O compartilhamento transforma a escrita em ato comunicativo real”.

2.1. A eficácia e a adequação das tecnologias e recursos no apoio ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na alfabetização

Estudos como os citados por Slavin (2022), indicam que o uso sistemático de softwares específicos para consciência fonológica e princípio alfabético pode resultar em ganhos significativos, especialmente para crianças com dificuldades iniciais. No entanto, como discorrem Coscarelli e Ribeiro (2022, p. 85), a eficácia está intrinsecamente ligada à “intencionalidade pedagógica e ao alinhamento do software com os objetivos específicos de aprendizagem em cada fase”. O software sozinho não alfabetiza; ele é uma ferramenta mediadora.

Evidências sugerem que os jogos digitais podem melhorar não apenas o resultado na leitura de palavras isoladas, mas também a fluência do leitor inicial e a compreensão de textos curtos. Dessa forma, Soares (2023, p. 23) argumenta que os bons jogos “ensinam princípios complexos através da experiência guiada e da resolução de problemas”. No entanto, é essencial que o componente educativo seja bem integrado à mecânica do jogo, evitando que o entretenimento sobreponha a aprendizagem.

Livros digitais enriquecidos com recursos multimodais, como animações sutis, narração sincronizada, efeitos sonoros e hotspots interativos, atuam como poderosos andaimes cognitivos para leitores iniciantes. Como demonstram estudos citados pelo CEALE/UFMG (2022, p. 33), “a multimodalidade oferece pistas contextuais e sonoras que apoiam a decodificação e facilitam a construção de sentido”. A narração, por exemplo, modela a fluência e a entonação adequada.

Embora seja uma ferramenta poderosa para mediação coletiva, sua eficácia na alfabetização depende de um planejamento cuidadoso. Sendo assim, Coscarelli e Ribeiro (2022, p. 95) advertem que o uso da LD não pode se retomar à projeção de slides estáticos; deve explorar seu potencial interativo e favorecer

a participação ativa dos alunos. O foco deve permanecer nos objetivos de aprendizagem linguística, não apenas na atratividade tecnológica.

As plataformas integradas de alfabetização representam um avanço significativo ao oferecer sequências didáticas estruturadas, recursos diversificados (jogos, atividades, livros) e, principalmente, sistemas de acompanhamento do progresso individual. Elas funcionam como “ecossistemas de aprendizagem que organizam e personalizam o caminho da criança” (CEALE/UFMG, 2022, p. 38), agrupando diferentes recursos em um ambiente coeso.

Muitas plataformas incorporam elementos de adaptação, apresentando atividades com níveis de desafio ajustados automaticamente ao desempenho do aluno. Em suas investigações, Komesu e Tenani (2021, p. 103) observam que essa personalização do percurso de aprendizagem ajuda a manter a criança na zona de desenvolvimento proximal, evitando frustrações por desafios excessivos ou desinteresse por tarefas muito fáceis. Porém, a interpretação dos dados e a decisão pedagógica final sempre cabe ao professor.

No âmbito da produção escrita, como especificam Coscarelli e Ribeiro (2022, p. 108), ferramentas digitais de autoria (editores de texto simples, aplicativos para criação de histórias com multimídia) demonstram um impacto positivo. Eles dedicam a carga cognitiva associada à transcrição manual (especialmente para crianças com dificuldades motoras finas) e oferecem recursos facilitadores (corretor ortográfico básico, bancos de palavras/imagens). Isso permite que a criança “focalize mais energia no planejamento do texto, na escolha vocabular e na organização das ideias”.

A possibilidade de revisar e editar o texto com facilidade no ambiente digital é um fator significativo para o desenvolvimento da escrita. Além disso, como ressaltam Komesu e Tenani (2021, p. 121), a motivação para escrever aumenta quando o produto final pode ser “enriquecido com elementos multimídia e compartilhado com um público real (colegas, família) através da plataforma”.

Experimentar a autoria com propósito comunicativo autêntico fortalece a percepção da escrita como ferramenta de expressão.

Elementos como feedback imediato, desafios progressivos, recompensas simbólicas e narrativas envolventes, comuns em jogos e aplicativos, são poderosos motivadores extrínsecos que mantêm a persistência nas tarefas. O CEALE/UFMG (2022, p. 19) ressalta que “a persistência na prática é fundamental para a automatização das habilidades de leitura e escrita, e as tecnologias oferecem caminhos mais interessantes para essa repetição necessária”.

O risco de substituição do professor ou de desumanização do processo é uma preocupação válida. As tecnologias devem ser compreendidas como ferramentas de mediação, nunca como substitutas da interação humana. A relação pedagógica afetiva e a observação atenta do professor são insubstituíveis. Soares (2023, p. 32) é categórico: "A tecnologia é alavanca, não locomotiva. A direção e o sentido do processo cabem ao professor".

Como conclui Soares (2023, p. 33):

[...] o desafio maior não é ferramentas tecnológicas, mas pedagógicas e políticas: garantir que as digitais sejam alavancas cognitivas e afetivas para uma alfabetização que empodere todas as crianças como leitoras e escritoras no mundo contemporâneo (soares, 2023, p. 33).

Contudo, como descrito pelo autor acima, este potencial só se concretiza com investimento em formação docente, garantia de acesso equitativo e uma visão crítica que coloque a tecnologia a serviço de uma alfabetização significativa, crítica e humana.

2.2. Identificar as práticas pedagógicas alicerçadas pelas tecnologias que contribuem para alfabetizar

As tecnologias na alfabetização como um recurso de apoio, tem se tornado essencial para práticas pedagógicas inovadoras, capazes de aproximar os estudantes de uma aprendizagem mais dinâmica, lúdica e significativa. Softwares

e aplicativos interativos são cada vez mais utilizados para estimular a associação entre letras, sons e imagens, promovendo uma aprendizagem integrada que favorece tanto a compreensão fonológica quanto a motivação dos alunos. De acordo com Alves e Santos (2021), essas ferramentas digitais possibilitam que as crianças desenvolvam habilidades de leitura e escrita em um ambiente mais engajador, no qual a exploração e a experimentação fazem parte da construção do conhecimento.

Conforme apontam Oliveira e Souza (2022), os aplicativos voltados ao reconhecimento de fonemas, bem como aqueles que permitem a formação de sílabas e palavras, oferecem aos professores meios de personalizar as atividades de acordo com as necessidades específicas de cada criança. Pesquisas apontam que a personalização contribui para avanços significativos em diferentes ritmos de aprendizagem, pois amplia a possibilidade de mediação pedagógica. Nesse sentido, as tecnologias digitais não apenas complementam, mas também ampliam o repertório de práticas educativas disponíveis aos docentes, fortalecendo a alfabetização de maneira inclusiva.

O uso pedagógico de redes sociais, como Instagram e TikTok, tem ganhado espaço como ferramenta de letramento digital, especialmente entre adolescentes. Jenkins et al. (2022) defendem que essas plataformas podem ser aproveitadas para desenvolver habilidades de produção textual multimodal, em que os alunos criem legendas, hashtags e narrativas breves combinadas com imagens e vídeos. “A escrita nas redes sociais é uma prática social real, que exige concisão, criatividade e consciência audiência”, destaca os autores Jenkins et al. (2022, p. 56).

No entanto, Lebrun (2023) adverte sobre os riscos de distração e exposição excessiva, sugerindo a criação de ambientes fechados para atividades supervisionadas. Um estudo realizado em escolas públicas do Rio Grande do Sul segundo Carvalho (2023) demonstrou que projetos de "perfis literários", onde alunos revisaram livros em formato de posts, aumentaram em 40% o interesse pela leitura.

De forma complementar, as ferramentas de produção digital proporcionam um espaço no qual os alunos podem criar seus próprios textos,

livros digitais e apresentações, exercitando a autoria e a criatividade. De acordo com Moran (2018), quando a criança é colocada no papel de produtora, e não apenas consumidora de conteúdo, o processo de aprendizagem se torna mais ativo, crítico e autônomo. Essa prática é relevante, sobretudo, no desenvolvimento da autoria e no fortalecimento da autoestima dos estudantes, que passam a se reconhecer como sujeitos capazes de construir conhecimento.

Ferramentas de inteligência artificial (IA), como chatbots e tutores adaptativos, inicialmente são testadas para auxiliar na alfabetização, especialmente em contextos de reforço escolar. Luckin (2022) descreve sistemas como Amira Learning, que usa reconhecimento de voz para avaliar a fluência de leitura, sugestões e exercícios personalizados. “A IA não substitui o professor, mas oferece dados precisos para disciplinas individualizadas”, explica a pesquisadora Luckin (202, p. 14).

No Brasil, a plataforma Letrus, desenvolvida pela Fundação Lemann, utiliza processamento de linguagem natural para corrigir redações e fornecer feedbacks automatizados, reduzindo a sobrecarga docente. Entretanto, críticos como Nóbrega e D'Abreu (2023), questionam a privacidade de dados e a necessidade de supervisão humana para evitar vieses algorítmicas em correções.

Para Santos e Lima (2021), a articulação entre inovação pedagógica e uso de recursos digitais representa um avanço na democratização do acesso ao conhecimento e na efetividade da alfabetização.

Além disso, o potencial multimodal dos recursos digitais permite que a alfabetização seja trabalhada de forma integrada a outros componentes curriculares. O uso de vídeos, músicas e animações possibilita que o ensino das letras e palavras seja vinculado a conteúdos de ciências, artes e matemática, favorecendo uma aprendizagem interdisciplinar. Para Kenski (2021), essa articulação entre tecnologia e currículo amplia a significância do aprendizado, tornando-o mais contextualizado e conectado ao cotidiano dos alunos.

Para Santos e Lima (2021), as experiências exitosas no uso de recursos digitais demonstram que, quando bem aplicados, eles potencializam a alfabetização e contribuem para práticas pedagógicas mais inovadoras. Em

projetos de leitura digital, por exemplo, observa-se maior engajamento dos alunos na produção textual e na interpretação de histórias interativas, mostrando que a tecnologia pode ser um aliado na formação de leitores críticos e autônomos.

Além da dimensão pedagógica, conforme aponta Valente (2018), é importante reforçar a relevância das tecnologias digitais para o fortalecimento da relação entre escola e família. Muitos aplicativos permitem que os pais acompanhem o progresso dos filhos, recebam feedback dos professores e participem ativamente do processo de alfabetização. Essa integração contribui para que a aprendizagem não se restrinja ao espaço escolar, mas se estenda também ao ambiente familiar.

Outro aspecto positivo é que a alfabetização mediada por recursos digitais contribui para o desenvolvimento de competências digitais desde os primeiros anos escolares. Isso é fundamental em uma sociedade marcada pela informação e pela comunicação tecnológica. Como destaca Kenski (2021), preparar as crianças para o uso crítico das tecnologias desde cedo significa formar cidadãos mais conscientes e preparados para atuar em um mundo cada vez mais digitalizado.

Como enfatiza Moran (2018), a aprendizagem significativa acontece quando os alunos são protagonistas do processo educativo, e as tecnologias digitais têm se mostrado um caminho promissor para esse protagonismo.

2.3. Contribuição das TIC para melhorar a leitura e a escrita

A incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no trabalho com a leitura e a escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tem apresentado efeitos multifacetados: facilita o acesso a materiais multimodais, favorece a individualização de percursos de aprendizagem e oferece instrumentos de diagnóstico e monitoramento mais sofisticados do progresso infantil. Essas potencialidades, no entanto, só se concretizam quando o uso tecnológico é mediado por um projeto pedagógico claro, isto é, quando tecnologia e didática são articuladas com intencionalidade educativa (CGI.br,

2023). Em outras palavras, a tecnologia não é um fim em si; é um meio que amplia possibilidades didáticas quando integrado a um currículo sensível às necessidades dos alunos (CGI.br, 2023).

De acordo com Castle, Rastle e Nation (2018, p. 9):

[...] a evidência científica sobre aprendizagem inicial demonstra que ensinamentos sistemáticos sobre a ligação grafema -fonema continuam a ser um elemento central para a aquisição da leitura, e que recursos digitais bem desenhados que podem contribuir para essa aprendizagem sistemática (Castle, Rastle e Nation, 2018, p. 9).

Como descrito pelo autor acima, essa conclusão não reduz o papel de outros componentes (vocabulário, compreensão oral, construção de conhecimento), mas indica que ferramentas que treinam correspondências letra-som de forma clara e progressiva tendem a apoiar ganhos iniciais robustos.

Não obstante esses benefícios, os resultados dependem fortemente da qualidade do design pedagógico do recurso e da formação docente. Pesquisas e revisões internacionais apontam para a necessidade de que professores recebam formação específica sobre como integrar aplicações digitais à rotina de alfabetização, como interpretar os dados gerados e como mediar a experiência das crianças, sem essa mediação, o uso de TIC pode se reduzir a entretenimento sem ganho cognitivo relevante (UNESCO, 2017; ICT CFT, 2018). Em palavras acessíveis, o que a tecnologia entrega só é útil na sala de aula se o professor souber transformá-la em oportunidade de aprendizagem (UNESCO, 2017).

Para Kress (2010) e Castle *et al.* (2018), a multimodalidade inerente às TIC permite trabalhar simultaneamente modalidades sensoriais, auditiva, visual e, em alguns casos, háptica, o que favorece diferentes caminhos de codificação e memorização de unidades linguísticas. Estudos sobre aprendizagem multimodal sustentam que recursos que combinam som e imagem auxiliam a formação de representações ortográficas mais sólidas, sobretudo quando ligados a atividades que promovam sentido e contexto. Logo, a tecnologia favorece não apenas a repetição mecanizada, mas a construção de significado, desde que os exercícios estejam situados em contextos comunicativos relevantes.

É igualmente importante reconhecer limites e riscos: evidências apontam que a eficácia dos recursos digitais não ocorre automaticamente e que há variação significativa entre contextos e entre projetos. A equidade de acesso (dispositivos, conectividade, suporte técnico) e a qualidade da implementação (formação, planejamento, acompanhamento) são determinantes; sem eles, tecnologias promissoras podem intensificar desigualdades (CGI.br, 2023; GCED Clearinghouse, 2022). Em muitos sistemas educacionais observa-se que a mera entrega de equipamentos não garante melhoria de aprendizagem, requer-se um arco de políticas interligadas.

No plano prático, como ressaltam Solheim *et al.* (2018) e Ojanen *et al.* (2015), exemplos de programas com avaliação mostram caminhos promissores: estudos randomizados e quase-experimentais em diferentes ortografias indicam que intervenções digitais estruturadas podem acelerar ganhos iniciais de decodificação e fluência. Ao mesmo tempo, como apontam Castles *et al.* (2018) e McTigue *et al.* (2019), revisões críticas ressaltam cautela: a tecnologia deve se integrar a um currículo amplo, que contemple vocabulário, compreensão e construção de conhecimento, a tecnologia deve ser parte de um leque de intervenções coordenadas.

A evidência segundo Oliveira e Souza (2022), também indica que o efeito pedagógico das TIC se maximiza quando combinado com avaliações formativas que informam intervenção pedagógica, por exemplo, agrupamentos temporários para reforço com base em relatórios de desempenho ou atividades de extensão para alunos que precisam de práticas adicionais. Assim, as TIC não substituem a necessidade de organização escolar e de políticas que favoreçam tempo coletivo de planejamento e formação docente, fundamentais para transformar dados em ação pedagógica.

Além da dimensão fonológica, as TIC ampliam as oportunidades de contato com textos significativos. Plataformas de leitura digital e audiobooks favorecem a imersão em narrativas multimodais, combinando oralidade, texto escrito e imagem. Kuhl (2013) demonstrou que crianças expostas a contos digitais animados em contextos de privação linguística tiveram contato com um repertório

três vezes maior de palavras do que em suas interações cotidianas. Essa ampliação de vocabulário está diretamente ligada à compreensão leitora, pois quanto maior o estoque lexical, maior a capacidade de atribuir sentido a novos textos. Portanto, a tecnologia atua não apenas na decodificação, mas também na expansão semântica.

De acordo com Assumpção (2021), outro campo em expansão é o das tecnologias para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Aplicativos de pareamento letra-som com ambientes controlados e previsíveis reduzem crises sensoriais e oferecem um espaço de aprendizagem mais confortável. Esses recursos mostram que o digital não é apenas um facilitador para a média da turma, mas também uma via de inclusão para aqueles que enfrentam barreiras mais complexas no processo de alfabetização.

A motivação, por sua vez, é um fator central. Ryan e Deci (2017) argumentam, com base na Teoria da Autodeterminação, que sistemas de recompensas não comerciais, como estrelas e narrativas desbloqueáveis, aumentam significativamente a persistência em tarefas cognitivas. No contexto da alfabetização digital, isso significa que crianças permanecem mais tempo engajadas em atividades fonológicas e de escrita quando há recompensas simbólicas que dialogam com seus interesses. Contudo, os autores alertam que “o excesso de estímulos visuais pode desviar o foco do objetivo linguístico” segundo Ryan e Deci (2017, p. 211), indicando a necessidade de equilíbrio no design dos recursos.

Apesar dos avanços, pesquisas também apontam riscos de uma alfabetização mecanizada. Soares (2021) critica aplicativos que treinam apenas decodificação sem conexão com compreensão, gerando “leitores mecânicos”. Para a autora, é essencial que as práticas digitais sejam acompanhadas de mediação docente, que introduza sentido e reflexão ao que se lê e escreve. Essa crítica mostra que a tecnologia sozinha não resolve os desafios do letramento, devendo sempre se articular com a escuta sensível e a orientação pedagógica.

Além disso, a desigualdade de acesso continua sendo um obstáculo no Brasil. Carvalho (2021) identificou que apenas 40% das escolas rurais pesquisadas possuíam tablets, e muitas vezes sem conexão à internet. Nesses casos, os alunos utilizavam jogos desatualizados, com erros fonéticos não corrigidos, prejudicando o processo de aprendizagem. Essa realidade mostra que a tecnologia pode ampliar desigualdades se não houver investimento em infraestrutura e políticas de inclusão digital.

Por fim, a formação docente surge como elemento central. Alves (2022), ao entrevistar 120 professores, verificou que muitos dominam o uso de aplicativos de comunicação, como WhatsApp, mas não sabem avaliar se um recurso digital para alfabetização segue a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse dado aponta para a urgência de cursos de formação que articulem fundamentos de didática da alfabetização e curadoria digital. Sem essa preparação, as tecnologias correm o risco de se transformar em modismos sem efetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com referência a apontar se as tecnologias e recursos digitais atualmente aplicados em práticas pedagógicas inovadoras contribuem para a alfabetização, observou-se que salas de aula onde tablets, aplicativos educativos e plataformas digitais são usados com intencionalidade pedagógica, percebeu-se mudanças significativas no engajamento dos alunos. As crianças demonstram maior interesse quando interagem com jogos de formação de palavras ou histórias digitais interativas. Essa motivação, por si só, já representa um avanço importante, pois sabe-se que o aspecto emocional é fundamental no processo de aprendizagem.

Contudo, é preciso reconhecer que a simples presença de tecnologia na sala de aula não garante melhorias na alfabetização. Descobriu-se também realidades preocupantes: escolas com equipamentos subutilizados, professores sem formação adequada para integrar essas ferramentas em seu planejamento

pedagógico e, em alguns casos, até mesmo uma substituição concentrada de atividades essenciais de escrita manual por interfaces digitais.

A investigação mostrou que os melhores resultados surgem quando consegue-se harmonizar os novos recursos com as práticas pedagógicas consagradas. Um professor que utiliza aplicativos de leitura, mas também mantém momentos de contato de histórias com livros físicos; que explora softwares de escrita, mas não negligencia a caligrafia; que aproveita os recursos digitais, mas mantém o olho no olho com seus alunos, esse é o educador que realmente está preparando seus alunos para o mundo contemporâneo.

Pode-se afirmar que os recursos digitais empregados no processo de alfabetização consolidam práticas pedagógicas inclusivas, adaptáveis e mais conectadas ao universo cultural das crianças. Assim, conclui-se que o professor exerce papel central nesse movimento, pois cabe a ele selecionar, avaliar e aplicar tais tecnologias de modo que realmente favoreçam a aprendizagem significativa.

Depreende-se também que os efeitos mais consistentes surgem quando há planejamento pedagógico alinhado às necessidades específicas de cada turma e ao contexto escolar. Isso demonstra que a tecnologia por si só não garante avanços, mas, quando articulada às práticas educativas intencionais, contribui decisivamente para o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras.

Verificou-se, por outro lado, que os desafios estruturais e formativos representam obstáculos significativos para a plena utilização desses recursos. Evidencia-se a necessidade de investimentos em infraestrutura tecnológica adequada, bem como em programas de formação continuada que preparem os educadores para incorporar criticamente as tecnologias em suas práticas pedagógicas. Salienta-se, ainda, que a desigualdade no acesso a esses recursos pode aprofundar disparidades educacionais, exigindo políticas públicas que garantam equidade de oportunidades.

Reflete-se, igualmente, sobre a importância de equilibrar inovação e tradição no processo alfabetizador. Reconhece-se que as tecnologias digitais não devem substituir as práticas consagradas de letramento, mas sim complementá-

las, preservando atividades essenciais como a escrita manual, a leitura compartilhada de livros físicos e o desenvolvimento da oralidade. Defende-se, assim, uma abordagem híbrida que integre o melhor dos dois mundos, adaptando-se às necessidades específicas de cada contexto educacional.

Questiona-se, por fim, sobre os critérios utilizados para mensurar a eficácia dessas tecnologias. Argumenta-se que avaliações meramente quantitativas, baseadas em testes padronizados, podem não captar toda a complexidade do processo de alfabetização mediado por tecnologias. Sugere-se, portanto, a adoção de metodologias avaliativas mais abrangentes, que considerem indicadores qualitativos como o engajamento dos alunos, a criatividade na produção textual e o desenvolvimento da criticidade na leitura.

Conclui-se, em última análise, que o potencial transformador das tecnologias na alfabetização está condicionado a uma utilização reflexiva e contextualizada. Reafirma-se que o foco deve permanecer sempre no desenvolvimento integral do aluno, garantindo que as ferramentas digitais sirvam como meios para ampliar as possibilidades de aprendizagem, sem jamais perder de vista a centralidade do processo educativo como construção humana e social. A tecnologia, quando bem empregada, pode ser uma poderosa aliada - mas nunca a única protagonista - no complexo e fascinante processo de introdução das crianças no mundo da escrita.

Ao finalizar a reflexão sobre a eficácia e a adequação das tecnologias e recursos digitais no apoio ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, torna-se evidente que tais instrumentos não podem ser analisados apenas sob a ótica da inovação, mas devem ser avaliados a partir de sua contribuição concreta para a alfabetização. Constata-se que o uso adequado depende da intencionalidade pedagógica e da forma como cada recurso é integrado ao planejamento docente.

Verificou-se que a avaliação da eficácia não deve se restringir a resultados imediatos, como índices de decodificação ou aumento do vocabulário, mas deve considerar também aspectos mais amplos, como a autonomia, a motivação e o engajamento das crianças. Dessa forma, compreende-se que medir

apenas o desempenho técnico não traduz integralmente o impacto dos recursos digitais na formação de leitores e escritores competentes.

Pode-se concluir que a adequação das tecnologias exige atenção tanto à qualidade dos conteúdos quanto à acessibilidade dos formatos. Depreende-se, portanto, que recursos que não respeitam diferentes ritmos de aprendizagem ou não contemplam a diversidade dos alunos tendem a limitar o processo educativo, mesmo quando apresentados como inovadores. Assim, avaliar é também garantir que as ferramentas digitais estejam alinhadas a princípios de inclusão e equidade.

Ao analisar os resultados obtidos em práticas de alfabetização mediadas por tecnologia, observa-se que os maiores ganhos surgem quando há articulação entre recursos digitais e mediação docente. Afirma-se, nesse sentido, que o professor continua sendo o eixo central da aprendizagem, responsável por transformar os instrumentos tecnológicos em experiências significativas, que desenvolvam tanto a leitura quanto a escrita de forma crítica.

Ao discorrer sobre as contribuições das TIC para melhorar a leitura e a escrita, concluiu-se que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) apresentam contribuições significativas para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita quando desenvolvidas integradas ao processo educativo. Constata-se que os recursos digitais, como aplicativos interativos, plataformas adaptativas e ferramentas multimídia, oferecem oportunidades oferecidas para o desenvolvimento da alfabetização, permitindo abordagens personalizadas que atendem às diferentes necessidades dos aprendizes.

Refleta-se sobre a necessidade de equilibrar o uso das TIC com práticas tradicionais de letramento, evitando a substituição completa de métodos consagrados. Argumenta-se que a escrita manual, a leitura de livros financeiros e as reflexões presenciais continuam sendo essenciais para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, devendo coexistir com as inovações tecnológicas em uma abordagem complementar.

Conclui-se, portanto, que as TIC representam um recurso importante para a melhoria da leitura e da escrita, desde que utilizadas com intencionalidade

pedagógica e em consonância com as necessidades reais dos educandos. Defende-se que seu potencial só se realiza plenamente quando integrado a uma visão educacional humanizada, que prioriza não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas a formação de leitores e escritores críticos, criativos e capazes de interagir com os diversos textos que circulam na sociedade contemporânea.

Verificou-se que as TIC contribuem para diversificar os caminhos de aprendizagem, favorecendo a associação entre letras, sons e imagens em ambientes digitais dinâmicos. Depreende-se que essa diversidade de estímulos facilita a compreensão do sistema alfabético e, ao mesmo tempo, estimula o interesse dos alunos pela leitura e pela produção de textos, tornando o processo mais motivador e participativo.

Em síntese, pode-se sustentar que as TIC oferecem contribuições relevantes e transformadoras para a leitura e a escrita, desde que utilizadas de forma planejada, crítica e contextualizada. Ao encerrar esta reflexão, reafirma-se que o maior valor desses recursos está em sua capacidade de ampliar horizontes, estimular a expressão e consolidar a alfabetização como processo de emancipação e participação social.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G. **Tecnologias digitais e formação docente:** desafios para a prática pedagógica. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, n. 2, p. 85-102, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623611234>. Acesso em: 18 set. 2025.

ALVES, M. A. **Formação docente e curadoria digital:** desafios na alfabetização contemporânea. Revista Brasileira de Educação, v. 27, p. 85-101, 2022.

ALVES, Eliane; SANTOS, Márcia. **Tecnologias digitais e alfabetização:** perspectivas para práticas pedagógicas inovadoras. Revista Brasileira de Educação, v. 26, p. 1-18, 2021.

ASSUMPÇÃO JR., F. **Autismo e aprendizagem:** contribuições das tecnologias digitais. São Paulo: Memnon, 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 set. 2025.

CARVALHO, R. **Letramento digital e engajamento leitor: O caso dos perfis literários em redes sociais.** São Paulo: Cortez, 2023.

CARVALHO, R. A. **Políticas de inclusão digital no Brasil rural: desafios para equidade educacional.** Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 6, p. 65-83, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e11111>. Acesso em: 18 set. 2025.

CARVALHO, A. **Inclusão digital e alfabetização no campo: desafios da equidade.** Educação & Sociedade, v. 42, p. 65-78, 2021.

CASTLES, A. et al. **Acabando com as Guerras da Leitura: Aquisição da Leitura de Iniciante a Especialista.** Psychological Science, v.29, p.5-51, 2018.

CASTLES, A.; RASTLE, K.; NATION, K. **Acabando com as guerras da leitura: a aquisição da leitura de iniciante a especialista.** Psychological Science in the Public Interest, v. 19, n. 1, p. 5-51, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>. Acesso em: 18 set. 2025.

CGI.BR – COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Educação 2023: Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras.** São Paulo: CGI.br, 2023. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisas/educacao/>. Acesso em: 18 set. 2025.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Tecnologias digitais e ensino de língua portuguesa: práticas e reflexões.** São Paulo: Parábola, 2023.

COSCARELLI, CV; RIBEIRO, AE **Tecnologias e metodologias ativas na alfabetização: desafios e possibilidades.** Curitiba: Appris, 2022.

CRUZ, M. **"Sons que Brincam": um jogo para consciência fonológica.** Revista Brasileira de Alfabetização, v.7, p.10-25, 2022. DOI: 10.1590/1980-0000.0001

FERREIRO, E. **Alfabetização em tempos digitais: novos desafios para velhas questões.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, p. 61-74, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270011>. Acesso em: 18 set. 2025.

GARCIA, G. **Alguns conceitos sobre inovação.** 2012. Disponível em: https://www.acofi.edu.co/wpcontent/uploads/2013/08/DO_Conceptos_Innovacion.pdf. Acesso 2025.

GRAPHOGAME. **Evidence and publications.** Disponível em: <https://graphogame.com/evidence/>. Acesso em: 18 set. 2025

JENKINS, Henry et al. **Cultura da convergência: A mídia e os novos paradigmas da comunicação.** 3.ed. São Paulo: Aleph, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2021.

KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos e multimodalidade: desafios para a escola**. Revista da ABRALIN, Curitiba, v. 22, n. 2, p. 123-140, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v22i2.1203>. Acesso em: 18 set. 2025.

KOMESU, F.; TENANI, L. **Multiletramentos e tecnologias digitais: práticas na educação infantil e anos iniciais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

KRESS, G. **Alfabetização na nova era da mídia**. Londres: Routledge, 2020.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. 2. ed. London: Routledge, 2020.

KUHL, P. K. **Early language learning and literacy: Neuroscience insights for education**. Mind, Brain, and Education, v. 13, n. 2, p. 110–126, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/mbe.12194>. Acesso em: 18 set. 2025.

KUHL, P. K. **Early language learning and the social brain**. PNAS, v. 110, p. 10430–10435, 2013.

LEBRUN, M. **Redes sociais na educação: Riscos e oportunidades**. Porto Alegre: Penso, 2023.

LIZARAZO, D., & GAMBOA, M. **Símbolos digitais: representações das TIC na comunidade escolar**. Século XXI Editores. 2013.

LUCKIN, R. et al. **"IA na educação: escolha do aluno e direitos fundamentais"**. Aprendizagem, Mídia e Tecnologia, v. 47, n. 3, pág. 1-14, 2022. DOI: 10.1080/17439884.2022.2091444.

MCTIGUE, E. M., SCHATSCHNEIDER, C., & GUTHRIE, J. T. **Como podemos determinar a motivação dos alunos para a leitura antes da instrução formal? Resultados da validação de uma escala de autoconfiança e interesse**. Reading and Writing Quarterly, 35(1), 1–19. 2019. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1517468>. Acesso 2025.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2019.

MORAIS, A. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Contexto, 2019.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 105–124, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20190009>. Acesso em: 18 set. 2025.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 17, n. 1, p. 1-12, 2018.

OJANEN, E. et al. **GraphoGame – um catalisador para a promoção multinível de habilidades de alfabetização**. Frontiers in Psychology, v. 6, p. 671, 2015.

OLIVEIRA, J. C.; SOUZA, A. L. **Avaliação formativa mediada por TIC na alfabetização**. Revista Educação em Questão, v. 60, n. 1, p. 89-109, 2022.

OLIVEIRA, Júlia; SOUZA, Ricardo. **Práticas digitais e alfabetização: caminhos para personalização da aprendizagem**. Educação & Sociedade, v. 43, p. 1-20, 2022.

RIVAS, M. **Inovação educacional**. Resumo. 2020.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness**. New York: Guilford Press, 2017.

RYAN, R.; DECI, E. **Teoria da autodeterminação**. Nova Iorque: Guilford, 2017.

RYAN, R. M.; DECI, E. **Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. New York: Guilford Press, 2017.

SANTOS, L. **Escrita colaborativa na nuvem**. Educ. Pesqui. v.49, 2023.

SANTOS, Roberta; LIMA, Cláudia. **Inovação pedagógica e tecnologias digitais: desafios e perspectivas**. Revista de Educação Pública, v. 30, p. 1-17, 2021.

SLAVIN, Robert E. **Psicologia Educacional: Teoria e Prática** [Psicologia Educacional: Teoria e Prática]. 12. ed. Boston: Pearson Education, 2018.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento na era digital: novos contextos, velhos desafios**. Revista Brasileira de Alfabetização, v. 15, pág. 15-32, 2023.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos da prática**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 26, p. 41–59, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260003>. Acesso em: 18 set. 2025.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: A Questão dos Métodos**. 3.ed. Rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2021. 216 p. DOI: 10.5151/9788555713795

SOARES, M. **Letramento e tecnologia: riscos da mecanização na alfabetização digital**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 21, n. 1, p. 41-59, 2021.

SOLHEIM, O. J.; FRIJTERS, J. C.; LUNDETRÆ, K.; UPPSTAD, P. H. **Eficácia de uma intervenção de leitura precoce em uma ortografia semitransparente.** *Aprendizagem e Instrução*, v. 58, p. 65–79, 2018.

SOUZA, D. A. DE J.; OLIVEIRA, R. DE J.; SOUZA, A. M. DE; SILVA, M. A. DA; LIMA, M. F. DE S. **"136 Desafios e possibilidades no uso das TDICs nas práticas de alfabetização."** *Revista Letras & Mentes*, 2(1), 1–15. DOI: 10.21727/rm.v2i1.1364. 2022.

TAVARES, RL **Gamificação e aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais: uma revisão sistemática.** *Educação em Revista*, v. 39, e26781, 2023.

UFMG, CEALE. **Recursos digitais para alfabetização: guia para professores.** Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2022. (Relatório Técnico).

UNESCO. **Um guia para garantir inclusão e equidade na educação.** Paris: UNESCO, 2017.

UNESCO. **Marco de Competências para Docentes em Matéria de TIC (ICT-CFT).** Versão 3. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>. Acesso 2025.

UNESCO. **Onde Estamos em Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Educação para a Cidadania Global: Resultados da 7ª Consulta sobre a Implementação da Recomendação de 1974.** Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022. Disponível em: <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/where-do-we-stand-education-sustainable-development-and-global-citizenship-education>. Acesso 2025.

VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.** Campinas: Papirus, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

CONSEQUÊNCIAS GERADAS PELA FALTA DE INTERESSE DOS PAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS

Glaucia Raquel Ferreira da Silva¹⁵

Ruth Belen Gamarra Lezcano¹⁶

RESUMO

O estudo tem como objetivo: investigar as consequências geradas pela falta de interesse dos pais no processo de alfabetização dos alunos das séries iniciais. O envolvimento dos pais é fundamental para o processo educativo dos alunos. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a participação familiar na educação de alunos dos alunos das séries iniciais do Ensino fundamental. Foi realizado um estudo descritivo com abordagem quantitativa e bibliográfica. Os resultados mostraram que a responsabilidade compartilhada que as famílias têm na educação de seus membros, precisa ser intencionalmente promovida pelas instituições de ensino por meio de esforços conjuntos, cujo objetivo final é fortalecer as famílias como participantes ativos nos processos escolares. O maior comprometimento e envolvimento dos pais nos cuidados e na alfabetização das crianças terão melhores resultados acadêmicos e sociais. Quando existe uma relação entre pais e escola e as famílias estão envolvidas na vida escolar, ambos os fatores são fundamentais para: melhorar o desempenho acadêmico dos alunos; aumentar a autoestima das crianças; desenvolver atitudes e comportamentos positivos; melhorar a qualidade das relações interpessoais entre pais e filhos; gerar atitudes positivas em relação à escola; e melhorar a qualidade educacional da escola. Conclui que, se as famílias participam da vida escolar dos filhos, as crianças desenvolvem um amor pelo aprendizado que ampliará sua base de conhecimento e seu senso de admiração. Da mesma forma, quando os professores se concentram nas relações familiares, mudanças podem ser observadas nos alunos. Quanto mais os professores envolvem os pais, maior o aumento na motivação, nos comportamentos positivos e na aprendizagem.

Palavras-chave: Envolvimento Familiar. Relação Família-Escola Pais. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate the consequences of parental disinterest in the literacy process of students in the early grades. Parental involvement is fundamental to the educational process of students. This research

¹⁵**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia FESURV- Universidade de Rio Verde-GO. **Pós-graduação:** "Lato sensu" Especialização em Educação infantil FESURV- Universidade de Rio Verde-GO. **Mestranda** em Ciências Educação - Universidad Del Sol - Unades - Paraguay EMAIL: glauciarraquel@gmail.com

¹⁶ **Graduação:** Química y Farmacia pela Universidad La Paz, Paraguai. Título: Bioseguridad en el laboratorio de Química y Farmacia de la Universidad La Paz. **Pós-graduação:** Especialización/Perfeccionamiento – Especialista en Didáctica Universitaria, Universidad La Paz, Paraguai. **Mestrado:** Metodología de la Investigación, Universidad del Sol, Paraguai. **Mestrado** em Educación Superior, Universidad del Sol, Paraguai. **Doutorado** em Ciencias de la Educación, Universidad del Sol, Paraguai. **E-mail:** ruthbelengamarralezcano@gmail.com.

aimed to analyze family participation in the education of students in the early grades of elementary school. A descriptive study with a quantitative and bibliographic approach was conducted. The results showed that the shared responsibility that families have in the education of their members needs to be intentionally promoted by educational institutions through joint efforts, whose ultimate goal is to strengthen families as active participants in school processes. Greater commitment and involvement of parents in the care and literacy of children will lead to better academic and social results. When there is a relationship between parents and school and families are involved in school life, both factors are fundamental to: improving students' academic performance; increasing children's self-esteem; developing positive attitudes and behaviors; improving the quality of interpersonal relationships between parents and children; generating positive attitudes towards school; and improving the educational quality of the school. It concludes that if families participate in their children's school life, the children develop a love of learning that will broaden their knowledge base and their sense of wonder. Similarly, when teachers focus on family relationships, changes can be observed in students. The more teachers involve parents, the greater the increase in motivation, positive behaviors, and learning.

Keywords: Family Involvement; Family-School Relationship; Parents; Elementary Education.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Barrera-Díaz e Lucía-Hernández (2018), a família e a escola são os primeiros agentes de socialização com os quais a criança interage; daí a importância de ambas trabalharem juntas. É necessária uma estreita relação de colaboração com um propósito comum entre elas: alcançar o desenvolvimento holístico do indivíduo em todas as suas dimensões como ser humano. Essa ideia é perfeitamente sintetizada nas palavras de Domínguez-Martínez (2010, p. 1), que afirma a educação é um processo muito longo que começa com a família e depois com a escola, e ambas são necessárias para alcançar o pleno desenvolvimento educacional e pessoal da criança.

É necessário que os alunos se sintam apoiados pelos pais, que percebam que os esforços e os resultados também são dos pais. Segundo Hernández (2017), o papel dos pais na educação é fundamental e necessário, não só pelo apoio que podem dar, mas também para fazer com que o aluno sinta que não está sozinho neste processo.

No entanto, segundo Herrera Martínez (2021), essas premissas nem sempre são cumpridas, talvez devido à própria dinâmica da vida moderna, onde as mulheres assumem outras responsabilidades e papéis sociais, os pais estão mais orientados para a busca de recursos econômicos para sustentar a família, ou talvez também devido a um certo grau de complacência, deixando a responsabilidade de educar os filhos exclusivamente para a escola. Com base nessas considerações, é fundamental que os pais reflitam sobre a importância de dedicar tempo à educação de seus filhos e que os professores considerem como alcançar a participação engajada dos pais para que, juntos, possam orientar a educação de crianças, adolescentes e jovens em direção a um propósito comum: contribuir para a construção de uma vida boa.

Conforme apontam Pizzarro-Laborda *et al.* (2013), os primeiros estudos sobre essas novas formas de relações família-escola datam de meados do século XX. Nos Estados Unidos, surgiram assistentes sociais, encarregados de fortalecer o relacionamento entre famílias e escolas a fim de garantir o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos.

A partir das últimas décadas do século XX, o estudo das relações família-escola foi enriquecido por análises a partir de uma nova perspectiva fundamentada na psicologia do desenvolvimento e social. Nesse contexto, as teorias ecológicas do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1987) sustentam que explicar o processo de desenvolvimento infantil requer considerar os diversos fatores interconectados que caracterizam o contexto em que a criança vive e se desenvolve, enfatizando as características do ambiente familiar, o comportamento dos pais, os estilos parentais e a influência destes na motivação para a aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. Conforme Pérez-Díaz *et al.* (2001) esses estudos também se concentraram na importância das relações família-escola, enfatizando o tipo de relacionamento entre pais e instituições educacionais e concluindo que, quando os pais mantinham contato com os professores, as crianças obtinham melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

O envolvimento dos pais na instituição educacional é um conceito que não foi claramente definido, apesar de o termo ser amplamente utilizado por

pesquisadores. Por exemplo, Yamamoto *et al.* (2016) definem essa categoria, considerando que o envolvimento dos pais com a escola é determinado por suas ações em relação à vida escolar dos filhos; essas ações incluem comunicação com professores, participação em atividades e reuniões escolares, entre outras. Da mesma forma, Razeto (2016) afirma que o envolvimento familiar com a escola faz parte do papel que os pais devem desempenhar como indivíduos responsáveis e comprometidos.

Esse argumento segundo Lonigan e Whitehurst (1998) é particularmente relevante para crianças de baixa renda, que por vezes encontram dificuldades para atender às expectativas escolares. As ideias de Vygotsky foram adotadas por diversos pesquisadores contemporâneos que defendem uma reconceitualização transformadora da leitura emergente conforme discorre Dubois (1987). Como resultado, surgiu uma abordagem de alfabetização que enfatiza os aspectos socioculturais, psicolinguísticos e cognitivos inerentes ao aprendizado da leitura conforme Chomsky (1978), Ferreiro (1999). Essa nova abordagem redefine a leitura como um processo sociolinguístico desde a primeira infância. Além disso, situa a leitura num contexto cultural e histórico, reconhecendo que a família é a primeira unidade social onde surgem oportunidades para aprender a ler através de atividades em que a linguagem escrita é usada para fins sociais autênticos.

De uma perspectiva piagetiana, Ferreiro (2007), afirma que todos os objetos aos quais os adultos atribuem importância tornam-se objetos de atenção para as crianças e que, se as crianças percebem que as letras e as palavras são importantes para os adultos, certamente tentarão apropriá-las. Todas as pesquisas concordam num fato muito simples: se uma criança teve contato com leitores antes de entrar na escola, aprenderá a ler e escrever com mais facilidade do que as crianças que não tiveram contato com leitores.

Seguindo essa mesma linha de análise, autores como Santos *et al.* (2016) consideram que a concepção mais frequentemente utilizada é a da participação ativa dos pais no desenvolvimento dos filhos por meio de ações comprometidas com a gestão educativa da escola. Isso envolve a sua cooperação em tarefas educativas que se estendem para além da sala de aula, ações coordenadas com o

professor para trabalhar na mesma direção para promover a aprendizagem, o desenvolvimento de competências e hábitos nos alunos e a sua autonomia.

Por sua vez, Rigo e Donolo (2019) acreditam que o envolvimento simboliza os vínculos entre a escola e os pais, as relações que os pais têm com os filhos e as expectativas positivas que os pais têm para os filhos relativamente aos seus estudos e ao seu futuro. A força de todos esses vínculos determinará o desenvolvimento futuro da criança.

Nessas relações, Gallego-Martín (2016) atribui um papel primordial à família. Ele acredita que embora a construção da personalidade humana seja um fenômeno complexo, envolvendo múltiplos fatores, é no seio da família que se estabelecem as bases para a formação das qualidades do indivíduo.

Em estudos desenvolvidos por Epstein (1995) sobre o quadro epistemológico relacionado ao envolvimento familiar com a escola, são propostas seis maneiras pelas quais ambas as instituições podem trabalhar juntas para potencializar os benefícios para os alunos.

A análise até aqui revela que o papel da família no processo educativo é um fator indispensável e incontornável para alcançar o sucesso no desenvolvimento das crianças. A esse respeito, Razeto (2018) especifica que os pais devem comparecer às reuniões escolares para discutir assuntos relativos aos seus filhos, supervisionar e mediar a realização das tarefas de casa, fomentar bons hábitos de estudo, proporcionar ambientes de estudo adequados em casa para a realização das tarefas e para o estudo, e implementar estratégias para facilitar a aprendizagem das crianças, estabelecendo regras e horários de estudo. De forma semelhante, Rodríguez Triana (2018) argumenta que outra função fundamental é a comunicação. Ele considera o diálogo uma prática educativa que possibilita o estabelecimento de relações harmoniosas entre pais, filhos e escola, visando um objetivo comum: a qualidade do processo educativo, estendendo-o para além do nível individual.

2. ENVOLVIMENTO DOS PAIS E DESEMPENHO ESCOLAR

Resultados demonstram os benefícios do envolvimento dos pais no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Domínguez-Martínez (2010), essa relação é fundamental para a efetividade e eficiência do desenvolvimento educacional, e particularmente para o desenvolvimento do aluno. Foi demonstrado que, se houver limitações na relação família-escola, os alunos terão muitas dificuldades para alcançar bons resultados acadêmicos. Em particular, existem estudos que enfatizam os benefícios dessas relações para o desempenho acadêmico dos alunos; entre eles, os de Albán e Calero (2017), Colonio (2017) e Vivas et al. (2019).

Nesse sentido, Albán e Calero (2017) consideram que o desempenho acadêmico agrega dinamismo ao processo de aprendizagem, uma vez que está atrelado à capacidade e ao esforço do aluno. De forma semelhante, Edel (2003) afirma que, ao conceituar o desempenho acadêmico, é necessário considerar não apenas a prática independente do aluno, mas também como ele é influenciado pelos colegas, pelo contexto da sala de aula, pelo ambiente educacional da escola e pela relação entre a família e a escola. Essa visão é compartilhada por Vivas et al. (2019), que também acreditam que o desempenho acadêmico é condicionado por múltiplas variáveis, incluindo a eficácia do professor, o contexto da sala de aula, o planejamento educacional, etc., enfatizando a conexão da família com a escola. Esses autores afirmam que o nível cognitivo é considerado um fator interno do desempenho acadêmico; no entanto, está intimamente relacionado a elementos socioculturais e ao ambiente familiar.

De acordo com Carrillo et al. (2009), o desempenho acadêmico é condicionado pela motivação para novas aprendizagens; é o que incentiva o aluno a aprender. É, portanto, um processo endógeno, intimamente relacionado às expectativas e ações da família que visam despertar o interesse dos filhos pelos estudos.

Além disso, estudiosos dessa área propõem alternativas metodológicas para envolver as famílias nos processos educacionais da escola conforme alude Tellez Rodríguez (2020). Essas alternativas incluem: escolas para pais, oficinas

para pais, consultas familiares para abordar as preocupações dos pais sobre seus filhos, eventos de portas abertas, reuniões individuais, visitas domiciliares e outros encontros. Reuniões de pais e professores, reuniões de coordenação, atividades artísticas, recreativas e esportivas, e eventos de reconhecimento ou homenagem, etc.

Da mesma forma, Barrera-Díaz e Lucía-Hernández (2018) acreditam que a escola deve coordenar e estabelecer canais de comunicação com as famílias, criar espaços de colaboração e fornecer aos pais conhecimento sobre princípios psicopedagógicos de como proceder em casa para promover atitudes positivas em seus filhos em relação à aprendizagem. Entre as ações recomendadas por esses autores estão:

2.1. Importância da participação da família na escola

A importância da escola foi destacada por Tarabini (2020), que afirmou ser um espaço essencial para possibilitar aos alunos a aquisição de conhecimento aprofundado. Por sua vez, Cruz (2018) afirmou que é na escola que as crianças socializam com seus pares, adquirem habilidades de alfabetização e desenvolvem determinados valores, atitudes e competências. Assim, fica evidente que família e escola colaboram na construção de valores nas crianças. Diante das diferentes formas de colaboração e relações, como afirma Parra *et al.* (2017), é importante ressaltar que a participação e a relação entre escola e família são critérios essenciais para se alcançar uma escola eficaz, visto que um alto índice de participação entre ambas as partes está relacionado a uma maior eficácia nos centros educativos.

A participação familiar foi definida por Fernández e Cárcamo (2021, p. 4) como um valor agregado pelo esforço dos pais ou responsáveis diretos pelo processo educativo das crianças, expresso em ações voluntárias ou colaborativas, na cooperação ao enfrentar tarefas, em visitas às experiências de aprendizagem em sala de aula, em reuniões para compartilhar experiências ou também na participação em cargos formais onde algum tipo de tomada de decisão possa

ocorrer. Assim, fica evidente que a colaboração e a comunicação são partes integrantes da participação escolar.

Dessa forma, segundo Epstein (1995), a participação e a interação em sala de aula podem ocorrer por meio de entrevistas com o professor e reuniões regulares, geralmente uma por trimestre. A participação em casa refere-se ao reforço do trabalho escolar, bem como ao oferecimento de conselhos e à busca de informações específicas. Por outro lado, a participação na escola envolve a colaboração em reuniões de classe, oficinas organizadas pela escola e em feriados como o Natal ou o Carnaval, entre outros. Finalmente, a participação na gestão da escola refere-se à colaboração com a associação de pais e professores.

Por sua vez, Ceballos e Saiz (2021) identificaram as seguintes formas de relacionamento e participação entre família e escola: troca de informações e comunicação: nessas situações, há troca de informações entre o professor e a família sobre assuntos diretamente relacionados aos seus respectivos filhos; colaboração nos processos de aprendizagem: essa área de relacionamento envolve o apoio das famílias à aprendizagem de seus filhos, a tomada de decisões sobre o progresso e a permanência de seus filhos na escola e o estabelecimento de diretrizes para apoiar a aprendizagem; presença e participação na vida escolar: Este tipo de relacionamento refere-se à participação em atividades e oficinas escolares.

Por outro lado, Fernández e Cárcamo (2021) e Llorente (2019) destacaram as vantagens e consequências positivas da manutenção de níveis adequados de comunicação entre famílias e escolas. Especificamente, os autores identificaram as seguintes vantagens, diferenciadas entre os atores envolvidos: • Vantagens para as famílias: melhor compreensão dos programas escolares; maior valorização do seu papel na educação dos filhos; desenvolvimento de habilidades parentais positivas; desenvolvimento de competências específicas relacionadas ao ambiente escolar; promove um relacionamento mais próximo entre famílias e escolas; • Vantagens para os professores: melhoria da atitude dos professores; maior eficácia das ações tomadas; maior satisfação dos professores; maior comprometimento com a instituição; melhoria do papel social da escola na

sociedade, promovendo maiores níveis de democratização; • Vantagens para os alunos: maior participação em sala de aula melhores notas acadêmicas; comportamento mais adaptativo; maior autoestima; menores taxas de evasão e absenteísmo.

Por fim, é importante destacar, como aponta Llorente (2019), que existem diferentes tipos de famílias e que a educação oferecida nesse contexto varia de acordo com o tipo de família e seu envolvimento com os filhos e a escola. Em relação ao estado atual das coisas, ou seja, à situação atual da colaboração e do relacionamento entre famílias e escolas, diversos estudos têm sido realizados nessa área. Nesse sentido, Fairstein (2017) demonstrou em sua pesquisa que as escolas têm negligenciado o relacionamento e a colaboração com as famílias, resultando em níveis baixos e silenciosos de participação. Além disso, há pouco interesse por parte dos familiares em participar ativamente da vida escolar.

A esse respeito, Zambrano e Vigueras (2020) também afirmaram que atualmente há falta de colaboração entre famílias e escolas devido a restrições de tempo, compromissos de trabalho, horários, etc., o que impacta negativamente a responsabilidade dos familiares em relação à educação de seus filhos.

De acordo com Jeynes (2011), "o envolvimento dos pais na educação dos filhos está fortemente associado ao desempenho acadêmico, à frequência escolar e à atitude em relação à escola". Essa autora constatou que o envolvimento dos pais, seja na forma de apoio emocional, presença em eventos escolares ou comunicação com os professores, tem um impacto significativo no desempenho acadêmico dos alunos.

Além disso, a pesquisa de Henderson e Mapp (2002) destaca que "crianças cujas famílias estão envolvidas em sua educação têm maior probabilidade de se formar no ensino médio, ingressar na universidade e ter sucesso em suas carreiras". Este estudo enfatiza a importância de se estabelecer uma forte parceria entre escola e família para promover o sucesso educacional a longo prazo.

Em investigações de Jeynes (2011), numa meta-análise, demonstra a forte correlação entre o envolvimento parental e o desempenho acadêmico dos alunos, tanto quando examinado como uma variável global como quando analisado nos seus vários componentes. Assim, por exemplo, o estudo acima mencionado, mostra, entre outros resultados, que o estilo educativo da escola e as expectativas dos pais são fatores altamente relevantes com um impacto significativo no desempenho acadêmico. Especificamente, no ensino secundário, fatores como a disponibilidade dos pais para os seus filhos adolescentes, a partilha de temas de interesse com eles e a discussão de assuntos escolares têm um efeito positivo significativo no sucesso acadêmico. Este autor destaca o número de estudos realizados sobre famílias, visto que estas são um dos melhores indicadores de sucesso acadêmico, bem como uma das principais soluções para os problemas escolares. Sanders, G. e Sheldon, S.B. (2009) apresentam dados sobre os benefícios obtidos no desempenho das crianças em diferentes disciplinas escolares e em diferentes níveis de ensino. Como exemplo, apontam que, na educação infantil, o benefício para o desenvolvimento da alfabetização e da leitura é muito evidente quando os pais leem com os filhos em casa e existe um ambiente propício à leitura. Especificamente, segundo os autores, o vocabulário, a linguagem oral e as habilidades de comunicação aumentam, e os alunos aprendem a ler com mais eficácia.

2.2. Efeitos da ausência dos pais no processo de aprendizagem

O envolvimento dos pais é de vital importância na escolarização dos alunos, pois promove maior confiança e interesse no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a responsabilidade parental é uma responsabilidade compartilhada com o sistema educacional, que na realidade não é plenamente concretizada, uma vez que esse vínculo formativo está cada vez mais se enfraquecendo porque pais e instituição educacional seguem caminhos separados. É assim segundo Torrenço (2019, p. 6), que a “aliança família-escola, baseada na responsabilidade compartilhada, que impacta significativamente o desempenho acadêmico dos alunos”, se desorienta.

Com referência aos efeitos da ausência dos pais no processo de aprendizagem dos seus filhos, cabe ressaltar que nem todos os estudos apresentam um panorama tão otimista. Segundo Montero e Tahull (2018), a sociedade pós-moderna se transformou e se tornou tão complexa que as unidades familiar e escolar não conseguem acompanhar as rápidas mudanças sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais do século XXI, apesar de sua contínua evolução, conforme discorrem Díaz, Gutiérrez e Román (2016).

Por analogia, pode-se entender como se o cinema do século XXI estivesse sendo avaliado sob as regras e o conhecimento dos filmes mudos em preto e branco. Nas palavras de Montero e Tahull (2018, p. 433): “os valores modernos não são úteis na nova era”. Isso implica que o esforço, a autodisciplina e o respeito à autoridade perderam sua relevância e, especificamente na relação família-escola, o aluno perdeu o respeito tanto pela escola quanto pela família. Além disso, a tecnologia onipresente suplantou todos os agentes de socialização, embora isso não deva ser entendido como inerentemente ruim. Esses autores levam a discussão muito além, argumentando que a escola é o bode expiatório para os problemas sociais e que nada acontece ou acontecerá dentro de seus muros, tornando, assim, a relação família-escola inocentemente superficial. Sem dúvida, a posição de Montero e Tahull (2018) faz mais sentido dentro do modelo de Bronfenbrenner (1979), que postula que múltiplas variáveis são relevantes e, conseqüentemente, que a interpretação não pode ser simplista ou excessivamente simplificada. De acordo com Domínguez (2010), essa relação família-escola é problemática devido a: crenças e normas ambíguas ou conflitantes entre a família e a escola.

Os estudiosos Cano e Casado (2015) abordam esse tema, destacando que a família moderna é uma unidade básica e vital, mas ineficaz diante dos desafios atuais, especialmente porque está fragmentada pelo distanciamento causado pelas longas jornadas de trabalho, pela falta de formação parental, e pela atual incapacidade de reconhecer sua importância, além de fatores diretamente associados às escolas. Com base em entrevistas estruturadas com 20 professores de escolas de Ensino Fundamental, eles constataram que esses professores não consideram relevante o envolvimento dos pais ou, na falta deste, não confiam em

suas habilidades pedagógicas, atribuindo-lhes, em vez disso, uma falta de compromisso e responsabilidade.

No contexto latino-americano, diversos estudos têm demonstrado que a falta de envolvimento dos pais na educação dos filhos está ligada a dificuldades de desempenho acadêmico, desmotivação e, em alguns casos, evasão escolar. Portanto, Alama e Obaco (2024, p. 5) afirmam que o apoio, a presença e a dedicação das famílias são cruciais não apenas para alcançar resultados acadêmicos ótimos, mas também para o desenvolvimento de um indivíduo emocionalmente saudável.

Sendo assim, Morales, Mena e Rodríguez (2024) mencionam que, a falta de envolvimento dos pais na educação dos alunos pode levar ao desinteresse pela escola e ao interesse por outras atividades, resultando em comportamento inadequado, desmotivação e baixo comprometimento com o desempenho acadêmico. Diversos fatores afetam diretamente esse fenômeno, diminuindo ou aumentando a motivação dos alunos em relação ao seu desempenho acadêmico, como os fatores socioeconômicos e familiares.

Da mesma forma, Morales *et al.* (2024) menciona que a relação entre pais e filhos é moldada pelo modelo familiar ao qual pertencem, visto que as famílias são organizações dinâmicas que passam por mudanças sociais, econômicas, culturais e demográficas juntas, enfrentando desafios inerentes ao ambiente em que operam.

Na realidade, como pais, eles são os principais mediadores que geram comprometimento e responsabilidade, pois são a primeira instituição que educa e promove valores em todas as etapas da vida dos alunos. Isso se reflete em seu trabalho como pais, onde de acordo com Lastre *et al.* (2018, p. 4):

[...] habilidades, capacidades e relações interpessoais são forjadas, a comunicação é ativada e conhecimentos e aprendizados significativos são assimilados, que constituem o roteiro da criança ao ingressar na escola (Lastre *et al.* 2018, p. 4).

Nesse sentido, como descreveu o autor acima o papel que desempenham é fundamental, pois estão presentes e proporcionam o tempo necessário para

todas as atividades que facilitam o desenvolvimento da autonomia nas suas ações e da responsabilidade para com os seus estudos.

Consequentemente, como aportam Silva e Delgado (2018), o desempenho dos alunos não é apenas produto da influência dos professores e do seu contexto, mas também depende do envolvimento dos pais; um fator cada vez mais deficiente, apresentando-se como um dos maiores desafios enfrentados por muitas instituições de ensino. Portanto, para que a educação seja de alta qualidade, os pais devem constantemente motivar seus filhos em relação aos estudos, pois isso é necessário para que os alunos desenvolvam autoconfiança e se apropriem de suas conquistas. Também facilita sua capacidade de lidar com os desafios apresentados pelo ambiente social; dessa forma, a educação permite que os alunos descubram todo o seu potencial, onde sua integridade garante uma mudança positiva na sociedade.

De certa forma, segundo Gonzáles (2014), muitos pais se consideram inexperientes no trabalho escolar dos filhos e, da mesma forma, não participam porque não se sentem parte da comunidade educacional, já que a falta de conhecimento e os obstáculos relacionados ao trabalho os impedem de colaborar nas atividades escolares dos filhos. Embora também existem casos em que os pais têm todo o tempo do mundo, mas não vão às escolas. Portanto, o apoio que os pais devem fornecer para o desempenho acadêmico envolve ser guias e conselheiros com a lição de casa, criando um clima de confiança, afeto e segurança para as crianças, mas eles não devem fazer o trabalho que corresponde aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o envolvimento dos pais e desempenho escolar dos alunos da alfabetização, concluiu-se que o envolvimento da família com a escola caracteriza-se pela participação ativa dos pais na educação dos filhos. Essa participação se concretiza por meio de ações comprometidas com a gestão educacional da escola, cooperação em tarefas educativas extracurriculares e trabalho colaborativo entre pais e professores para promover a aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades e hábitos e a autonomia dos alunos. Verificou-se que os principais tipos de envolvimento familiar com a escola são: obrigações

familiares básicas, comunicação, voluntariado, aprendizagem em casa, tomada de decisões e colaboração com a comunidade, em ambientes que promovam a implementação de estratégias participativas e o desenvolvimento de projetos voltados para o cumprimento dos objetivos da gestão acadêmica e administrativa da escola e para a obtenção de melhores resultados na aprendizagem e no desempenho acadêmico.

Observou-se também que entre as ações estratégicas para contribuir com a criação e o fortalecimento do envolvimento da família nos processos realizados na escola estão: encontros de pais, oficinas para pais, consultas com as famílias para abordar as preocupações dos pais sobre seus filhos, eventos de portas abertas, reuniões individuais, visitas domiciliares, reuniões de pais, reuniões de coordenação, atividades artísticas, recreativas, esportivas e de reconhecimento ou homenagem, etc.

Ao descrever sobre a importância da participação da família na escola, evidenciou-se que os benefícios da participação familiar têm sido amplamente estudados, mas os métodos e estratégias para aumentar a participação, ou seja, as práticas eficazes para aumentar o envolvimento dos pais na educação de seus filhos, têm sido muito menos estudados. Além disso, algumas estratégias para implementar e melhorar o envolvimento dos pais incluem, inicialmente, compartilhar responsabilidades com os filhos, buscar alianças entre os professores para participação social e, posteriormente, aumentar o envolvimento dentro da instituição.

Ademais, observou-se que em conjunto com as estratégias acima, a comunicação ativa entre os dois principais atores, pais e professores, é essencial. A comunicação do progresso das crianças e dos programas escolares às famílias é feita por meio de telefonemas, visitas, relatórios, reuniões de pais e professores e tecnologias atuais. A comunicação também pode ser facilitada por meio de mídias sociais ou plataformas de mensagens instantâneas como o WhatsApp, onde os pais podem compartilhar informações sobre a participação de seus filhos em atividades de aprendizagem em casa. Os professores podem solicitar e orientar os pais no monitoramento e apoio às atividades de aprendizagem de seus filhos em casa. Além disso, o envolvimento dos pais na tomada de decisões

escolares pode capacitá-los a se tornarem líderes por meio de treinamento em tomada de decisões e comunicação com outros pais.

Conclui-se, que os efeitos da ausência dos pais no processo de aprendizagem no período da alfabetização, observou-se que no ambiente de alfabetização infantil, o processo de alfabetização depende, sem dúvida, cada vez mais da coordenação da aprendizagem que ocorre em diferentes espaços e das relações dentro da vida das crianças. Estudos sobre alfabetização emergente já demonstraram que a alfabetização também ocorre na família, na rua e em outros contextos não escolares, por meio de todos os materiais escritos e práticas de alfabetização encontrados no ambiente da criança. Quando as intervenções educacionais impactam direta e indiretamente todos esses contextos, o ambiente de alfabetização se transforma e, com ele, a aprendizagem. A maioria das crianças de contextos não acadêmicos pertence a um contexto cultural diferente do contexto escolar, e os recursos educacionais disponíveis para elas em casa não são os mesmos encontrados na sala de aula.

Do ponto de vista acadêmico, este estudo contribuirá para o corpo de conhecimento sobre a relação entre o envolvimento familiar e o desempenho escolar, fornecendo evidências que podem ser utilizadas por professores, psicólogos, assistentes sociais e formuladores de políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALAMA, G. Y OBACO, E. **La familia y su impacto en el rendimiento académico**. Revista Ciencia Latina, 8(2). 2024 Disponível em: DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10823. Acesso 2025.

ALBÁN, J., & CALERO, J. **El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual**. Revista Conrado, 13(58), 213-220. 2017.

BARRERA-DÍAZ, Y. & LUCÍA-HERNÁNDEZ, A. **Relación familia-escuela y su influencia en los procesos de aprendizaje en los niños de grado transición 02 del colegio Tomás Cipriano de Mosquera IED** (Tesis de maestría). Universidad Libre. Bogotá. 2018.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: Experiments in nature and design**. Harvard University Press. 1979.

CANO, R., & CASADO, M. **Escuela y familia**. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de

padres. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(2), 15-27. doi:10.6018/reifop.18.2.219491. 2015.

CARRILLO, M., PADILLA, J., ROSERO, T. & VILLAGÓMEZ, M. **La motivación y el aprendizaje**. ALTERIDAD. Revista de Educación, 4(2), 20-32. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>. Acesso 2025.

CEBALLOS, N. E SAIZ, Á. **A ação tutorial como cenário de colaboração família-escola**. Revista Espanhola de Orientação e Psicopedagogia. 2021.

CHOMMSKY, N. **“Reflexiones sobre el lenguaje”**. Ed. Ariel. Barcelona. 1979

CRUZ, R. **Participación y convivencia de las familias en entornos educativos dialógicos**. RELAdEI 7(3), 79-95. 2018.

COLONIO, L. **Estilos De Aprendizaje Y Rendimiento Académico de los Estudiantes de los cursos comprendidos dentro de la Línea De Construcción –** Dac-Fic-Uni. 1-162. Lima, Perú. 2017. Disponível em: [http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3848/Estilos ColonioGarcia Luis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3848/Estilos%20ColonioGarcia%20Luis.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso 2025.

DÍAZ, K., GUTIÉRREZ, R., & ROMÁN, R. **El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica**. Ciencia Ergo Sum, 23(3), 1-17. 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10448076002>. Acesso 2025.

DOMÍNGUEZ-MARTÍNEZ, S. **La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia**. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 1-15. 2010. Disponível em: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>. Acesso 2025.

DUBOIS, M. E. **“Saber leer y ser lector”**. Conferencia presentada en la Jornada de Reflexión sobre Lectura y Escritura en Barranquilla, Colombia. 1987.

EDEL, R. **El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo**. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2), 1-16. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>. Acesso 2025.

EPSTEIN, J. **Phi Delta Kappan**. Journals Sagepub.com, 701-712.1995. Disponível em: DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172171009200326?journalCode=pdka>Acesso 2025.

FAIRSTEIN, G. A. **Relación con las familias en la educación infantil: todo depende del cristal con que se mire**. Revista Digital, 11, 1-136. 2017.

FERNÁNDEZ, J. P. Y CÁRCAMO, H. **Relación familia-escuela: significados de profesores rurales sobre la participación de las familias**. Propósitos y Representaciones, 9(2), 1-20. 2021.

FERREIRO, E. **“Cultura escrita y educación”** Conversaciones con Emilia Ferreiro. Fondo de Cultura Económica. México. 1999.

FERREIRO, E. **“Alfabetización de niños y adultos”** Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América latina y el Caribe. Paideia latinoamericana. México. 2007.

GALLEGO-MARTÍN, J. **La familia y el desarrollo educativo de los hijos: una mirada sistémica.** (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá. 2016.

GONZÁLEZ, O. **Familia y escuela, escuela y familia: guía para que padres y docentes nos entendamos.** Desclée de Brouwer. 2014.

HENDERSON, A. T., & MAPP, K. L. **A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement.** National Center for Family & Community Connections with Schools. 2002.

HERNÁNDEZ, J. **Los padres en la educación de sus hijos.** Universidad San Sebastián. 2017. Disponible em: <https://www.uss.cl/blog/rol-de-los-padres-en-la-educacion-de-sus->

[Hijos/#:~:text=Que%20los%20padres%20se%20incorporen,posibilidad%20de%20educar%20con%20amor](https://www.uss.cl/blog/rol-de-los-padres-en-la-educacion-de-sus-Hijos/#:~:text=Que%20los%20padres%20se%20incorporen,posibilidad%20de%20educar%20con%20amor). Acesso 2025.

HERRERA MARTÍNEZ, L. **El sistema de trabajo en la escuela.** Sociedad & Tecnología, 4(1),38–46.2021. Disponible em: <https://doi.org/10.51247/st.v4i1.74>. Acesso 2025.

JEYNES, W.H. **Parental Involvement and Academic Success.** New York: Routledge.2011.

LASTRE, K., LÓPEZ, L. D. Y ALCÁZAR, C. **Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria.** Psicogente, 21(39), 2018. Disponible em: 102-115. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/2825/3133>. Acesso 2025.

LLORENTE, M. **La participación de la familia en el proceso educativo del alumnado.** Publicaciones Didácticas, 105, 253-263. 2019.

LONIGAN, C. J., & WHITEHURST, G. J. **“Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds.”** Early Childhood Research Quarterly, 13, 263 – 290. 1998.

MONTERO, Y., & TAHULL, J. **Sociedad, familia y escuela en la Postmodernidad.** Interacciones turbulentas, relativismo y anomia. Análisis, 50(93), 427–447. doi:10.15332/21459169. 2018.

MORALES, M., MENA, Y. Y RODRÍGUEZ, N. **Experiencia del ausentismo parental en el rendimiento académico escolar de los niños y niñas de básica primaria de una institución educativa del municipio de Santa Rosa del Sur de Bolívar.** Revista Científica electrónica de educación y comunicación en la sociedad del conocimiento, 24 (1).2024. Disponible em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/29239/27422>. Acesso 2025.

PARRA, J., GOMARIZ, M. A., HERNÁNDEZ, M. A. Y GARCÍA, M. P. **La participación de las familias en educación infantil.** RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 23(1), 1-26. 2017.

PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J. C. & SÁNCHEZ, L. **La familia española ante la educación de sus hijos.** Barcelona: Fundación La Caixa. 2001.

PIZARRO-LABORDA, P., SANTANA-LÓPEZ, A., & VIAL-LAVÍN, B. **La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares.** Diversitas: Perspectivas en Psicología, 271-287. 2013.

RAZETO, A. **El Involucramiento de las Familias en la Educación de los Niños.** Cuatro Reflexiones para Fortalecer la Relación entre Familias y Escuelas. Revista Páginas de Educación, 9(2), 1-26. 2016. Disponible em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>. Acceso 2025.

RIGO, D. & DONOLO, D. **Implicación familiar y compromiso escolar: el desafío de crear puentes.** Psicologia da Educação, 48, 25-34. 2019. Disponible em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000100004. Acceso 2025.

RODRÍGUEZ-TRIANA, Z. **Qué y cómo se enseña y aprende en la familia.** Un asunto de interés para la escuela. revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 14(2), 132-157. 2018. Disponible em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134157078007/html/index.html>. Acceso 2025.

SANDERS, M.G. Y SHELDON S.B. **Principals Matter.** A Guide to School, Family and Community Partnership. London: Sage. 2009.

SANTOS, M., GODÁS, A., & LORENZO, M. **¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela?** La evidencia de un programa pedagógico1. Estudios sobre Educación, 30, 9-30. 2016. Disponible em: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/40323/1/1.%20A.%20Miguel%20A.%200Santos%20Rego.pdf>. Acceso 2025.

SILVA, IM; DELGADO, ACC **A família e a escola na promoção da leitura: um estudo de caso.** Educação & Realidade , v. 4, pág. 1389-1410, 2018.

TELLEZ RODRÍGUEZ, N. **Constructos de la prevención de la violencia infantil juvenil en el contexto Cubano.** Sociedad & Tecnología, 3(2), 11-26. 2020. Disponible em: <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.63>. Acceso 2025.

TORREGO, J. C. (coord.). **La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.** Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. 2019. Disponible em: <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016449.p>. Acceso 2025.

VIVAS, R., CABANILLA, E & VIVAS, W. **Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico del estudiantado de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Central del Ecuador.** Revista Educación, 43(1), 1-15. 2019. Disponible em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44057415039/44057415039.pdf>. Acceso 2025.

YAMAMOTO, J., HOLLOWAY, S., & SUZUKI, S. **Participación de los padres en la educación de los niños:** factores motivadores en Japón y los EE. UU. The School Community Journal, 26(1), 45–66. 2016. Disponível em: <http://www.adi.org/journal/2016ss/YamamotoEtAlSpring2016.pdf>. Acesso 2025.

ZAMBRANO, G. K. Y VIGUERAS, J. A. **Rol familiar en el proceso de enseñanza aprendizaje.** Dom. Cien., 6(3), 448-473. 2020.

TRAUMATISMO CRANIOENCEFÁLICO ASSOCIADO A ACIDENTE MOTOCICLÍSTICO E MÚLTIPLAS FRATURAS: RELATO DE CASO EM HOSPITAL DE REFERÊNCIA NO ACRE

Jéssica Alessandra Paz Rodrigues¹⁷

Lucirene Aparecida da Silva Eller¹⁸

Mikael Aragão de Souza¹⁹

Pedro Chandllis Alencar Vasconcelos²⁰

RESUMO

O traumatismo cranioencefálico (TCE) é importante causa de morbimortalidade em acidentes de trânsito, especialmente envolvendo motociclistas jovens do sexo masculino. Este relato descreve um caso atendido em hospital de urgência no Acre, após colisão motociclistica associada ao consumo de álcool, com suspeita inicial de TCE, múltiplas fraturas de membros superiores e clavícula. O paciente apresentou quadro estável após avaliação especializada e foi manejado com imobilização, cuidados de enfermagem e reabilitação. Discute-se a relevância do diagnóstico diferencial, da abordagem multiprofissional e da assistência de enfermagem diante dos TCE e politraumatismos.

Palavras-chave: Traumatismo cranioencefálico. Acidente motociclistico. Politrauma. Cuidados de enfermagem. Brasil.

ABSTRACT

Traumatic brain injury (TBI) is a major cause of morbidity and mortality in traffic accidents, especially among young male motorcycle riders. This paper reports a case treated in an emergency hospital in Acre, Brazil, following a motorcycle crash under alcohol influence, with initial suspicion of TBI and multiple fractures of upper limbs and clavicle. The patient was hemodynamically stable after specialized evaluation and was managed with immobilization, nursing care and rehabilitation. The discussion highlights the importance of differential diagnosis, multidisciplinary approach and nursing care in cases of TBI and polytrauma.

Keywords: Traumatic brain injury. Motorcycle accident. Polytrauma. Nursing care;Brazil.

¹⁷**Graduação:** Bacharelado em Enfermagem, UNAMA/Universidade da Amazônia. **E-mail:** jessykapaz17@gmail.com

¹⁸ **Graduação:** Bacharelado em Enfermagem Universidade Uninorte. **Pós-graduação:** Especialização em saúde pública, UFAC /Universidade Federal do Estado do Acre. **Mestrado** em Enfermagem Assistencial, UFF/ Universidade Federal Fluminense. E-mail: lucireneeller74@gmail.com

¹⁹**Graduação:** Bacharelado em Medicina, UPDS/Universidade Privada Domingo Savio. Pós- graduação. **E-mail:** mikaelaragao935@gmail.com

²⁰**Graduação:** Bacharelado em Serviço Social, UNIMETA/Faculdade Estácio. **E-mail:** tec.cleber061721@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Traumatismo Crânioencefálico (TCE) representa um grave problema de saúde pública, sendo uma das principais causas de morbidade e mortalidade, sobretudo em jovens adultos envolvidos em acidentes de trânsito. Estudos recentes no Brasil mostram alto número de internações hospitalares por TCE no período de 2019 a 2023, especialmente entre motociclistas.

Além disso, traumas associados-como fraturas de membros ou clavícula-agravam o prognóstico e demandam abordagem multiprofissional rápida e eficiente. A atuação da equipe de enfermagem é fundamental no controle de complicações, no cuidado com feridas, mobilização e reabilitação.

Este estudo descreve um caso de acidente motociclístico com suspeita de TCE e múltiplas fraturas atendido em hospital de referência no Acre, refletindo desafios clínicos e assistenciais e reforçando a importância da vigilância, diagnóstico e cuidados especializados.

2. METODOLOGIA (RELATO DE CASO)

Trata-se de relato de caso clínico baseado em prontuário e anamnese realizada durante estágio hospitalar. Garantiu-se anonimato do paciente, preservando dados identificadores. Utilizou-se como fonte: evolução médica e de enfermagem, exames de imagem, radiografias, prescrição terapêutica e registro de condutas multiprofissionais. A discussão foi embasada em revisão narrativa da literatura entre 2020 e 2024, com busca nas bases PubMed, SciELO e periódicos nacionais com os descritores “traumatismo cranioencefálico”, “acidente motociclístico”, “politrauma” e “cuidados de enfermagem”.

3. RELATO DE CASO

Dados do paciente: adulto do sexo masculino, jovem (faixa etária entre 20-30 anos-estimada), envolvido em acidente motociclístico após consumo de álcool. No dia do incidente, relatou ingestão alcoólica das 20:00 às 23:00, seguido de condução da motocicleta. Testemunhas relataram saída em direção a sua residência; em um trecho de linha reta ocorreu queda sozinho, sem colisão com outro veículo, provavelmente por sono ou perda de controle.

À chegada em hospital de menor porte, houve suspeita de traumatismo cranioencefálico e possível hemorragia interna; paciente foi transferido ao hospital de referência (HUEB). No atendimento no HUEB, não foram confirmadas lesões intracranianas significativas. Entretanto, radiografias revelaram duas fraturas nos braços e fratura de clavícula e ombro previamente não identificadas.

O paciente estava lúcido, orientado, com Glasgow 15, apresentação hemodinamicamente estável, respiração espontânea em ar ambiente. Não necessitou de suporte vasoativo. Aceitou dieta por via oral; terapia prescrita contemplou imobilização ortopédica, analgésicos, antibióticos profiláticos, controle de sinais vitais, curativos e assistência de enfermagem com higiene, mudanças de decúbito e monitorização contínua. Foi realizado acompanhamento multiprofissional, com fisioterapia para reabilitação motora.

A evolução foi favorável, com estabilização clínica, melhora da dor e início de mobilização assistida. O protocolo de alta ou seguimento está conforme condutas hospitalares.

3.1. Complicações pós-operatórias e evolução

Falha de fixação, Devido às fraturas múltiplas, complexas e cominativas, houve instabilidade do braço:

As placas não conseguiram manter a fixação, O dano ósseo e tecidual extenso comprometeu a viabilidade do membro.

Avaliação para amputação: Após tentativa de reconstrução O braço ficou aberto, em avaliação diária. Foi realizada fasciotomia na mão (incisão para alívio de pressão), indicando risco de síndrome compartimental.

A equipe avaliou risco de Infecção profunda, Necrose extensa, Isquemia irreversível, perda funcional total. Diante disso, a opção de amputação foi considerada a mais segura.

Decisão família: A família inicialmente não aceitou a amputação do braço.

Por isso, conduta foi conservadora por alguns dias, mantendo o membro aberto para reavaliação.

3.2. Amputação membro superior direito com o passar dos dias

Evolução desfavorável do membro direito, Condição clínica indicou necessidade de amputação da mão, como primeiro procedimento. Posteriormente, houve necessidade de amputação mais proximal, pela inviabilidade de preservação do membro

Amputação de braço com: Bordas suturadas, Áreas de equimose, Região de hiperemia onde há tração de pele, Curativo sendo trocado pela equipe, Sinais de pós-operatório recente, Não há sinais visíveis de infecção exuberante. Condição na UTI (prontuário 17/11/2025 Paciente está em BEG (bom estado geral), Eupneico, Afebril, Lúcido e orientado

4. DISCUSSÃO

O perfil do paciente: jovem, sexo masculino, motociclista, sob efeito de álcool. Está em concordância com os achados epidemiológicos nacionais: TCE e politrauma são mais frequentes nessa população. A associação entre acidentes de trânsito e internações por TCE tem aumentado, conforme dados de 2019 a 2023.

A ausência de lesão encefálica grave neste caso, apesar da suspeita inicial, enfatiza a importância de avaliação neuroclínica criteriosa e de exames de imagem apropriados; muitos traumas de alta energia podem resultar predominantemente em lesões ortopédicas sem comprometimento neurológico severo. Estudos de revisão sistemática apontam que a gravidade e o desfecho do TCE dependem de fatores como tempo até o atendimento, mecanismo do trauma e suporte intensivo.

A atuação da enfermagem é estratégica no controle de complicações, no cuidado com feridas, analgesia, mobilização precoce e reabilitação funcional, contribuindo para redução de morbidade e tempo de internação.

Além disso, o caso evidencia a relevância das políticas públicas de prevenção, como uso de capacete, fiscalização de alcoolemia e campanhas educativas, considerando que motociclistas sob efeito de álcool representam risco elevado para TCE e politrauma.

5. CONCLUSÃO

Este relato demonstra que acidentes motociclistas com suspeita de TCE podem resultar em politrauma com fraturas múltiplas, mesmo sem lesão encefálica grave. O manejo multiprofissional e os cuidados de enfermagem foram determinantes para evolução favorável. Reforça-se a necessidade de prevenção de acidentes, adoção de protocolos de atendimento ágeis e atenção integral de saúde, especialmente em ambientes de urgência e emergência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA NETO, R.S. et al. **Traumatismo cranioencefálico: uma análise detalhada através de revisão sistemática.** Revista Multidisciplinar em Saúde, 2023.

COSTA, L. M. O. et al. **Perfil epidemiológico e repercussões na saúde de vítimas de traumatismo cranioencefálico: revisão integrativa.** Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, 2023.

FERREIRA, T.G. et al. **Arguição do perfil epidemiológico dos casos confirmados por traumatismo cranioencefálico no Brasil de 2014 a 2023.** Revista de Patologia do Tocantins, 2024.

LOPES DE SENA, R. et al. **Análise epidemiológica do perfil das hospitalizações por traumatismo cranioencefálico no Brasil (2019-2023).** Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, 2024.

OLIVEIRA, J.V.L. de et al. **Internações hospitalares de motociclistas acidentados no Brasil entre 2012 e 2022.** Revista Contexto & Saúde, 2024.

TEIXEIRA, A.O. et al. **Perfil clínico-epidemiológico de traumatismos cranioencefálicos associados a acidentes de trânsito no Sudeste do Pará.** RMRP-Revista de Medicina de Ribeirão Preto, 2023.

SÍNDROME DE FOURNIER EM CONTEXTO HOSPITALAR PÚBLICO: RELATO DO CASO E IMPLICAÇÕES PARA O CUIDADO DE ENFERMAGEM

HUERB – Hospital de Urgência e Emergência de Rio Branco (Pronto Socorro), Acre

Cleber Silva de Oliveira²¹

Jéssica Alessandra Paz Rodrigues²²

Lucirene Aparecida da Silva Eller²³

Maria Nazenilda Silva de Souza²⁴

RESUMO

A síndrome de Fournier é uma fascite necrosante fulminante que acomete tecidos da região perineal e genital, caracterizada por rápido processo infeccioso que pode evoluir para choque séptico e morte. Trata-se de uma condição cirúrgica emergencial, cuja letalidade permanece elevada mesmo com tratamento adequado. Este artigo apresenta relato de caso atendido no HUERB – Rio Branco/Acre, e complementa com revisão atualizada acerca da abordagem clínica, cirúrgica e dos cuidados de enfermagem.

Palavras-chave: Síndrome de Fournier; Fascite necrosante; Infecção; Enfermagem; Saúde.

ABSTRACT

Fournier's syndrome is a fulminant necrotizing fasciitis affecting the perineal and genital tissues, characterized by rapid infectious progression that may lead to septic shock and death. It is a surgical emergency, whose mortality remains high even with adequate management. This article presents a case report from HUERB – Rio Branco, Brazil, alongside an updated literature review addressing clinical, surgical and nursing approaches related to the condition.

Keywords: Fournier syndrome; Necrotizing fasciitis; Infection; Nursing; Health.

²¹**Graduação:** Cursando Bacharelado em Enfermagem, UNAMA/Faculdade da Amazônia. **E-mail:** tec.cleber061721@gmail.com

²²**Graduação:** Bacharelado em Enfermagem, UNAMA/Universidade da Amazônia. **E-mail:** jessykapaz17@gmail.com

²³ **Graduação:** bacharelado em Enfermagem Universidade Uninorte. **Pós-graduação:** Especialização em saúde pública, UFAC /Universidade Federal do Estado do Acre. **Mestrado** em Enfermagem Assistencial, UFF/ Universidade Federal Fluminense. E-mail: lucireneeller74@gmail.com

²⁴**Graduação:** Bacharelado em Enfermagem, UNIMETA/Faculdade Estácio. **Pós-graduação:** Especialização em Auditoria, FAVENI/Faculdade de Venda Nova do Imigrante. Especialização em Urgência e Emergência, FAVENI/Faculdade de Venda Nova do Imigrante. Especialização em Unidade Intensiva, FAVENI/Faculdade de Venda Nova do Imigrante. Especialização em Enfermagem Ortopedia, FAVENI/Faculdade de Venda Nova do Imigrante. Especialização em Ozonioterapia, ABOZ/Associação Brasileira de Ozonioterapia. **E-mail:** nilda.gean@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A síndrome de Fournier é uma fascite necrosante grave, potencialmente fatal, que afeta principalmente a região perineal, genital e adjacências. Está associada à infecção polimicrobiana envolvendo agentes aeróbios e anaeróbios, resultando em necrose tecidual acelerada (KORALEWSKI; KAYSER; BALAMUT, 2021).

A literatura aponta mortalidade entre 20% e 40%, especialmente quando o diagnóstico é tardio ou o paciente apresenta comorbidades como diabetes mellitus, alcoolismo e imunossupressão (CAVALCANTI et al., 2022). O tratamento é cirúrgico e agressivo, com múltiplos desbridamentos associados a terapia antimicrobiana ampla (MARTINS et al., 2023).

A enfermagem tem papel estratégico, tanto no manejo local da ferida quanto na prevenção de complicações sistêmicas, controle da dor, assistência psicológica e educação do paciente e família (PEREIRA et al., 2022).

2. OBJETIVO

Apresentar um relato de caso de Síndrome de Fournier atendido em contexto emergencial no HUERB – Rio Branco/Acre, e discutir condutas terapêuticas e de enfermagem com base em literatura científica recente.

3. METODOLOGIA

Trata-se de relato observacional clínico, respeitando os princípios éticos de sigilo do paciente. Paralelamente, realizou-se revisão narrativa utilizando PubMed, Scielo e Google Scholar, entre 2020 e 2025, com os descritores: “Fournier”, “necrotizing fasciitis”, “urology”, “surgical treatment” e “nursing care”. Foram incluídos artigos com texto completo e abordagem clínica ou cirúrgica.

4. RELATO DE CASO (HUERB – RIO BRANCO/ACRE)

Paciente masculino 71 anos, admitido na clínica B no Pronto Socorro com dor intensa em região escrotal, saindo líquido, aumento de volume, relata que, mas há cinco dias procurou a UPA onde foi medicado e deram alta sem um diagnóstico, e a três dias não aguentando mas essa situação, foi de ambulância para pronto socorro, teve assistência médica e Avaliação clínica evidenciou edema genital pronunciado, odor fétido e áreas de necrose. Perguntando da sua vida pregressa como era sua casa, descobrimos que era numa casa de alvenaria, mas que o banheiro ficava no lado de fora aonde era modelo de privada antiga, ou seja, um buraco que abriu ali mesmo, que agachado defeca.

A equipe médica solicitou exames laboratoriais, que mostraram leucocitose e marcadores inflamatórios elevados. Exames de imagem sugeriram comprometimento de planos fasciais perineais. O paciente foi encaminhado para cirurgia de urgência, com desbridamento agressivo e drenagem de secreções purulentas. Foi diagnosticado com a síndrome de Fournier iniciado o tratamento.

Figura 1. Apresenta edema escrotal e eritema, indicado processo inflamatório ou infeccioso.



5. Diagnóstico

As bactérias causadoras dessa síndrome de Fournier pode ser aeróbica onde elas precisam de oxigênio para sobreviver são *Escherichia coli*, *staphylococcus aureus*, *klebsiella*, *Streptococcus* e as anaeróbicas os *clostridium* que não tem a necessidade do oxigênio para estar ativa.

O diagnóstico foi clínico e complementar. Sintomas como dor desproporcional ao exame físico, necrose, febre e progressão para celulite foram determinantes. Exames confirmaram fascite necrosante perineal, conforme descrito na literatura (SILVA; ROCHA, 2021).

O escore FGS (Fournier Gangrene Severity Index) é indicado como ferramenta prognóstica, porém sua aplicação sistemática nem sempre ocorre em situações de urgência (KORALEWSKI; KAYSER; BALAMUT, 2021).

6. TRATAMENTO

O tratamento envolve:

Foi instituída antibioticoterapia de amplo espectro com cobertura para anaeróbios, gram-negativos e gram-positivos, associada a suporte hemodinâmico. O paciente apresentou melhora progressiva após procedimentos reintervencionistas seriados e cuidados intensivos. Paciente relata que após a cirurgia não sentiu mais dores intensas que entre 39 dias internado já conseguiu se levantar e andar um pouco pelo quarto.

6.1 Intervenção cirúrgica imediata

O desbridamento agressivo é padrão ouro, podendo requerer múltiplos procedimentos até remoção total de tecido necrosado (MARTINS et al., 2023).

6.2 Terapia antimicrobiana



Recomenda-se associação empírica abrangente:

- Gram-negativos
- Gram-positivos
- Anaeróbios

O esquema deve ser ajustado após cultura microbiológica (COSTA et al., 2020).

6.3 Suporte clínico

- Controle glicêmico
- Analgesia
- Reposição volêmica
- Nutrição adequada
- Monitoramento intensivo

7. Cuidados de Enfermagem

O papel da enfermagem é decisivo para a evolução clínica:

- Monitorar sinais vitais e perfusão periférica
- Realizar curativos com técnica estéril
- Avaliar evolução da ferida
- Prevenir lesões por pressão
- Acompanhar glicemia
- Suporte psicológico
- Educação sobre higiene perineal

A assistência deve ser contínua e integrada à equipe multiprofissional (PEREIRA et al., 2022).

8. Discussão

A síndrome de Fournier representa emergência cirúrgica com mortalidade alta, principalmente quando diagnóstico e intervenção são tardios. Estudos apontam que atrasos superiores a 12–24h aumentam mortalidade em até 30% (CAVALCANTI et al., 2022).

O caso analisado reforça a necessidade de desbridamento agressivo precoce, apoio intensivista e monitorização contínua de complicações. A abordagem multiprofissional favorece prognóstico e reintegração funcional.

9. CONCLUSÃO

A síndrome de Fournier requer tratamento precoce, agressivo e interdisciplinar. A atuação da enfermagem é essencial no controle de infecção, cicatrização, prevenção de complicações e educação do paciente. A rápida identificação e o manejo padronizado hospitalar reduzem significativamente a mortalidade e sequelas.

10. REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, R. et al. **Necrotizing fasciitis of perineum: outcomes and predictors of mortality.** *Journal of Surgical Research*, v. 274, p. 52–59, 2022.

COSTA, A. R. et al. **Síndrome de Fournier**: revisão sistemática de fatores de risco e mortalidade. Revista Brasileira de Cirurgia, v. 15, n. 3, p. 40–48, 2020.

KORALEWSKI, A.; KAYSER, F.; BALAMUT, A. **Fournier's gangrene**: clinical and surgical management. Urology Practice, v. 8, p. 612–619, 2021.

MARTINS, F. S. et al. **Multidisciplinary approach toward Fournier gangrene**: surgical timing and wound care. International Journal of Urology, v. 30, p. 588-596, 2023.

PEREIRA, L. R. et al. **Care management in Fournier syndrome**: nursing perspectives. Journal of Nursing Practice, v. 8, n. 1, p. 102–110, 2022.

SILVA, A. A.; ROCHA, D. H. **Clinical predictors in Fournier necrotizing fasciitis**. Acta Urológica Brasileira, v. 12, p. 88-95, 2021.