Rosa Martins Costa Pereira
(Org.)

Educar na Diversidade:

Vozes e Experiências de Jovens Professores na Educação de Infâncias Neurodiversas



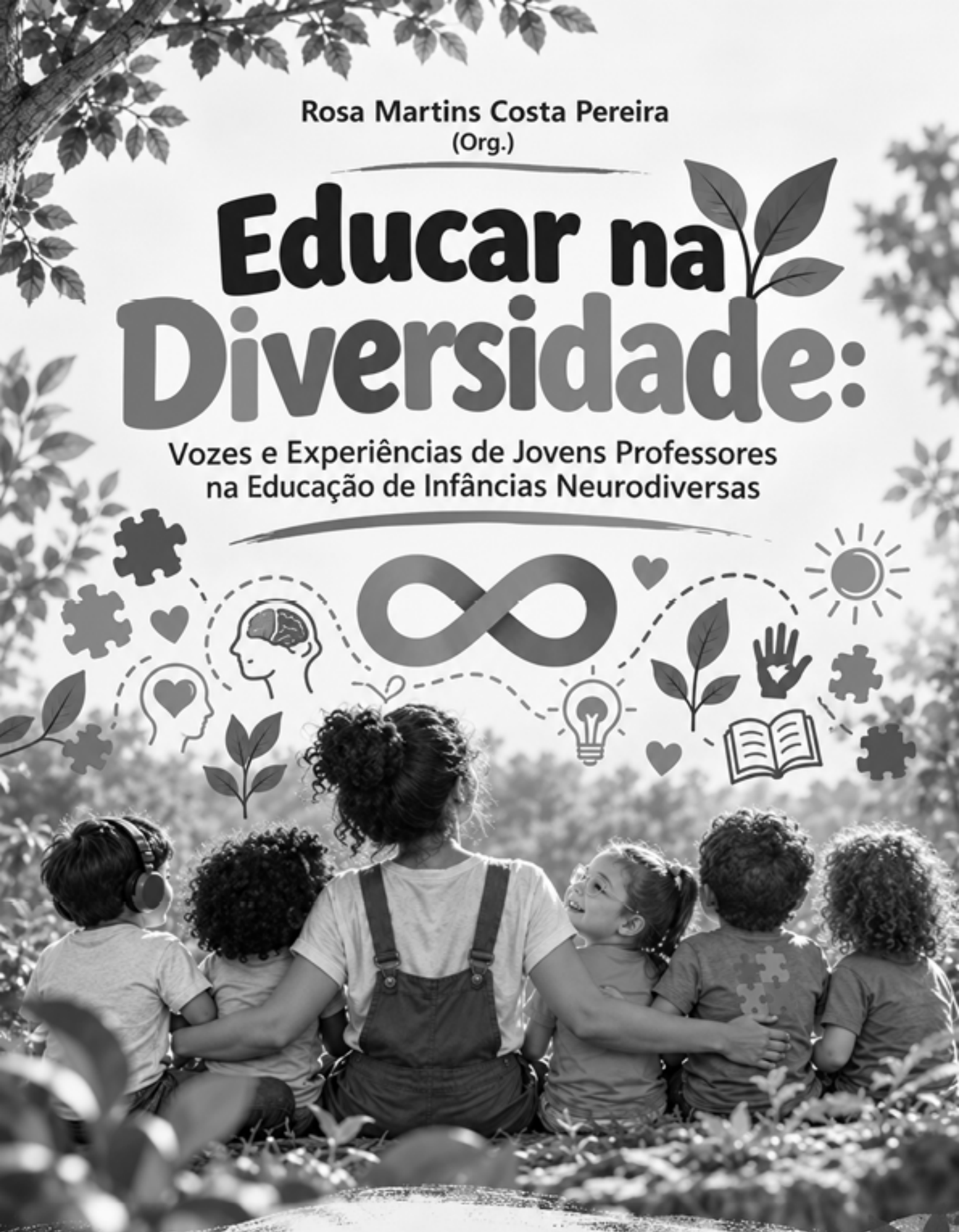
TRAVESSIA
Editorial Latino-Americana

ARCO
EDITORES

Rosa Martins Costa Pereira
(Org.)

Educar na Diversidade:

Vozes e Experiências de Jovens Professores na Educação de Infâncias Neurodiversas



TRAVESSIA
Editorial Latino-Americana

ARCO
EDITORES

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Lucianne Oliveira Monteiro Andrade - IFGOIANO
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer
Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado
Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educar na diversidade [livro eletrônico] : vozes e experiências de jovens professores na educação de infâncias neurodiversas / Rosa Martins Costa Pereira (org.). -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2026.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-851-8

1. Educação infantil. 2. Educação inclusiva. 3. Formação de professores. 4. Neurodiversidade. 5. Prática pedagógica. 6. Transtornos de aprendizagem. I. Pereira, Rosa Martins Costa.

CDD-371.9

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação inclusiva : Educação 371.9

10.48209/978-65-5417-851-8

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

APRESENTAÇÃO

A escola não é apenas um lugar de educação formal, como muitos acreditam. Esta obra é prova de que a educação formal não se faz somente na escola ou em sala de aula, mesmo que estas sejam fundamentais para ela. Os espaços não formais de ações, projetos e conversas fazem parte do currículo de um curso. Em resumo: educar é, antes de tudo, relacionamento!

Durante o período de graduação, os acadêmicos têm contato com o que se chama de iniciação científica e salvo aqueles que ousam engendrar em projetos de pesquisa extracurriculares, encerram a experiência como pesquisadores após a defesa da monografia, relatório final ou artigo. Gamboa (2009)[1] defende a necessidade da implementação da pesquisa na universidade que exige a sólida formação de pesquisadores, começando pelo nível de iniciação científica (IC).

A sólida formação para a pesquisa defendida por Gamboa deve estar presente nos cursos de graduação, independente se são licenciaturas, bacharelados ou tecnólogos. Algumas instituições estão mais preocupadas com a pesquisa na pós-graduação, no entanto, é na graduação que a pesquisa alcança maior número de pessoas e grande parte delas ao concluir a licenciatura, encerra a vida acadêmica e se dedica exclusivamente à docência em escolas públicas e particulares, desvinculado a necessária articulação entre ensino e pesquisa.

O imediatismo e o utilitarismo nas pesquisas em educação esconde a pouca ou a ausência de teorização, que segundo Alves-Mazzotti (2003)[2], faz com se aceite acriticamente os autores da 'moda'.

Nesse sentido, a escrita desta obra nasceu da preocupação com as dificuldades que orientadores e orientandos enfrentam no processo de pesquisa, desde a formulação do projeto à defesa do TCC.

---

1 GAMBOA, Sílvio. Curso Projetos de pesquisa científica: fundamentos lógicos e epistemológicos (2009).

2 ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Esse esforço, traduzido nas linhas a seguir, iniciou em 2022, quando o Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho Zona Norte, oferta própria, iniciou sua jornada. Desde os primeiros dias, o grupo de professores estimulou a relação entre ensino e pesquisa, iniciando com grupos de estudo, clubes de leitura, projetos e ações vinculadas à implantação do Programa Bolsa de Ensino do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), criado pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e pelo Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência – PIBID e Residência Pedagógica, vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para alguns autores, incluindo Pedro Demo, educar e pesquisar são atos coincidentes até certo ponto, já que não se deve descaracterizar a aula, mas percebê-la como um expediente auxiliar da pesquisa. Nesse sentido, Demo sugere que a marca do professor seja o "questionamento reconstrutivo alimentado pela pesquisa como princípio científico e educativo" (2015)[3].

As pesquisas aqui apresentadas foram tecidas durante o curso, nas aulas das diferentes disciplinas que ministrei, durante os projetos e em conversas intermináveis presenciais ou mediados pela tecnologia, considerando a natureza das turmas envolvidas, ofertadas na Educação a Distância.

O livro reúne vários textos acadêmicos relacionados à educação infantil, educação inclusiva, formação de professores, transtornos específicos de aprendizagem (TEAp), transtornos do neurodesenvolvimento e ao desenvolvimento infantil. Apesar dos temas específicos, todos destacam a importância de práticas pedagógicas que respeitem as necessidades, as diferenças e as potencialidades de cada estudante.

Registramos que, apesar de os transtornos específicos de aprendizagem não serem tratados como diagnósticos separados no DSM V e sim como prejuízos na leitura, na escrita e na matemática, optamos pela utilização de termos como "dislexia" e "disortografia" por compreendermos

3 DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.

que estes são termos de domínio público, considerando a finalidade da obra de popularização de pesquisas realizados no âmbito de trabalhos de conclusão de curso.

Sim, enfrentamos muitos desafios, mas aqui não quero destacá-los. É nosso momento de celebrar o enfrentamento de cada pedra no caminho e a conquista mais do que um título acadêmico, mas da construção da autonomia para aprender.

O Curso de Pedagogia do IFRO - Campus Porto Velho Zona Norte, como um projeto e sonho próprios, construído por professores que sonharam em tempos de pandemia, hoje é uma realidade. Esta obra é fruto de pesquisas de estudantes das duas primeiras turmas concluintes. É também uma realização pessoal como professora e orientadora de pesquisa, pois no ano em que eu completo uma jornada de 30 anos no magistério, meus orientandos coroam minha carreira com flores feitas de livros, crianças e um firme propósito de incluir e de continuar aprendendo... Prossigam!

Rosa Martins Costa Pereira

Sumário

10 **Capítulo 1**
A natureza como aliada: contribuições dos espaços ao ar livre na educação infantil
Liziane Crisula Pereira Gomes; Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-0

39 **Capítulo 2**
Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e possibilidades
Gutemberg Alves dos Santos
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-1

54 **Capítulo 3**
O DUA na formação inicial de professores:um olhar para o contexto da educação profissional e tecnológica
Ana Lucia Pires Lima; Marisandra da Silva Alves; Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-2

73 **Capítulo 4**
Memórias de uma professora disortográfica: formação continuada e pesquisa (auto) narrativa
Francineis Coutinho Magalhães; Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-3

91 **Capítulo 5**
Princípios e estratégias para desenvolvimento de habilidades sociais e funções executivas de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: contribuições para o trabalho do professor
Elaine do Nascimento Siqueira de Souza; Elizoneth Sales Trindade; Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-4

112 **Capítulo 6**
A influência dos jogos na construção da autoestima e autonomia de crianças com TDAH e TEA
Larissa Cecília Ferreira Tavares; Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-5

122 **Capítulo 7**
Dislexia: identificação e intervenção pedagógica
Maria Olinda Chagas Reis dos Santos; Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-6

136 **Capítulo 8**
Dislexia em sala de aula: a ação docente no transtorno específico da aprendizagem
Raiane da Silva Lopes; Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-7

159 **Capítulo 9**
As funções executivas no tdah: contribuições para o processo de aprendizagem na primeira infância
Raama Brito de Lima; Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-9

176
Capítulo 10
“Epidemia do autismo”: revisão integrativa de literatura sobre principais leis e desafios no contexto do transtorno do espectro autista na rede estadual de educação de Rondônia
Etnã de Oliveira Lima; Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-A

196
Capítulo 11
Imaginação e criação em Vigotski: contribuições do brincar como ferramenta pedagógica para a inclusão de estudantes com tea na educação infantil
Vânia Lúcia Passos Araújo; Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-B

214
Capítulo 12
O lugar do brincar no desenvolvimento cognitivo
Camila Borges Dias; Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-C

229
Sobre a Organizadora

230
Sobre as Autoras e os Autores

CAPÍTULO I

A Natureza como Aliada: Contribuições dos Espaços ao Ar Livre na Educação Infantil

Liziane Crisula Pereira Gomes
Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-0

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem-se observado um afastamento progressivo das crianças em relação ao ambiente natural. Atualmente, é comum que elas permaneçam por longos períodos em espaços internos, o que limita as oportunidades de contato direto com a natureza (Portela; Lauer-Leite; Novais, 2024). Grande parte do tempo infantil passou a ser ocupada por atividades em ambientes fechados, muitas vezes vinculadas ao uso de dispositivos digitais. Esse distanciamento tem gerado preocupações entre educadores e pesquisadores, por estar associado ao que Louv (2016) denominou "Transtorno de Déficit de Natureza", que não é um diagnóstico médico reconhecido pela Classificação Internacional de Doenças (CID) ou pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM), mas uma expressão utilizada para descrever os efeitos negativos da desconexão das pessoas, especialmente das crianças, com o meio natural. Essa condição pode comprometer o desenvolvimento emocional, cognitivo e motor, uma vez que se manifesta quando os pequenos não têm oportunidades suficientes para brincar ao ar livre, explorar ambientes naturais e aprender com o mundo ao seu redor.

Na educação infantil, etapa essencial para o crescimento integral, o contato com a natureza assume papel central no processo de desenvolvimento das crianças. A interação com ambientes naturais favorece a construção de vínculos afetivos saudáveis, o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas, além de estimular a capacidade de observação, ex-

perimentação e descoberta. Conforme destacam Portela, Lauer-Leite e Novais (2024), a conexão das crianças com a natureza é indispensável para seu desenvolvimento integral, promovendo o sentimento de pertencimento, o bem-estar emocional e a adoção de comportamentos voltados à preservação ambiental. Apesar dos benefícios comprovados, ainda são pouco frequentes as práticas pedagógicas realizadas ao ar livre, o que contribui para a subutilização desses ambientes devido à falta de planejamento adequado e de infraestrutura apropriada, que dificultam o aproveitamento pleno desses espaços (Raymundo; Kuhnen; Soares, 2011).

Esse cenário despertou o interesse em aprofundar a compreensão sobre como ambientes naturais podem contribuir para o processo educativo e para o bem-estar infantil. Assim, este estudo teve como objetivo analisar a importância dos espaços ao ar livre na educação infantil para o desenvolvimento pleno das crianças. A problemática da pesquisa foi definida a partir da necessidade de compreender de que maneira os espaços ao ar livre eram utilizados no cotidiano escolar e quais impactos a pouca ou nenhuma utilização desses ambientes poderia gerar no desenvolvimento das crianças. Para responder a esse problema, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: mapear a existência e o uso dos espaços ao ar livre na escola investigada, analisando a frequência e o tipo de atividades realizadas; analisar as percepções dos pais e da professora sobre os benefícios do contato com a natureza; identificar o tempo diário que as crianças passavam em ambientes ao ar livre e os fatores que facilitavam ou dificultavam essas experiências; e realizar uma oficina pedagógica com os professores da escola participante, com a finalidade de discutir e construir estratégias pedagógicas que incentivem a integração de atividades ao ar livre no planejamento escolar.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de educação infantil de Jaru, onde foram aplicados questionários aos pais e à professora responsável pela turma, a fim de identificar o tempo diário passado pelas crianças nesses ambientes. Ao final do estudo, foi realizada uma oficina intitulada “Estratégias pedagógicas em espaços ao ar livre na educação in-

fantil", com o propósito de auxiliar os professores da escola participante a desenvolver práticas que fossem integradas ao planejamento pedagógico.

Os resultados mostraram que a maioria das famílias percebeu efeitos positivos após o contato das crianças com ambientes naturais, como calma, criatividade, interação social e maior disposição, e que a professora relatou engajamento e curiosidade durante atividades externas, embora enfrentasse limitações estruturais na escola.

Até onde se investigou na literatura consultada, este estudo apresenta caráter inédito ao analisar a importância dos espaços ao ar livre na educação infantil a partir do contexto amazônico rondoniense, realidade ainda pouco explorada em pesquisas acadêmicas sobre o tema. Ao considerar as especificidades socioculturais, ambientais e educacionais da região, a pesquisa contribui para o preenchimento de uma lacuna nos estudos sobre infância e natureza, oferecendo subsídios empíricos situados que dialogam tanto com o cenário local quanto com as discussões nacionais acerca do desenvolvimento infantil e das práticas pedagógicas na educação infantil.

Este artigo está organizado em seções que permitem uma compreensão gradual do estudo. Após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica, na qual são discutidos os principais conceitos relacionados ao contato com a natureza na educação infantil e ao uso de espaços ao ar livre no processo de aprendizagem. Em seguida, descreve-se a metodologia adotada para a realização da pesquisa, detalhando os procedimentos utilizados para a geração e análise dos dados. Em seguida, são apresentados e discutidos os resultados obtidos, contextualizando-os à luz da literatura. Por fim, nas considerações finais, são sintetizadas as contribuições do estudo e suas implicações para a prática pedagógica, além de serem indicadas possibilidades para estudos futuros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo está alinhado às diretrizes contemporâneas que destacam a importância do contato com espaços ao ar livre para o desenvolvimento das crianças na educação infantil. Tiriba e Profice (2019) ressaltam que a Constituição Brasileira reconhece as crianças como sujeitos de di-

reitos, o que exige que as escolas considerem os desejos infantis e ofereçam oportunidades para interação com o ambiente natural. No entanto, os autores também destacam que as instituições de ensino, que recebem obrigatoriamente crianças a partir dos quatro anos, muitas vezes carecem de espaços e tempos destinados a atividades ao ar livre.

Esses aspectos indicam a presença de barreiras institucionais que dificultam a criação e a utilização de espaços naturais nas escolas de educação infantil, apesar do reconhecimento legal da importância dessa conexão. Essa situação reflete uma perspectiva antropocêntrica ocidental que afasta as crianças da natureza, limitando seu contato com o mundo natural (Tiriba; Profice, 2019).

Diante desses aspectos, percebe-se que ampliar as oportunidades de contato das crianças com ambientes ao ar livre é um caminho importante para enriquecer as experiências vividas na educação infantil. Ao considerar a natureza como parte do cotidiano escolar, torna possível promover vivências mais significativas e sensíveis, o que contribui para um desenvolvimento mais equilibrado e completo. Essa compreensão abre espaço para refletir, no tópico a seguir, sobre como as atividades ao ar livre podem favorecer diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

Atividades ao ar livre e o desenvolvimento infantil

Martins e Neves (2020) apontam que as brincadeiras ao ar livre contribuem significativamente para o desenvolvimento das capacidades infantis. Quando os educadores incentivam experiências em contato com a natureza, as crianças tendem a valorizar esses momentos, associando-os a sensações de satisfação, liberdade e partilha. As atividades ao ar livre incluíam brincadeiras de faz de conta, exploração de materiais naturais e atividades físicas, como balançar, escorregar e saltar. Esse contato com o ambiente externo é visto como essencial para o desenvolvimento motor, social e emocional das crianças, além de estimular sua criatividade e imaginação. Martins e Neves (2020) também alertam que a ausência dessas experiências pode prejudicar o desenvolvimento infantil, reforçando a im-

portância de criar ambientes que incentivem a exploração e o aprendizado em conexão com a natureza.

As atividades ao ar livre oferecem inúmeros benefícios, impactando diversos aspectos do desenvolvimento infantil. Oliveira e Velasques (2020) acrescentam que o contato com a natureza melhora o funcionamento cognitivo, promovendo atenção, memória, aprendizado e criatividade. Além disso, brincar em ambientes naturais fortalece o sistema imunológico, contribuindo para uma saúde mais robusta. Um aspecto igualmente importante é a regulação emocional, favorecida pela interação com a natureza, que pode ser útil na prevenção e no tratamento de transtornos emocionais e comportamentais.

No campo motor, atividades físicas realizadas ao ar livre ajudam a melhorar a coordenação e o controle dos movimentos. A natureza oferece uma rica experiência sensorial, estimulando a plasticidade cerebral, especialmente nos primeiros anos de vida, quando o cérebro é mais receptivo a novas conexões. Além disso, o contato com ambientes naturais libera neurotransmissores que proporcionam relaxamento, bem-estar e motivação, melhorando o humor e o estado emocional das crianças (Oliveira; Velasques, 2020).

Para transformar a realidade cotidiana das crianças e promover um equilíbrio entre o aprendizado e a conexão com o mundo natural, Tiriba (2005) propõe abordagens fundamentais. A primeira é a integração direta com a natureza, criando oportunidades para que as crianças interajam com elementos naturais, como sol, água e terra, incorporando esses aspectos ao cotidiano escolar. Outra abordagem sugerida pelo autor envolve uma mudança na perspectiva pedagógica, superando a visão antropocêntrica que considera a natureza apenas como um recurso para os humanos.

Tiriba (2005) argumenta que a natureza deve ser vista como uma fonte de vida e aprendizado, merecendo respeito e reverência. Além disso, o autor propõe a utilização de espaços de aprendizagem ao ar livre, permitindo que as crianças explorem e aprendam em ambientes externos, em vez de ficarem restritas a salas de aula fechadas. Ele enfatiza que é es-

sencial que as crianças desenvolvam uma relação cotidiana e afetiva com a natureza, criando uma base sólida para a preservação ambiental no futuro.

Estudos apontam que a interação com a natureza pode melhorar a saúde mental das crianças, aumentar sua criatividade e capacidade de concentração. Ambientes naturais favorecem o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais, ao oferecer oportunidades para atividades físicas e brincadeiras livres, essenciais para o desenvolvimento integral na infância (Martins; Neves, 2020). Dessa forma, a presença de espaços ao ar livre nas escolas pode ser um fator crucial para promover uma educação mais inclusiva e enriquecedora.

De acordo com Oliveira e Velasques (2020), várias estratégias foram sugeridas para fortalecer a conexão das crianças com a natureza. Entre elas, destaca-se o incentivo ao brincar livre em ambientes naturais, como florestas, parques e jardins, o que fortalece o sistema imunológico e enriquece o desenvolvimento sensorial. Outra estratégia importante é "desemparedar" as crianças, permitindo que elas saiam de ambientes fechados e digitais, favorecendo vivências ao ar livre que eram essenciais para o desenvolvimento emocional, cognitivo e motor.

Além disso, a exploração sensorial, que envolve observar cores, ouvir sons da natureza e sentir texturas e cheiros, desperta a imaginação e estimula conexões cerebrais importantes para o aprendizado. Oliveira e Velasques (2020) também enfatizam a importância de conscientizar as crianças sobre o meio ambiente, ajudando-as a desenvolver uma relação de pertencimento com o mundo natural. Essas estratégias visavam não apenas prevenir o Transtorno de Déficit de Natureza, mas também promover um desenvolvimento infantil saudável e integral.

A falta de contato com ambientes naturais havia sido associada a problemas como estresse e dificuldades de socialização em crianças brasileiras. A integração de espaços ao ar livre nas práticas pedagógicas pode ajudar a mitigar esses riscos, promovendo um desenvolvimento emocional e social mais equilibrado. Estudos indicam que a implementação dessas práticas nas escolas brasileiras poderia levar a melhorias significativas no bem-estar e no desempenho das crianças.

A presença de ambientes naturais no currículo escolar não só enriqueceria a experiência educativa, mas também contribuiria para o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas das crianças. A fundamentação teórica deste estudo, baseada em evidências de estudos brasileiros, reafirma a importância de integrar espaços ao ar livre na educação infantil. Essa abordagem pedagógica sustenta a necessidade de promover o contato das crianças com a natureza, alinhando-se com diretrizes que visavam o desenvolvimento integral infantil e a prevenção de condições como o Transtorno de Déficit de Natureza.

Práticas pedagógicas e formação continuada de professores

As práticas pedagógicas na educação infantil desempenhavam um papel essencial no desenvolvimento das crianças, especialmente quando associadas ao contato com a natureza. Estudos, como os desenvolvidos por Louv et al. (2008), indicam que a interação com ambientes naturais favorece o desenvolvimento emocional, cognitivo e motor dos alunos, além de contribuir para a prevenção do Transtorno de Déficit de Natureza. No entanto, muitas escolas ainda carecem de estratégias pedagógicas que incentivem o uso de espaços ao ar livre, limitando as oportunidades das crianças de explorarem e aprenderem com o ambiente natural. A pesquisa sobre esse tema destaca a necessidade de incorporar atividades externas nas práticas educativas, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e conectada à realidade infantil. Além disso, pesquisas científicas demonstraram que a falta de contato com a natureza poderia impactar negativamente o desenvolvimento infantil, agravando problemas como estresse, ansiedade e dificuldades de aprendizado, enquanto a reconexão com o meio natural podia atuar como um poderoso antídoto para essas dificuldades (Oliveira; Velasques, 2020).

A formação continuada dos professores é um fator crucial para que essa integração ocorra de maneira eficaz. Capacitações e oficinas pedagógicas podiam fornecer aos docentes ferramentas e estratégias para incluir atividades ao ar livre no planejamento escolar, tornando a natureza

um recurso didático valioso. Além disso, ao se aprofundarem nesse tema, os professores podem compreender melhor os benefícios desse contato para o bem-estar e o aprendizado infantil. Dessa forma, investir na formação contínua dos educadores não apenas fortalece a qualidade do ensino, mas também promove um ambiente escolar mais enriquecedor e saudável para as crianças. Nesse sentido, a formação continuada deve considerar não apenas a atualização pedagógica, mas também os desafios e demandas do contexto educacional contemporâneo, promovendo reflexões críticas sobre a prática docente e incentivando a autonomia profissional (Cruz; Menezes; Coelho, 2021).

Ao abordar a formação docente, é essencial considerar o conceito de docência-discência proposto por Paulo Freire (2007). Para o autor, ensinar e aprender são processos indissociáveis nos quais o educador também se torna aprendiz à medida que interage com seus alunos. Freire defendia que o conhecimento não devia ser transmitido de forma bancária, mas sim construído coletivamente em um ambiente dialógico, no qual tanto professores quanto estudantes participavam ativamente do processo educativo. Segundo Freire (2007), essa perspectiva reforça a importância da escuta sensível e do respeito aos saberes dos alunos, valorizando suas experiências e promovendo uma aprendizagem significativa e emancipadora.

Nesse contexto, a docência pode ser profundamente influenciada pelas vivências pessoais e pelas lembranças da infância dos professores. Pereira (2008) enfatiza que a história de vida dos docentes tem um papel importante na forma como eles escolhem ensinar. Segundo a autora, quando o professor se lembra de suas próprias experiências em contato com a natureza, ele pode se sentir motivado a propor atividades que levem os alunos para além da sala de aula, buscando um ensino mais próximo da realidade e do espaço vivido. Ainda de acordo com Pereira (2008), essas lembranças e experiências ajudam a construir práticas pedagógicas mais abertas, que valorizam o contato direto com o ambiente e tornam o aprendizado mais significativo. Para ela, quando o professor reconhece suas memórias como parte da sua formação, é possível desenvolver um jeito de ensinar mais sensível, dinâmico e conectado com o mundo ao redor.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo foi conduzida como uma pesquisa-ação, com abordagem qualiquantitativa, descritiva e exploratória, dividida em quatro etapas principais. A pesquisa-ação, conforme apontado por Damiani et al. (2013), é caracterizada pelo seu caráter aplicado, tendo sido utilizada com a finalidade de não apenas descrever ou explicar fenômenos, mas também promover mudanças práticas no contexto investigado. Desenvolvida por Kurt Lewin, essa abordagem tem sido amplamente utilizada nas ciências sociais e na educação, buscando reduzir a lacuna entre teoria e prática, aplicando teorias diretamente no contexto educacional (Engel, 2000).

De acordo com Engel (2000), o processo de pesquisa-ação segue fases interligadas: definição do problema, coleta de dados, análise e interpretação dos dados, e comunicação dos resultados. Essas fases, por serem cíclicas, permitem que os resultados de cada etapa informem e aprimorem as seguintes. Esses fundamentos foram aplicados no presente estudo, que buscou tanto resolver desafios práticos quanto contribuir para o avanço do conhecimento educacional.

Considerando os objetivos e a metodologia adotada, no projeto de pesquisa intitulado "A Natureza como Aliada: Estratégias Pedagógicas para Prevenir o Transtorno de Déficit de Natureza (TDN) na Educação Infantil", foram definidos critérios de inclusão e exclusão para a participação no estudo. Foram incluídos professores e familiares de crianças matriculadas no Pré-escolar II em uma escola municipal de educação infantil localizada em Jaru/RO, desde que a instituição possuísse algum espaço ao ar livre acessível às crianças. Participaram os professores que atuavam com turmas da educação infantil, especificamente com crianças de 4 a 6 anos, e que estavam em atividade no período da coleta. Também foram incluídos pais ou responsáveis que autorizaram a participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A escola participante manifestou anuência formal mediante assinatura da Carta de Anuência Institucional.

Foram excluídos do estudo os professores afastados ou em licença no período da investigação, assim como aqueles que não concordaram em participar ou não assinaram o TCLE. Da mesma forma, foram excluídos os responsáveis que recusaram a participação ou não autorizaram a inclusão das crianças. Também não foram considerados dados provenientes de questionários entregues fora do prazo ou com respostas inconsistentes. A ausência de espaços ao ar livre na escola ou a falta de autorização formal inviabilizaria a realização da pesquisa. Esses critérios foram definidos para garantir a validade ética e metodológica do estudo.

A primeira etapa consistiu na realização de uma revisão sistemática da literatura, por meio da qual foram identificados e analisados trabalhos científicos que abordavam a integração de espaços ao ar livre nas práticas pedagógicas. Essa revisão possibilitou a compreensão das diferentes formas de incorporação desses ambientes no contexto escolar, fornecendo subsídios teóricos para as etapas posteriores.

Na segunda etapa, os dados foram gerados por meio de questionários e entrevista na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Beatriz Mireya, localizada no município de Jaru, Rondônia, envolvendo uma turma composta por 24 alunos e a professora responsável. O número reduzido de participantes justificou-se pelo objetivo de compreender, de forma aprofundada, como o contato com a natureza era trabalhado no contexto escolar e familiar. Essa abordagem permitiu uma análise detalhada da realidade investigada, conforme a proposta qualitativa e exploratória da pesquisa.

Para garantir o sigilo e o anonimato dos participantes, foram adotadas medidas éticas rigorosas que impediram qualquer possibilidade de identificação dos envolvidos. As informações foram tratadas de forma confidencial e agrupadas, sem vinculação a dados pessoais. No caso da professora, por se tratar de uma única participante, foram utilizados pseudônimos e as falas foram parafraseadas para evitar identificação indireta. Todos os registros foram armazenados em arquivos digitais protegidos por senha, acessíveis apenas à pesquisadora. Também foi assegurado aos participantes o direito de recusa e desistência em qualquer momento, sem prejuízo.

Antes da geração dos dados, foi realizado um convite presencial à professora responsável, no qual foram explicados os objetivos da pesquisa, apresentados os detalhes do estudo, do TCLE e da entrega do questionário para a professora. Os convites aos pais ou responsáveis foram entregues pela professora, quando buscavam seus filhos na escola. No convite constava uma apresentação do estudo com os objetivos, a metodologia e a importância do estudo, além do TCLE e o questionário anexados ao convite. Os familiares e a professora tiveram duas semanas para ler, aceitar (assinar o TCLE) e responder o questionário.

A geração de dados foi realizada por meio de questionários, que geraram dados quantitativos e qualitativos. Foram obtidas informações sobre o tempo que as crianças passavam em espaços ao ar livre, bem como as percepções dos educadores e familiares sobre os benefícios dessas atividades e os desafios enfrentados para sua implementação. Os questionários foram enviados em envelopes lacrados nas mochilas e devolvidos pela agenda escolar, pela professora ou em reunião programada. A entrevista com a professora foi realizada presencialmente, em local reservado, mediante agendamento prévio.

A terceira etapa consistiu na análise detalhada dos dados gerados. Foram examinados os registros obtidos ao longo da pesquisa-ação, com o objetivo de avaliar os efeitos das práticas relacionadas ao contato com a natureza. Os dados quantitativos foram organizados e analisados por meio de estatística descritiva, permitindo a identificação de padrões e tendências. Já os dados qualitativos foram analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), possibilitando a categorização das informações em unidades de significado.

Na quarta etapa, foi elaborada e implementada uma oficina para os professores da escola participante. A oficina foi estruturada com base nos resultados da análise de dados e buscou fornecer ferramentas e estratégias que favorecessem a ampliação do uso de ambientes ao ar livre nas práticas pedagógicas. Dessa forma, as atividades propostas foram adaptadas às necessidades identificadas na instituição, possibilitando aos educadores

aplicar estratégias eficazes que promovessem maior contato das crianças com a natureza.

Com todas essas etapas realizadas, a pesquisa reuniu informações importantes sobre o uso de espaços ao ar livre na educação infantil e sobre a percepção da escola e das famílias em relação a essas práticas. Essas informações permitiram compreender melhor a realidade investigada e serviram de base para a análise apresentada a seguir.

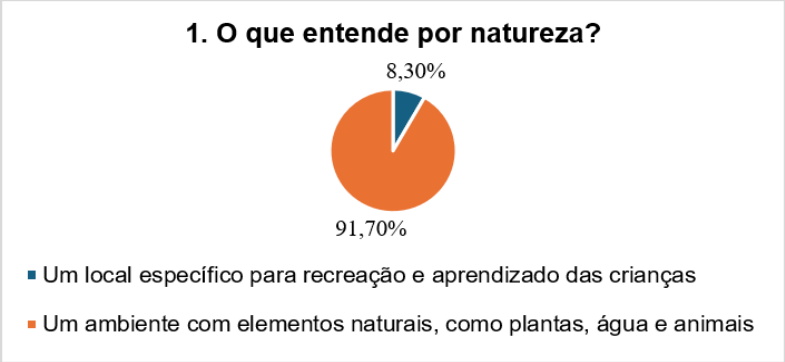
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A geração de dados desta pesquisa contou com a participação de famílias e da professora da turma. Dos 24 alunos matriculados, foram devolvidos 12 questionários pelos pais ou responsáveis, além do questionário respondido pela professora. Esse conjunto de respostas permite compreender como a natureza é percebida e utilizada no contexto escolar e familiar, oferecendo elementos importantes para analisar as práticas atuais e identificar caminhos para ampliar o uso dos espaços ao ar livre na educação infantil. A seguir, serão explanados os resultados obtidos nos questionários dos pais.

Resultados e discussão – Questionário com os pais

A maioria dos participantes da pesquisa (91,7%) compreende a natureza como um ambiente formado por elementos naturais, como plantas, água e animais, enquanto apenas um participante (8,3%) a definiu como um local específico para recreação e aprendizado das crianças, conforme o Gráfico 1. Esse resultado indica que o entendimento predominante ainda se concentra em uma visão mais físico-natural da natureza, centrada em seus componentes biológicos e paisagísticos, ao passo que uma minoria a reconhece como espaço pedagógico e de experiências formativas, o que revela um potencial pouco explorado de articulação entre ambiente natural e práticas educativas na infância.

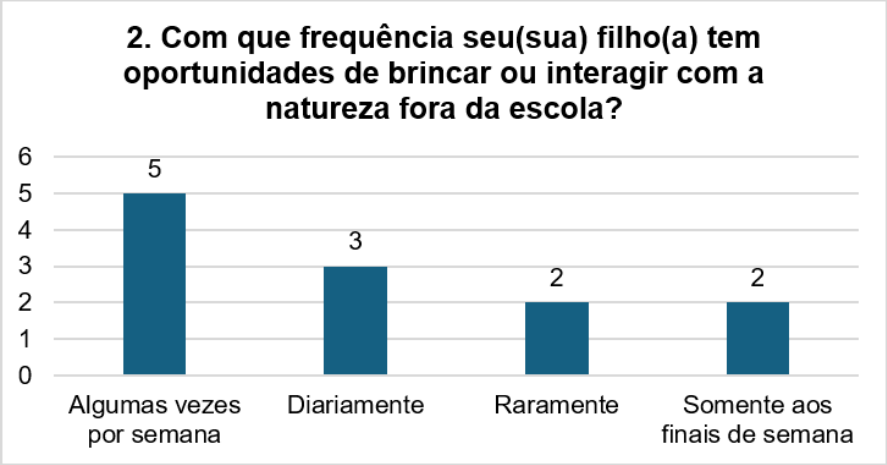
Gráfico 1 - O que os participantes entendem por natureza



Fonte: Dados da pesquisa. Autora (2025)

Na pergunta 2 do questionário, investigou-se com que frequência as crianças têm oportunidade de brincar ou interagir com a natureza fora da escola. As respostas, apresentadas no Gráfico 2, demonstram que a maioria dos responsáveis relata um contato regular com ambientes naturais, somando cinco respostas em "Algumas vezes por semana" e três em "Diariamente". Por outro lado, quatro respostas distribuídas entre "Raramente" (2) e "Somente aos finais de semana" (2) indicam que ainda há um grupo de crianças com acesso limitado a essas experiências. Essa diferença de oportunidades merece atenção, pois estudos como os de Barros (2018) e Oliveira e Velasques (2020) apontam que a redução do tempo em ambientes naturais pode trazer impactos negativos ao desenvolvimento emocional, cognitivo e motor das crianças.

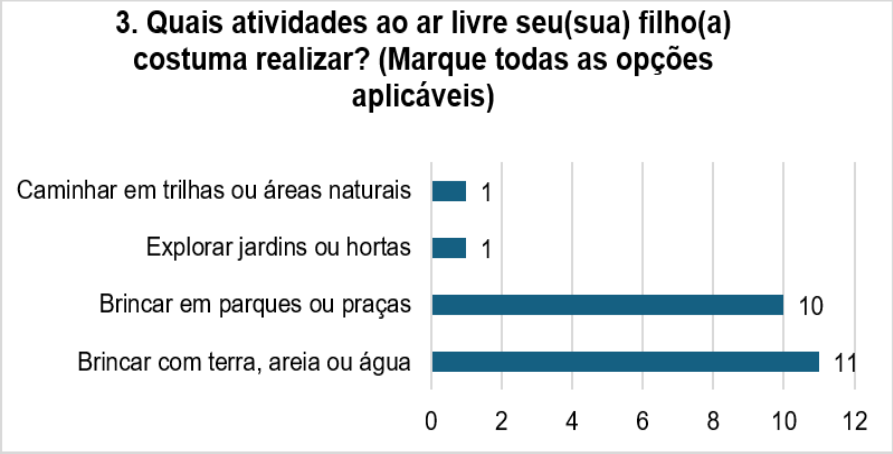
Gráfico 2 - Frequência de oportunidades de brincar ou interagir com a natureza fora da escola



Fonte: Dados da pesquisa. Autora (2025)

Na pergunta 3, foram identificadas quais atividades ao ar livre eram realizadas pelas crianças, conforme apresentado no Gráfico 3 a seguir. Observou-se que "brincar com terra, areia ou água" foi a prática mais marcada, aparecendo em 11 questionários, seguida de "brincar em parques ou praças", assinalada por 10 responsáveis. Já "explorar jardins ou hortas" e "caminhar em trilhas ou áreas naturais" foram registradas apenas uma vez cada, mostrando que atividades de exploração mais ampla do ambiente natural foram pouco vivenciadas. Os dados revelam que, embora o contato sensorial com elementos naturais estivesse presente na rotina da maioria das crianças, experiências mais ricas de exploração e movimento no ambiente natural foram menos oferecidas. Esse cenário reforça o que Barros (2018) destacou sobre a necessidade de ampliar as vivências ao ar livre e confirma as análises de Martins e Neves (2020), que mostraram que o brincar externo favorece a criatividade e a autonomia. Além disso, os dados dialogam com Oliveira e Velasques (2020), que alertaram que a pouca variedade de experiências na natureza pode limitar benefícios emocionais, cognitivos e motores, evidenciando que ainda existem oportunidades de ampliação dessas vivências no cotidiano infantil.

Gráfico 3 - Tipos e frequência de atividades ao ar livre que as crianças costumam realizar

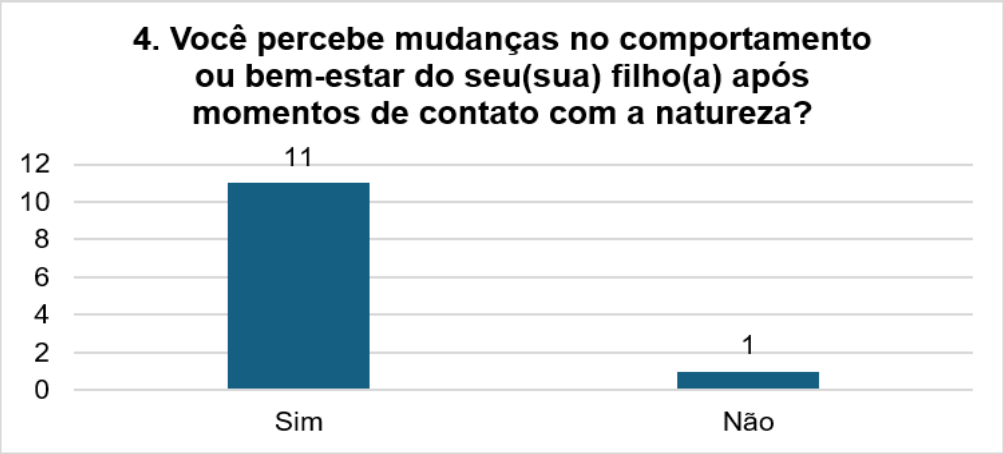


Fonte: Dados da pesquisa. Autora (2025)

Na pergunta 4, que investigou se os responsáveis percebiam mudanças no comportamento ou bem-estar após momentos de contato com a natureza, e cujos dados serão apresentados no Gráfico 4, observou-se

que 11 participantes responderam “Sim”, enquanto apenas 1 marcou “Não”. Esses resultados revelam que, para a maioria das famílias, o contato com ambientes naturais foi percebido como benéfico para o equilíbrio emocional e o comportamento das crianças. Essa percepção está alinhada ao que Tiriba (2005) destacou, ao afirmar que os espaços externos favorecem alegria, autonomia e vínculos afetivos mais fortes. De forma semelhante, Vellozo, Alves e Sommerhalder (2022) apontaram que experiências sensoriais ao ar livre despertam bem-estar e motivação, contribuindo para um desenvolvimento emocional mais saudável. Assim, as respostas dos responsáveis confirmaram o que os estudos têm indicado sobre os efeitos positivos da natureza na infância.

Gráfico 4 - Percepção dos responsáveis sobre mudanças no bem-estar após contato com a natureza



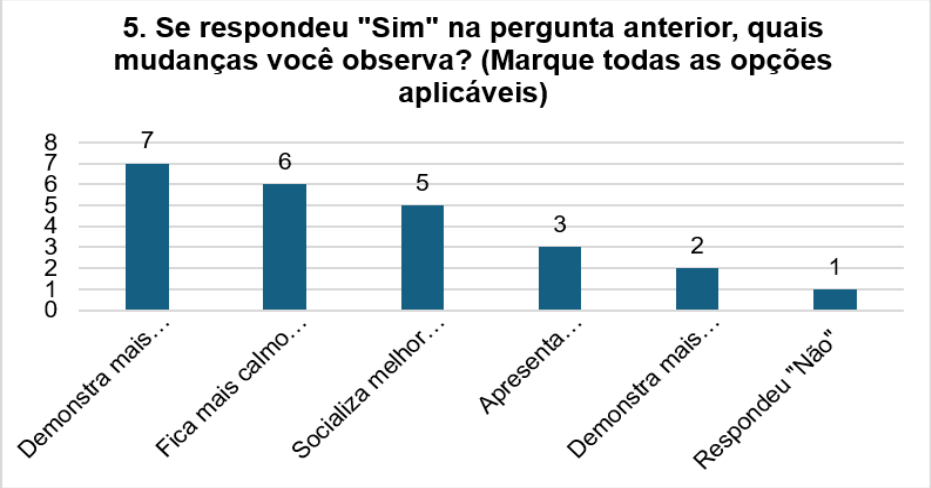
Fonte: Dados da pesquisa. Autora (2025)

Na pergunta 5, que investigou quais mudanças foram percebidas pelas famílias após o contato das crianças com a natureza e cujos dados serão apresentados no Gráfico 5 a seguir, observou-se que os responsáveis marcaram diferentes combinações de benefícios, indicando que os efeitos não ocorreram isoladamente. As respostas mostram que “demonstrar mais criatividade nas brincadeiras” foi a mudança mais frequente, aparecendo em várias combinações, seguida de “ficar mais calmo e relaxado” e “socializar melhor com outras crianças”. Também foram registradas melhorias na concentração, no aprendizado e na disposição

física, embora em menor número. Notou-se ainda que o responsável que havia marcado “Não” na pergunta 4 deixou esta questão em branco, o que era esperado, já que não percebeu mudanças no comportamento da criança.

As respostas evidenciam que o contato com o ambiente natural foi percebido como uma experiência capaz de favorecer aspectos emocionais, sociais e cognitivos ao mesmo tempo. Essa percepção está alinhada ao que Raymundo, Kuhnen e Soares (2010) afirmaram ao destacar que ambientes externos ampliam as interações sociais e estimulam comportamentos mais equilibrados. Da mesma forma, Louv (2008) apontou que o contato com a natureza contribui para reduzir o estresse, fortalecer vínculos sociais e estimular a criatividade. Assim, os dados reforçaram que os momentos ao ar livre foram vistos pelas famílias como oportunidades que promovem múltiplos benefícios no desenvolvimento infantil.

Gráfico 5 - Mudanças percebidas no comportamento das crianças após contato com a natureza

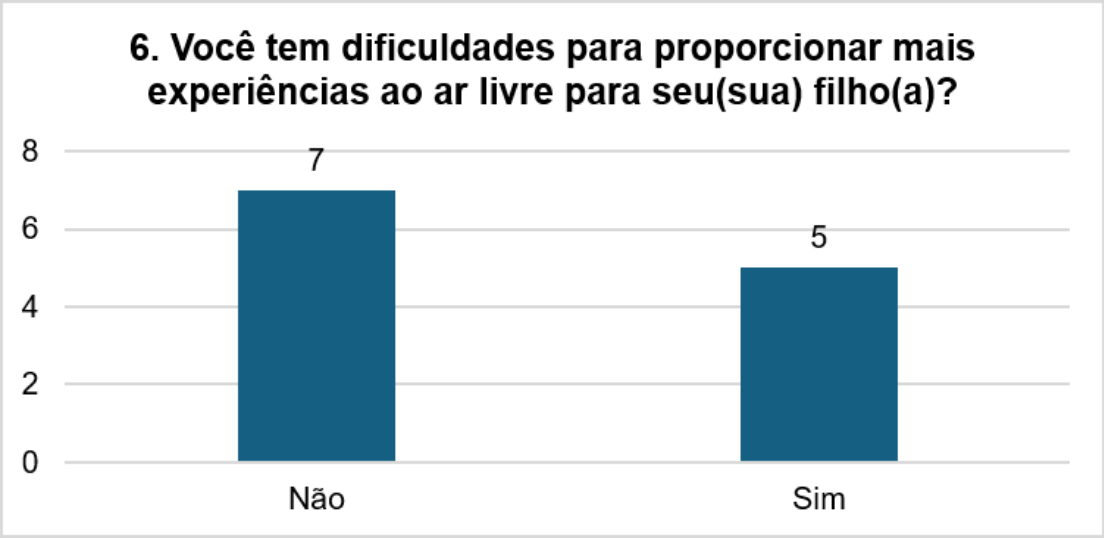


Fonte: Dados da pesquisa. Autora (2025)

Na pergunta 6, que investigou se os responsáveis tinham dificuldades para proporcionar mais experiências ao ar livre às crianças (Gráfico 6), Foi observado que 7 participantes responderam “Não”, enquanto 5 marcaram “Sim”. Os resultados obtidos mostram que uma parte significativa das famílias não enfrentou obstáculos para oferecer vivências externas, mas quase metade relatou algum tipo de dificuldade. Esse cenário

sugeriu que, embora muitas famílias reconhecessem a importância do contato com a natureza, nem sempre conseguiram garantir essas oportunidades de forma frequente. Essa realidade foi mencionada por Tiriba e Profice (2019), que destacaram que fatores como rotina, espaço urbano e falta de ambientes adequados podem limitar essas experiências. Além disso, Vellozo, Alves e Sommerhalder (2022) apontaram que a ausência de espaços propícios pode dificultar a aproximação das crianças com o meio natural, mesmo quando há interesse das famílias. Dessa forma, os dados indicaram que ainda existem barreiras que precisam ser consideradas para ampliar o acesso das crianças às vivências ao ar livre.

Gráfico 6 - Dificuldades dos responsáveis em oferecer experiências ao ar livre



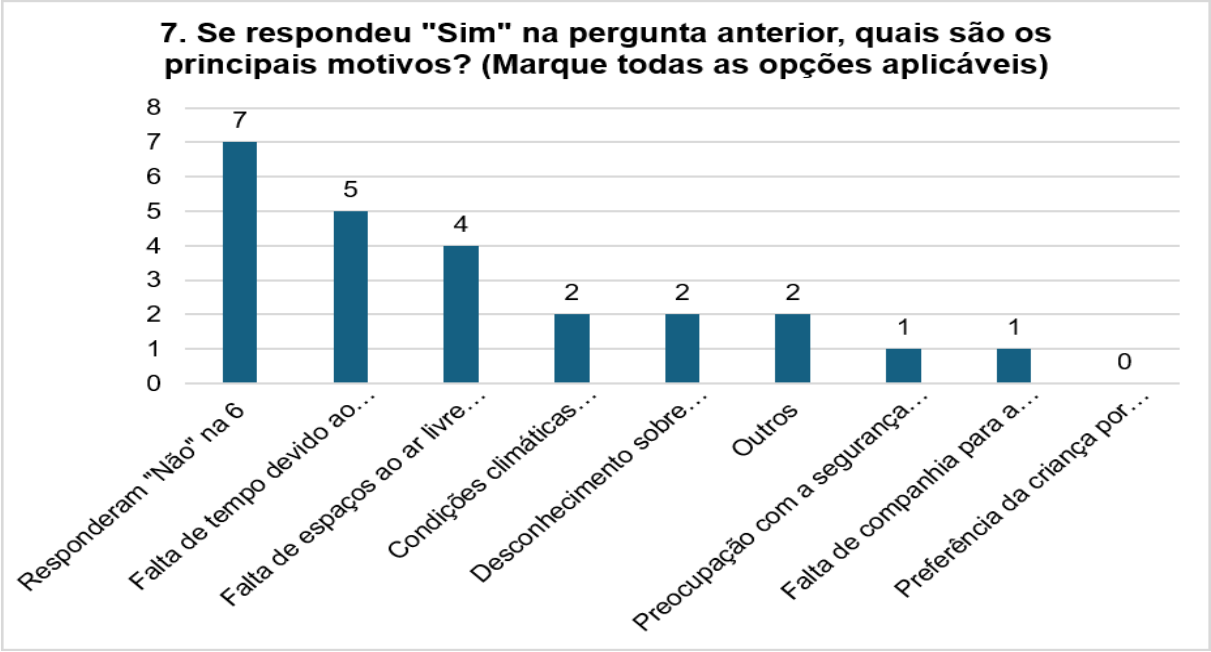
Fonte: Dados da pesquisa. Autora (2025)

Na pergunta 7, que investigou quais motivos dificultaram a oferta de mais experiências ao ar livre às crianças, e cujos dados são apresentados no Gráfico 7 a seguir, foi observado que a “falta de tempo devido ao trabalho e outras responsabilidades” foi o motivo mais assinalado, aparecendo 5 vezes. Em seguida, foram registradas 4 marcações relacionadas à “falta de espaços ao ar livre adequados próximos à residência” e outras 7 marcações correspondentes aos responsáveis que haviam respondido “Não” na pergunta anterior. Também foram citadas condições climáticas desfavoráveis, desconhecimento sobre atividades externas e outros impedimentos, cada um mencionado 2 vezes. A preocupação com

a segurança nos espaços públicos e a falta de companhia para brincar apareceram uma vez cada, enquanto “preferência da criança por atividades dentro de casa” não foi apontada.

Esses resultados apontam que as dificuldades enfrentadas pelas famílias envolveram principalmente fatores estruturais e de rotina, o que limitou o acesso regular das crianças ao ambiente natural. Esse cenário foi coerente com o que Tiriba e Profice (2019) discutiram ao afirmarem que a vida urbana e a organização dos espaços reduzem as oportunidades de contato direto com a natureza. Da mesma forma, Vellozo, Alves e Sommerhalder (2022) ressaltaram que a ausência de áreas adequadas e de condições favoráveis impede que as crianças vivenciem experiências externas essenciais para o seu desenvolvimento. Assim, os dados revelaram que, mesmo reconhecendo os benefícios da natureza, muitas famílias encontraram barreiras que dificultaram a ampliação dessas vivências no cotidiano.

Gráfico 7 - Desafios para proporcionar atividades ao ar livre apontados pelos responsáveis



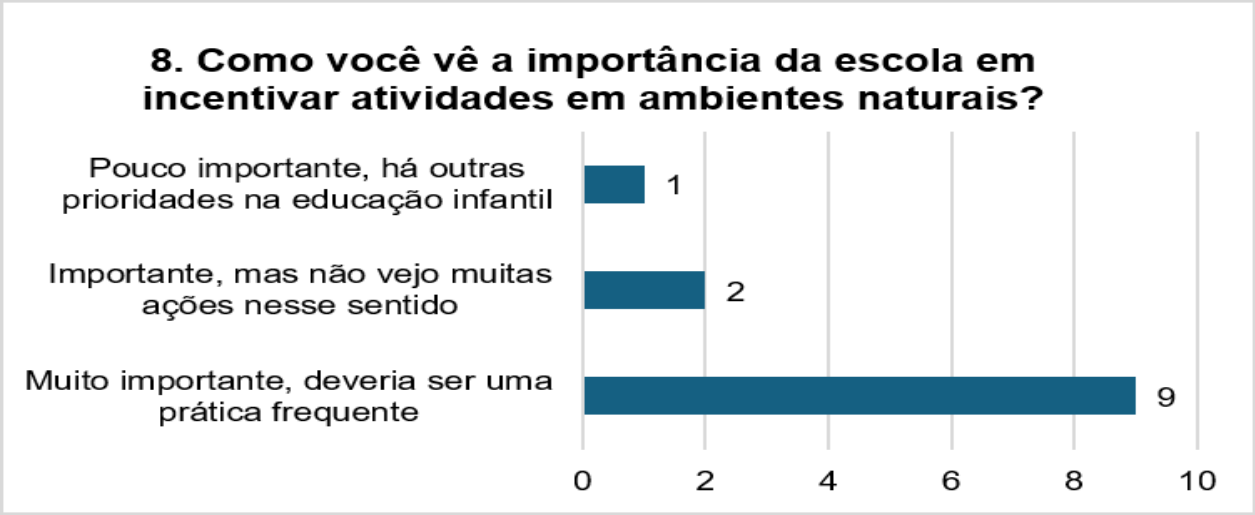
Fonte: Dados da pesquisa. Autora (2025)

Na pergunta 8, que investigou como os responsáveis percebiam a importância da escola em incentivar atividades em ambientes naturais

(Gráfico 8), foi identificado que a maioria dos participantes (9) considerou essa prática “muito importante”, indicando forte reconhecimento do valor pedagógico das vivências ao ar livre. Também foi registrado que 2 responsáveis marcaram “importante, mas não vejo muitas ações nesse sentido”, sugerindo que, apesar da valorização, as iniciativas escolares foram percebidas como insuficientes. Apenas 1 participante indicou que essa prática era “pouco importante”, apontando outra visão sobre as prioridades da educação infantil.

As informações obtidas demonstram que, de modo geral, os participantes atribuíram grande relevância às experiências na natureza, percepção que está alinhada ao que Vellozo, Alves e Sommerhalder (2022) destacaram ao afirmarem que ambientes naturais ampliam aprendizagens, despertam curiosidade e fortalecem o desenvolvimento integral. Da mesma forma, Portela, Lauer-Leite e Novais (2024) ressaltaram que a conexão com a natureza favorece atitudes positivas, senso de pertencimento e comportamentos mais conscientes, aspectos que podem ser estimulados pelas práticas escolares. Assim, os dados evidenciaram que as famílias reconheceram a escola como um espaço essencial para promover vivências naturais e ampliar oportunidades que muitas vezes não estão presentes no cotidiano doméstico.

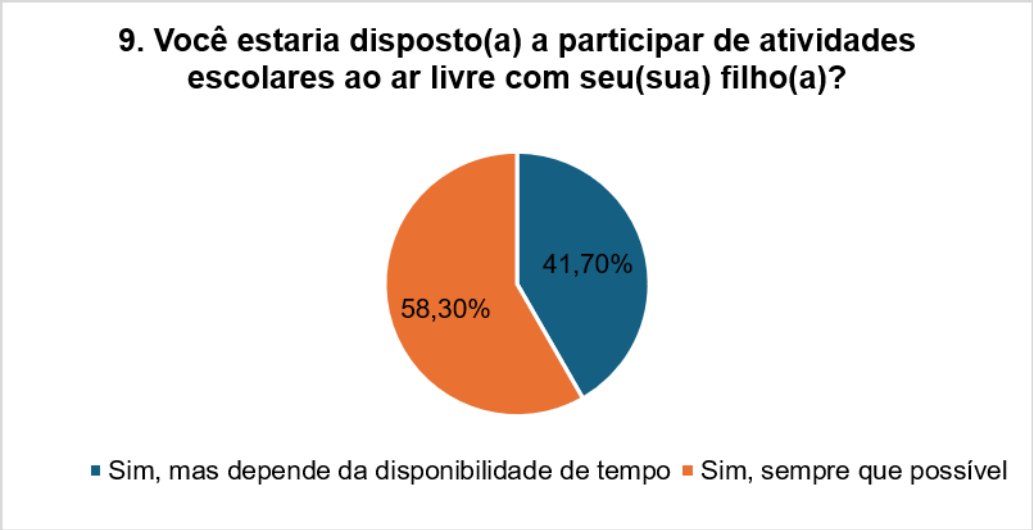
Gráfico 8 - Perspectivas dos responsáveis sobre a importância da escola em incentivar atividades em ambientes naturais



Fonte: Dados da pesquisa. Autora (2025)

Na pergunta 9, os dados revelam que a maioria dos responsáveis declarou disposição para participar de atividades escolares ao ar livre com seus filhos, como apresentado no (Gráfico 9). Foi registrado que 58,30% responderam “Sim, sempre que possível”, enquanto 41,70% marcaram “Sim, mas depende da disponibilidade de tempo”. Esses resultados indicaram que a participação familiar foi vista como algo positivo, mas ainda condicionada à rotina e aos compromissos diários. Esse entendimento foi apoiado por Carvalho e Steil (2020), que destacaram que a presença da família em experiências na natureza fortalece vínculos e amplia o engajamento das crianças nessas práticas. Da mesma forma, Guerra e Dias (2023) apontaram que iniciativas escolares ao ar livre se tornam mais significativas quando as famílias são envolvidas, especialmente porque ajudam a criar continuidade entre o que acontece na escola e o que ocorre no cotidiano. Assim, os dados sugeriram que existe abertura para a participação, embora necessidades de tempo e organização precisem ser consideradas.

Gráfico 9 - Disposição dos responsáveis para participar de atividades ao ar livre com seu filho na escola



Fonte: Dados da pesquisa. Autora (2025)

Além das respostas dos responsáveis, também foram analisadas as informações fornecidas pela professora da turma, a fim de ampliar a compreensão sobre como as experiências na natureza são percebidas no contexto escolar.

Resultados e discussão – Questionário com a professora

As respostas fornecidas pela professora ofereceram uma visão profissional sobre o papel da natureza na educação infantil e sobre como essas vivências podem contribuir para o desenvolvimento das crianças. A seguir, apresentam-se os resultados obtidos a partir do questionário respondido pela docente.

Na questão 1, que perguntou "o que você compreende por natureza na educação infantil?", a resposta indicou que a natureza foi vista como um espaço com elementos naturais que possibilitam experiências sensoriais e exploratórias. Esse entendimento mostrou que o ambiente natural foi reconhecido como um cenário vivo de descobertas, em sintonia com Tiriba (2005), ao defender a presença cotidiana de sol, água e terra, e com Vellozo, Alves e Sommerhalder (2022), que destacam o potencial desses espaços para exploração, sentir e ressignificar experiências.

Na questão 2, ao investigar "com que frequência você realiza atividades pedagógicas ao ar livre?", foi registrado que essas práticas aconteciam algumas vezes por semana. Assim, o contato com a natureza esteve presente de forma regular, embora não diária, sugerindo um processo gradual de abertura da escola para vivências externas, conforme discute Barros (2018), ao enfatizar a importância de ampliar o tempo ao ar livre para promover bem-estar e autonomia infantil.

Na questão 3, que perguntou "quais estratégias pedagógicas que envolvem espaços ao ar livre você já utilizou?", foram mencionadas brincadeiras livres em espaços abertos e observação da fauna e da flora. As respostas demonstram que a natureza foi utilizada tanto para o brincar espontâneo quanto para explorações orientadas, dialogando com Colla (2019), que valoriza o brincar livre como forma de desenvolver as potências infantis, e com Martins e Neves (2020), que destacam o papel do brincar ao ar livre na criatividade e socialização.

Na questão 4, ao tratar de "como as crianças reagem às atividades realizadas em espaços ao ar livre?", foi apontado que elas demonstraram

mais interesse e engajamento. Essa percepção sugeriu que o ambiente externo tornou as atividades mais motivadoras, aproximando-se das análises de Barros (2018), que aponta sentimentos de encantamento e autoestima nessas vivências, e dos achados de Raymundo, Kuhnen e Soares (2010), que mostram como espaços abertos bem estruturados ampliam o movimento e favorecem o desenvolvimento infantil.

Na questão 5, relacionada aos "principais desafios para integrar a natureza às práticas pedagógicas", a falta de espaços adequados na escola foi indicada como o maior entrave. Esse resultado evidenciou um limite estrutural, coerente com as discussões de Tiriba e Profice (2019) sobre barreiras institucionais ao uso de áreas naturais e com os alertas de Vellozo, Alves e Sommerhalder (2022), que afirmam que a ausência de ambientes amplos e estimulantes compromete as oportunidades de exploração infantil.

Na questão 6, ao perguntar "como a escola apoia ou poderia apoiar o uso dos espaços ao ar livre?", foram sugeridas a ampliação de espaços adequados e o incentivo a projetos envolvendo contato com a natureza. Essas indicações apontaram caminhos concretos, alinhados ao que defendem Portela, Lauer-Leite e Novais (2024) sobre a relação entre conexão com a natureza e atitudes pró-ambientais, além de dialogarem com as orientações da BNCC (Brasil, 2018), que garantem o direito das crianças de explorar elementos naturais nos campos de experiência.

Nas questões 7 e 8, que abordaram a percepção de mudanças no comportamento após atividades externas e quais mudanças foram observadas, foram indicadas melhora na interação social, além de maior criatividade e curiosidade. Esses efeitos reforçaram as evidências apresentadas por Oliveira e Velasques (2020), que associam o contato com a natureza à atenção, criatividade e equilíbrio emocional, e por Profice et al. (2013), que evidenciam que as experiências diretas em ambientes naturais ampliam a percepção e o cuidado com o meio ambiente.

Na questão 9, ao perguntar "você já participou de formações continuadas sobre o uso da natureza como recurso pedagógico?", a resposta

indicou que isso ainda não ocorreu, embora exista interesse. Essa lacuna aproximou-se das reflexões de Cruz, Menezes e Coelho (2021), que defendem a importância da formação continuada para que docentes ampliem seu repertório e utilizem a natureza de forma intencional e segura.

Por fim, na questão 10, que perguntou "que sugestões você daria para que a escola amplie e potencialize o uso dos espaços ao ar livre na rotina pedagógica?", não foi registrada resposta. Contudo, as informações das questões anteriores já apontaram necessidades claras: criação e qualificação de espaços externos, desenvolvimento de projetos contínuos e investimento em formação docente, em consonância com discussões de Barros (2018), Tiriba (2005), Raymundo, Kuhnen e Soares (2010) e Louv (2008), que ressaltam a urgência de reconectar a infância ao ambiente natural.

Oficina: Estratégias Pedagógicas em Espaços ao Ar Livre na Educação Infantil

A oficina foi realizada no dia 17/11/2025, às 9h, na escola participante da pesquisa, durante o horário de planejamento das professoras. Participaram sete docentes, incluindo a professora participante da pesquisa, o que permitiu ampliar o diálogo entre teoria e prática. O encontro teve como finalidade promover uma reflexão sobre o uso da natureza como recurso pedagógico e fortalecer o entendimento sobre a importância das experiências ao ar livre na educação infantil.

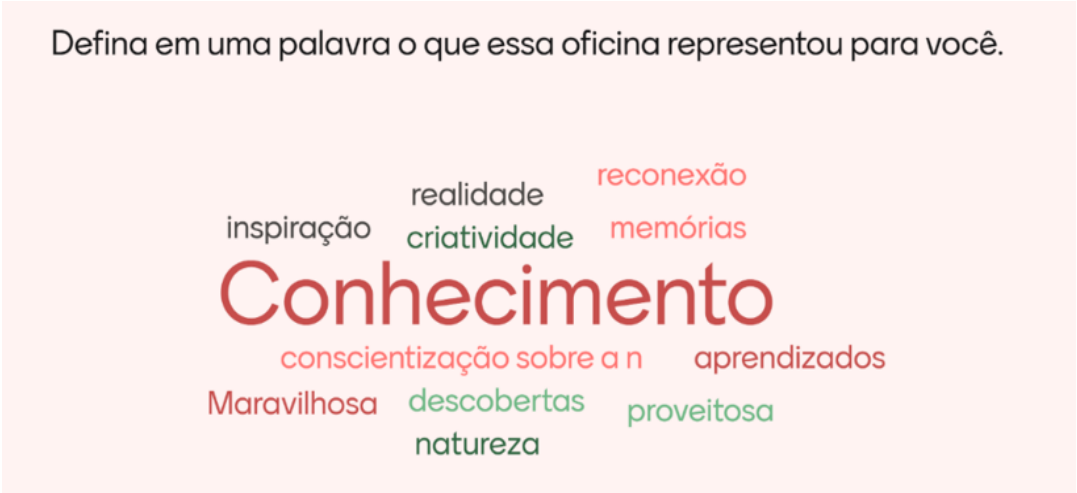
A atividade iniciou-se com a dinâmica "Memórias ao ar livre", em que as participantes foram convidadas a recordar momentos significativos vividos na natureza durante a infância. Essa etapa favoreceu a aproximação afetiva com o tema e evidenciou que elementos naturais, como quintais, árvores e brincadeiras ao ar livre, fazem parte das lembranças e marcam o desenvolvimento humano. Em seguida, foi feita uma breve introdução sobre a relevância pedagógica do contato com ambientes naturais e sobre sua relação com as práticas educativas atuais.

Na continuidade, foram apresentados os benefícios do contato com ambientes naturais, considerando dimensões emocionais, cognitivas, so-

ciais e motoras, conforme discutido na literatura utilizada ao longo do estudo. Depois, algumas estratégias pedagógicas foram socializadas, como propostas de observação da fauna e flora, circuitos motores com elementos naturais, exploração sensorial e atividades de investigação. As professoras puderam analisar como essas práticas podem ser integradas à rotina da escola, considerando os limites e possibilidades do espaço disponível.

Na etapa final, foram apresentadas as considerações finais sobre a importância de ampliar vivências ao ar livre e a necessidade de fortalecer uma cultura escolar que valorize a natureza como ambiente de aprendizagem. Em seguida, a nuvem de palavras (Figura 1), construída pelas participantes a partir das suas percepções, evidenciou sentimentos, ideias e associações surgidas durante a oficina. A exibição da nuvem permitiu visualizar coletivamente os sentidos atribuídos ao tema e reforçou o papel da natureza como fonte de experiências significativas na educação infantil. O encontro foi encerrado com agradecimentos e com o reconhecimento da participação ativa das professoras no processo formativo.

Figura 1: Nuvem de palavras realizada ao final da oficina pelas participantes



Fonte: Dados da pesquisa. Autoria própria (2025)

A nuvem de palavras possibilitou a síntese visual das percepções construídas pelas professoras ao longo da oficina. Esses registros reforçaram as reflexões desenvolvidas ao longo do estudo, conduzindo às considerações finais.

CONCLUSÃO

Com base nos resultados da pesquisa, verificou-se que a questão central que motivou o estudo, relacionada à compreensão de como os espaços ao ar livre têm sido utilizados e quais impactos sua pouca exploração produz no desenvolvimento infantil, foi respondida de forma consistente. As evidências mostraram que, embora o contato com a natureza seja reconhecido como benéfico por famílias e pela professora, ele ainda ocorre de maneira reduzida no cotidiano escolar, o que confirma a existência de limitações que influenciam diretamente as experiências das crianças. Esse cenário permitiu compreender as implicações do uso restrito desses ambientes e a necessidade de ampliar oportunidades para que as crianças vivenciem ambientes naturais de forma mais frequente e significativa.

Os resultados alcançados permitiram atender à finalidade central da pesquisa, ao demonstrar que as experiências ao ar livre exercem influência positiva no desenvolvimento integral das crianças e contribuem para fortalecer vínculos entre escola, família e ambiente natural. As percepções coletadas evidenciaram que a natureza favorece aspectos emocionais, cognitivos, sociais e motores, reforçando o entendimento de que sua presença na educação infantil é indispensável. Assim, as análises conduzidas confirmaram a relevância de integrar os espaços naturais às práticas pedagógicas como forma de promover aprendizagens mais vivas, exploratórias e conectadas ao contexto real das crianças.

As etapas da investigação possibilitaram contemplar os objetivos complementares do estudo, ao mapear como os espaços ao ar livre têm sido utilizados, identificar percepções de famílias e da professora, compreender o tempo de exposição das crianças à natureza e propor ações formativas alinhadas às necessidades observadas. As respostas obtidas revelaram tanto avanços quanto limitações nas práticas existentes, possibilitando reconhecer fatores que favorecem ou dificultam essas vivências. A oficina realizada contribuiu para ampliar o repertório pedagógico das docentes e confirmou que ações colaborativas podem fortalecer o uso edu-

cativo dos ambientes naturais, mostrando que os caminhos identificados são viáveis e promissores para qualificar o trabalho pedagógico.

A análise dos dados permitiu compreender de forma ampla como a natureza tem sido percebida, vivenciada e integrada ao cotidiano das crianças, tanto pelas famílias quanto pela professora participante. Observou-se que o contato com ambientes naturais foi valorizado pela maioria dos responsáveis, que identificaram benefícios emocionais, sociais e cognitivos nas crianças, além de demonstrarem disposição para participar de atividades ao ar livre promovidas pela escola. Esses achados dialogam diretamente com o objetivo de investigar como as experiências na natureza podem contribuir para o desenvolvimento infantil e para a aproximação entre escola, família e ambiente natural.

As respostas da professora mostraram que já existem práticas voltadas às vivências ao ar livre na rotina pedagógica, ainda que de forma limitada pelas condições estruturais da escola. Foram identificados movimentos importantes no sentido de proporcionar vivências ao ar livre, porém acompanhados de desafios que influenciam a frequência e a diversidade dessas experiências. Esse cenário confirma a relevância do objetivo de analisar as potencialidades e os obstáculos para o uso pedagógico da natureza, mostrando que, embora haja entendimento sobre sua importância, ainda existem barreiras que precisam ser enfrentadas, especialmente relacionadas ao espaço físico e à formação docente.

A realização da oficina com as professoras da escola participante, desenvolvida durante o período de planejamento, contribuiu para ampliar essas reflexões. Ao propor dinâmicas, apresentar benefícios das atividades na natureza e compartilhar estratégias pedagógicas possíveis para o contexto da instituição, a oficina permitiu que as docentes discutissem suas próprias práticas e identificassem caminhos para fortalecer o uso dos espaços ao ar livre. As trocas realizadas e a construção da nuvem de palavras evidenciaram percepções positivas e reforçaram o interesse da equipe em aprofundar esse tema e buscar novas formas de integrar a natureza ao cotidiano escolar.

Dessa forma, os resultados evidenciam que tanto as famílias quanto a professora reconhecem o valor das experiências na natureza e percebem seus efeitos positivos no desenvolvimento infantil. Ao mesmo tempo, os resultados evidenciam que a ampliação dessas vivências depende de ações institucionais que envolvam criação e qualificação de espaços externos, incentivo a projetos contínuos e oportunidades de formação para os docentes. Dessa forma, os resultados obtidos reforçam a necessidade de fortalecer o uso pedagógico da natureza na educação infantil, aproximando as práticas escolares dos objetivos propostos e contribuindo para uma educação mais sensível, exploratória e conectada ao ambiente natural.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018. Disponível em: https://jbb.ibict.br/bitstream/1/1328/1/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 abr. 2025.

COLLA, Rodrigo Ávila. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 111-126, jan./abr. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3956. Acesso em: 19 abr. 2025.

CRUZ, Lilian Moreira; MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa; COELHO, Lívia Andrade. Formação continuada de professores/as da educação infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 158-179, ago. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i47.9426. Acesso em: 5 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: salvando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza**. Tradução de Instituto Alana. São Paulo: Editora Aquariana, 2016.

LOUV, Richard; CHARLES, Cheryl; BODNER, Lee; GUNS, Bill. **Crianças e natureza 2008: um relatório sobre o movimento para reconectar as crianças ao mundo natural**. Santa Fé, NM: Rede Crianças e Natureza, 2008. Disponível em: https://www.childrenandnature.org/wp-content/uploads/CNMovement.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

MARTINS, Carla; NEVES, Ivone. Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um estudo de caso. **Revista Liberato**, [S.l.], v. 21, n. 36, p. 121-130, 18 dez. 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.31514/rliberato.2020v21n36.p121. Acesso em: 19 abr. 2025.

OLIVEIRA, Mônica Maria Souza de; VELASQUES, Bruna Brandão. Transtorno do Déficit de Natureza na infância – Uma perspectiva da neurociência aplicada à aprendizagem. **Latin American Journal of Science Education**, v. 7, n. 2, p. 22020, 2020. Disponível em: https://www.lajse.org/nov20/2020_22020_2.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

PEREIRA, Rosa Martins Costa. **O viver e o fazer da geografia: história de vida acadêmica com professores**. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008. Disponível em: https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/825. Acesso em: 08 jun. 2025.

PORTELA, Lindon Johnson Pontes; LAUER-LEITE, Iani Dias; NOVAIS, Jailson Santos de. Conexão com a natureza e comportamento pró-ambiental infantil: revisão de pesquisas na América Latina. **Psicología Desde el Caribe**, [S.l.], v. 40, n. 3, p. 99-121, 26 ago. 2024. Universidad del Norte. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14482/psdc.40.3.720.589. Acesso em: 19 abr. 2025.

PROFICE, Christiana Cabicieri; PINHEIRO, José de Queiroz; FANDI, Ana Cláudia; GOMES, Ana Roberta. Janelas para a percepção infantil de ambientes naturais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 529-539, jul./set. 2013. DOI: 10.1590/S1413-73722013000300008. Disponível em: SciELO Brasil - Janelas para a percepção infantil de ambientes naturais Janelas para a percepção infantil de ambientes naturais. Acesso em: 14 maio 2025.

RAYMUNDO, Luana dos Santos; KUHNEN, Ariane; SOARES, Lia Brioschi. O espaço aberto da educação infantil: lugar para brincar e desenvolver-se. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 251-270, ago. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2025.

SOARES, Sandro Vieira; PICOLLI, Ícaro Roberto Azevedo; CASAGRANDE, Jacir Leonir. Pesquisa bibliográfica, pesquisa bibliométrica, artigo de revisão e ensaio teórico em administração e contabilidade. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 308-339, maio/ago. 2018. DOI: 10.13058/raep.2018.v19n2.970. Disponível em: 533557910005.pdf. Acesso em: 05 abr. 2025.

TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e educação infantil**. [S.l.]: [s.n.], 2005. 19 p. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças da natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/2175-623688370. Disponível em: SciELO Brasil - Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. Acesso em: 03 abr. 2025.

VELLOZO, Letícia Munhoz; ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. Ambientes naturais e educação infantil: explorar, sentir e ressignificar. **Revista Educação e Infâncias**, Natal, v. 1, n. 2, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoinfancia/article/view/29607/16311. Acesso em: 19 abr. 2025

CAPÍTULO 2

Formação de Professores para a Educação Inclusiva: Desafios e Possibilidades

Gutemberg Alves dos Santos
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-1

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva pressupõe assegurar a participação e a aprendizagem dos estudantes, reconhecendo a diversidade como parte do contexto escolar. Nesse processo, a formação de professores é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de responder às diferentes necessidades educacionais. Mantoan (2015) compreende a inclusão como um movimento que exige transformações nas formas de ensinar, enquanto Tardif (2014) destaca que a atuação docente mobiliza saberes construídos na formação e na experiência profissional. Entretanto, estudos recentes ainda evidenciam necessidades na preparação dos professores para contextos inclusivos (Lopes et al., 2023; Becker et al., 2026).

Diante desse cenário, questiona-se: quais são os principais desafios enfrentados na formação de professores para a educação inclusiva e quais possibilidades formativas podem contribuir para práticas pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes? A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender essas dificuldades e identificar caminhos que fortaleçam a atuação docente diante da diversidade escolar. Assim, objetiva-se analisar os desafios e as possibilidades relacionados à formação de professores para a educação inclusiva e suas implicações no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Metodologicamente, realizou-se uma revisão de literatura fundamentada em produções científicas sobre formação docente e educação inclusiva, buscando identificar convergências, contribuições e lacunas. Os

resultados apontam desafios relacionados à formação inicial, à articulação entre teoria e prática, à continuidade da formação e às condições institucionais. Como possibilidades, destacam-se a formação continuada contextualizada, o planejamento pedagógico acessível, o Desenho Universal para a Aprendizagem e as práticas colaborativas, evidenciando que a formação docente, articulada ao suporte institucional, constitui elemento essencial para a consolidação da educação inclusiva.

FORMAÇÃO INICIAL E PREPARAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE

Um dos principais resultados encontrados refere-se às dificuldades existentes na formação inicial para preparar professores diante da diversidade escolar. Lopes et al. (2023) identificam necessidades formativas relacionadas à inclusão de estudantes público da Educação Especial, enquanto Luz e Sardagna (2025) demonstram que a preparação para contextos inclusivos ultrapassa a simples inserção de conteúdos específicos nas licenciaturas. Silva e Gomes (2022) e Bedendo et al. (2022) também reforçam a necessidade de integrar formação profissional, diversidade e práticas pedagógicas, evidenciando que a inclusão não deve ocupar posição periférica no currículo de formação docente.

Esses achados permitem problematizar a afirmação recorrente de que o professor "não está preparado" para a inclusão. Embora a literatura demonstre lacunas formativas, atribuí-las exclusivamente ao indivíduo produz uma interpretação limitada. Tardif (2014) compreende os saberes docentes como plurais, construídos na formação, nos conhecimentos curriculares e na experiência profissional. Nóvoa (1992), de modo semelhante, associa a formação ao desenvolvimento profissional e à reflexão sobre a prática. Portanto, a formação inicial não pode antecipar todas as situações que serão encontradas na escola, mas deve fornecer fundamentos para que o futuro professor compreenda a diversidade, reconheça barreiras e tome decisões pedagógicas fundamentadas.

Souza et al. (2022), ao abordarem a formação para atuação com estudantes com Transtorno do Espectro Autista, demonstram a relevância de conhecimentos específicos. Entretanto, em diálogo com Mantoan (2015), percebe-se que organizar a formação exclusivamente em torno de diagnósticos pode produzir a expectativa de metodologias fixas para determinados grupos. A preparação docente precisa articular conhecimentos específicos a uma compreensão mais ampla da aprendizagem e da participação. Dessa forma, os resultados apontam que o desafio da formação inicial não consiste somente em ampliar conteúdos, mas em integrar os princípios inclusivos ao planejamento, ao currículo e à avaliação, preparando o professor para interpretar pedagogicamente as diferenças.

Formação continuada como processo de desenvolvimento profissional

A formação continuada aparece na literatura como possibilidade fundamental para responder às demandas que emergem ao longo da trajetória profissional. Becker et al. (2026) identificam necessidades formativas relacionadas à inclusão no Ensino Fundamental, enquanto Massini et al. (2024) associam o desenvolvimento profissional ao fortalecimento de práticas inclusivas. Os resultados de Donath et al. (2023) ampliam essa discussão ao demonstrarem, por meio de meta-análise, efeitos positivos de programas de desenvolvimento profissional sobre conhecimentos, habilidades e crenças docentes.

Entretanto, os estudos não sustentam a ideia de que qualquer atividade formativa resulte automaticamente em práticas mais inclusivas. Imbernón (2011) compreende a formação profissional como processo relacionado às situações concretas do trabalho, perspectiva que ajuda a interpretar os achados recentes. Palestras ou cursos isolados podem ampliar conhecimentos, mas apresentam alcance limitado quando não permitem análise da prática, reflexão e reconstrução das estratégias utilizadas. Assim, a qualidade, a continuidade e a contextualização mostram-se mais relevantes do que a simples quantidade de ações formativas.

A comparação entre os estudos também evidencia que formação inicial e continuada não são etapas concorrentes. As dificuldades apontadas por Luz e Sardagna (2025) não significam que a formação continuada deva corrigir permanentemente insuficiências da graduação, assim como os resultados de Donath et al. (2023) não diminuem a responsabilidade das licenciaturas. A formação inicial deve construir fundamentos profissionais, enquanto a continuada possibilita aprofundá-los e reconstruí-los diante das experiências e mudanças do cotidiano escolar. Essa complementaridade fortalece uma concepção de desenvolvimento profissional permanente e evita reduzir a inclusão a uma responsabilidade individual do professor.

Aproximação entre formação e práticas pedagógicas inclusivas

Contudo, a valorização de processos formativos que aproximem conhecimento e prática pedagógica. Prais e Vitaliano (2022) analisam uma formação subsidiada pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), enquanto Torres e Marciano (2022) discutem uma experiência formativa estruturada a partir dessa abordagem. Em ambos os estudos, destaca-se a importância de considerar a diversidade desde o planejamento, em vez de elaborar inicialmente atividades para um estudante considerado padrão e realizar adaptações somente após o surgimento de barreiras. Essa convergência evidencia uma perspectiva preventiva e flexível de organização do ensino.

Dias et al. (2025) ampliam essa discussão ao abordarem o planejamento curricular acessível, demonstrando que os princípios inclusivos precisam repercutir concretamente na definição de objetivos, recursos, atividades e formas de avaliação. Contudo, nenhuma estratégia deve ser compreendida como fórmula universal. Stainback e Stainback (1999) relacionam inclusão à participação e ao pertencimento, permitindo compreender que a diversificação de recursos somente adquire sentido inclusivo quando amplia efetivamente as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Assim, o DUA e outras abordagens devem servir como referências para decisões pedagógicas flexíveis, e não como novos protocolos rígidos.

Lin et al. (2024), por sua vez, identificam possibilidades relacionadas ao uso da realidade aumentada e da aprendizagem pelo design na formação inicial. O estudo demonstra que recursos tecnológicos podem contribuir para a preparação de futuros professores, sobretudo quando associados à participação ativa na construção de soluções pedagógicas. Todavia, a tecnologia não deve ser compreendida como responsável, isoladamente, pela inovação. Sua contribuição depende da intencionalidade pedagógica e da capacidade de favorecer reflexão, planejamento e resolução de problemas.

Todavia, esses estudos evidenciam que propostas formativas apresentam maior potencial quando aproximam os professores de decisões reais sobre ensino e aprendizagem. Formação para inclusão, portanto, não significa apenas conhecer conceitos, mas desenvolver capacidade de reconhecer barreiras, planejar diferentes possibilidades de participação e avaliar criticamente os efeitos das estratégias utilizadas.

Condições institucionais e limites da responsabilização individual do professor

Os resultados demonstram ainda que a formação docente não pode ser analisada separadamente das condições institucionais. Lavarda, König e Bridi (2022) reforçam a necessidade de aproximar formação e realidade escolar, evidenciando que conhecimentos profissionais somente alcançam efetividade quando encontram condições para sua aplicação. Booth e Ainscow (2011), ao compreenderem a inclusão mediante a articulação entre culturas, políticas e práticas, permitem ampliar essa análise: o professor desenvolve sua atuação dentro de uma estrutura marcada pelo currículo, pela organização do tempo, pelo planejamento, pelas relações profissionais e pela disponibilidade de apoio.

Nesse sentido, identifica-se uma tensão importante. Ao mesmo tempo que os docentes são orientados a flexibilizar estratégias e responder à diversidade, determinadas condições escolares podem limitar essas possibilidades. Becker et al. (2026) apontam necessidades formativas e Donath et al. (2023) demonstram efeitos positivos do desenvolvimento profissio-

nal, mas interpretar esses achados como evidência de que bastaria formar melhor o professor significaria desconsiderar as condições concretas de realização do trabalho.

Mantoan e Prieto (2006) contribuem para essa reflexão ao evidenciarem a complexidade da inclusão escolar. A análise conjunta dos estudos permite afirmar que formação profissional e transformação institucional precisam ocorrer de maneira articulada. Uma organização escolar marcada por práticas rígidas, trabalho fragmentado e reduzida colaboração pode limitar a aplicação dos conhecimentos construídos mesmo por professores que participaram de processos formativos consistentes.

Assim, responsabilizar exclusivamente o docente pelo sucesso ou fracasso da inclusão mostra-se inadequado. O professor exerce papel decisivo nas oportunidades de aprendizagem, mas sua atuação integra uma responsabilidade coletiva que envolve formação, políticas inclusivas e organização institucional (Lvarda; König; Bridi, 2022; Donath et al., 2023; Becker et al, 2026). Os espaços colaborativos da própria escola tornam-se, nesse sentido, importantes ambientes de desenvolvimento profissional, pois permitem compartilhar experiências, analisar dificuldades e construir coletivamente possibilidades de intervenção.

Desafios e possibilidades evidenciados pela literatura

A análise integrada dos estudos permite identificar como principais desafios a insuficiente articulação entre conhecimentos teóricos e situações concretas, as fragilidades ainda presentes na formação inicial, a descontinuidade de determinados processos formativos e as condições institucionais que dificultam a transformação dos conhecimentos adquiridos em práticas inclusivas. Lopes et al. (2023), Luz e Sardagna (2025) e Becker et al. (2026), apesar de analisarem dimensões distintas, convergem ao demonstrar que permanecem necessidades importantes na preparação docente.

Por outro lado, a literatura não se limita ao diagnóstico das dificuldades. Prais e Vitaliano (2022) e Torres e Marciano (2022) evidenciam possi-

bilidades associadas ao DUA; Lin et al. (2024) demonstra contribuições de experiências formativas ativas mediadas pela tecnologia; Dias et al. (2025) enfatizam o planejamento curricular acessível; e Donath et al. (2023) apresentam evidências favoráveis ao desenvolvimento profissional. Apesar das diferentes abordagens, esses trabalhos convergem ao reconhecer que conhecimentos sobre inclusão precisam repercutir no planejamento e nas decisões pedagógicas.

Também se identifica a necessidade de equilíbrio entre conhecimentos específicos e fundamentos pedagógicos amplos. Souza et al. (2022) demonstram a relevância de conhecimentos relacionados a necessidades específicas dos estudantes, enquanto os estudos sobre DUA e planejamento acessível ampliam o foco para a identificação de barreiras e a organização do ensino. Essas perspectivas são complementares: uma formação excessivamente generalista pode desconsiderar necessidades particulares, enquanto outra centrada exclusivamente em diagnósticos pode reforçar categorizações. À luz de Mantoan (2015) e Tardif (2014), formar para a inclusão significa articular conhecimentos específicos, saberes profissionais e capacidade reflexiva para tomar decisões diante de situações diversas.

Outro achado refere-se à complementaridade entre formação inicial e continuada. Luz e Sardagna (2025) evidenciam desafios na preparação inicial, ao passo que Becker et al. (2026) e Donath et al. (2023) ressaltam a importância do desenvolvimento profissional. Isso demonstra que nenhuma etapa isolada concentra toda a preparação necessária. A formação deve ser compreendida como percurso contínuo, acompanhando as transformações da profissão e as demandas encontradas na escola.

Dessa forma, os resultados respondem ao problema proposto neste estudo. Os principais desafios envolvem integrar efetivamente a educação inclusiva à formação inicial, assegurar continuidade e contextualização à formação profissional, aproximar teoria e prática e oferecer condições institucionais para que os conhecimentos sejam concretizados. Entre as possibilidades destacam-se formação continuada, experiências reflexivas, planejamento acessível, DUA, utilização pedagogicamente orientada de

tecnologias e colaboração profissional. Esses elementos, entretanto, não produzem resultados quando considerados isoladamente, pois a literatura indica a necessidade de sua articulação.

O confronto entre os estudos permite sustentar que a formação docente constitui condição necessária, mas não suficiente, para a efetivação da educação inclusiva. Professores com formação consistente apresentam melhores condições para reconhecer barreiras, planejar estratégias diversificadas e refletir sobre a aprendizagem; contudo, a concretização dessas possibilidades também depende de uma escola que compreenda a inclusão como responsabilidade coletiva. Assim, os achados apontam para uma formação contínua, reflexiva, contextualizada e articulada às condições institucionais, capaz de aproximar os princípios da inclusão das experiências efetivamente vivenciadas pelos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidenciou que a formação de professores constitui uma dimensão central para a efetivação da educação inclusiva, uma vez que o trabalho docente exige conhecimentos, competências e estratégias capazes de responder à diversidade presente no cotidiano escolar. Os estudos analisados convergem ao indicar que a formação profissional não deve ser compreendida apenas como aquisição de conhecimentos específicos sobre a Educação Especial, mas como um processo amplo que envolve planejamento, organização curricular, avaliação da aprendizagem, desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas e participação na organização institucional da escola. Nesse sentido, a inclusão educacional depende da capacidade dos professores de reconhecer as diferenças entre os estudantes e, a partir delas, construir possibilidades de aprendizagem e participação.

A comparação das produções permitiu organizar os principais achados em cinco eixos articulados: formação inicial, formação continuada, práticas pedagógicas inclusivas, condições institucionais e síntese dos desafios e possibilidades. Esses eixos não devem ser compreendidos

de maneira isolada, pois apresentam relações de interdependência. A formação inicial constitui a base da identidade e da preparação profissional, enquanto a formação continuada possibilita a atualização dos conhecimentos e a reflexão sobre os desafios que surgem na prática. Por sua vez, esses conhecimentos precisam ser concretizados por meio de práticas pedagógicas inclusivas, as quais dependem de condições institucionais adequadas para que possam ser desenvolvidas de maneira efetiva (Lopes et al., 2023; Donath et al, 2023; Luz; Sardagna, 2025; Becker et al2026).

No eixo da formação inicial, os estudos apontam que a preparação dos futuros professores precisa contemplar a diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo. Não se trata apenas de acrescentar disciplinas relacionadas à Educação Especial aos currículos dos cursos de licenciatura, mas de promover uma formação que possibilite ao futuro docente compreender a inclusão como princípio educacional. Dessa forma, a formação inicial deve favorecer o desenvolvimento de conhecimentos relacionados às diferentes necessidades educacionais, às adaptações curriculares, às metodologias diversificadas e aos processos de avaliação. A análise permite perceber, portanto, que uma formação inicial limitada pode produzir insegurança diante das situações concretas encontradas nas escolas, especialmente quando o professor precisa desenvolver estratégias para atender estudantes com diferentes características e ritmos de aprendizagem.

Em relação à formação continuada, as produções analisadas reforçam que a preparação docente não se encerra com a conclusão da graduação. As transformações sociais, educacionais e tecnológicas, bem como a diversidade presente nas salas de aula, exigem que o professor permaneça em processo permanente de aprendizagem. Lopes et al. (2023) e Donath et al. (2023), ao discutirem aspectos relacionados à preparação profissional para a inclusão, contribuem para compreender que a formação continuada pode constituir um espaço de reflexão sobre as experiências vivenciadas pelos docentes. Assim, cursos, oficinas, grupos de estudo, acompanhamento pedagógico e momentos coletivos de planejamento podem contribuir

para transformar dificuldades cotidianas em possibilidades de aprendizagem profissional.

Entretanto, a análise também evidencia que a formação continuada precisa estar articulada às necessidades concretas dos professores. A oferta de cursos isolados ou excessivamente teóricos não garante, por si só, mudanças nas práticas pedagógicas. É necessário que os processos formativos considerem a realidade de cada escola, as características dos estudantes e os desafios encontrados pelos profissionais. Nesse aspecto, a formação continuada assume uma perspectiva reflexiva, na qual o professor deixa de ser apenas receptor de informações e passa a analisar criticamente sua própria prática, buscando alternativas para favorecer a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

O terceiro eixo refere-se às práticas pedagógicas inclusivas. A literatura analisada demonstra que a formação docente possui relação direta com a capacidade de planejar e desenvolver práticas que considerem a diversidade dos alunos. Uma educação inclusiva pressupõe superar a ideia de que todos os estudantes devem aprender da mesma maneira e no mesmo ritmo. Dessa forma, torna-se necessário utilizar diferentes estratégias metodológicas, recursos didáticos, formas de comunicação e instrumentos avaliativos. A prática inclusiva exige do professor flexibilidade para adaptar suas ações sem reduzir as expectativas de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, Luz e Sardagna (2025) contribuem para a compreensão de que a inclusão precisa ultrapassar o discurso e materializar-se no cotidiano escolar. A prática pedagógica inclusiva envolve observar as necessidades dos estudantes, identificar barreiras à aprendizagem e buscar alternativas para eliminá-las ou reduzi-las. Isso significa compreender que dificuldades apresentadas pelos alunos não podem ser atribuídas exclusivamente às suas características individuais, mas também podem estar relacionadas às metodologias utilizadas, à organização da sala de aula, aos recursos disponíveis e às formas de avaliação. A formação docente, portanto, assume papel estratégico na construção de práticas capazes de ampliar a participação e a aprendizagem.

O quarto eixo corresponde às condições institucionais, aspecto que amplia a compreensão sobre os limites e as possibilidades da atuação docente. Os estudos analisados permitem observar que não é suficiente exigir do professor uma prática inclusiva se a instituição não oferece condições adequadas para sua realização. O trabalho docente está inserido em uma estrutura escolar que envolve gestão, coordenação pedagógica, recursos materiais, profissionais de apoio, organização dos espaços, tempo para planejamento e possibilidades de formação. Assim, a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor, pois a construção de uma escola inclusiva constitui uma responsabilidade coletiva.

Becker et al. (2026) contribuem para essa discussão ao evidenciar a importância de considerar as condições em que o trabalho pedagógico é desenvolvido. Dessa perspectiva, a formação profissional precisa estar articulada à organização institucional, permitindo que os professores tenham apoio para planejar, avaliar e reorganizar suas práticas. A ausência de recursos, a sobrecarga de trabalho, o número elevado de estudantes por turma e a insuficiência de momentos destinados ao planejamento coletivo podem dificultar a concretização de propostas inclusivas, mesmo quando o professor demonstra interesse e compromisso com a inclusão.

O quinto eixo corresponde à síntese dos desafios e possibilidades identificados na literatura. De maneira geral, os estudos convergem para a compreensão de que a educação inclusiva apresenta avanços importantes, mas ainda enfrenta obstáculos relacionados à formação profissional, à implementação de práticas pedagógicas diversificadas e às condições estruturais e organizacionais das instituições escolares. Entre os principais desafios, destacam-se a insuficiência ou fragmentação da formação, a dificuldade de articular teoria e prática, a necessidade de maior apoio institucional e a construção de estratégias pedagógicas que atendam à diversidade dos estudantes.

Por outro lado, a literatura também evidencia possibilidades de avanço. A formação continuada articulada ao cotidiano escolar, o planejamen-

to coletivo, a atuação integrada entre professores e equipe pedagógica, a utilização de metodologias diversificadas e a valorização da experiência docente podem fortalecer as práticas inclusivas. Dessa forma, os desafios identificados não devem ser compreendidos apenas como limitações, mas também como pontos de partida para a construção de novas estratégias de formação e organização do trabalho pedagógico.

A análise comparativa dos estudos demonstra, portanto, que formação docente e educação inclusiva são dimensões indissociáveis. A formação inicial fornece fundamentos importantes para o exercício profissional, enquanto a formação continuada possibilita aprofundar conhecimentos e responder às situações concretas que emergem no cotidiano escolar. Entretanto, ambas precisam estar articuladas às práticas pedagógicas e às condições institucionais para produzir efeitos efetivos sobre a inclusão. Nesse sentido, a literatura analisada permite compreender que formar professores para a inclusão significa prepará-los não apenas para conhecer as especificidades dos estudantes, mas também para identificar barreiras, planejar estratégias, trabalhar coletivamente e participar da construção de uma escola que reconheça a diversidade como parte constitutiva do processo educativo.

Assim, os cinco eixos identificados revelam uma perspectiva integrada da formação docente. A inclusão não depende de uma ação isolada ou de uma competência específica do professor, mas de um conjunto de conhecimentos, práticas, relações e condições institucionais. Os estudos de Lopes et al. (2023), Donath et al. (2023), Luz e Sardagna (2025) e Becker et al. (2026) convergem, portanto, para a compreensão de que a formação deve ser concebida como processo permanente, contextualizado e articulado às necessidades reais da escola. A principal contribuição dessa análise está em evidenciar que a efetivação da educação inclusiva exige tanto professores preparados para lidar com a diversidade quanto instituições capazes de oferecer suporte para que esses profissionais desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas de forma planejada, colaborativa e contínua.

REFERÊNCIAS

BECKER, Mirian Mirna; ABREU, Cremilda Peres Cangussu de; SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline de Medeiros Rodrigues. Necessidades formativas docentes no processo de inclusão escolar no Ensino Fundamental. **Educação**, Santa Maria, v. 51, n. 1, e43, p. 1-23, 2026. DOI: 10.5902/1984644494540.

BEDENDO, Heloisa Gotardo; MOTA, Jéssica Regina da; SAMPAIO, Juliana Delpasso Bistrican; COSTA, Luciana Guerra Pereira Cotti; MENECUCCI, Marina Rocha Abrami; ARAÚJO, Valéria Aparecida de; MENDONÇA, Suelene Regina Donola. Ensaio sobre formação docente para a diversidade: docência e inclusão. **Docent Discunt**, Engenheiro Coelho, v. 3, p. 67-78, 2022. DOI: 10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v3.n1.p67-78. Disponível em: (PDF) Ensaio sobre formação docente para a diversidade: Docência e inclusão. Acesso em 15 maio de 2026.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

DONATH, Johanna L.; LÜKE, Timo; GRAF, Elisabeth; TRAN, Ulrich S.; GÖTZ, Thomas. Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. **Educational Psychology Review**, v. 35, art. 30, 2023. DOI: 10.1007/s10648-023-09752-2.

DIAS, Regiane Toigo; KIELT, Vanessa Simões; SASS, Rafael de Farias. Formação docente e inclusão escolar: desafios para o planejamento curricular acessível no Ensino Fundamental. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – SENEI**, 2., 2025. Anais [...]. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LAVARDA, Eliane Sperandei; KÖNIG, Franciele Rusch; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Práticas pedagógicas e formação docente: reflexões sobre a educação inclusiva a partir de uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 7, n. 13, 2022.

LIN, Xiao-Fan; LUO, Guoyu; LUO, Shucheng; LIU, Jiachun; CHAN, Kan Kan; CHEN, Haiqing; ZHOU, Wei; LI, Zhengfu. Promoting pre-service teachers' learning performance and perceptions of inclusive education: an augmented reality-based training through learning by design approach. **Teaching and Teacher Education**, v. 148, art. 104661, 2024. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104661.

LOPES, Raphaella Duarte Cavalcante; CUNHA, Débora Alfaia da; BRASIL, Silvany Ellen Risuenho; NINA, Karla Cristina Furtado; SILVA, Simone Souza da Costa. Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, e23, p. 1-37, 2023. DOI: 10.5902/1984686X69480.

LUZ, Patrícia de Oliveira; SARDAGNA, Helena Venites. Educação inclusiva e a formação inicial de professores: o imperativo da inclusão e as (im) possibilidades na constituição dos modos de ser professor. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 2025. DOI: 10.5902/1984686X89838.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MASSINI, Aline Posse; ANJOS, Alcione Maria da Silva Oliveira dos; FURLAN, Liliana Marques Andrade; VIANA, Ligia Rangel da Silva; OLIVEIRA, Girlan Quidute; LAGO, Maruja Flores Cutipa Lazarotto; CARDOSO, Valquiria Silva; CARDOSO, Vanessa Silva; VENCIONECK, Andreia Rodrigues Palácio; ALMEIDA, Núbia Ponce Leão de Oliveira; MARQUES, Marlon José Ramos; SILVA, Edina Moreira da. Professional development: inclusive practices in the training of educators for special education. **Revista Foco**, v. 17, n. 2, e4401, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n2-044.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Celia Regina. Processo formativo de professores para a Educação Inclusiva subsidiado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, e011, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-11.

SILVA, José Wemerson Soares da; GOMES, João Victor Almeida Amorim. Formação de professores e educação inclusiva: estudo de caso de um campus do Instituto Federal Goiano. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, v. 11, n. 2, p. 34-41, 2022. DOI: 10.36524/saladeaula.v11i2.1560.

SOUZA, Francisnaide dos Santos; REIS, Matheus dos Santos; ALMEIDA, Alex Souza; DIAS, Viviane Borges. Formação de professores e o Transtorno do Espectro Autista: um estudo de revisão. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 1, e020, 2022. DOI: 10.23926/RPD.2022.v7.n1.e020.id1416.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

TORRES, Josiane Pereira; MARCIANO, Rafael Henrique de Resende. Formação de professores: desenhando uma disciplina inclusiva a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 12, p. 1-22, 2022. DOI: 10.35699/2237-5864.2022.39412.

CAPÍTULO 3

O DUA na Formação Inicial de Professores: Um olhar para o Contexto da Educação Profissional e Tecnológica

Ana Lucia Pires Lima
Marisandra da Silva Alves
Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-2

INTRODUÇÃO

O *Universal Design for Learning* (UDL), ou Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é um tema fundamental para a efetividade da educação inclusiva. Entretanto, ainda que consideremos sua relevância social e educacional, é visível o desconhecimento de seus princípios, fundamentos e formas de possibilitar o respeito aos diferentes estilos de aprendizagem.

Este estudo nasceu da inquietação de professoras em formação que, ao perceberem a crescente demanda social por uma educação mais inclusiva, constataram que a ênfase na personalização da inclusão parece não caminhar ao lado da preocupação com a inclusão integral dos estudantes. As experiências em estágios curriculares e em Programas de Iniciação à Docência (PIBID) demonstraram que a escola é um espaço rico, diverso e complexo e que necessita ser pensada a partir de sua diversidade.

Os Institutos Federais nasceram como projeto de inclusão social para atender a população em situação de maior vulnerabilidade em sua diversidade. As discussões sobre o real atendimento ou não dessa missão social têm sido constantes em encontros e eventos institucionais da rede.

Esse compromisso encontra respaldo legal na Lei n° 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais. Também está fundamentado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n° 13.146/2015), especialmente no art. 55, que estabelece que a concepção e a implemen-

tação de projetos devem observar os princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade. O § 3° do referido artigo prevê, ainda, a inclusão do desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior, bem como na formação das carreiras de Estado. Além disso, o art. 28, inciso X, determina a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

O Instituto Federal de Rondônia (IFRO), como instituição especializada em educação profissional e tecnológica, não oferta o Ensino Fundamental. Sua atuação tem como foco a Educação Básica (desta, a etapa do Ensino Médio) e Superior, ofertando também pós-graduação lato e stricto sensu, além do desenvolvimento de produtos e serviços que devem ser articulados com as demandas sociais. O IFRO oferta "Educação presencial em 10 (dez) unidades, sendo 01 (uma) Reitoria, 09 (nove) campi e 12 polos em parceria com a CAPES (UAB) no Estado de Rondônia, 11 polos em Paraíba, 1 polo em Pernambuco, 2 polos em Minas Gerais e 1 polo internacional em Guayaramerín – Bolívia"[1].

O IFRO possui 11 cursos de licenciatura e dentre eles um curso de formação pedagógica para graduados não licenciados. Entre os cursos de licenciatura predomina a oferta de cursos das áreas de Ciências Exatas e da Terra e Ciências Biológicas, contando com apenas dois cursos de licenciatura na área de Ciências Humanas que são Geografia e Pedagogia. Um achado curioso é que apenas um campus é responsável pelos dois cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados pela instituição.

O levantamento institucional identificou onze ofertas de formação docente catalogadas no Quadro 1. Como os PPCs das Licenciaturas em Matemática dos campi Cacoal e Vilhena não estavam disponíveis no portal institucional, a análise documental abrangeu nove PPCs.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) alguns conceitos são fundamentais para a compreensão deste campo. Um dos conceitos ao qual nos deteremos será a relação trabalho-educação que é

1 IFRO (2022), disponível em: https://portal.ifro.edu.br/apresentacao

permeada pela discussão de que seu sentido está além dos muros escolares, sendo parte da produção da existência que não se restringe a escolarizados. Nessa perspectiva, os estudos de Ciavatta (2023) são valiosos não apenas pela produção historiográfica sobre a EPT, mas por considerar a categoria trabalho-educação como fundamento básico.

Essa singularidade da docência na EPT também é discutida por Cesar et al. (2024), ao analisarem a formação pedagógica de professores da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil. As autoras demonstram que, historicamente, o ensino nessa modalidade esteve concentrado no domínio dos conhecimentos técnicos, enquanto os aspectos pedagógicos não tiveram tanta atenção. No entanto, os desafios atuais na EPT exigem que o professor articule os conhecimentos específicos de sua área com os saberes pedagógicos, didáticos e humanos necessários à prática docente. Essa discussão é importante para o contexto do IFRO, pois permite refletir sobre a formação oferecida nos cursos de licenciatura e sobre o preparo dos futuros professores para atuar de maneira inclusiva. Assim, torna-se necessário compreender se essa formação contribui, de fato, para que os licenciandos desenvolvam conhecimentos e estratégias capazes de atender à diversidade presente no ambiente escolar.

Essa pesquisa constituiu-se em um estudo analítico de Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia e tem como questão norteadora: os cursos de licenciatura do IFRO contemplam o DUA na formação inicial de professores? Em caso afirmativo, de que forma isso acontece? Para desenvolver a pesquisa foram realizadas análises dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da instituição com foco nas matrizes curriculares, nas ementas e nos objetivos dos componentes selecionados. O estudo adota abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar de que maneira os cursos do IFRO incorporam os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: realizar levantamento

bibliográfico sobre o DUA na formação inicial de professores, identificar e organizar os cursos de licenciatura ofertados pelo IFRO, juntamente com seus respectivos PPCs, verificar nas matrizes curriculares e nas ementas, quais componentes curriculares e trechos fazem referência ao DUA e refletir sobre as implicações dos resultados encontrados para a formação inicial de professores no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Neste trabalho utilizaram-se ferramentas de Inteligência Artificial (IA) no processo de elaboração do manuscrito. A ferramenta utilizada foi o Claude na etapa de elaboração de texto, análise de dados e nas seções de desenvolvimento e conclusão, com a finalidade de uso para apoio redacional e de organização de ideias. As autoras revisaram todo o conteúdo gerado e assumem a responsabilidade integral pelo texto final.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa e de caráter documental, com apoio em levantamento bibliográfico sobre o DUA e a formação inicial de professores, que fundamenta o referencial teórico e subsidia a discussão dos resultados. Na dimensão documental, foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas do IFRO, considerados fontes primárias, pois registram oficialmente as propostas formativas da instituição (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015). A articulação entre as duas dimensões permitiu relacionar o conhecimento produzido sobre o tema às propostas dos documentos institucionais.

Foram analisados os PPCs de nove dos onze cursos catalogados no Quadro 1, com foco na matriz curricular e nas ementas dos componentes curriculares. A seleção envolveu as disciplinas relacionadas à formação pedagógica, cujas ementas foram examinadas em busca de referências ao DUA, e os dados foram tratados de forma interpretativa.

A análise documental foi realizada com base nos PPCs disponibilizados publicamente no portal do IFRO. Os PPCs das licenciaturas em Matemática dos campi Cacoal e Vilhena, foram reformulados, com resoluções já aprovadas pelo CEPEX/IFRO. Entretanto, os documentos não estavam

disponíveis no portal até o período de conclusão da pesquisa e por isso não integram a análise. Os demais cursos foram analisados na versão do PPC disponível no portal, atualizada ou não.

DUA: PRINCÍPIOS E CONCEITOS

O DUA foi desenvolvido a partir da década de 1990 pelo *Center for Applied Special Technology* (CAST), nos Estados Unidos, por David Rose, Anne Meyer e colaboradores (Rose; Meyer, 2002). Inspira-se no conceito de Desenho Universal, originado na arquitetura, segundo o qual produtos e ambientes devem ser concebidos desde o início para uso do maior número possível de pessoas, sem necessidade de adaptações posteriores. Aplicado ao currículo, isso significa planejar o ensino prevendo a variabilidade dos estudantes, em vez de adaptá-lo apenas depois que uma barreira aparece.

A estrutura do DUA, de acordo com Mainardes e Casagrande (2022), fundamentada e desenvolvida pelo *Center for Applied Special Technology (CAST)* e citada pelos autores, organiza-se em três princípios: o engajamento (o porquê), que busca estimular a motivação, o interesse, o esforço e a autorregulação; a representação (o quê), segundo a qual o conteúdo deve ser oferecido em diversos formatos (visual, auditivo e tátil) para melhor compreensão por todos; e os múltiplos meios de ação e expressão (o como), que permitem aos estudantes demonstrar o que sabem de maneiras variadas. Esses três princípios têm como base teorias cognitivas e neurocientíficas sobre as redes cerebrais envolvidas na aprendizagem; as redes afetivas, relacionadas ao engajamento; as redes de reconhecimento, relacionadas à representação; e as redes estratégicas, relacionadas à ação e à expressão.

Anbinder, Bendinelli e Carneiro (2025) estabelecem uma relação direta entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), destacando que a estrutura aberta da BNCC permite a inclusão de todas as crianças, com ou sem deficiência.

A flexibilidade no detalhamento das interações e brincadeiras é apontada como um ponto de convergência, permitindo que cada estudante

participe conforme suas possibilidades e motivações. Sobre os direitos de aprendizagem que regem as normativas da BNCC, em suma:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1o do Artigo 1o da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996)1, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil, 2017, p. 7).

Segundo Anbinder, Bendinelli e Carneiro (2025, p. 3), os três princípios do DUA no contexto da Educação Infantil baseiam-se em três redes neurais principais que devem ser estimuladas para garantir uma aprendizagem acessível. As autoras reforçam que os seis direitos de aprendizagem (o conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) previstos na BNCC para a Educação Infantil estão alinhados ao DUA (Brasil, 2017 p.36), pois o documento não impõe formas rígidas de execução. Embora essa análise trate de etapa não ofertada pelo IFRO, ela interessa a esta pesquisa por mostrar que currículos abertos e flexíveis dialogam com o DUA, o que se relaciona ao Ensino Médio Integrado, que reúne estudantes com trajetórias, ritmos de aprendizagem e experiências de trabalho diversos.

Santos e Mascaro (2025) apresentam os princípios e práticas da educação inclusiva e apresentam os fundamentos legais ao DUA, voltados à eliminação de barreiras ao ensino e à aprendizagem. Quanto à formação de professores, o mapeamento sistemático de Conti Miranda e Mendes Sant'Ana (2024) mostra que o tema é discutido há mais de duas décadas: inicialmente ligado à Educação Especial, o DUA passou a ser associado, no Brasil, ao ensino colaborativo e à flexibilização do currículo na formação inicial e continuada de professores de diferentes áreas, o que reforça a importância de investigar se e de que forma ele está presente nos currículos de formação.

Nesse contexto, Zerbato e Mendes (2021) investigaram, por meio de pesquisa colaborativa, se um programa de formação de professores baseado no DUA resultaria em práticas capazes de ampliar a participação e a aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, a partir de três casos escolhidos pelas próprias docentes. O estudo se aproxima desta pesquisa, que busca verificar não apenas se o DUA é mencionado nas licenciaturas do IFRO, mas também de que forma se relaciona à prática pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos estudos que envolvem a historiografia da EPT, a questão da inclusão é recorrente, geralmente alinhada ao mundo do trabalho. No processo de formação de futuros professores, este estudo defende que tais profissionais também devem ser incluídos de forma ativa nas articulações entre as demandas sociais e o mundo do trabalho. Nesse sentido, a preocupação que pauta esta pesquisa se refere a como os cursos de licenciatura de uma instituição da rede EPT contemplam ou não princípios ou fundamentos do DUA em seus documentos de identidade que são os projetos pedagógicos, pois "através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas" (Silva, 2005, p. 148).

Machado (2023) questiona como incluir as questões sociais do campo educacional, "considerando a necessidade de ter o aluno como sujeito consciente dos problemas da vida ordinária concernentes às atividades no mundo do trabalho?", mais ainda "como retirar desses contextos os sentidos para a sua formação?" (p. 6-7). Nesse sentido, a categoria trabalho-educação nos parece apropriada para pensar a formação inicial de professores, pois "O campo Trabalho- educação onde se situa a Educação, Profissional, científica e Tecnológica, busca pensar analiticamente e atuar socialmente sobre os processos educativos em sua relação com o mundo do trabalho ou mundos do trabalho." (Ciavatta, 2023, p. 5).

A pesquisa inicialmente contou com a seleção de textos para estudo sobre EPT, DUA, currículo e formação de professores, etapa que fundamen-

tou a análise documental. A seguir foram catalogados todos os cursos de licenciatura do Instituto Federal de Rondônia e seus respectivos projetos pedagógicos. O quadro abaixo apresenta esses dados catalogados:

Quadro 1: Cursos de Licenciatura do IFRO

Campus	Curso	Link do curso
Ariquemes	Ciências Biológicas	https://portal.ifro.edu.br/ariquemes/cursos/1979-ciencias-biologicas-licenciatura
Cacoal	Geografia	https://portal.ifro.edu.br/cacoal/cursos/7619-geografia
	Matemática	PPC indisponível no site
Colorado do Oeste	Ciências Biológicas	https://portal.ifro.edu.br/colorado/cursos/1931-ciencias-biologicas-licenciatura
Guajará-Mirim	Ciências Biológicas	https://portal.ifro.edu.br/images/Campi/Guajara_Mirim/Documentos/novos/PPC__CCL-CB_FINAL_julho_23_LIMPO.pdf
Ji Paraná	Química	https://portal.ifro.edu.br/ji-parana/cursos/1997-quimica-licenciatura
Porto Velho Calama	Física	https://portal.ifro.edu.br/calama/cursos/4715-fisica
Porto Velho Zona Norte	Superior de Formação Pedagógica para Graduado Não Licenciado	https://portal.ifro.edu.br/zona-norte/cursos/11033-superior-de-formacao-pedagogica-para-graduado-nao-licenciado
	Pedagogia EAD	https://portal.ifro.edu.br/zona-norte/cursos/12225-superior-de-licenciatura-em-pedagogia-ead
	Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica - EaD - UAB	https://portal.ifro.edu.br/zona-norte/cursos/11032-superior-de-licenciatura-em-pedagogia-uab
Vilhena	Matemática	PPC indisponível no site
Nota: Matemática (Cacoal e Vilhena) possui PPC reformulado aprovado, porém indisponível no portal, por isso, não foi analisado.		

Fonte: Elaboração própria com base nas informações contidas em: https://portal.ifro.edu.br/cursos, 2026.

Observa-se que os projetos pedagógicos dos cursos estão disponíveis para acesso público, com exceção dos PPCs reformulados das Licenciaturas em Matemática de Cacoal e Vilhena, cujas resoluções foram aprovadas, porém os documentos não foram publicados no portal. Durante a checagem, observou-se que alguns PPCs estão atualizados, conforme consta o número e a data das resoluções aprovadas pelo CEPEX/IFRO, e outros estão desatualizados, embora vigentes.

Quadro 2: Levantamento do corpus analítico

Campus	Curso	Componentes curriculares para análise sobre a relação com o DUA
Ariquemes	Ciências Biológicas	História da Educação; Psicologia da Educação; Metodologia do Ensino de Ciências I; Metodologia do Ensino de Ciências II; Políticas Públicas e Legislação Educacional; Metodologia do Ensino de Biologia I; Oficina de Material Pedagógico; Metodologia do Ensino de Biologia II; Educação Inclusiva
Cacoal	Geografia	Psicologia da Educação; História da Educação; Didática Geral; Metodologia do Ensino de Geografia; Políticas públicas e Legislação da educação; Gestão escolar; Educação Especial na perspectiva Inclusiva; Avaliação Educacional; Optativa I; TIC aplicada ao ensino de Geografia; Metodologia de ensino para a Educação Profissional e Tecnológica; Direitos Humanos e Educação para a diversidade; Optativa II; Metodologia do Ensino EAD; Metodologia do Ensino EJA; LIBRAS; Estágio I (Prática no ensino fundamental); Estágio II (Prática no ensino médio).
Cacoal	Matemática	PPC não analisado, consta indisponível no site
Colorado do Oeste	Ciências Biológicas	História da Educação; Psicologia da Educação; Didática; Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Metodologia do Ensino de Ciências; Libras; Metodologia do Ensino de Biologia; Tecnologia da Informação e Comunicação aplicada ao ensino de Ciências e Biologia; Avaliação Educacional; Metodologia de Ensino para a EJA; Metodologia de Ensino de EPT; Direitos Humanos e Educação para a Diversidade; Gestão Escolar; Optativa I e II; Estágio Supervisionado

Guajará-Mirim	Ciências Biológicas	História da Educação; Psicologia da Educação; Didática; Políticas Públicas em Educação; Avaliação Educacional; Gestão Escolar; Metodologia de Ensino para a Educação Profissional; Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicada ao Ensino de Ciências; Língua Brasileira de Sinais - Libras; Direitos Humanos e Educação para a Diversidade; Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Metodologia de Ensino para a Educação à Distância
Ji-Paraná	Química	História da Educação; Psicologia da Educação; Didática Geral I; Metodologia do Ensino de Química; Didática Geral II; Avaliação da Aprendizagem; Estágio Obrigatório I e II; Direitos humanos e Educação para a Diversidade; Optativa I e II; Libras; Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicada a Química; Políticas Públicas e Legislação Educacional; Fundamentos e Metodologias para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
Porto Velho Calama	Física	Legislação e Políticas Públicas; Mídias Educacionais; Didática Geral; Metodologia do Ensino de Física I; Estágio Supervisionado I, II; Educação Inclusiva; Avaliação Educacional; Metodologia do Ensino de Física II; Direitos Humanos e Educação para a Diversidade; Libras; Optativa I, II
Porto Velho Zona Norte	Superior de Formação Pedagógica para Graduado Não Licenciado	Mídias e Ferramentas Tecnológicas na Educação a Distância; Didática Geral; Didática na educação profissional e tecnológica; Metodologias e Estratégias de Ensino; Organização e Gestão da Educação; Libras; Educação Especial na perspectiva Inclusiva; Organização Curricular e Currículo Integrado na EPT Estágio Supervisionado
Porto Velho Zona Norte	Pedagogia	Teorias educacionais; Teorias do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Didática; Currículo: Teoria e Prática; Teoria e Prática da Educação Intercultural; Diversidade, Direitos Humanos e Educação; Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicada à Educação; Legislação Educacional; Políticas Públicas da Educação Básica; Gestão Escolar; Organização do Trabalho Pedagógico; Metodologias e Práticas na Educação Infantil; Avaliação da Aprendizagem; Educação Especial e Processos de Inclusão; Dificuldades de Aprendizagem; Metodologia do Ensino de História; Metodologia do Ensino de Geografia; Metodologia do Ensino de Matemática I; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa; Metodologia do Ensino da Educação de Jovens e Adultos; Fundamentos e Prática da Alfabetização II; Metodologia do Ensino de Matemática II; Metodologia do Ensino de Ciências; Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; Metodologia da Educação a Distância; Estágio em Gestão; Estágio em Educação Infantil; Estágio no Ensino Fundamental Anos Iniciais; Estágio em Educação de Jovens e Adultos

	Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica - EaD – UAB	Políticas Públicas da Educação Básica e Tecnológica; Tecnologias da Informação e comunicação aplicada à educação; Didática Geral; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Organização e Gestão da Educação básica e Tecnológica; Avaliação Educacional e da Aprendizagem; Didática na Educação Profissional e Tecnológica; Teorias Educacionais; Organização do Trabalho Pedagógico na educação básica e tecnológica; Gestão de processos educacionais; Coordenação Pedagógica; Educação à distância; Teoria do currículo e Projeto Político Pedagógico; Educação Infantil; Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Metodologias e Estratégias da Educação Infantil; Metodologias e Estratégias de Ensino da Língua Portuguesa; Metodologias e Estratégias de Ensino da História; Metodologias e Estratégias de Ensino da Geografia; Metodologias e Estratégias de Ensino da Matemática; Metodologias e Estratégias de Ensino das Artes; Metodologias e Estratégias de Ensino de Ciências; Estágio na Educação Infantil; Legislação Educacional; Educação de Jovens e Adulto; Libras - Língua Brasileira de Sinais; Organização Curricular e Currículo Integrado na EPT; Educação Profissional, Inovação e Extensão em Educação; Diversidade, Direitos Humanos, Arte e Cultura
Vilhena	Matemática	PPC não analisado, consta indisponível no site.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa, 2026.

Destaca-se que os componentes curriculares foram selecionados utilizando o critério de aderência aos aspectos pedagógicos da formação de professores em diferentes licenciaturas.

Na análise das matrizes curriculares, observou-se a ausência do nome DUA na denominação dos componentes, embora a estrutura curricular possa contemplar o tema em diferentes componentes do Quadro 2. O termo aparece, contudo, em ementas e objetivos de alguns componentes e em trechos institucionais dos PPCs, como detalhado a seguir.

Os cursos de Pedagogia reúnem o maior número de componentes com potencial para abordar o DUA, mas isso não se apresenta de maneira uniforme: O DUA é mencionado na ementa do componente Educação Especial e Processos de Inclusão (Pedagogia EaD), mas não aparece

no curso de Pedagogia UAB. Entre os componentes examinados, Física (campus Calama), é o único que integra o DUA tanto na ementa quanto nos objetivos específicos.

No âmbito institucional, a Resolução n° 30/CONSUP/IFRO, de 3 de outubro de 2011, aprovou o Regulamento dos NAPNEs. O documento não menciona o DUA, mas expressa o compromisso institucional com a inclusão: tem como meta promover a inclusão e a permanência das pessoas com necessidades educacionais específicas (art. 4º, alínea a), prevê adaptações curriculares, das metodologias de ensino e da avaliação (art. 13, inciso II), formação continuada de professores para práticas pedagógicas inclusivas (art. 14) e a contribuição do coordenador para a adequação dos projetos político-pedagógicos (art. 12, alínea c) (IFRO, 2011). Trata-se, assim, de um marco de inclusão voltado ao atendimento dessas pessoas, e não de uma referência ao desenho universal do currículo.

Nos PPCs atualizados em 2026 (Ariquemes, Colorado do Oeste, Ji-Paraná e Porto Velho campus Calama), identificou-se, nos quatro documentos, um mesmo trecho que atribui ao NAPNE o compromisso institucional com uma formação inclusiva, com PPCs que incorporem práticas educacionais acessíveis fundamentadas no DUA (p. 44, 56, 53 e 50, respectivamente). A repetição do trecho indica um texto-padrão institucional, e a menção está vinculada à atuação do NAPNE, não à matriz curricular; em Ariquemes, essa foi a única menção localizada.

No campo curricular, o DUA aparece nominalmente em ementas de componentes de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Ciências Biológicas, Colorado do Oeste 4º período, 40h, p. 106-107, sob a Resolução nº 20/REIT - CEPEX/IFRO, de 18 de agosto de 2026), Fundamentos e Metodologias para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Química, Ji-Paraná 7º período, 80h, p. 98-99, Resolução nº 11/REIT - CONSUP/IFRO, de 13 de maio de 2026) e de Educação Inclusiva (Física, campus Calama, 7º período, 80h, p. 128, Resolução nº 12/REIT - CONSUP/IFRO, de 13 de maio de 2026). Neste último, o DUA também integra os objetivos específicos, com a aplicação de seus princípios no planejamento de aulas de Física

por meio de múltiplos meios de representação do conteúdo (visual, auditivo e tátil).

Entre os PPCs desatualizados, o de Pedagogia EaD (sem atualização desde 2021) traz o DUA na ementa de Educação Especial e Processos de Inclusão (p. 148), junto a acessibilidade e adaptações. O de Geografia de Cacoal (Resolução n° 57/2017) não menciona o DUA, mas prevê o apoio do NAPNE e a adaptação pedagógica de materiais, e os de Guajará-Mirim, Pedagogia UAB e Formação Pedagógica para Graduado Não Licenciado (Porto Velho Zona Norte) não apresentam nenhuma menção. Verifica-se, assim, que, mesmo com as novas resoluções, o DUA ainda é tratado de maneira restrita nas ementas, sem aprofundamento metodológico que favoreça uma abordagem mais abrangente.

Quadro 3: Presença do DUA nos PPCs analisados

Curso (campus)	PPC	Onde o DUA aparece	Páginas
Ciências Biológicas (Ariquemes)	2026	Apenas trecho-padrão atribuído ao NAPNE	p.44
Geografia (Cacoal)	Res. n° 57/2017	Sem menção ao DUA (prevê apoio do NAPNE e adaptação pedagógica de materiais)	-
Ciências Biológicas (Colorado do Oeste)	2026	Ementa de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, trecho-padrão do NAPNE.	p. 106-107; 56
Química (Ji-Paraná)	2026	Ementa de Fundamentos e Metodologias para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; trecho-padrão do NAPNE	p. 98-99; 53
Ciências Biológicas (Guajará-Mirim)	2019	Sem menção ao DUA	-
Física (Campus Porto Velho Calama)	2026	Ementa e objetivos específicos de Educação Inclusiva (múltiplos meios de representação no planejamento de aulas de Física); trecho-padrão NAPNE.	p. 128; 50
Formação Pedagógica para Graduado Não Licenciado (Campus Porto Velho Zona Norte)	2018	Sem menção ao DUA	-

Pedagogia EaD (Campus Porto Velho Zona Norte)	2021	Ementa de Educação Especial e Processos de Inclusão	p. 148
Pedagogia e EPT - UAB (Campus Porto Velho Zona Norte)	2023	Sem menção ao DUA	-
Nota: Os PPCs de Matemática (Cacoal e Vilhena) não foram analisados por estarem indisponíveis no site do IFRO.			

Fonte: Elaboração própria com base nos PPCs disponíveis no Portal do IFRO, 2026.

O Quadro 3 sintetiza os principais achados desta pesquisa. Observa-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) aparece de maneira pontual nos documentos analisados, especialmente nas ementas de componentes relacionados à educação especial e à inclusão. Nos PPCs mais recentes, foram identificadas referências mais frequentes ao tema, o que pode indicar uma ampliação do interesse pela inclusão na formação inicial de professores. No entanto, essa interpretação deve ser feita com cautela, pois nem todos os documentos apresentam menções ao DUA, e os PPCs do curso de Matemática de Cacoal e Vilhena não foram analisados.

Também é importante considerar que a busca foi realizada principalmente pelos termos “DUA” e “Desenho Universal para a Aprendizagem”, não contemplando outras expressões relacionadas, como “múltiplos meios de representação”, “acessibilidade curricular” e “Universal Design for Learning”.

Dessa forma, a ausência do termo nos documentos não significa, necessariamente, que seus princípios não estejam presentes. A análise das matrizes curriculares e das ementas permitiu identificar referências ao DUA nos documentos institucionais, mas não possibilita afirmar como esses princípios são efetivamente desenvolvidos nas práticas pedagógicas e no cotidiano das salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu da questão: os cursos de licenciatura do IFRO contemplam o DUA na formação inicial de professores? Se sim, de que forma? Seu objetivo geral foi analisar como os cursos incorporam os princípios do DUA em seus PPCs, e os objetivos específicos foram realizar levantamento bibliográfico sobre o tema, identificar as licenciaturas e seus PPCs, verificar nas matrizes e ementas os trechos que fazem referência ao DUA e refletir sobre as implicações dos resultados para a formação de professores na EPT. A pesquisa, qualitativa e de caráter documental, com apoio em levantamento bibliográfico, permitiu alcançar esses objetivos e traçar um panorama inicial da presença do DUA nos documentos dos cursos.

Em síntese, os resultados mostram que nenhum componente das matrizes analisadas tem o nome DUA em sua denominação e que ele aparece de forma pontual: em ementas de componentes de educação especial e inclusiva de quatro cursos (Ciências Biológicas de Colorado do Oeste, Química de Ji-Paraná, Física Porto Velho campus Calama e Pedagogia EaD), sendo que apenas em Física integra também os objetivos específicos, com aplicação ao planejamento de aulas; e em trecho institucional atribuído ao NAPNE nos PPCs atualizados em 2026. Nos demais cursos, a menção restringe-se a esse trecho ou inexiste. Os cursos de Pedagogia reúnem mais componentes com potencial para abordar o DUA, mas isso não se confirma de modo uniforme. Trata-se de presença restrita e sem tratamento transversal, o que sugere que os futuros professores podem concluir a formação sem contato sistematizado com seus princípios, embora o DUA seja reconhecido como estrutura fundamental para a educação inclusiva (Mainardes; Casagrande, 2022). Como a análise se limitou à identificação do termo, não é possível afirmar a profundidade com que ele é abordado em sala de aula.

A literatura indica que o DUA, no decorrer da formação de professores, pode gerar mudanças significativas na prática, como o trabalho colaborativo, a participação dos estudantes e o planejamento diferenciado

(Conti Miranda; Mendes Sant'Ana, 2024; Zerbato; Mendes, 2021), ao passo que, nos documentos curriculares do IFRO, ele aparece apenas de forma pontual. Esse contraste merece atenção, embora os estudos e os PPCs analisem objetos distintos.

No contexto da EPT, essa questão assume contornos ainda mais relevantes. Os Institutos Federais nasceram com a missão de inclusão social de populações em situação de maior vulnerabilidade e, como destaca Ciavatta (2023), o campo trabalho-educação busca pensar os processos educativos em sua relação com o mundo do trabalho. Formar professores sem reconhecer a diversidade como ponto de partida pode reproduzir, em sala de aula, as desigualdades que a instituição se propõe a combater. Cesar et al. (2024) lembram que a docência na EPT surgiu ligada ao domínio técnico, e não à formação pedagógica: trata-se de traço histórico da área, não de um caso isolado dos cursos analisados. Assim, a presença pontual do DUA nos PPCs indica a necessidade de revisão desses projetos à luz das demandas contemporâneas por uma educação inclusiva.

Analisar a literatura e os documentos curriculares foi uma decisão estratégica. Afinal, não bastava compreender as produções científicas sobre o DUA; buscou-se verificar como essas diretrizes aparecem nos currículos vigentes. Esse cruzamento analítico foi fundamental para demonstrar a lacuna existente na área. Nesse sentido, a presença do DUA nos currículos de licenciatura do IFRO é um dado que aponta para a necessidade de revisão dos projetos pedagógicos à luz das demandas contemporâneas por uma educação verdadeiramente inclusiva.

Como subsídios ao aprimoramento dos cursos, recomenda-se: incluir o DUA de forma explícita nas ementas e nos objetivos de componentes de educação especial e inclusiva em todas as licenciaturas; tratá-lo de forma transversal em didática, currículo, avaliação e metodologias de ensino; promover formação continuada dos docentes formadores; e articular a atuação do NAPNE aos colegiados de curso. Para que outros pesquisadores ampliem a discussão, sugere-se analisar os planos de ensino e as bibliografias das ementas, incluir entrevistas com coordenadores, docentes

formadores e licenciandos, ampliar o recorte para outras instituições da Rede Federal e investigar, em estudos de campo, como o DUA é aplicado nas aulas e nos estágios.

Por fim, este estudo reforça a relevância de pesquisas que investiguem a relação entre políticas curriculares, formação docente e inclusão educacional. A consolidação de uma educação de qualidade para todos passa por professores que conheçam, compreendam e saibam aplicar estruturas como o DUA, tornando o espaço escolar um ambiente que acolhe e potencializa a diversidade de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

ANBINDER, Rebeka de Abreu; BENDINELLI, Rosanna Claudia; CARNEIRO, Maria Carolina Cascino da Cunha. A Base Nacional Comum Curricular e o Desenho Universal de Aprendizagem. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 23, p. 1-24, 2025. DOI: 10.23925/1809-3876.2025v23e60364. Disponível em: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2025v23e60364. Acesso em: 02 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 07 de out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 de out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017.

CESAR, Leide Patrícia da Silva et al. Formação pedagógica de professores da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: breve histórico e os desafios contemporâneos. **Práxis Educativa**, v. 19, p. 1-16, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.22730.041. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22730. Acesso em: 26 set. 2026.

CIAVATTA, M. História da Educação Profissional: Esperanças, lutas e (in) dependências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-16 e14776, Jun. 2023. ISSN 2447-1801. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2023.14776.

CONTI MIRANDA, Priscilla Mab; MENDES, SANT'ANA , Izabella. A formação de professores e o Desenho Universal para a Aprendizagem: Um mapeamento sistemático da literatura. **Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, v. 11, n. 2, p. 96–122, 2024. DOI: 10.18554/ifd.v11i2.7267. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/7267. Acesso em: 26 set. 2026.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental sobre pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. UNAD Research Journal, Colômbia, CO, v. 14, n. 2, p. 55–73, 2015. DOI: 10.22490/25391887.1455 . Disponível em: https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1455. Acesso em: 25 set. 2026.

MACHADO, L. R. de S. O trabalho como referência para a formação e a democracia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e15167, 2023. Disponível em :https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15167

MAINARDES, Jefferson; CASAGRANDE, Rosana de Castro. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a diferenciação curricular: contribuições para a efetivação da inclusão escolar. **Sisyphus: Journal of Education**, v. 10, n. 3, 2022. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5757/575774221007/html/. Acesso em: 01 maio 2026.

NAPNE - Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, sob a Resolução nº 30/CONSUP/IFRO, de 03 de outubro de 2011. Disponível em:https://portal.ifro.edu.br/doc-isntitucionais/401-download-do-regulamento-dos-nucleos-de-atendimento-as-pessoas-com-necessidades-educacionais-especificas-napnes-do-ifro/file . Acesso em 02 de outubro de 2026.

Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Geografia/Cacoal sob a Resolução Nº 57/REIT - CONSUP/IFRO, de 19 de dezembro de 2017. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/images/Campi/Cacoal/Arquivos/PPC_Geografia_2022_02.pdf https://portal.ifro.edu.br/images/Campi/Cacoal/Arquivos/Resolucao_n__57___criacao_e_autorizacao_de_funcionamento_Lic._Geografia_CACOAL.pdf . https://portal.ifro.edu.br/images/Campi/Cacoal/Arquivos/PPC_Geografia_2022_02.pdf. Acesso em 06 de outubro de 2026.

Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Ciências Biológicas/Colorado, sob a Resolução nº20/REIT - CONSUP/IFRO, de 18 de agosto de 2026. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/images/Campi/Colorado_do_Oeste/Documentos/biologia/PPC_Ci%C3%AAncias_Biol%C3%B3gicas_Colorado_do_Oeste.pdf . Acesso em 06 de outubro de 2026.

Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Química/Ji-Paraná, sob a Resolução nº 11/REIT - CONSUP/IFRO, de 13 de maio de 2026. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/images/Campi/ji-parana/PPC_2026_1.pdf e https://portal.ifro.edu.br/images/Campi/ji-parana/Resolu%C3%A7%C3%A3o_11_de_2026.pdf . Acesso em 07 de outubro de 2026.

Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Física/Porto Velho Calama, sob a Resolução nº 12/REIT - CONSUP/IFRO, de 13 de maio de 2026. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/images/Campi/Calama/Documentos/PPC_Licenciatura_em_F%C3%ADsica_1.pdf e https://portal.ifro.edu.br/images/Conselhos_e_Orgaos_Colegiados/CEPEX/Resolucao_3019927.pdf

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age**: universal design for learning. Alexandria, VA: ASCD, 2002.

SANTOS, Maria Eduarda dos; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. Fundamentos e conceitos do desenho universal para aprendizagem (DUA), plano de ensino individualizado (PEI) e ensino colaborativo (EC): possibilidades para o ensino na perspectiva inclusiva. [S. l.]: Universidade Estadual de Maringá, 2025. E-book. Disponível em: https://profei.uem.br/dissertacoes/produto-educacional-maria-eduarda-dos-santos.pdf. Acesso em: 02 mai. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo: uma questão de saber, poder e identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 148. Disponível em: https://observatoriodajuventude.ufmg.br/pacto-mg/images/APOIOCADERNO3/Documentosdeidentidade/19-Curriculo-uma_questao_de_saber_poder_e_identidade.pdf. Acesso em: 01 mai. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730. Acesso em: 26 set. 2026.

CAPÍTULO 4

Memórias de uma Professora Disortográfica: Formação Continuada e Pesquisa (Auto) Narrativa

Francineis Coutinho Magalhães
Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-3

INTRODUÇÃO

Aprender é um processo complexo, multifatorial e biográfico, influenciado por fatores como a mediação do professor, a parceria dos colegas e as ciências na família e em outros grupos sociais.

As discussões sobre o processo de aprendizagem têm evidenciado a importância de diferenciar dificuldades e transtornos: dificuldades de aprendizagem costumam surgir de fatores externos, como falta de estímulos, métodos pedagógicos inadequados ou contextos familiares desfavoráveis, e tendem a ser superadas quando as condições são ajustadas, já os transtornos de aprendizagem têm origem neurobiológica e acompanham o indivíduo ao longo da vida, exigindo intervenções especializadas, compreender essas diferenças é essencial para adotar práticas mais eficazes que respeitem as necessidades e potencialidades de cada estudante, destaca-se entre os transtornos a disortografia, caracterizada pela dificuldade persistente em aplicar corretamente as regras ortográficas.

Segundo Machado (2020, p. 84), "a disgrafia é um transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares, caracterizado pela presença de problemas na linguagem escrita [...] em razão da grafia das palavras" e " a disortografia constitui um transtorno na escrita que consiste no uso incorreto do símbolo gráfico para representar a linguagem falada"(p. 95). Destaca ainda que "o educando com esse transtorno apresenta inúmeros erros que se manifestam ao longo de sua trajetória acadêmica,

podendo chegar à vida adulta sem ter sido diagnosticado" (Machado, 2020, p. 96). A disgrafia não tem relação com a falta de esforço ou capacidade intelectual, se trata de uma diferença em como o cérebro controla a escrita, mas com exercícios específicos e acompanhamento é possível melhorar a legibilidade e o conforto ao escrever.

Os transtornos da escrita se diferem em suas origens e causas, segundo Rodrigues (2023), a disgrafia (p. 4) está relacionada a dificuldades motoras no ato de escrever ,origem motora e base biológica e neurofuncional, associada ao Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação(TDC), sendo resultado de dificuldades na coordenação motora fina e viso motora, enquanto a disortografia (p. 5), origem biológica e classificada como um Transtorno Específico da Aprendizagem (TEAp) com prejuízo na expressão escrita envolve dificuldades linguísticas na aplicação das regras ortográficas e gramaticais.

O DSM-5 na Seção II - Transtornos do Neurodesenvolvimento: Transtorno Específico de Aprendizagem (F81.f81) apresenta a disortografia com o especificador "com prejuízo na expressão escrita". A disortografia corresponde ao prejuízo na precisão ortográfica. (American Psychiatric Association, 2014, p. 67), essa condição compromete a escrita correta das palavras e o uso das regras da língua, porém no CID 10, os transtornos são separados através das habilidades, o documento descreve: "F81.1 transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares" (Brasil, 2021; CID10, F81.1) .

A pesquisa analisa o percurso escolar de uma das pesquisadoras em formação para dar visibilidade aos transtornos da escrita, sobretudo na primeira infância e ao longo da vida.

O objetivo geral é favorecer a promoção de formação continuada para professores em relação à disortografia, buscando compreender suas características, identificando manifestações, impactos na alfabetização e estratégias adequadas de apoio aos estudantes.

Esse estudo justifica-se por sua relevância científica, ao ampliar os estudos sobre a disortografia e também por sua importância pedagógica

ao fomentar práticas docentes adequadas e social ao permitir o reconhecimento e a ressignificação da própria trajetória escolar.

No que se refere à organização do trabalho, utilizou-se ferramentas de Inteligência Artificial (IA) no processo de elaboração do manuscrito, sendo a ferramenta adotada, o Copilot na etapa de resumo do texto nesta seção de introdução, com a finalidade de organização de ideias.

Na linguagem desse texto será utilizada na primeira pessoa do singular, quando se referir às experiências pessoais de uma das autoras, em outros momentos se observará uma linguagem menos pessoal, momento de partilha de pensamentos, reflexões e diálogos entre as pesquisadoras.

METODOLOGIA

O trabalho adota a pesquisa auto- narrativa que se compreende como uma abordagem que utiliza a história de vida do próprio pesquisador ou participante como fonte de dados, permitindo acessar sentidos, valores, identidades e contextos que métodos tradicionais não alcançam.

"Trata-se de uma abordagem flexível e sensível, que permite aos pesquisadores explorarem uma ampla gama de temas e questões - desde processos de identidade e construção de significado até experiências relacionadas ao trauma e à resiliência"(Silva; Carvalho, 2025, p. 3).

A narrativa apresenta vivências pessoais da pesquisadora, a reflexão expõe essas experiências, revela sentidos e verifica seus impactos em seu percurso formativo; "Trata-se, inclusive, de impedir que o mundo atrapalhe o caminhante na empreitada de chegar a um destino"(Martins, 2025, p. 117).

A revisão bibliográfica foi utilizada nesta pesquisa, para dialogar com autores que ampliam e fundamentam as interpretações construídas, integrando experiências, análise e teorias, mantendo a natureza pessoal e sensível do tema, reconhecendo que os elementos citados são construções humanas inseparáveis da própria realidade que de acordo com Gil (2002, p.44), a pesquisa bibliográfica baseia - se em materiais já publica-

dos como livros, artigos, documentos e outras fontes para reunir informações sobre um tema, que possibilita acessar dados amplos e dispersos, mas exige atenção na seleção das fontes, para não haver erros que tendem a ser reproduzidos.

Diante do contexto é oportuno: “O enfrentamento das ideias hegemônicas não poderá ocorrer sem uma formação crítica dos profissionais da educação e uma rigorosa formação intelectual, ética e política que não se limite ao domínio e à reprodução de teorias e técnicas da pedagogia e da psicologia” (Patto, 2022, p. 32).

A metodologia adotada integra teoria e prática, articulando a vivência pessoal a uma base teórica consistente, a relação expõe os saberes construídos ao longo da formação e contribui para uma ação consciente acadêmica mais significativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A abordagem narrativa adotada na pesquisa fundamenta-se na compreensão de que a escrita autobiográfica possui forte potencial formativo.

Silva e Carvalho (2025) afirmam que a pesquisa narrativa é flexível e sensível, permitindo explorar temas como identidade, significado, trauma e resiliência. Essa perspectiva abre espaço para que a pesquisadora revisite suas vivências e atribua sentido às experiências que marcaram seu percurso escolar.

Martins (2025) dialoga com essa visão ao defender que a escrita autobiográfica possibilita interpretar a própria trajetória e transformar vivências pessoais em reflexão crítica, constituindo-se como instrumento de formação. Ao revisitar sua história escolar, marcada por práticas pedagógicas inadequadas e desconhecimento sobre transtornos de aprendizagem, a autora identifica como essas experiências influenciaram sua alfabetização, articulando vivência e teoria.

Para Freire(2014), a prática docente crítica e exige uma relação dinâmica entre a ação e a reflexão sobre o fazer pedagógico, uma atuação

apenas espontânea produz um saber ingênuo e sem rigor metodológico, enquanto o pensar buscar curiosidade epistemológica para superar a intuição e qualificar o ensino.

Essa reflexão pessoal, sustentada pela literatura, evidencia uma lacuna importante: a disortografia permanece pouco estudada entre os cursos de formação de professores e nas pesquisas de mestrado e doutorado.

Para compreender essa lacuna, a pesquisa bibliográfica desempenha papel central, Gil (2002) destaca que esse tipo de pesquisa se baseia em materiais já publicados livros, artigos, documentos e outras fontes permitindo reunir informações amplas e dispersas sobre um tema. A seleção criteriosa das fontes é indispensável para evitar a reprodução de erros, o que reforça a necessidade de rigor na análise das produções existentes sobre disortografia.

Essa falta de produção acadêmica reforça a necessidade de ampliar a formação continuada para identificação, compreensão e intervenção adequada nos transtornos de aprendizagem. A discussão sobre disortografia e disgrafia exige, distinguir dificuldades(fatores externos e podem ser superadas com ajustes pedagógicos) de transtornos(origem neurobiológica) de aprendizagem.

Machado (2020) contribui para essa compreensão ao caracterizar a disortografia como um transtorno que compromete o uso correto dos símbolos gráficos da língua, podendo permanecer sem diagnóstico, a falta de capacitação favorece tal situação.

Rodrigues (2023) complementa essa definição ao diferenciar disgrafia, de base motora, e disortografia, de base linguística, destacando que ambas exigem intervenções específicas e fundamentadas.

As classificações internacionais reforçam esse entendimento: o DSM5 inclui a disortografia no Transtorno Específico de Aprendizagem com prejuízo na expressão escrita, enquanto o CID10 a insere entre os transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares, confirmando seu caráter persistente e não voluntário.

A falta de preparo docente para reconhecer esses transtornos contribui para práticas inadequadas, muitas vezes marcadas por punições, rótulos e interpretações equivocadas da escrita e do comportamento dos estudantes.

Patto (2022) demonstra que avaliações negativas e preconceitos se constroem cotidianamente quando há desconhecimento, produzindo fracasso escolar e reforçando desigualdades.

Freire (2014) dialoga diretamente com essa crítica ao defender que o ensino exige reflexão crítica da prática e formação contínua, condição indispensável para que o professor compreenda a singularidade de cada aluno e desenvolvam intervenções humanizadas.

A legislação educacional brasileira, como a LDB nº 9.394/1996 e a Lei nº 14.254/2021, reforça esse compromisso ao garantir acompanhamento adequado a estudantes com transtornos de aprendizagem, evidenciando que a formação docente não é apenas uma necessidade pedagógica, mas também uma exigência legal.

RELATO AUTOBIOGRÁFICO: MEMÓRIAS DA ESCOLA E O ENCONTRO DA ALUNA COM A FUTURA PROFESSORA

“Quanto mais estudo, mais me descubro e me conheço”

A escola é muito mais do que um simples espaço com salas e corredores é um lugar onde crescemos, aprendemos e descobrimos quem somos. A minha, em especial, guarda lembranças que vão além dos livros e provas, enfrentei desafios que me fizeram amadurecer de forma diferente do que eu poderia ser, houve momentos que marcaram minha história deixando cicatrizes que, se não houvesse um despertar para a busca de uma resposta, não saberia que aquela forma de ensinar era inadequada devido a um conhecimento imaturo, por ser uma criança, e muito menos saber quem sou.

Um desses desafios foi minha alfabetização, parecia impossível aprender, desenhar as letras e formar palavras. Tive poucos colegas, eles não gostavam de brincar, nem conversar comigo, sentava na última cadeira

e só ia para a frente quando via números no quadro, sentava no chão da sala, entre as cadeiras, não gostava de estar junto dos outros, sentia uma sensação incrível, semelhante à de olhar as estrelas, exatamente aquele espaço entre a pessoa e o céu.

A professora não gostava de mim, gritava e se referia a mim como danada, peralta, preguiçosa, cara de bocó, entre outros. No momento citado acima, ela dizia que eu estava no mundo da lua, irônico, porque eu realmente estava, mas era uma criança e não percebia o que fazia, ela era grossa ao me corrigir.

Eu vivia distraída, pulando em cima das cadeiras, mesas e no chão, coisa de criança, gostava de olhar para cima e adorava me pendurar no ventilador de teto, isso afastava os colegas. Mas quando algo me chamava atenção, como bichinhos na parede ou os números no quadro, eu conseguia ficar calma, era aquele momento exclusivo da sensação do espaço entre eu e o céu.

Ela me chamava de bocó, pegava meu braço com grosseria e me mandava sentar, eu ficava hipnotizada com os gráficos no quadro, enquanto ela explicava, eu entendia, mas depois parecia que ela não tinha falado nada, o que me chamava atenção eram os desenhos dos números.

Nas atividades de língua portuguesa, era um caos, na minha mente de criança, as letras e números estavam certos, mas ela vinha com a grosseria de sempre, tomava meu lápis, fazia eu trocar a mão para escrever, virava o caderno bruscamente e dizia: presta atenção, só vive pulando, e quando não é pulando, e com a boca aberta olhando sabe- se lá para onde. Ela dizia: está tudo errado, e me fazia repetir muitas vezes as mesmas letras e números.

Essa não era a única punição, eu ficava em pé, de frente para a parede, no canto da sala, esse castigo eu até gostava, mas me constrangia, também ficava sentada atrás da mesa dela fazendo tarefas de repetição, era tudo muito confuso, as letras ficavam fora da linha, com tamanhos diferentes e inversas, eu tentava ficar calma, sentada, mas não conseguia, ficava agitada, olhando para fora da sala, subia na janela, tudo era legal, menos a grosseria da professora, ela me assustou no início, por causa dos gritos.

Lembro que somente eu e outra colega recebíamos esse tratamento, mas ela só gritava comigo por eu ser mais agitada. Nunca consegui participar de atividades que exigiam ficar sentada, quando não estava agitada demais, estava longe demais, não sei explicar.

Minhas letras eram grandes e outras pequenas, as letras e números que eram para a direita eu fazia para a esquerda, e vice-versa, ficavam fora da linha. Minha mãe ia à escola porque a professora reclamava que eu não fazia nada, não acompanhava a turma e estava atrasada, gerando punições em casa.

Fazia muitos pontilhados e tive vários cadernos de caligrafia. Minha mãe, analfabeta, com o 3º ano do Mobral, mas conhecia as letras e números, me fazia repetir porque a professora dizia ser necessário, tinha paciência comigo, segurava na minha mão e dizia: Olha bem minha filha, você não consegue ver que está fazendo errado? Faça devagar, está ao contrário. Quando pedia ajuda ao meu irmão, ele me chamava de burra cega, perguntava se eu não enxergava direito, mas para mim, estava certo.

Essa professora ficou comigo por dois anos, 1ª e 2ª série. A bagunça que eu fazia era sozinha, quando eu via algo de um colega que me chamava atenção, eu queria, ia lá, pegava e sentava no canto da sala até ir para casa ou até a professora vir gritar comigo.

Na 3ª e 4ª série, troquei de professora e a situação piorou. Além dos nomes, levei tapas nas mãos, a professora só me olhava com expressão de raiva, eu tinha medo dela. Já usava a mão direita para escrever, mas o caderno continuava na horizontal, ela virava meu caderno e batia na minha mão para eu segurar o lápis direito, pois apoiava o polegar por cima do indicador, me chamava de mal educada porque eu entrava nas conversas e explicações.

"As DAE podem, portanto, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo déficits que refletem problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos" (Coimbra, 2013, p. 17), fazia muitas perguntas quando estava agitada, mas não era de propósito,

quando eu percebia, já estava sendo puxada pelo braço e colocada na cadeira aos gritos.

Como eu vivia rindo, sabe Deus de quê, ela me chamava de risadinha, eu não pensava em nada quando ria, só me sentia bem, foi difícil. Assim como a outra, eu não sabia por que ela gritava tanto comigo no meu entender, eu não estava fazendo nada às vezes eu me irritava, mas era porque pegavam no meu cabelo, não sei o que acontecia comigo, mas eu não gostava que tocassem em meu cabelo, me sentia bem sozinha.

Com essa professora, fiz muitas tarefas de repetição. Continuei com os livrinhos de caligrafia, agora com sílabas, as palavras simples eram feitas no caderno para corrigir a falta de letras, eu ainda não conseguia escrever a palavra completa, sempre faltava uma letra ou ficava pela metade, era sofrido, porque para mim estava certo, na minha mente, a palavra estava completa, mas a professora mostrava que faltavam letras e que eu tinha que corrigir as inversas, ela dizia isso sempre com expressão de raiva e voz agressiva, "Apesar dos problemas nas habilidades de leitura, escrita [...], que podem apresentar, em simultâneo ou isoladamente, o grau de inteligência não está comprometido" (Coimbra, 2013, p. 18).

Minha mente corria e meu corpo andava, eu não conseguia acompanhar meus pensamentos. Via minha mãe decepcionada, ela dizia: Essa menina já está na 4ª série e ainda me dar trabalho, usa caderno com palavras para corrigir as letras, não sei mais o que fazer, isso me maltratava porque eu também não sabia explicar, eu simplesmente não sabia, motivos pelos quais minha mãe dizia: você não sabe mentir.

Segundo Coimbra (2013, p.19), além das dificuldades decorrentes do desenvolvimento insuficiente de diferentes áreas e dos prejuízos académicos associados, crianças com DAE também podem apresentar impactos emocionais. Quando são expostas a tarefas que não conseguem realizar, tendem a desenvolver baixa autoestima, insegurança, frustração e tristeza, o que frequentemente resulta em desmotivação e desinteresse pelas aprendizagens.

Nesse mesmo ano, comecei a participar das atividades escolares, jogos interclasses e competições, minha mãe pediu ao professor de

educação física que me colocasse em jogos de concentração, como dama, foi um sofrimento, não gostava de estar junto, então ele me testou em jogos de quadra, foi aí que me encontrei, gostei demais, porque ficava distante, só passando a bola, era divertido e me interessava.

Minha mãe retornou à escola, o professor conversou com ela e disse que eu era muito agitada e que meu lugar era nos esportes de quadra, minha mãe ficou receosa, pois queria que eu me tornasse calma, eu caía demais porque vivia correndo e não olhava para onde ia, devido os olhos estarem fechados.

Quando eu sumia, ela já sabia: eu estava embaixo do assoalho da casa, sozinha, brincando com barro, ela me levou várias vezes a curandeiras que rezavam na cabeça das pessoas, dizia que tinha alguma coisa em mim, que eu não era normal e não sabia como me ajudar, contou isso ao professor, ele disse que ia observar e dar um parecer, que ela precisava se acalmar, sei porque eu estava ao lado, rindo para o tempo e esperando o próximo jogo, queria jogar o tempo todo, o sorriso vago foi o suficiente para ele me chamar de risadinha e ligeirinho, por causa da agitação.

Na 5ª série, se não me falha a memória, eu tinha sete professores, incluindo o de educação física, foi então que conheci o professor de matemática, dizia que eu era inteligente, que seria professora da área, pois aprendia com facilidade e que minha letra não era feia, que as pessoas eram diferentes, assim como as letras, mostrava as dele para eu não ficar triste e que eu ainda estava aprendendo, disse isso à minha mãe.

Mesmo sendo chamada por nomes que não eram meus, continuei nos esportes. Depois percebi que todos estavam me chamando pelo apelido dado pelo professor de educação física, fui me afastando, percebi isso muito tempo depois, quando uma das meninas mais velha perguntou se não me incomodava a forma como me chamavam, eu participava dos jogos das turmas de 7º e 8º ano, eu na 5ª série, mas me destaquei, o professor me colocava nessas turmas, nos esportes de velocidade, handebol, corrida na rua, futsal e em jogos como roubar bandeira, que exigiam correr, essas atividades me ajudaram demais.

Quanto às minhas letras, o tempo me ajudou, todos passaram a dizer: Nossa! Olha como é a letra dela. Eu ficava constrangida, diziam: não fica assim, tua letra só é diferente. Com o tempo, desenvolvi autonomia e me corrigia, foi dolorido, devido ao esforço e à vigilância tentando ser igual.

Entre situações desconfortáveis, houve momentos bons, um deles, que considero engraçado hoje, ainda não tinha tomado refrigerante. Um dia, na escola, estava com tanta fome e me aproximei, sem ser convidada de um grupo de colegas que faziam uma aposta, quem tomasse um copo de Coca - Cola de uma vez ganhava um sanduíche, eu tinha 11 anos. Me ofereci para tomar, sem conhecer o gosto, tomei, me afoguei, mas ganhei o sanduíche. Foi a única vez que tomei esse refrigerante. Segundo minha mãe, eu não quis tomar quando ela me ofereceu aos 3 anos e, desde então, nunca tomei, detestava e detesto o cheiro. Mas naquele dia eu estava com fome.

Outro momento marcante e maravilhoso: a diretora me levava para a sala dela e me dava comida, inesquecível. A escola foi desafio, refúgio e obrigação, devido às dificuldades na alfabetização, o pai violento e às necessidades que eu passava, lembro que eu gostava da escola porque ficava longe do meu pai e tinha comida, mas chorava para não ir por causa das professoras.

O que ainda me acompanha? Hiperfoco e mente dispersa, luta e vigilância total, para não focar demais ou distrair ao extremo, quanto à escrita, a tecnologia (Word) me ajuda, mostra o erro, a falta ou excesso de letras, palavras repetidas lado a lado, com ou sem espaço. Às vezes escrevo uma frase inteira sem espaço entre as palavras, já escrevi parágrafos inteiros repetidamente, isso aconteceu muito no início do curso. Me chateia porque me atrasa, na maior parte do tempo, eu reviso, não faço propositalmente, minha mente salta demais,difícil ser eu. Quando a mente não está parada, está correndo, e o corpo não acompanha, isso é difícil e desafiante.

Mas quando comecei a me descobrir e me conhecer?

Atualmente sou graduanda de Licenciatura em Pedagogia e estou no 8º período. Quando eu estava cursando o 5º período conheci a disciplina de Dificuldades de Aprendizagem, ministrada pela minha atual orientado-

ra de Trabalho de Conclusão de Curso. Já tinha ouvido falar sobre dificuldades para aprender, mas não conhecia as causas e os transtornos que podem estar associados, conheci nessa disciplina e, a partir de então, venho me conhecendo.

As temáticas me despertaram um grande interesse e engajamento, através destes estudos me compreendi e me conheci melhor, houve uma identificação com conteúdos abordados e meus pensamentos em relação a meu aprendizado foram esclarecidos e com tempo, se modificando, passei a ver o quão injusto foram meus anos na escola e como fazem falta os conhecimentos técnicos para um professor.

Estudei definições e diferenças das dificuldades e dos transtornos, hoje entendo que as dificuldades de aprendizagem podem ser trabalhadas e superadas, os transtornos de aprendizagem são inatos e de origem neurobiológica, relacionei com minha história devido às semelhantes características observadas.

As dificuldades e os aprendizados que considero inadequados em minha fase alfabética, me causam sentimento de tristeza e insatisfação, pois somente agora sou ciente dos erros cometidos. “Fatores esse que vem impondo a muitos educandos a privação de um processo de alfabetização de qualidade devido às suas singularidades, quais requerem um atendimento educacional especial” (Silva, 2023, p.74).

Cheguei a pensar em certos momentos que eu realmente era burra, mas atualmente sei que apenas tenho uma forma diferente de aprender, venho construindo meu aprendizado conforme meu ritmo e absorção de informações. “Todavia, os educandos especiais precisam de metodologias e práticas pedagógicas que os possibilitem um processo de alfabetização que seja inclusivo”(Silva, 2023,p. 75). Aprendi que realmente é como meu professor de matemática dizia: que as pessoas também são diferentes e que eu ainda estava aprendendo, assim ele confortou minha mãe, fato acontecido na 5º série.

Algumas características ainda permanecem, porém, agora me compreendo, mas não justifica tal tratamento para comigo. Conforme discu-

tem Penteado e Padiar (2016), embora algumas características relacionadas à disortografia permaneçam ao longo do desenvolvimento devido ser de caráter genético, isso não significa que o aluno deva ser submetido a práticas punitivas ou a tratamentos inadequados por professores que desconhecem e por algum motivo não se esforçam para compreenderem as alterações neurológicas de um educando. A compreensão das próprias dificuldades ajuda a explicar certos comportamentos, mas não legitima intervenções que desconsiderem suas necessidades emocionais e pedagógicas.

As recordações da disciplina, trazem confortos, mas na época, ficava reclusa antes e depois da aula, com vergonha e um desconforto inexplicável, me sinto bem sozinha, mas no dia da aula não ficava, nem visitas eu aceito devido não me sentir bem, expor isso é necessário para mostrar a motivação da pesquisa. Por que isso aconteceu? Me conhecer doeu muito.

Através destes estudos percebo que ter particularidades para aprender não me torna menos valiosa, a relevância se dá com autoconhecimento, estou exigindo menos de mim, me sentindo mais livre. É doloroso me descobrir, mas gratificante ser eu.

Através dessa disciplina, escolhi o tema do trabalho de conclusão de curso, minha orientadora usa clareza e palavras diretas, favorecendo meu entendimento.

Essas vivências pessoais tornaram - se o ponto de partida para investigar transtornos que afetam a alfabetização, como a disortografia, e reforçam a importância de práticas pedagógicas humanizadas e de uma formação docente que respeite as singularidades. A observação contínua evita confusão entre os termos, desfavorecendo a rotulação e conclusões errôneas.

Assim, esta pesquisa autonarrativa buscou dar visibilidade e ampliar o conhecimento sobre a Disortografia, destacando a importância da formação continuada dos professores e da implementação de práticas pedagógicas que promovam igualdade de oportunidades.

RESSIGNIFICANDO A DOR: FORMAÇÃO TÉCNICA CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAR COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM DE ESCRITA

Aqui serão analisados os desafios identificados na narrativa autobiográfica à luz da estudiosos e pesquisadores sobre o tema transtornos de aprendizagem e inclusão.

Desafio 1: Alfabetização

"Um desses desafios foi minha alfabetização, parecia impossível aprender, desenhar as letras e formar palavras."

"Nas atividades de língua portuguesa, era um caos, na minha mente de criança, as letras e números estavam certos, mas ela vinha com a grosseria de sempre, tomava meu lápis, fazia eu trocar a mão para escrever, virava o caderno bruscamente e dizia: presta atenção, só vive pulando, e quando não é pulando, e com a boca aberta olhando sabe- se lá para onde. Ela dizia: está tudo errado, e me fazia repetir muitas vezes as mesmas letras e números."

A pesquisadora enfrenta a alfabetização como um desafio quase impossível, e a professora ao em vez de apoiar, reforça a grosseria e a repetição mecânica, mostrando a educação bancária em o aluno é um recipiente vazio que deve repetir e obedecer. Freire (2014) afirma que o educador democrático não pode negar - se ao dever de reforçar a curiosidade e a capacidade crítica do educando, a rigorosidade metódica que ele defende não é a repetição autoritária, mas sim o exercício de se aproximar do conhecimento com método, diálogo e reflexão.

Desafio 2: O valor do erro para aprendizagem

"Ela dizia sempre: está tudo errado, e me fazia repetir muitas vezes as mesmas letras e números."

Freire (2014) defende o olhar para o aluno integral que aprende com erros, inseguranças e sentimentos, pois o importante em uma formação não é a repetição e sim os valores emocionais, das inseguranças e o medo, que ao serem educados, geram coragem.

Desafio 3: A repetição é a solução? Estratégias para ajudar estudantes com disortografia

"Fazia muitos pontilhados e tive vários cadernos de caligrafia. Minha mãe, analfabeta, com o 3º ano do Mobral, mas conhecia as letras e números, me fazia repetir porque a professora dizia ser necessário, tinha paciência comigo, segurava na minha mão e dizia: Olha bem minha filha, você não consegue ver que está fazendo errado? Faça devagar, está ao contrário."

A repetição exaustiva de pontilhados e cadernos de caligrafia para correção de erros e traçados, descreve a predominância mecânica e corretiva manual do ensino rígido frente às dificuldades que podem ter sido insuficientes para enfrentar a disortografia.

O relato descreve semelhanças relacionados a disortografia que segundo Machado (2020) caracteriza-se por dificuldades persistentes da escrita que se manifestam por erros sistemáticos na ortografia, trocas e omissões de letras, inversões e problemas na correspondência entre sons e grafemas. A mediação intencional do professor com atividades em pares ou pequenos grupos permitiriam auxílio dos colegas favorecendo atividades conjuntas e cooperativas.

Desafio 4: O que é ser um bom professor? Valorizando os talentos

"Na 5ª série, se não me falha a memória, eu tinha sete professores, incluindo o de educação física, foi então que conheci o professor de matemática, dizia que eu era inteligente, que seria professora da área, pois aprendia com facilidade e que minha letra não era feia, que as pessoas eram diferentes, assim como as letras, mostrava as dele para eu não ficar triste e dizia que eu ainda estava aprendendo, disse isso à minha mãe."

Baseado nas experiências da pesquisadora, ser um bom professor é reconhecer as diferenças de cada aluno e valorizar suas capacidades, transmite confiança, mostra que aprender é um processo e que cada aluno tem seu tempo. Freire(2014) diz que "O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo", isto é ser um bom professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi motivada pela experiência de uma das pesquisadoras como estudante, a qual durante sua alfabetização, enfrentou dificuldades decorrentes do desconhecimento sobre a disortografia por parte de seus professores.

O problema investigado consistiu em verificar se a formação continuada de professores contempla o tema nas produções acadêmicas, demonstrando que ele permanece negligenciado, o que aponta lacunas na preparação docente.

Os objetivos gerais e específicos foram plenamente atendidos ao demonstrar que o tema permanece negligenciado por algum motivo, o que aponta lacunas na preparação docente. A análise reforça que o tratamento do erro como fracasso e a repetição mecânica impedem o aprendizado, e correções punitivas fragilizam a autoestima do aluno.

Diante do exposto é urgente que novas pesquisas sejam desenvolvidas, sobre o reconhecimento de Transtornos Específicos de Aprendizagem para qualificar práticas pedagógicas e garantir que dificuldades específicas de aprendizagem deixem de ser ignoradas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*: DSM-5 [recurso eletrônico]. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli. Porto Alegre: Artmed, 2014. 1 recurso online (992 p.). Disponível em: https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf. Acesso em: 30 de abr. de 2026.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral de educandos com suspeita ou diagnóstico de transtornos de aprendizagem ou do desenvolvimento. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm. Acesso em: 25 de abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Previdência Social. *CID10 – Categoria*: Estatísticas Mensais. Brasília, DF: Ministério da Previdência Social, 2021. Disponível em: https://www.gov.br › assuntos › previdencia-social. Acesso em: 03 de maio de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf . Acesso em: 24 de maio de 2026.

COIMBRA, Benedita. *Disortografia: um modelo de intervenção*. 2013. 138 p. Tese (Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/20.500.11796/1272. Acesso em: 28 jun. 2026.

COPILOT. *Ferramenta de inteligência artificial.* Versão atual. Microsoft, 2026. Disponível em: microsoft.com. Acesso em: 12 out. 2026.

CRUZ, Leidimar**.** *Inclusão:* manual de apoio para transtorno de aprendizagem TEA, TPAC e TOD**.** Rio de Janeiro: Autografia, 2025. EPUB. ISBN 9788551876916. Disponível em: https://biblion.odilo.us/info/inclusao-manual-de-apoio-para-transtorno-de-aprendizagem-tea-tpac-e-tod-01291292. Acesso em: 29 de abr. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 144 p. ISBN 9788577532261. Disponível em: https://biblion.odilo.us/info/pedagogia-da-autonomia-saberes-necessarios-a-pratica-educativa-00908585. Acesso em 03 de maio de 2026.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. ISBN 85-224-3169-8. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/. Acesso em: 12 maio 2026.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. *Henri Wallon*. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 134 p. (Coleção Educadores). ISBN 978-85-7019-541-8. Diponível em: https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-115761/henri-wallon#google_vignette. Acesso em: 13 set.2026

MACHADO, Járci Maria. *Transtornos funcionais específicos da aprendizagem:* identificação e intervenção. Curitiba: InterSaberes, 2020. (Série Pressupostos da Educação Especial). ISBN 978-65-5517-695-7.

MARTINS, Fabiana Fernandes Ribeiro. *Percursos docentes: educação, experiência e pesquisa autobiográfica.* Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 107133, jul. 2025. ISSN 25258222. DOI: https://doi.org/10.33361/RPQ.2025.v.13.n.35.1050. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/1050/524. Acesso em: 05 de jun.2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. Disponível em: https://pdfcoffee.com/qdownload/o-desafio-do-conhecimento-minayo-pdf-free.html. Acesso em: 12 de mai. 2026.

PATTO, Maria Helena Souza (org.). *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. 5. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. Livro eletrônico. ISBN 978-65-87596-33-4. DOI: 10.11606/9786587596334.

PENTEADO, Jovana de Oliveira Amorim; PADIAR, Gláucia Roberta. *A disortografia como dificuldade de aprendizagem específica*. In: 16º CONGRESSO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. CONICSEMESP, 2016. Disponível em: https://conic-semesp.org.br/anais/files/2016/trabalho-1000022288.pdf. Acesso em: 26 jun. 2026.

SILVA, Aleanir Mariano da. Disortografia: dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita nos alunos. *Revista Científica Excellence*, v. 24, p. 111, 2023. ISSN 25958704. DOI: 10.29327/2323543.24.111. Disponível em: https://excellenceeduc.com/revista_cientifica_excellence_v_24_dezembro_2023_artigo_11.pdf. Acesso em: 28 jun. 2026.

CAPÍTULO 5

Princípios e Estratégias para Desenvolvimento de Habilidades Sociais e Funções Executivas de Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Contribuições para o Trabalho do Professor

Elaine do Nascimento Siqueira de Souza
Elizoneth Sales Trindade
Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-4

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa indicar princípios e estratégias para o desenvolvimento de habilidades sociais e funções executivas de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), essa abordagem partiu do processo de aprendizagem que tem ocorrido durante o curso de Licenciatura em pedagogia, no qual vem proporcionando conhecimentos no campo da neurodiversidade, além dos encontros no grupo de pesquisa GET - Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologias onde somos pesquisadoras, e na ocasião buscou-se aprofundar o conhecimento dessa temática, utilizando-se de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico com foco em habilidades sociais que é fator primordial para alunos nessa condição.

Para Borges (2020) o ambiente escolar é um espaço de construção de conhecimentos e trocas pessoais que fomentam o desenvolvimento social e a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais representa avanços no que diz respeito à democratização do ensino. Contudo, na contemporaneidade o âmbito educacional suscita diferentes desafios aos educadores, sendo exemplos a superlotação nas salas de aula, estudantes com comorbidades físicas, neurológicas ou psicológicas, além

de dificuldades de aprendizagem e comportamentais, mas com ausência de um suporte pedagógico específico (Santos, 2023).

Com a Constituição Federal de 1988 e a Política Nacional de Educação de 2007 foi assegurado o direito à educação a todos, salientando a necessidade de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no âmbito escolar regular. No entanto, esse direito requer práticas pedagógicas adaptáveis e específicas para as necessidades de cada educando, respeitando a diversidade e as características individuais dos mesmos (Santos, 2023).

Pensar em educação é ir além de um currículo escolar, pois esse âmbito contempla manifestações de caráter libertador, quer seja através de um recurso pedagógico ou com práticas de ensino que contribuirão para o desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida. No âmbito educacional deve ocorrer acolhimento significativo, proporcionando ao educando um lugar seguro, onde este possa Ciência, Tecnologia e Sociedade: Inovações, Desafios e Perspectivas para o Futuro 84experimentar e desenvolver integralmente diferentes habilidades socioemocionais, aspectos sociais, motores, cognitivos e psicológicos (Silva, 2020).

Logo, mediante a recursos pedagógicos e acessibilidade pode-se contribuir para a formação, autonomia e independência dos educandos em suas necessidades, dentro e fora do ambiente escolar. Para isso, é necessário apropriar-se de aspectos fundamentais ao desenvolvimento dos educandos, dentre esses os comportamentos sociais.

Dessa forma, quais estratégias e princípios pedagógicos o professor pode utilizar para aprimorar as habilidades sociais e funções executivas para estudantes com TDAH? Diante disso, procurando entender a temática, identificou- se que a primeira menção sobre esse transtorno foi apresentada por George Still no ano de 1902, (Silva; Brasão; Ghelli; Silva; Cardoso; Fonseca, 2023) que observou características no comportamento de crianças que não podiam ser atribuídas a falhas educacionais e sim a um determinante biológico. Essas crianças apresentavam alguns traços comuns como um acentuado grau de inquietação, dificuldade de atenção, dificuldade de aprender com a experiência.

Do ponto de vista de Costa; Louzada; Macedo:

> As regiões pré-frontais possuem interconexões importantes com outras áreas do cérebro, há que se destacar que também outras regiões cerebrais são fundamentais no processo de formação das funções executivas, como o sistema límbico. Esse conjunto de estruturas cerebrais, responsável por coordenar a resposta ao medo e ao estresse, está relacionado ao funcionamento executivo. (2016, p. 7).

Vale ressaltar que para o bom desempenho do aluno com TDAH, é necessário que ocorra o desenvolvimento das funções executivas, visto que elas são de fundamental importância para que este conviva bem em sociedade e neste ato na escola.

Nesse sentido, consideramos que o desenvolvimento de habilidades sociais está diretamente relacionado ao sucesso com o ensino de funções executivas altamente prejudicadas em indivíduos com TDAH. Desse modo o aluno precisa de um olhar mais direcionado sobre as suas potenciais habilidades do que sobre seu comportamento momentâneo, pois ao tempo que este conseguir desenvolver essas funções fundamentais para sua vida, este conseguirá realizar os feitos que almeja.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico em um estudo compreende uma análise crítica e organizada da literatura pertinente ao tema, fornecendo uma contextualização teórica e definindo os conceitos-chave. Deve conter de maneira abrangente as teorias, modelos e pesquisas anteriores, identificando lacunas, contradições e consensos na literatura que são importantes para o foco do trabalho que está sendo desenvolvido.

Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade -TDAH

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade é o diagnóstico atualmente utilizado para designar problemas apresentados por crianças em relação à atenção, acompanhada de impulsividade, atividade excessiva, baixo nível de inibição e autorregulação (Barkley, et al, 2008). O TDAH é

descrito como um transtorno do neurodesenvolvimento, ocorrendo na infância ou adolescência, comprometendo o cérebro nos anos iniciais, onde de 5 a 8% das crianças correspondem aproximadamente de 1 a cada 15 a 20. Dentre esses, crianças do sexo masculino são mais afetadas, independentemente de grupo étnico e classes sociais (Barkley, 2023).

De acordo com Junqueira (2021, p. 15)

> O neurodesenvolvimento envolve a tríade sintomatológica de desatenção, hiperatividade e impulsividade. A desatenção é a dificuldade de modular a atenção para realizar ou compreender determinada tarefa; já a hiperatividade se caracteriza pelo excesso de atividade motora e/ou mental inadequada ao contexto; a impulsividade envolve a capacidade de inibir respostas prepotentes sem uma reflexão adequada das consequências.

Sendo um transtorno do neurodesenvolvimento é necessário além das capacitações e qualificações dos profissionais educacionais pertinentes a profissão, a tão eficazes e essenciais, visto que estamos falando de um aluno que tem sua idade cronológica diferente da sua idade real. Logo, a integração entre escola e família se torna muito necessária para o bom desenvolvimento do aluno no período escolar e essa relação se bem realizada será benéfica para toda a vida.

O que diz a Lei para TDAH

De acordo com a Constituição Federal (1988) em seu Cap. III, na Seção I que trata sobre a Educação, nos diz no Art. 205º que:

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

Esse artigo deixa claro que a Educação é para todos os indivíduos independente de sua classe social, raça ou cor, e deve haver comunicação e colaboração de um conjunto de fatores para o bem comum, que é o acesso ao ensino.

A Constituição Federal também traz em seu Art. 208º, a obrigatoriedade e dever do Estado para que a educação seja efetivada e tal garantia de ensino mediante ao:

> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (apesar do termo mencionado estar descrito em lei como "portadores de deficiência" atualmente não se utiliza dessa forma) ;
> VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988).
> Lei nº 14.254/21, em seu Art. 2º nos diz que: As escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental (Brasil, 2021).

De acordo com a Lei, todas as crianças e jovens devidamente matriculados em qualquer instituição de ensino regular, tem o direito às necessidades básicas do educando atendidas, sendo primordial o seu cumprimento.

Também nessa mesma Lei nº 14.254/21, diz que deve ser garantido ao aluno a identificação do transtorno de forma precoce e seu devido encaminhamento ao apoio educacional.

> Art. 1º. Parágrafo único. O acompanhamento integral previsto no caput deste artigo compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde (Brasil, 2021).

Dessa forma o educando tem seus direitos assistidos desde o início dos cursos educacionais abrangendo suas demandas pertinentes para que possa ter uma vida escolar proveitosa.

Também a Lei nº 14.254/21, garante aos professores o reconhecido direito de aprendizagem e capacitação para atender esse público crescente, e o profissional que está tanto em sala de aula ou sala de atendimento educacional especializado (AEE), necessita dessa especialização.

> Art. 5º. No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos (Brasil, 2021).

Cabe às Secretarias de Ensino tanto na esfera Estadual quanto Municipal proporcionar tais capacitações a esses professores com essa finalidade de aprimorar os conhecimentos dos mesmos. Também fica claro mediante a Constituição Federal que os alunos de modo geral, e principalmente aos alunos com necessidades educacionais especiais o direito a ter acesso e com qualidade a todos os níveis educacionais com a devida assistência básica.

HABILIDADES SOCIAIS

As habilidades consistem em um conjunto de comportamentos sociais que compreendem a comunicação, a civilidade, expressão de solidariedade, empatia, manejar conflitos e capacidade de solucionar problemas interpessoais, automonitoramento ou mesmo respostas emitidas de quem está próximo. A interação social ocorre mediante a regulação das emoções e adaptações sociais, permitindo assim, o funcionamento executivo em diferentes aspectos como o controle do comportamento inadequado, flexibilidade cognitiva, autorregulação e automonitoramento, no qual viabiliza o sujeito a interagir no meio social (Ribeiro; Vellasco; Andrade, 2021).

De acordo com Melani *et al*, (2024, p.8)

> As habilidades sociais podem ser divididas em sete classes, organizadas de acordo com os componentes essenciais de cada uma delas: (1) autocontrole e expressividade emocional (tolerar frustrações, expressar emoções positivas e negativas); (2) civilidade (cumprimentar pessoas, agradecer); (3) empatia (ouvir e demonstrar interesse pelo outro, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro); (4) assertividade (defender os próprios direitos, resistir à pressão; (5) fazer amizades (fazer e responder perguntas, iniciar e manter conversação); (6) solução de problemas interpessoais (iden-

> tificar e avaliar possíveis alternativas de solução); e (7) habilidades sociais acadêmicas (seguir regras ou instruções orais, participar de discussões).

Entender que o aluno precisa ser acompanhado com mais atenção já é um fator bem relevante que deve ser observado pelo profissional de educação, entender também que esse mesmo aluno consegue desenvolver suas habilidades e concluir suas tarefas em um tempo maior que os demais colegas é um processo que requer prática para ambas as partes, só de iniciar esse caminho já é um bom começo para que as práticas em sala de aula se tornem mais atrativas do que desgastantes, faz com que o aluno tome fôlego e ânimo para continuar a jornada e conclua suas atividades.

Portanto, estudantes com TDAH necessitam de suporte para desenvolver suas habilidades no âmbito escolar e social. A família constitui a base desse processo em conjunto com a escola, comprometidos para garantir cotidianamente a aplicação de intervenções que visam o desenvolvimento de habilidades sociais.

Funções Executivas

As funções executivas consistem em habilidades cognitivas que ajudam o sujeito a desenvolverem direcionamentos voltados a metas, ou seja, mediante elas o sujeito regula ou controla aspectos relacionados ao planejar, realizar, tomar decisões, resolver problemas e monitorar comportamentos intencionais de forma definida. Além disso, seu desenvolvimento ocorre na infância e perdura até a fase adulta, seguindo três habilidades principais: a do controle inibitório, memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva (Pereira; Minervino; Cruz, 2021).

> Funções executivas constituem um conjunto de habilidades que são fundamentais para o controle consciente e deliberado sobre ações, pensamentos e emoções. Elas possibilitam ao indivíduo gerenciar diferentes aspectos da vida com autonomia, isto é, tomar decisões com independência e responsabilidade. É possível considerar três dimensões das funções executivas que, apesar de distintas, são interligadas. São elas a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva (Costa; Louzada; Macedo; 2016, p. 5).

Para Barkley (2023, p. 25) as funções executivas ajudam a criança a crescer para se tornar uma pessoa independente, autodeterminada, que faça planos e os coloque em prática. Sem essas funções, nós saltaríamos de um impulso a outro sem direção.

Princípios Educacionais: Leitura e Contribuição das Chaves de Barkley para o Sucesso

Os princípios de Barkley (2023) consistem em chaves para o sucesso e desenvolvimento de pessoas com TDAH, sendo realizado através de pesquisas e sabedoria clínica, e suas experiências pessoais quando tornou-se avô de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e observando o neto alcançar diariamente vitórias de desenvolvimento tornou-se uma grande alegria e motivação para apoiar pais de crianças com TDAH. O primeiro passo é a realização da avaliação, diagnóstico, seguindo um tratamento com profissional completo e a partir deste identificar os talentos, aptidões e sua singularidade. Isso significa que o primeiro passo é conhecer o indivíduo e diante dele encontrar recursos locais que ajudem a desenvolver esses talentos.

É importante ressaltar que o autor descreve algumas ferramentas e métodos para a autopercepção e responsabilidade a pessoa com TDAH, podendo assim revisar seu comportamento no decorrer do dia. Dentre as ferramentas e métodos estão:

1. A utilização de alertas ou dicas de lembretes a criança com TDAH, podendo fazer uso de alarme para soar em intervalos diferentes, sendo estes toques sonoros o momento de deslocar-se até ela para verificação, buscando orienta-lo que quando você disser “Tá bom, é hora de parar, olhar e ouvir”. Diante disso a pessoa deverá parar, pensar no que estava realizando, contar e avaliar se estava se comportando bem nessa situação;
2. Uso de imagens, o professor pode confeccionar em palitos de sorvetes para fixando olhos e orelhas grandes, e assim ilustrando sinal de pare, onde será levantado de forma visual como dar dicas em relação ao seu comportamento;

3. Utilização de dicas secretas através de clipe de papel, para isso o professor andará discretamente pela sala com o clipe na mão e deixará cair próximo ao aluno alertando-o que deve retornar às atividades, mas para isso é necessário enfatiza-lo o objetivo da prática.

Barkley, *et al*, 2008, p. 556, ainda resta a necessidade urgente de desenvolver intervenções escolares e proporcionar treinamento e recursos adequados aos professores, diversos estudos de grande escala esclarecem limitações nas intervenções comportamentais.

Esses métodos consistem em uma aprendizagem contínua e aprimorada diariamente e de acordo com as habilidades que a criança desenvolve. Com o passar dos dias e das situações, certamente o profissional ou familiar responsável, poderá acrescentar outras estratégias de acordo com sua percepção, ou continuar com as aprendizagens e dicas que já fluem bem.

METODOLOGIA

O presente estudo constitui uma abordagem qualitativa-exploratória, através de uma revisão integrativa da literatura, na qual apresenta as contribuições científicas das bases de dados referente aos princípios e estratégias para o desenvolvimento de habilidades sociais e funções executivas crianças com TDAH. A revisão integrativa segue abordagem a partir dos aportes teóricos de Russel Barkley (2023) e outros autores que contemplam a temática, seguindo seis etapas interligadas, sendo a primeira etapa voltada a pergunta norteadora desta pesquisa, na qual partimos do seguinte questionamento: Quais as ferramentas com objetivos pedagógicos o professor pode utilizar para aprimorar as habilidades sociais e princípios do aluno com TDAH?

A segunda etapa da pesquisa na literatura foi realizada através do banco de dados *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Capes e Google Acadêmico, onde foram consultados teses, dissertações, artigos originais e de revisão sobre o tema proposto com base nos seguintes descritores: “TDAH, habilidades sociais, princípios e estratégias pedagógicas”.

Após a seleção dos artigos, teses e dissertações na literatura, realizou-se a terceira etapa do estudo no qual consiste em analisar as informações dos artigos selecionados e delimitar alguns critérios em relação aos periódicos como: o ano de publicação, país da pesquisa, tipo de amostra, os autores, o título, os principais resultados, a estratégia adotada no estudo e observações importantes.

Posteriormente, foi desenvolvido a quarta etapa, análise crítica dos estudos incluídos, buscando enfatizar estratégias de metodologias pertinentes ao trabalho do professor de crianças com TDAH.

A quinta etapa foi realizada através da discussão dos periódicos selecionados, seguindo a interpretação e elaboração dos resultados mediante contexto com referencial teórico, viabilizando identificar lacunas no conhecimento e estabelecer delimitações para estudos futuros. Em seguida a etapa seis, que consiste em apresentar a revisão com dados pertinentes e detalhados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante dos critérios iniciais estabelecidos para busca aos descritores, foram encontrados 216 artigos, sendo que *8* permaneceram no estudo e os demais (*n* = 208) foram excluídos por não atenderem aos critérios estabelecidos pelos seguintes motivos: artigos em idiomas: inglês e espanhol ou que não contextualizam sob os descritores apresentados na metodologia deste estudo. Por fim, foram selecionados *8* que atendem aos critérios de inclusão estabelecidos, como mostra a tabela 1 de caracterização dos artigos selecionados.

CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DAS AMOSTRAS DOS ESTUDOS SELECIONADOS

Diante das pesquisas analisadas foram identificadas seis categorias que serviram de base para aos princípios e estratégias para o desenvolvimento de habilidades sociais e funções executivas crianças com TDAH, e serão apresentadas a seguir, através da tabela 1.

Tabela 1. Características dos artigos selecionados e incluídos no estudo, quanto a sua procedência, nome dos autores, títulos e periódicos.

Nº	Autores/Ano	Título	Periódico
1	Simon, Maria Inês. 2017.	Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no IFRS: desafios e possibilidades para a aprendizagem	Dissertação (Mestrado)
2	Costa, Camila Rodrigues; Moreira, Jaqueline Costa Castilho; Seabra Júnior, Manoel Osmar. 2015.	Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino de alunos com TDAH em aulas de educação física.	Rev. Bras. Ed. Esp., Marilia.
3	Massalari, Renata; Pereira, Camila Marchiori; Coutinho, Diógenes José Gusmão. 2024.	Estratégias educacionais para alunos com transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): enfoque das neurociências	Rev. Ibero-Americana de Humanidade.
4	Lima, Isla Barbosa Leite. 2023.	TDAH e as relações sociais: dificuldades, desafios e estratégias para melhor qualidade de vida de crianças e adolescentes.	Rev. Brazilian Journal of Development.
5	Santos, Thais Vieira Gois. 2023.	TDAH nas escolas: desafios pedagógicos e estratégias para a inclusão.	Rev. Cairu.
66	Rocha, Isabelle Caroline Barros. 2022.	A musicalização inclusiva na educação infantil.	Monografia
77	Lacerda, Rogerlândia Sheila de Lima, 2023	A mediação pedagógica para inclusão da criança com transtorno do espectro autista na educação infantil.	Monografia
88	Vasconcellos, Isabela Meirelles Martins; Dutra, Flávia Barbosa da Silva. 2018.	O papel do mediador escolar na inclusão de crianças com espectro autista na educação infantil.	V CEDECE

Fonte: Própria autoria, 2025.

CATEGORIA 1: PROFESSOR/ALUNO E ALUNO/ALUNO

Essa categoria agrupa estratégias iniciais que buscam proporcionar aos alunos com TDAH estímulos que invistam no desenvolvimento da memória e atenção. São estratégias como uma dinâmica simples na qual os alunos chamam o nome de seus colegas de forma a observar quem está ausente da sala, o que possibilita o exercício do reconhecimento do outro.

Os professores constituem um papel importante, pois é através de uma aprendizagem significativa que os alunos podem torna-se mais criativos, com menos bloqueio, mais flexíveis (Simon, 2017).

O professor é um mediador importante no processo de aprendizagem dos alunos com TDAH, mas para estes alunos sobretudo, o ensino de conteúdos ficará extremamente prejudicado e até inviável se o professor não proporcionar um ambiente em que o aluno seja um sujeito interativo e ativo na construção do conhecimento. Logo, esse processo ocorre quando é estabelecido um vínculo junto ao aluno, e desenvolvendo sujeito criativo, pensante e autônomo (Costa; Moreira; Seabra Júnior, 2015).

CATEGORIA 2: TRABALHO COOPERATIVO

Para desenvolver estratégias para o trabalho cooperativo é necessário desenvolver trabalhos em grupos visando como princípio o compartilhamento de recursos, além da colaboração do outro para o êxito da atividade. O trabalho cooperativo desperta no aluno sentimento de partilha, a proximidade (Costa; Moreira; Seabra Júnior, 2015).

É preciso investir em estratégias que façam o aluno com TDAH se sentir envolvido nas atividades, o que vai motivá-lo e a motivação ajuda no aprendizado. Sugere-se separar pares ou trios ou até mesmo grupos inteiros que não trabalhem bem juntos. O professor deverá fazer muitos arranjos, ficando atento à integração. Alunos com TDAH precisam se sentir enturmados e integrados. Tão logo se sintam enturmados, sentirão motivados e ficarão mais sintonizados; sempre que possível, o professor deve devolver as responsabilidades ao aluno, informando qual seu dever e o que é esperado. Uma estratégia é utilizar relatórios diários de

avaliação, incentivando uma estrutura do tipo autoavaliação ou trocando ideias depois da aula. (Massalari; Pereira; Coutinho, 2024).

CATEGORIA 3: MEDIAÇÃO

As estratégias adotadas na mediação das atividades de crianças com TDAH são estímulos verbais, com palavras de incentivo desenvolvendo assim encorajamento das atividades, mediante *feedback* positivo demonstrando satisfação na realização da atividade pelos alunos. Para Costa; Moreira; Seabra Júnior (2015, p. 9), o professor deve reconhecer seu papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem, agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a construção do conhecimento junto ao aluno, valorizando seu potencial.

A capacitação dos professores é de fundamental importância para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas, inclusão efetiva e intervenções estratégicas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDAH (Santos, 2023).

Quando a mediação é iniciada precocemente, fica mais fácil realizar a inclusão, pois desde pequena a criança é estimulada a sentar nas rodinhas, a participar, a interagir com os colegas e a experimentar todas as atividades. A mediação é abordagem que ainda demanda muitos estudos e práticas para que seja bem-sucedida, contudo, os trabalhos que os mediadores vêm desenvolvendo com as crianças são encantadores, e os ganhos para as crianças são notáveis em até mesmo um curto prazo de tempo, acentuando assim a necessidade da continuidade e aprimoramento do mesmo (Vasconcellos; Dutra, 2018).

A mediação pedagógica é um elemento primordial no âmbito escolar, pois possibilita um processo significativo no ensino-aprendizagem, além de proporcionar interação entre professor-aluno de forma satisfatória, planejada, e acessível as necessidades dos alunos com TDAH (Lacerda, 2023).

CATEGORIA 4: ROTINA

Na rotina é necessário agregar regras de convivência. Essas regras devem ser elaboradas em conjunto com os alunos em sala de aula, adotando advertências e incentivos no cumprimento dessas regras.

Mediante as possibilidades de estratégias pedagógicas para alunos com TDAH pode-se descrever algumas de acordo com Simon (2017, p. 139)

1. Definir e estabelecer consequências possíveis para o não cumprimento de tarefas e regras combinadas;

2. Estabelecer uma rotina diária com períodos de descanso definidos, isso auxilia o estudante com TDAH que com facilidade se cansa e precisa de novos estímulos. Para evitar o cansaço, pode-se alternar uma explicação com uma atividade mais amena, o que pode ser realizado por meio de um jogo ou de uma brincadeira;

3. Atender a esse estudante em horário separado dos demais e de forma sistemática, pois as orientações individuais auxiliam no aprendizado;

4. Disponibilizar mais tempo para a realização das avaliações, já que a dificuldade em se concentrar pode resultar em tempo insuficiente para o término dessas. Cuidado para que a linguagem seja clara, com termos conhecidos e de fácil compreensão;

5. Sequenciar os conteúdos, iniciando sempre pela parte mais relevante, simplificar instruções mais complexas, evitar tarefas múltiplas e buscar dividir tarefas de longo prazo em unidades menores. Readequar o trabalho sempre que perceber que o estudante apresenta dificuldade na compreensão do que está sendo trabalhado;

6. Auxiliar na organização dos trabalhos, do material e do tempo destinado às atividades, isso pode ser feito solicitando que cole as folhas impressas, que tenha um calendário de entrega de trabalhos e de provas, que anote o horário de aulas, dos estudos orientados, bem como dúvidas que tiver para perguntar depois;

7. Manter contato visual nas orientações verbais, repetindo a mensagem caso necessário, variando a entonação de voz, utilizando uma linguagem de fácil entendimento e, ao mesmo tempo, consistente e firme nas decisões;

8. Combinar com o aluno um determinado código para ser utilizado caso seja necessário chamar a atenção (um toque no ombro, uma batidinha na classe), isso evita que os outros percebam o que pode vir a criar rótulos em relação a esse aluno.

CATEGORIA 5: RECURSO PEDAGÓGICO

Essa categoria se refere aos meios que contribuam para o melhor desenvolvimento de crianças com TDAH, de forma a estimular sua autonomia e criatividade como é o caso de jogos, musicalização e ludicidade.

Os jogos digitais vêm sendo a cada dia mais utilizado no cotidiano de crianças e adolescentes, uma forma deste interagirem com outras pessoas sem julgamentos sociais negativos, que geralmente ocorrem em ambientes físicos. Além disso, os jogos digitais viabilizam interação social e o desenvolvimento das habilidades sociais, ocasionados pela formação dos personagens, resolução de desafios e realização de atividades em equipe (Lima, 2023).

É importante ressaltar que para o desenvolvimento desses benefícios gerados pelos jogos digitais, é necessário a supervisão de adultos responsáveis e adaptações dos jogos junto as necessidades específicas de crianças e adolescentes com TDAH. Portanto, o acesso à rede sociais, networks contribuem para minimizar os sentimentos de solidão, além de oferecer mais oportunidade de socialização com outras pessoas de diferentes lugares (Lima, 2023).

A musicalização é uma ferramenta pedagógica importante para o desenvolvimento global de habilidades que norteiam o desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor e corporal de crianças com TDAH, além de viabilizar atividades de socialização, memória, paciência, observação e espera (Rocha, 2022).

Mediante as estratégias para o desenvolvimento e aprendizagem de estudante com TDAH, é possível adotar o lúdico com intuito de minimizar os problemas de desatenção, irritabilidade e comportamentos hiperativos, onde esses recursos didáticos contribuem no estimulo criativo, participação efetiva e ativa, além de manter atenção viabilizando prazer no

brincar e interação com os demais alunos. É de suma importância valorizar as competências dos alunos com TDAH, onde o professor enfatizará suas qualidades, reconhecerá e reforçará os pontos fortes, com intuito de demonstrar segurança e confiança, além de autonomia na tomada de decisões (Costa; Moreira; Seabra Júnior, 2015).

Em sala de aula faça uso de metodologias ativas, pois alunos com TDAH mostram-se entusiasmados com novidades, isso auxilia-os a manter a atenção. Como crianças com TDAH apresentam prejuízos na memória de trabalho, busque desenvolver com as mesmas, cartões de lembrete, pergunte-as o que aprenderam de forma que possa explicar previamente e assim estimular a memória de trabalho (Massalari; Pereira; Coutinho, 2024).

CATEGORIA 6: AMBIENTE

O ambiente em sala de aula seguirá organizado com intuito de diminuir a distração e hiperatividade dos alunos, sendo assim as carteiras podem estar dispostas lado a lado e de frente uma das outras, visando reduzir os estímulos visuais e proporcionando ambiente com condições favoráveis ao aprendizado.

Na sala de aula coloque o aprendiz sentado próximo à sua mesa ou próximo de onde você fica a maior parte do tempo, isto ajuda a evitar a distração que prejudica esses aprendizes por terem dificuldade de atenção sustentada nas tarefas; Alterações e mudanças sem aviso prévio são muito difíceis para estas crianças, tenha um cuidado especial e prepare as mudanças com a maior antecedência possível, avise o que vai acontecer e repita os avisos à medida em que a hora for se aproximando (Massalari; Pereira; Coutinho, 2024).

A seguir será apresentado um quadro síntese pelo qual buscou-se responder ao problema da pesquisa a partir dos trabalhos selecionados

Quadro - síntese: Estratégias e princípios pedagógicos para desenvolver habilidades sociais em estudantes com TDAH

Autores	Princípios	Estratégias
Simon, 2017	PROFESSOR/ALUNO E ALUNO/ALUNO	Os professores constituem um papel importante, pois é através de uma aprendizagem significativa que os alunos podem torna-se mais criativos
Costa; Moreira; Seabra Júnior, 2015	PROFESSOR/ALUNO E ALUNO/ALUNO	O professor é um mediador importante no processo de aprendizagem dos alunos com TDAH.
Costa; Moreira; Seabra Júnior, 2015	TRABALHO COOPERATIVO	é necessário desenvolver trabalhos em grupos visando como princípio o compartilhamento de recursos
Massalari; Pereira; Coutinho, 2024	TRABALHO COOPERATIVO	o professor deve devolver as responsabilidades ao aluno, informando qual seu dever e o que é esperado
Costa; Moreira; Seabra Júnior, 2015	MEDIAÇÃO	estímulos verbais, com palavras de incentivo desenvolvendo assim encorajamento das atividades
Santos, 2023	MEDIAÇÃO	é de fundamental importância para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas, inclusão efetiva e intervenções estratégicas
Simon, 2017	ROTINA	Definir e estabelecer consequências possíveis para o não cumprimento de tarefas e regras combinadas
Rocha, 2022	RECURSO PEDAGÓGICO	A musicalização é uma ferramenta pedagógica importante para o desenvolvimento global de habilidades que norteiam o desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor e corporal de crianças com TDAH
Massalari; Pereira; Coutinho, 2024	AMBIENTE	Na sala de aula coloque o aprendiz sentado próximo à sua mesa ou próximo de onde você fica a maior parte do tempo

Fonte: Própria autoria, 2025.

Entendemos que os fatos expostos e discutidos nesse artigo, desde compreender as chaves dos princípios norteados de Barkley (2023), o entendimento das habilidades sociais, conhecer também as leis que regem os direitos das crianças com TDAH, bem como a pesquisa bibliográfica realizada em diferentes artigos de autores renomados e entendedores do assunto, e na plataforma *SCIELO*, que pautou nossa discussão indicaram estratégias a professores de crianças com TDAH.

Desse modo os professores, seja atuando em sala de aula comum ou na sala de atendimento especializado, são essenciais na jornada do estudante com TDAH por mediarem não apenas a prática pedagógica, mas também o desenvolvimento de funções executivas e habilidades sociais. Essas estratégias são úteis para os estudantes em geral, mas extremamente indispensáveis ao estudante que possui TDAH já que esta é uma das áreas de maior prejuízo causado pelo transtorno. Uma vez que haja intencionalidade pedagógica em desenvolver tais estratégias no convívio com os pares, considerando o tempo de escolarização, é possível que essas habilidades ensinadas em sala de aula, aplicadas em sua jornada escolar e em outros meios sociais, seja uma aprendizagem que fará parte de sua vida.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, Russel A. *et al*; **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento***.* Recurso eletrônico – Editora Artmed, ISBN: 978 – 85 – 363 – 1466 - 2, Porto Alegre, 2008.

BARKLEY, Russel A.; **TDAH – 12 Princípios para criar uma criança com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade***.* Alta Book – Grupo Editorial, ISBN: 978 – 85 – 508 – 2388 - 1, Rio de Janeiro, 2023.

BORGES, Tatiane Daby de Fatima Farias. **Ensino da matemática e aprendizagem da pessoa autista: contribuição da teoria instrucional de Robert Gagné, Dissertação de mestrado**, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30933> . Acesso em: 05 de setembro 2024.

COSTA, Joana Simões de Melo; **LOUZADA**, Fernando Mazzilli; **MACEDO**, Lino de.; Santos, Daniel Domingues dos. **Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia: estudo III / organização Comitê Científico do Núcleo Ciência pela infância;** redação Joana Simões de Melo Costa [et al.]. -- 1. ed. -- São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal - FMCSV, 2016. -- (Série Estudos do Comitê Científico NCPI; 3) ISBN 978-85-61897-19-2.

COSTA, Camila Rodrigues; **MOREIRA**, Jaqueline Costa Castilho; **JÚNIOR**, Manoel Osmar Seabra. **Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino de alunos com TDAH em aulas de educação física**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Vol. 21, nº 1, p. 111 – 126, 2015. Disponível em: https://scielo.br/j/rbee/a/bv9tRkHHtWrHqp9KXhS7Bw/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 03 de abril 2025.

JUNQUEIRA, Cristiani. **Efeito do desempenho motor nas habilidades funcionais em crianças e adolescentes com TDAH**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Esporte da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/items/e9f20279-9626-47c0-bd9b-6d896a37f4b5> . Acesso em: 05 de setembro 2024.

LACERDA, Rogerlândia Sheila de Lima. **A mediação pedagógica para inclusão da criança com transtorno do espectro autista na educação infantil**. Monografia apresentada ao Centro de Educação na Universidade Federal da Paraíba, ao Curso de Pedagogia, João Pessoa – PB, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27526?locale=pt_BR> . Acesso em: 11 de agosto 2024.

LIMA, Isla Barbosa Leite. **TDAH e as relações sociais: dificuldades, desafios e estratégias para melhorar a qualidade de vida de crianças e adolescentes**. Rev. Brazilian Journal of Development, Vol. 9, nº 8, p. 24115-24127, 2023. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals/ojs/index.php/BRJD/article/view/62153> . Acesso em: 20 de agosto 2024.

MASSALAI, Renata; **PEREIRA**, Camila Marchiori; **COUTINHO**, Diógenes José Gusmão. **Estratégias educacionais para alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): enfoque das neurociências**. Rev. Ibero-Americana de Humanidade, Ciências e Educação, São Paulo, Vol. 10, nº 04, 2024. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13607> . Acesso em: 03 de abril 2025.

MELANI, Ily Luna, *et al.* **Instrumento de avaliação de TDAH adulto: prejuízos nas habilidades sociais que impactam a rotina de trabalho**. Revista Brazilian Journal of Health Review, Vol. 7, nº 2, Curitiba, 2024. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BJHR/article/view/68248> . Acesso em: 05 de setembro 2024.

PEREIRA, Estephane Enadir Lucena Duarte; **CRUZ**, Lara Fechine da; **MINERVINO**, Carla Alexandra da Silva Moita. **Funções executivas, atenção e o uso do metilfenidato: estudo de revisão sistemática,** Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 37, e 37113, 2021. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/62153> . Acesso em: 26 de março 2025.

RIBEIRO, Sara Rezende Coutinho; **VELLASCO**, João Paulo Moreira Di; **ANDRADE**, Rebeca Damacena de. **Os impactos do TDAH na interação social da criança: uma revisão de literatura. Revista Psicologia em Ênfase**, Vol. 2, nº 2, p. 52 – 62, 2021. Disponível em: https://ojs.unialfa.com.br/index.php/psicologiaemenfase/article/view/124> . Acesso em: 05 de setembro 2024.

ROCHA, Isabelle Caroline Barros. **A musicalização inclusiva na educação infantil. Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, Centro de Educação, Graduação em Pedagogia, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/items/c8381c26-d0b-4a3f-bf45-d7c7ed18956> . Acesso em: 04 de setembro 2024.

SANTOS, Thais Vieira Gois dos. **TDAH nas escolas: desafios pedagógicos e estratégias para a inclusão***.* Cairu em Revista, Vol. 12, nº 23, p. 6-20, ISSN 22377719, 2023. Disponível em: https://cairu.br/arquivo/artigos/20241/01_TDAH_ESCOLA_%20DESAFIOS_PEDAGOGICOS.pdf> . Acesso em: 04 de setembro 2024.

SILVA, N.; **BRASÃO**, H. J. B.; **GHELLI**, K. G. M.; **SILVA**, M. L. R.; **CARDOSO**, M. R. G.; **FONSECA**, R. C. **Estratégias Para Possibilitar O Desenvolvimento Das Potencialidades Do Aluno Com TDAH- Revista Fucamp**, Vol. 22, n.55, p.174-184/2023. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3162/1935 . Acesso em: 05 de setembro 2024.

SILVA, Erika Patrícia da. **O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e as habilidades socioemocionais: reflexões sobre o processo de aprendizagem. Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. VII Congresso Nacional de Educação** – Conedu. Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso – Maceió – AL, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/6954. Acesso em: 05 de setembro 2024.

SIMON, Maria Inês. Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no IFRS: desafios e possibilidades para a aprendizagem. Cruz Alta: Universidade de Cruz Alta, 2016. 187. Dissertação (Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social) - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, 2017. Disponível em: https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2017/06/MARIA-INÊS-SIMON.pdf . Acesso em: 05 de setembro 2024.

VASCONCELLOS, Isabela Meirelles Martins; **DUTRA**, Flávia Barbosa da Silva. **O papel do mediador escolar na inclusão de crianças com espectro autista na educação infantil.** V CEDUCE, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_MD1_SA10_ID1480_28052018191140.pdf . Acesso em: 15 de junho 2024.

CAPÍTULO 6

A Influência dos Jogos na Construção da Autoestima e Autonomia de Crianças com TDAH e TEA

Larissa Cecília Ferreira Tavares
Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-5

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, orientando práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a diversidade presente no contexto escolar. Nesse cenário, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) constituem um público que demanda atenção específica, considerando as particularidades de seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional e os desafios que enfrentam no processo de escolarização.

De acordo com a *American Psychiatric Association* (2023), o TEA caracteriza-se por prejuízos persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Já o TDAH envolve padrões contínuos de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interferem no funcionamento e no desenvolvimento do indivíduo. Embora essas condições sejam descritas em manuais diagnósticos de natureza clínica, seus impactos extrapolam o campo da saúde, refletindo-se diretamente no contexto educacional, especialmente nos processos de aprendizagem, socialização e construção da autoestima.

Esses transtornos estão frequentemente associados a dificuldades relacionadas à atenção, à regulação emocional e ao comportamento social, o que pode comprometer a interação com colegas e professores e influenciar negativamente o desempenho escolar (Barkley, 2012). Nesse contex-

to, destaca-se a importância de práticas pedagógicas que considerem não apenas os aspectos cognitivos da aprendizagem, mas também as dimensões socioemocionais do desenvolvimento infantil.

Dentre essas dimensões, a autoestima e a autonomia assumem papel central. A autoestima refere-se à percepção que a criança constrói acerca de seu próprio valor e de suas capacidades, sendo fundamental para o desenvolvimento de uma identidade saudável e para o enfrentamento de desafios ao longo da vida (Harter, 2012). Estudos indicam que crianças com TDAH e TEA, em razão de suas dificuldades específicas e das experiências recorrentes de fracasso ou estigmatização no ambiente escolar, apresentam maior propensão ao desenvolvimento de baixa autoestima, o que pode desencadear problemas emocionais, como ansiedade e retraimento social (Bauminger; Kasari, 2000).

A autonomia, por sua vez, compreende a capacidade de tomar decisões, agir de forma independente e autorregular comportamentos, constituindo um aspecto essencial do desenvolvimento infantil (Deci; Ryan, 2000). Crianças com TDAH e TEA podem apresentar dificuldades na consolidação dessa competência, o que pode limitar sua participação ativa no processo educativo e em outros contextos sociais (Murray; Ruble; Willis, 2008). Assim, estratégias pedagógicas que promovam a autonomia mostram-se fundamentais para favorecer o desenvolvimento global dessas crianças.

Nesse sentido, os jogos pedagógicos emergem como estratégias relevantes no contexto da educação inclusiva. Conforme destaca Kishimoto (2017), os jogos são capazes de engajar as crianças de maneira lúdica e prazerosa, criando um ambiente favorável à experimentação, à aprendizagem e à interação social. Quando utilizados de forma planejada e intencional, os jogos podem favorecer a cooperação, o respeito às regras, a tomada de decisões e o reconhecimento das próprias capacidades, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e da autonomia. Além disso, no âmbito da educação inclusiva, os jogos possibilitam adaptações pedagógicas sensíveis às singularidades dos estudantes, promovendo práticas mais equitativas e acolhedoras (Schneider; Rodrigues, 2018).

O ingresso no Ensino Fundamental I representa uma etapa decisiva no desenvolvimento das crianças, marcada por mudanças significativas nas exigências cognitivas, sociais e emocionais. Nessa fase, o foco pedagógico passa a contemplar de forma mais sistematizada habilidades relacionadas à alfabetização e ao letramento, exigindo maior autonomia, organização e autorregulação por parte dos estudantes. Para crianças com TDAH e TEA, esse período pode intensificar os desafios de adaptação escolar, tornando ainda mais relevante a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas.

Apesar da ampla produção científica sobre jogos pedagógicos e educação inclusiva, observa-se uma lacuna específica no que se refere à compreensão dos jogos como mediadores do desenvolvimento da autoestima e da autonomia de crianças com TDAH e TEA no Ensino Fundamental I. Muitos estudos concentram-se nos aspectos cognitivos da aprendizagem ou em intervenções isoladas, havendo menor aprofundamento acerca das contribuições dos jogos para o fortalecimento das dimensões socioemocionais nesse público específico.

Quadro 1 – Principais contribuições sobre jogos, autoestima e autonomia em crianças com TDAH e TEA

Autores	**Principais Contribuições**
Vygotsky (2007)	Compreende o jogo como espaço de mediação simbólica e de criação da zona de desenvolvimento proximal, favorecendo a internalização de regras, a interação social e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.
Kishimoto (2017)	Defende o jogo pedagógico como prática intencional que articula ludicidade e aprendizagem, promovendo autonomia, cooperação, criatividade e participação ativa no contexto escolar.
Brougère (2010)	Analisa o jogo como prática cultural, ressaltando seu papel na construção de significados, na experimentação de papéis sociais e na produção de aprendizagens simbólicas.
Mitchell (2014)	Apresenta evidências de que práticas pedagógicas inclusivas eficazes devem ser flexíveis e responsivas, destacando o jogo como estratégia capaz de atender à diversidade de ritmos e necessidades educacionais.
Schneider; Rodrigues (2018)	Ressaltam a importância de práticas pedagógicas inclusivas que valorizem a diversidade, a cooperação e o respeito às diferenças, apontando o jogo como recurso estruturante para ambientes escolares equitativos.

Barkley (2012)	Discute as implicações do TDAH no contexto escolar, destacando dificuldades de atenção, autorregulação e comportamento, aspectos que podem ser trabalhados por meio de atividades lúdicas planejadas.
Bauminger; Kasari (2000)	Evidenciam que crianças com TEA apresentam desafios nas relações sociais e na construção de vínculos, indicando que contextos estruturados, como os jogos, favorecem interação, pertencimento e autoestima.
Deci; Ryan (2000)	Fundamentam a teoria da autodeterminação, destacando a autonomia, a competência e o vínculo social como necessidades psicológicas básicas para o engajamento e a motivação dos estudantes.
Murray; Ruble; Willis (2008)	Apontam que práticas educativas que promovem a tomada de decisão, a resolução de problemas e a participação ativa favorecem o desenvolvimento da autodeterminação e da autonomia em crianças com necessidades educacionais específicas.
Rocha *et al.* (2021)	Abordam o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com TEA, reforçando a importância de estratégias pedagógicas adaptadas e inclusivas, entre elas o uso de atividades lúdicas mediadas.

Fonte: Autoria própria (2025).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A concepção de jogo adotada fundamenta-se na perspectiva de Kishimoto (2017), que compreende o jogo como uma forma de linguagem e um sistema de regras capaz de articular imaginação, experimentação e interação social. Nessa abordagem, o jogo não é entendido apenas como um recurso didático, mas como uma prática cultural que organiza experiências, potencializa aprendizagens e favorece a construção de significados.

O jogo pedagógico, portanto, é definido como uma atividade estruturada, dotada de intencionalidade educativa, que articula o prazer lúdico ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Essa concepção dialoga diretamente com os objetivos deste estudo, ao reconhecer o jogo como um espaço privilegiado para a promoção da autoestima e da autonomia de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A autoestima desenvolve-se à medida que a criança vivencia situações de sucesso, reconhecimento e pertencimento, condições frequentemente presentes na dinâmica lúdica, especialmente quando o jogo é mediado com sensibilidade e adequação às necessidades individuais. De modo complementar, a autonomia é estimulada pelo engajamento ativo da criança na resolução de desafios, pela tomada de decisões e pela possibilidade de explorar diferentes estratégias dentro das regras do jogo.

Dessa forma, o jogo atua simultaneamente como ferramenta de aprendizagem e como dispositivo de construção subjetiva, permitindo que crianças neurodivergentes participem, se expressem e desenvolvam competências fundamentais de maneira significativa. Com base na análise sistematizada da literatura e nos objetivos delineados, os resultados foram organizados em três categorias analíticas, que sintetizam as principais contribuições teóricas identificadas:

(i) Jogos e ludicidade como ferramentas pedagógicas: reúne estudos que discutem o papel estruturante do brincar e dos jogos no processo de aprendizagem e no desenvolvimento infantil, com ênfase em seu potencial cognitivo, emocional e social.

(ii) O jogo como estratégia inclusiva para crianças com TDAH e TEA: agrupa produções que evidenciam como os jogos podem favorecer a participação, a adaptação escolar, a comunicação e a socialização de crianças neurodivergentes, articulando conceitos de inclusão, acessibilidade e práticas pedagógicas responsivas.

(iii) Jogos, autoestima e reconhecimento de capacidades: contempla estudos que analisam o impacto dos jogos no fortalecimento da autoconfiança, da percepção de competência e do reconhecimento simbólico das crianças, especialmente daquelas que vivenciam trajetórias escolares marcadas por frustrações ou dificuldades recorrentes.

A seguir, cada uma dessas categorias é apresentada e discutida à luz das contribuições dos autores selecionados na revisão bibliográfica e das concepções teóricas que fundamentam a pesquisa.

O jogo e a ludicidade como fundamentos do desenvolvimento infantil

A literatura educacional reconhece o brincar como uma linguagem essencial da infância e como um elemento estruturante do desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Vygotsky (2007) destaca que o jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança é capaz de agir para além de seu comportamento habitual, internalizando regras, significados e formas de interação social.

Nessa perspectiva, o brincar não se configura como uma atividade acessória, mas como um meio privilegiado de aprendizagem e construção de sentidos. Kishimoto (2017) reforça essa compreensão ao afirmar que o jogo, quando inserido de forma intencional no contexto escolar, assume caráter pedagógico, articulando regras, objetivos e interações que favorecem a autonomia, a cooperação e a criatividade. A autora ressalta que o jogo pedagógico se diferencia do brincar espontâneo por sua intencionalidade educativa, sem, contudo, perder o caráter lúdico que motiva e engaja a criança.

Complementando essa abordagem, Brougère (2010) compreende o jogo como uma prática cultural, historicamente construída, que possibilita à criança experimentar papéis sociais, negociar significados e produzir aprendizagens simbólicas. Essa dimensão cultural amplia a relevância do jogo no ambiente escolar, especialmente em contextos marcados pela diversidade de experiências, ritmos e modos de aprender.

Jogos pedagógicos e educação inclusiva

No campo da educação inclusiva, os jogos pedagógicos têm sido apontados como estratégias potentes para a promoção da participação e do engajamento de estudantes com necessidades educacionais específicas. Mitchell (2014) argumenta que práticas pedagógicas fundamentadas em evidências devem considerar metodologias flexíveis, capazes de atender à heterogeneidade presente nas salas de aula contemporâneas.

Nesse sentido, o jogo configura-se como uma ferramenta que possibilita adaptações, múltiplas formas de participação e valorização das potencialidades individuais.

Schneider e Rodrigues (2018) enfatizam que a escola inclusiva exige práticas que superem modelos homogêneos de ensino, promovendo experiências educativas que respeitem as singularidades dos estudantes. Os jogos, ao favorecerem a cooperação, o respeito às regras e a interação social, contribuem para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e equitativos.

No caso específico de crianças com TEA, estudos indicam que atividades lúdicas estruturadas, com regras claras e previsibilidade, favorecem a participação e a comunicação, reduzindo níveis de ansiedade e resistência às interações sociais (Bauminger; Kasari, 2000). Para crianças com TDAH, o jogo pode auxiliar no desenvolvimento da atenção sustentada, da autorregulação e do autocontrole, especialmente quando mediado de forma planejada pelo professor (Barkley, 2012).

Jogos, autoestima e autonomia na neurodiversidade

A autoestima e a autonomia configuram-se como dimensões centrais do desenvolvimento infantil e assumem relevância particular no percurso escolar de crianças neurodivergentes. Harter (2012) define a autoestima como a percepção que o indivíduo constrói acerca de seu próprio valor, a partir de experiências de reconhecimento, pertencimento e competência. Crianças com TDAH e TEA, frequentemente expostas a vivências de fracasso escolar e estigmatização, apresentam maior vulnerabilidade na construção de uma autoimagem positiva.

Nesse contexto, os jogos pedagógicos emergem como estratégias capazes de ressignificar a experiência escolar, ao oferecerem situações em que o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem e o sucesso pode ser vivenciado de forma compartilhada. Deci e Ryan (2000), ao discutirem a teoria da autodeterminação, destacam que a promoção da autonomia, da competência e do vínculo social constitui uma base funda-

mental para a motivação e o engajamento dos estudantes.

Murray, Ruble e Willis (2008) acrescentam que práticas pedagógicas que estimulam a tomada de decisão, a resolução de problemas e a participação ativa favorecem o desenvolvimento da autodeterminação, aspecto essencial para a construção da autonomia de crianças com necessidades educacionais específicas. Assim, os jogos pedagógicos, ao integrarem desafios graduais, regras e interação social, contribuem simultaneamente para o fortalecimento da autoestima e para o desenvolvimento da autonomia.

Dessa forma, evidencia-se que os jogos pedagógicos, quando planejados e mediados de maneira intencional, constituem recursos relevantes para práticas educativas inclusivas, favorecendo o desenvolvimento integral de crianças com TDAH e TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se compreender se e como práticas lúdicas intencionais favorecem processos de desenvolvimento cognitivo, emocional e social, bem como analisar o potencial dos jogos pedagógicos enquanto estratégias de inclusão escolar. Esses objetivos orientaram toda a construção do estudo e possibilitaram responder ao problema de pesquisa proposto.

A partir da análise e sistematização da literatura científica selecionada, evidenciou-se que os jogos pedagógicos, quando planejados e mediados sob uma perspectiva inclusiva, ampliam significativamente as oportunidades de participação, expressão e protagonismo de crianças neurodivergentes. Os estudos analisados indicam que a vivência de situações lúdicas organizadas com intencionalidade educativa convida as crianças a tomar decisões, testar possibilidades, elaborar estratégias, cooperar com os pares e enfrentar desafios de forma progressiva. Tais experiências estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento da autonomia e ao fortalecimento da autoestima, especialmente entre estudantes que apresentam trajetórias escolares marcadas por dificuldades atencionais, frustrações recorrentes e experiências de desvalorização.

Os resultados da pesquisa foram organizados em categorias analíticas, o que permitiu compreender, de forma articulada, as contribuições dos jogos pedagógicos no contexto da educação inclusiva. Observou-se que o ambiente lúdico favorece a iniciativa, a autorregulação e a percepção de competência das crianças, elementos fundamentais para a construção da autonomia. Da mesma forma, verificou-se que situações de sucesso, reconhecimento e pertencimento vivenciadas durante os jogos contribuem para a formação de uma autoimagem mais positiva, fortalecendo a segurança emocional necessária ao processo de aprendizagem. Além disso, constatou-se que os jogos possibilitam adaptações pedagógicas flexíveis, múltiplas formas de participação e interações socialmente significativas, configurando-se como recursos promotores do respeito à diferença e da valorização da diversidade neurocognitiva.

Diante do exposto, conclui-se que os jogos pedagógicos constituem recursos estratégicos para a promoção de práticas educativas equitativas, humanizadoras e inclusivas. Quando fundamentados em pressupostos teóricos consistentes e utilizados de forma planejada, esses jogos podem favorecer o engajamento, a autoestima e a autonomia de crianças com TDAH e TEA, contribuindo para a consolidação de um ambiente escolar que reconheça e valorize as singularidades dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: guia completo para pais, professores e profissionais de saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BAUMINGER, Nirit; KASARI, Connie. Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. **Child Development**, v. 71, n. 2, p. 447–456, 2000.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000.

HARTER, Susan. **The construction of the self: developmental and sociocultural foundations**. 2. ed. New York: Guilford Press, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 4. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2017.

MITCHELL, David. **What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies**. 2. ed. London: Routledge, 2014.

MURRAY, Diana S.; RUBLE, Lisa A.; WILLIS, Hollis F. Fostering self-determination: key strategies for families and educators. **Journal of Positive Behavior Interventions**, v. 10, n. 4, p. 1–12, 2008.

PETTICREW, Mark; ROBERTS, Helen**. Systematic reviews in the social sciences: a practical guide**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

ROCHA, Márcia Sacramento; OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com transtorno do espectro autista na Associação Pestalozzi de Goiânia – Unidade Renascer. **Educação Por Escrito**, *[S. l.]*, v. 12, n. 1, p. e41901, 2021. DOI: 10.15448/2179-8435.2021.1.41901. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/41901. Acesso em: 07 abr. 2025.

SCHNEIDER, Norberto; RODRIGUES, Margareth P. **Educação inclusiva: fundamentos e práticas para uma escola plural**. Curitiba: Juruá, 2018.

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

CAPÍTULO 7

Dislexia: Identificação e Intervenção Pedagógica

Maria Olinda Chagas Reis dos Santos
Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-6

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no campo da educação inclusiva nos primeiros anos e tem como foco a Dislexia, que é definida como Transtorno da Aprendizagem da Leitura e Escrita, a qual afeta significativamente o processo de alfabetização.

Na educação inicial, se busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma aprendizagem eficaz. Porém, alguns alunos apresentam dificuldade exacerbada na escrita e leitura, o que pode sinalizar a Dislexia, requerendo atenção especial por parte de educadores, gestores e família.

A pesquisa proposta surge a partir da experiência de estágio PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), onde, um dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, mostrava dificuldades persistentes de escrita e leitura, apresentando troca de letras em ambas as situações, além de dificuldades na fala. Embora ainda estivesse em processo de construção conceitual, observou-se o impacto dessas dificuldades no desempenho escolar e no desenvolvimento sócio emocional do aluno. A partir dessas observações, tornou-se evidente a necessidade de compreender melhor a dislexia, identificá-la de forma adequada e, no caso de uma confirmação, orientar a família e a comunidade escolar a promover um ambiente educativo mais acolhedor e eficiente.

Apesar dos avanços nas discussões sobre educação inclusiva, estudantes que apresentam sinais de dislexia continuam a enfrentar grandes

barreiras no processo de aprendizagem, principalmente devido à falta de identificação precoce, para que assim, sejam aplicadas estratégias pedagógicas adequadas. No contexto escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é comum que alunos com essas manifestações sejam interpretados como desatentos, desmotivados e desinteressados. A falta de observação desses sinais podem atrasar um encaminhamento correto, comprometendo seu desenvolvimento acadêmico e emocional.

Diante disso, emerge o seguinte problema de pesquisa: como identificar sinais precoces de dislexia em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais estratégias adotar para envolver a família e a escola no processo de aprendizagem e inclusão?

O objetivo central é a conscientização dos pais e da escola, da necessidade de investigação e identificação da dislexia em estudantes que apresentam sinais do transtorno nos primeiros anos escolares. Além disso, objetiva-se um melhor entendimento a respeito do transtorno por parte dos envolvidos; a identificação dos principais sinais e dificuldades na aprendizagem, e a elaboração de estratégias pedagógicas direcionadas ao aluno que apresente os sinais da Dislexia.

A pesquisa é de natureza bibliográfica, realizada a partir de consulta a livros, artigos científicos, teses, publicações especializadas em educação e estudos sobre transtornos de aprendizagem.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica, o público-alvo é indireto e corresponde aos Professores e futuros docentes, que poderão utilizar os resultados da pesquisa para aprimorar o conhecimento sobre dislexia e a inclusão de estudantes com transtornos de aprendizagem.

A pesquisa não envolve diretamente estudantes, professores ou familiares, mas visa gerar informações que possam subsidiar práticas educacionais futuras.

Neste trabalho utilizou-se ferramentas de Inteligência Artificial (IA) no processo de elaboração do manuscrito. As ferramentas utilizadas foram : ChatGPT e Consensus, na etapa de elaboração de texto, formatação de referências, na seção de desenvolvimento, conclusão, com a finalidade de uso para apoio redacional, uso para organização de ideias.

METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza bibliográfica, foi desenvolvida por meio de consultas a livros, artigos científicos, teses e publicações especializadas na área da educação, com foco nos estudos sobre a dislexia e os transtornos de aprendizagem. Não foi realizada coleta de dados em campo, como entrevistas com alunos ou aplicação de testes psicológicos, pois a investigação se concentrou na análise de materiais teóricos relacionados ao tema.

A escolha da pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de construir um referencial teórico que contribuísse para a compreensão da dislexia e orientasse futuras ações e intervenções pedagógicas no contexto escolar. O público-alvo indireto da pesquisa correspondeu aos professores e futuros docentes, considerando a importância de ampliar os conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem e as estratégias de inclusão educacional.

O desenvolvimento da pesquisa bibliográfica ocorreu em etapas. Inicialmente, foi definido o tema e estabelecido o objetivo da investigação. Em seguida, foram selecionadas as palavras-chave, realizadas as buscas por publicações científicas, analisados os títulos e resumos dos trabalhos encontrados e selecionados os estudos que apresentaram relação com o tema pesquisado. Por fim, os materiais selecionados foram lidos e analisados para a organização das informações e a construção do referencial teórico.

A busca pelos estudos foi realizada na base de dados Google Acadêmico, uma ferramenta gratuita de pesquisa que permite localizar artigos científicos, livros, dissertações, teses e outras publicações acadêmicas de diferentes áreas do conhecimento. Essa base foi escolhida por facilitar o acesso a materiais relevantes para a investigação e contribuir para a identificação de estudos relacionados à dislexia e à intervenção pedagógica.

Para a realização das buscas, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: dislexia, família e intervenção pedagógica. Foram considerados os títulos e os resumos das publicações, priorizando os artigos de

revisão publicados em 2026 e que apresentaram relação direta com o objetivo da pesquisa. Após a seleção, os estudos foram analisados conforme sua relevância para a compreensão da dislexia, a participação da família e as possibilidades de intervenção pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, muitos estudantes concluem a fase de alfabetização sem desenvolver plenamente as habilidades de leitura e escrita, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que atendam às dificuldades de aprendizagem. Entre esses estudantes, há crianças que apresentam dificuldades persistentes para ler, escrever ou realizar cálculos, mesmo quando recebem ensino adequado. Essas dificuldades são conhecidas como Transtornos Específicos da Aprendizagem (TEAp), que, segundo a APA (2023), atingem cerca de 5% a 10% da população mundial.

O transtorno pode se manifestar de diferentes formas. Entre elas temos a dislexia, que está relacionada às dificuldades de leitura e escrita, além da discalculia, que afeta principalmente a aprendizagem da matemática. Na dislexia, a criança pode apresentar dificuldades para reconhecer palavras, ler com fluência e escrever corretamente. Essas manifestações variam de intensidade e não se justificam apenas por problemas sensoriais ou pela falta de ensino adequado.

Embora os estudos sobre os transtornos de aprendizagem tenham avançado, ainda existem discussões sobre suas causas e características. Uma das explicações mais conhecidas para a dislexia envolve dificuldades no processamento dos sons da fala, o que pode tornar mais lento o reconhecimento das palavras e o desenvolvimento da leitura. Por isso, é importante identificar as dificuldades e oferecer apoio pedagógico adequado às necessidades de cada estudante.

Segundo os pesquisadores da Universidade de Oxford, a dislexia começou a ser estudada no final do século XIX, quando médicos e pesquisadores observaram casos de indivíduos com inteligência preservada,

mas com dificuldades significativas na leitura e na escrita. Inicialmente, o transtorno foi chamado de cegueira verbal, termo utilizado para descrever a incapacidade de reconhecer palavras, mesmo sem comprometimentos visuais.

Ao longo do século XX, os estudos avançaram e passaram a compreender a dislexia como um transtorno de origem neurobiológica, relacionado ao funcionamento do cérebro, especialmente nas áreas responsáveis pelo processamento da linguagem. Com isso, abandonou-se a ideia de que estava ligada à falta de esforço ou inteligência.

Com o avanço das políticas educacionais inclusivas especialmente a partir da segunda metade do século XX, contribuiu para maior reconhecimento das necessidades de alunos com transtornos de aprendizagem. No Brasil, marcos legais como a Constituição de 1988, a LDB (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) fortaleceram o direito à educação inclusiva.

Segundo o Instituto ABCD, "Dislexia é um transtorno específico da aprendizagem caracterizado por dificuldades na leitura de palavras e/ou na escrita, que envolvem precisão, velocidade ou ambos, e variam dependendo da ortografia. Essas dificuldades ocorrem ao longo de um continuum de gravidade e persistem mesmo com ensino que é eficaz para os colegas do disléxico" (Instituto ABCD, [s.d.]).

A definição atualizada da Dislexia (2025), pela Associação Brasileira de Dislexia:

> Dislexia é um transtorno específico de aprendizagem caracterizado por dificuldades na leitura de palavras e/ou na escrita, que envolvem precisão, velocidade ou ambos, e variam dependendo da ortografia. Essas dificuldades ocorrem ao longo de um continuum de gravidade e persistem mesmo com ensino que é eficaz para os colegas do disléxico. As causas da dislexia são complexas e envolvem combinações de influências genéticas, neurobiológicas e ambientais que interagem ao longo do desenvolvimento. Dificuldades subjacentes no processamento fonológico e morfológico são comuns, mas não universais, e dificuldades precoces na linguagem oral frequentemente prenunciam desafios na alfabetização.

> Consequências secundárias incluem problemas de compreensão de leitura e redução da experiência de leitura e escrita, o que pode prejudicar o desenvolvimento da linguagem, do conhecimento, da expressão escrita e do desempenho acadêmico geral. O bem-estar psicológico e as oportunidades de emprego também podem ser afetados. Embora a identificação e a instrução direcionada sejam importantes em qualquer idade, o apoio à linguagem e à alfabetização antes e durante os primeiros anos de educação é particularmente eficaz. (ABD, 2025,s/p).

A dislexia está relacionada principalmente à dificuldade em compreender a estrutura das palavras, especialmente ao separar e manipular seus sons (consciência fonológica). Isso torna o processo de aprender a ler e escrever mais desafiador. Trata-se de uma condição de origem hereditária, que não está ligada ao nível de inteligência.

Entre suas principais características estão dificuldades na leitura e na escrita com precisão e fluência, além de limitações na memória verbal e na velocidade de processamento da linguagem. A dislexia pode ocorrer em pessoas com diferentes níveis de habilidades intelectuais, sendo mais adequada sua compreensão como um espectro, e não como uma categoria fechada.

Além disso, podem surgir dificuldades associadas, como problemas de organização, atenção, coordenação motora e cálculo. No entanto, esses aspectos, isoladamente, não caracterizam a dislexia, sendo necessário um olhar mais amplo para sua identificação.

Os posicionamentos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita (Signor, 2013), a avaliação da leitura e da escrita devem considerar como a criança utiliza a linguagem em situações reais de comunicação. Segundo Bakhtin (2006), as pessoas se comunicam por meio de diferentes gêneros textuais, como histórias, bilhetes, notícias e conversas.

Na avaliação da escrita, devem ser observados aspectos como a organização das ideias, a clareza da mensagem, a coerência, a pontuação e a ortografia. As dificuldades apresentadas precisam ser compreendidas como parte do processo de aprendizagem, permitindo que o professor identifique as necessidades da criança e planeje intervenções adequadas.

A leitura também deve ser avaliada por meio de diferentes tipos de textos, respeitando o nível de compreensão e as habilidades de cada estudante. É importante reconhecer o que a criança já consegue fazer sozinha e em quais situações ainda precisa de ajuda. Dessa forma, a avaliação contribui para orientar o trabalho pedagógico e favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Por fim, a troca de informações entre os profissionais, a família e a escola é fundamental para compreender as dificuldades da criança e buscar estratégias que contribuam para sua aprendizagem.

Possíveis sinais da dislexia, segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2025, s/p):

Alguns sinais na Pré-escola:
• Dispersão;
• Fraco desenvolvimento da atenção;
• Atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem
• Dificuldade de aprender rimas e canções;
• Fraco desenvolvimento da coordenação motora;
• Dificuldade com quebra-cabeças;
• Falta de interesse por livros impressos.

Alguns sinais na Idade Escolar
• Dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita;
• Pobre conhecimento de rima (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras);
• Desatenção e dispersão;
• Dificuldade em copiar de livros e da lousa;
• Dificuldade na coordenação motora fina (letras, desenhos, pinturas etc.) e/ou grossa (ginástica, dança etc.);
• Desorganização geral, constantes atrasos na entrega de trabalho escolares e perda de seus pertences;
• Confusão para nomear entre esquerda e direita;
• Dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas etc.;
• Vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou longas e vagas;

Fonte: (ABD, 2025,s/p).

Signor (2013) destaca que, para escrever, a criança precisa ter algo a dizer, saber para quem está escrevendo e encontrar uma razão para produzir o texto. Por isso, é importante propor atividades que despertem seu interesse e valorizem suas experiências. A escrita não deve servir apenas para identificar erros ortográficos, mas também para desenvolver a expressão, a criatividade e a capacidade de revisar e melhorar os próprios textos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seleção dos estudos foi realizada a partir das palavras-chave dislexia, família e intervenção pedagógica, considerando exclusivamente artigos de revisão publicados no ano de 2026. Inicialmente, foram analisados os títulos e os resumos dos estudos encontrados, buscando identificar aqueles que apresentavam relação direta com a temática investigada. A partir dessa análise, foram selecionados trabalhos que abordavam a dislexia no contexto educacional, as estratégias de intervenção e a participação da família no processo de aprendizagem.

Entre os estudos selecionados, destacam-se revisões que discutem o conhecimento de pais e professores sobre a dislexia e suas intervenções, estratégias pedagógicas para a inclusão escolar e abordagens de intervenção e acompanhamento familiar de crianças com dislexia.

A escolha dos trabalhos apresentados no quadro foi motivada pela importância de compreender a dislexia no contexto educacional, especialmente durante o processo de alfabetização. Os estudos foram selecionados por abordarem diferentes aspectos do tema, como a educação inclusiva, a participação da família e da escola, as práticas pedagógicas e a importância do diagnóstico precoce. Esses assuntos contribuem para compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com dislexia e identificar estratégias que possam favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, os trabalhos ajudam a refletir sobre a necessidade de práticas educativas que respeitem as particularidades de cada aluno e ofereçam condições para uma aprendizagem mais inclusiva.

Quadro 1: Estudos analisados

Número	Título	Autor (es)	Link de acesso
01	Dislexia na perspectiva da educação inclusiva	Lucilia Vernaschi de Oliveira. Lucia Cristina Dalago. Viviane Gislaine Caetano. Solange Franci Raimundo Yaegashi.	https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/3190. Acesso em: 9 jul. 2026.
02	Para além das dificuldades de leitura: o papel da escola e da família na construção de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com dislexia	Camila Santos Pereira. Magno Fernando A. Nazaré. Kayla Rocha Braga.	Disponível em: https://aurumpublicacoes.com/index.php/MA/article/view/1177. Acesso em: 10 ago. 2026.
03	Dislexia e alfabetização: práticas educacionais para superar barreiras	Claucione Soares Telles. Elizama Alves de Aquino. Siane Ciocari. Manoel Pessoa da Silva. Istelina Helena da Silva. Odania Ferreira da Silva França. Carla Adriana da Silva Martins Struck. Euridice Soares Rissato.	Disponível em: https://aurumpublicacoes.com/index.php/editora/article/view/1900. Acesso em: 10 ago. 2026.
04	Dislexia na infância: a importância do diagnóstico precoce para a aprendizagem da leitura e da escrita	Renata Barboza do Nascimento. Ademário Amâncio da Silva. Nayara de Oliveira Chagas. Thallita Haiane Nogueira Cardoso. Tatiana Maria Pereira.	10.70773/revistatopicos/784473653

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

A seguir serão apresentadas as principais ideias presentes nos estudos que possuem relação com a temática desta pesquisa.

1. Dislexia na perspectiva da educação inclusiva

O artigo de Oliveira, Dalago, Caetano e Yaegashi apresenta uma revisão bibliográfica sobre a dislexia no contexto da educação inclusiva. As autoras analisam pesquisas publicadas entre 2014 e 2025, buscando compreender os impactos da dislexia no ambiente escolar e as principais formas de apoio aos estudantes. O estudo aponta que ainda são necessárias mais pesquisas sobre o tema, além de maior formação dos professores, colaboração entre diferentes profissionais e políticas públicas que fortaleçam a inclusão. O trabalho destaca que conhecer as características da dislexia é importante para desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a participação dos alunos.

2. Para além das dificuldades de leitura: o papel da escola e da família na construção de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com dislexia.

O estudo de Pereira, Nazaré e Braga discute a responsabilidade da escola e da família no processo de inclusão de estudantes com dislexia. Com base em pesquisa bibliográfica, os autores questionam práticas escolares que responsabilizam somente o aluno pelas dificuldades de aprendizagem. O artigo destaca que currículos rígidos e avaliações voltadas apenas à classificação podem dificultar a participação desses estudantes. Por isso, defende mudanças no planejamento pedagógico, formas de avaliação que acompanhem o desenvolvimento da criança e uma parceria entre escola e família para garantir o acesso ao conhecimento.

3. Dislexia e alfabetização: práticas educacionais para superar barreiras.

O texto de Telles e colaboradores aborda os desafios enfrentados por crianças com dislexia durante a alfabetização, principalmente no desenvolvimento da leitura, da escrita e da ortografia. Os autores ressaltam que essas dificuldades não significam falta de inteligência ou de interesse em aprender. O trabalho destaca a importância de utilizar estratégias pedagógicas adequadas, investir na formação dos professores e fortalecer a parceria entre a escola e a família.

Também aponta as tecnologias assistivas como recursos que podem auxiliar no processo de aprendizagem. Dessa forma, defende uma alfabetização inclusiva, que respeite as necessidades dos estudantes e ofereça oportunidades para seu desenvolvimento.

4. Dislexia na infância: a importância do diagnóstico precoce para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O trabalho aborda, conforme indicado pelo título, a importância de reconhecer precocemente os sinais de dislexia durante a infância, especialmente quando a criança começa a desenvolver as habilidades de leitura e escrita. A identificação das dificuldades pode contribuir para que a escola organize intervenções pedagógicas adequadas e ofereça apoio ao estudante durante a alfabetização. O tema também reforça a importância da observação dos professores e do acompanhamento especializado quando necessário, evitando que as dificuldades persistam sem o devido suporte.

Os trabalhos selecionados abordam a importância da identificação precoce da dislexia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando a necessidade de observar as dificuldades que os estudantes apresentam durante o processo de alfabetização. Entre os sinais que merecem atenção estão as dificuldades persistentes para reconhecer letras, relacionar sons e letras, ler palavras, desenvolver a fluência na leitura e escrever corretamente.

No entanto, esses sinais não confirmam, isoladamente, a presença de dislexia, sendo necessário considerar o desenvolvimento da criança, suas experiências escolares e as oportunidades de aprendizagem oferecidas. Nesse contexto, o professor desempenha um papel importante ao acompanhar o progresso dos alunos, identificar dificuldades e buscar apoio pedagógico e especializado quando necessário.

A identificação precoce é importante porque permite planejar intervenções adequadas às necessidades de cada estudante, evitando que as dificuldades se prolonguem e prejudiquem sua aprendizagem, autoestima e participação nas atividades escolares. Além disso, contribui para

combater preconceitos, como considerar a criança desinteressada ou incapaz de aprender.

Os estudos também ressaltam a importância de práticas pedagógicas inclusivas, que respeitem o ritmo de aprendizagem dos alunos e ofereçam diferentes possibilidades para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Outro aspecto importante é a participação da família no processo de aprendizagem e inclusão escolar.

O diálogo frequente entre professores e responsáveis permite compartilhar informações sobre as dificuldades e os avanços da criança, além de estabelecer estratégias conjuntas de acompanhamento. A família pode contribuir incentivando a leitura em casa, contando histórias, realizando jogos com palavras e valorizando as conquistas da criança, sem cobranças excessivas ou comparações com outros estudantes. A parceria entre escola e família fortalece o apoio oferecido ao aluno e favorece seu desenvolvimento.

A conscientização dos responsáveis sobre a dislexia também é fundamental para combater informações equivocadas e promover uma compreensão adequada das dificuldades de aprendizagem. Para isso, a escola pode organizar palestras, reuniões, rodas de conversa e atividades informativas com a participação de profissionais especializados, esclarecendo dúvidas sobre os sinais de alerta, a avaliação e as formas de apoio pedagógico. Dessa maneira, os trabalhos contribuem para a reflexão sobre a necessidade de reconhecer as dificuldades precocemente, promover práticas educativas inclusivas e fortalecer a participação da família, garantindo melhores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para estudantes com sinais de dislexia.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa permitiu compreender a importância da identificação precoce da dislexia nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando os desafios que esse transtorno pode trazer para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A partir do problema de pesquisa, que buscou compreender como identificar os primeiros sinais de dislexia no ambiente escolar

e qual a importância desse reconhecimento, foi possível perceber que a observação atenta dos professores é fundamental para reconhecer dificuldades persistentes durante o processo de alfabetização.

Os trabalhos analisados destacam que a identificação precoce possibilita a adoção de estratégias pedagógicas adequadas, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e evitando que as dificuldades comprometam a autoestima e a participação dos estudantes. Também foi possível compreender que a dislexia não deve ser associada à falta de interesse ou capacidade de aprender, mas exige atenção às necessidades individuais de cada estudante. Nesse sentido, o professor possui um papel importante no acompanhamento da aprendizagem.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa foi a participação da família no processo de aprendizagem e inclusão escolar.

Conclui-se que a identificação precoce da dislexia, aliada à utilização de práticas pedagógicas inclusivas e à parceria entre escola e família, pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Dessa forma, os objetivos da pesquisa foram contemplados por meio da análise dos trabalhos selecionados, que permitiu refletir sobre a necessidade de reconhecer os sinais de alerta, oferecer apoio adequado e respeitar as particularidades de cada estudante. Portanto, é fundamental que as escolas invistam na formação dos professores e desenvolvam ações que promovam a inclusão, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de aprender e se desenvolver.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (ABD). Nova definição da dislexia. Disponível em: https://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/. Acesso em: 07 out. 2026

INSTITUTO ABCD. Atualização do perfil do transtorno específico de aprendizagem no Brasil: mudanças a partir da aprovação da Lei nº 14.254/21. 2024. Acesso em: 07 out. 2026.

KIRBY, Philip. A historical perspective on dyslexia. The Oxford Historian, Oxford, 2018. Disponível em: https://www.history.ox.ac.uk/historical-perspective-dyslexia. Acesso em: 08 out. 2026.

SIGNOR, Rita. Dislexia: uma análise histórica e social. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 971–999, 2015. Acesso em: 08 out. 2026

Dislexia na perspectiva da educação inclusiva: uma revisão bibliográfica narrativa. Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática, [S. l.], p. e026005, 2026. Disponível em: https://periodicos-cientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/3190. Acesso em: 09 out. 2026.

PEREIRA, Camila Santos; NAZARÉ, Magno Fernando A.; BRAGA, Kayla Rocha. PARA ALÉM DAS DIFICULDADES DE LEITURA: O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM DISLEXIA. Aurum Revista Multidisciplinar, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–18, 2026. DOI: 10.63330/armv2n2-005. Disponível em: https://aurumpublicacoes.com/index.php/MA/article/view/1177. Acesso em: 09 out. 2026.

TELLES, Claucione Soares; DE AQUINO, Elizama Alves; CIOCARI, Siane; DA SILVA, Manoel Pessôa; DA SILVA, Istelina Helena; FRANÇA, Odania Ferreira da Silva; STRUCK, Carla Adriana da Silva Martins; RISSATO, Euridice Soares. DISLEXIA E ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA SUPERAR BARREIRAS. Aurum Editora (e-books), [S. l.], p. 681–688, 2026. DOI: 10.63330/aurumpub.062-050. Disponível em: https://aurumpublicacoes.com/index.php/editora/article/view/1900. Acesso em: 09 out. 2026.

NASCIMENTO, R. B. et al. Dislexia na Infância: A Importância do Diagnóstico Precoce para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita. Revista Tópicos, Rio de Janeiro, v. 4, n. 35, p. 1-19, 2026. ISSN: 2965-6672.

CAPÍTULO 8

Dislexia em Sala de Aula: A Ação Docente no Transtorno Específico da Aprendizagem

Raiane da Silva Lopes
Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-7

INTRODUÇÃO

A escolha do tema foi motivada porque os transtornos de aprendizagem, sobretudo, a dislexia, ainda são pouco discutidos nas escolas. Em razão disso, considera-se que muitos professores ainda têm dificuldades para identificar e planejar intervenções pedagógicas com alunos que apresentam esse transtorno. Este estudo busca compreender melhor como o educador pode contribuir para uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz. Portanto, a escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender melhor esse transtorno e contribuir para práticas pedagógicas mais eficazes no ambiente escolar.

O problema da pesquisa é: quais são as práticas pedagógicas consideradas eficazes na ação docente com relação ao transtorno de aprendizagem da leitura e escrita sobretudo no transtorno conhecido como Dislexia? Com base na pesquisa bibliográfica foram analisadas produções acadêmicas sobre práticas pedagógicas utilizadas por professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental com estudantes que apresentem dificuldades significativas e persistentes na aprendizagem da leitura e da escrita.

O objetivo geral é analisar o papel do educador no processo de identificação e intervenção pedagógica junto a alunos com dislexia. Já os objetivos específicos são conceituar a dislexia e seus sinais de alerta, propor estratégias para apoiar alunos no ambiente escolar, estudar conceitos de dislexia e identificar seus principais sinais de alerta.

> A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem que afeta principalmente as habilidades envolvidas na leitura e ortografia precisa e fluente de palavras. Ocorre em toda a gama de habilidades intelectuais. Acredita-se que afete até 10% da população, com uma gravidade variando de leve e grave e podendo afetar meninos e meninas. (Hudson, 2019, p.28).

Nesse cenário, o papel do educador torna-se importante, uma vez que é o profissional que está diretamente envolvido no processo de ensino aprendizagem. O professor identifica possíveis sinais da dislexia e adota estratégias pedagógicas que possam ajudar o desenvolvimento do aluno, respeitando suas limitações e potencialidades.

Este trabalho aborda a dislexia e o papel do educador, destacando a importância da atuação docente para proporcionar uma educação inclusiva. Dessa forma, enfrenta-se a importância da formação do educador para lidar com as demandas dos estudantes com dislexia, evidenciando a necessidade de estratégias que possibilitem uma aprendizagem mais significativa e acessível. Dessa forma, este estudo analisou pesquisas que abordam a atuação docente e suas práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental com estudantes que tenham sinais ou diagnóstico do transtorno específico de aprendizagem conhecido como dislexia, considerando o contexto escolar como espaço de inclusão e desenvolvimento.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, pois foi desenvolvida a partir da análise de livros relacionados ao tema. A base de busca dos trabalhos foi Google acadêmico[1], utilizando-se as palavras-chave “práticas pedagógicas”; “dislexia” “ dislexia- orientações aos pais”. O período estudado foi 2025-2026, apenas trabalhos em língua portuguesa, do tipo artigos científicos, trabalhos acadêmicos e documentos eletrônicos relacionados ao tema da dislexia e ao papel do educador no processo de ensino-aprendizagem.

1 Base utilizada para o levantamento dos dados https://scholar.google.com/?hl=pt-BR

De acordo com Jacomine et al. (2023), as pesquisas de revisão possibilitam organizar e analisar a produção científica existente sobre um determinado tema, contribuindo para a compreensão do conhecimento já produzido. Quanto à abordagem, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, por buscar interpretar e compreender as contribuições teóricas relacionadas à temática estudada.

A pesquisa seguiu as etapas de um estudo de natureza bibliográfica, como: a) levantamento das obras relacionadas ao tema, b) seleção dos materiais para o estudo, d) leitura e fichamento das referências, e) organização das informações para a fundamentação da pesquisa, f) fichamento , g) sistematização e análise.

CONHECENDO A DISLEXIA: APROXIMAÇÕES E DIVERGÊNCIAS

A história da dislexia teve início no final do século XIX, a partir de estudos médicos sobre dificuldades relacionadas à leitura e à escrita. Segundo Kirby (2020), em 1877, Adolf Kussmaul descreveu casos de "cegueira verbal", caracterizados pela dificuldade de leitura em indivíduos que não apresentavam deficiência intelectual. Posteriormente, Rudolf Berlin introduziu o termo dislexia, que passou a ser utilizado para designar esse tipo específico de dificuldade.

De acordo com Oliveira e Lacerda (2018) os primeiros estudos sobre a dislexia tiveram origem nas pesquisas da Neurologia, desenvolvidas inicialmente com adultos que apresentavam alterações na linguagem após lesões cerebrais. As contribuições de pesquisadores como Franz Joseph Gall, Paul Broca e Karl Wernicke foram fundamentais para ampliar o conhecimento sobre as funções cerebrais relacionadas à linguagem e à leitura.

Ainda conforme Kirby (2020), os relatos clínicos de William Pringle Morgan, em 1896, e de James Hinshelwood, no início do século XX, foram decisivos para o reconhecimento da dislexia do desenvolvimento. Esses pesquisadores descreveram crianças com inteligência preservada, visão e audição adequadas, mas que apresentavam dificuldades persistentes para aprender a ler.

Ao longo do século XX, as explicações sobre a dislexia evoluíram significativamente. Conforme Kirby (2020), as teorias inicialmente centradas em alterações visuais foram gradualmente substituídas por estudos voltados ao funcionamento cerebral e ao desenvolvimento cognitivo. Nesse período, áreas como a Psicologia e a Educação Especial ampliaram as pesquisas e as intervenções relacionadas à dislexia.

Segundo Stein (2023) diferentes teorias foram propostas para explicar a origem da dislexia, incluindo o déficit fonológico, o déficit de processamento temporal e a teoria magnocelular. Embora existam diferentes perspectivas, os avanços científicos contribuíram para uma melhor compreensão da condição e de suas características.

Entretanto, Oliveira e Lacerda (2018) ressaltam que ainda não há consenso sobre a etiologia da dislexia. As autoras defendem que, além dos aspectos neurobiológicos, é importante considerar fatores pedagógicos, sociais, culturais e o contexto escolar, possibilitando uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem.

Com base nos estudos de Kirby (2020), Oliveira e Lacerda (2018) e Stein (2023), observa-se que a compreensão da dislexia evoluiu ao longo do tempo. As primeiras pesquisas concentravam-se nas explicações médicas e neurológicas, enquanto os estudos mais recentes passaram a considerar diferentes teorias e a reconhecer a complexidade desse transtorno específico de aprendizagem. Essa evolução histórica contribuiu para ampliar o conhecimento científico sobre a dislexia e reforça a importância de práticas educacionais fundamentadas em evidências.

Ideias divergentes sobre a Dislexia

Nesta análise parte-se do princípio de que compreender a dislexia é essencial para que o educador consiga reconhecer as dificuldades enfrentadas pelo aluno e desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e acolhedoras. Acredita-se que, quando há compreensão, paciência e apoio adequado, o estudante com dislexia consegue desenvolver melhor suas capacidades e participar de forma mais significativa do ambiente escolar.

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem que afeta principalmente a leitura e a escrita. Diante disso, percebe-se que muitos educadores ainda não sabem como lidar adequadamente com alunos que apresentam esse transtorno, o que, muitas vezes, pode levar à exclusão do estudante no ambiente escolar por não conseguir acompanhar o mesmo ritmo da turma. Além disso, a falta de apoio da escola e da família gera ainda mais desafios para o desenvolvimento da criança.

> A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem que afeta principalmente as habilidades envolvidas na leitura e ortografia. O termo dislexia do desenvolvimento é por vezes utilizado, isso significa que a pessoa nasce com essa diferença é que ela não ocorreu em decorrência de doença ou acidente. Não pode ser cura ,mas estratégias de enfrentamento podem ser aprendidas. A dislexia geralmente ocorre numa mesma família, o que sugere que pode haver uma ligação genética. (Hudson, 2019, p.28-9).

As técnicas de neuroimagem mostram que as pessoas disléxicas processam informações de maneira diferente das outras. Elas tendem a pensar mais em imagens do que em palavras e a fazer conexões laterais rápidas. Isso pode ser muito vantajoso em algumas circunstâncias e áreas da vida. (Hudson, 2019, p 29).

A dislexia é considerada um comprometimento neurofuncional ligado à capacidade de aprendizagem da leitura. Manifesta-se como uma dificuldade específica de linguagem, relativa à decodificação de palavras, acarretando alterações no processamento fonológico. A dislexia compreende dificuldades linguísticas variadas que afetam a leitura, refletindo-se na escrita e na soletração. (Machado, 2014, p 62).

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem caracterizado por dificuldades na leitura de palavras e/ou na escrita,que envolvem precisão, velocidade ou ambos, e variam dependendo da ortografia. Essas dificuldades ocorrem ao longo de um continuum de gravidade e persistem mesmo com ensino que é eficaz para os colegas do disléxico. (International Dyslexia Association - IDA 2025)[2].

2 Cf. https://www.dislexia.org.br/

O que os autores têm em comum? Em que eles divergem? Hudson, Machado e a Associação Brasileira de Dislexia apresentam em comum a compreensão de que os transtornos específicos de aprendizagem podem interferir no desenvolvimento escolar, principalmente nas habilidades de leitura e escrita. Entretanto, eles divergem na forma de explicar o transtorno. Enquanto os autores abordam as dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem, a definição mais recente da ABD amplia essa compreensão ao considerar os aspectos neurobiológicos, genéticos envolvidos na dislexia. Dessa forma, a transtornos de aprendizagem vem sendo atualizada ao longo do tempo.

A DISLEXIA NA SALA DE AULA

Nesta seção serão abordados os sinais de alerta sobre a dislexia, como o professor pode identificá-los em sala de aula como preditores de dificuldades de aprendizagem, não necessariamente do transtorno em si, uma vez que o educador não é o profissional competente para realizar o diagnóstico, mas é com ele, durante o processo de escolarização, que as dificuldades se tornam mais visíveis.

Sinais de alerta em sala de aula

Os sinais de alerta da dislexia são importantes para que o professor consiga identificar as dificuldades do aluno e oferecer apoio adequado. Acredita-se que a compreensão, a paciência e o uso de práticas pedagógicas inclusivas contribuem para melhorar a aprendizagem e a autoestima do estudante com dislexia.

Os sinais apresentados por Hudson (2019) demonstram que a dislexia pode afetar diversas áreas do processo de aprendizagem do aluno, principalmente na leitura, escrita, interpretação e memorização das atividades escolares. Diante disso, percebe-se que muitos estudantes acabam enfrentando dificuldades não apenas no desempenho acadêmico, mas também em sua autoestima e participação em sala de aula.

Percebe-se que é fundamental que o educador esteja atento aos sinais de alerta apresentados pelos alunos, buscando compreender suas dificuldades sem julgamentos ou comparações com os demais colegas. Considera-se importante que a escola desenvolva práticas pedagógicas inclusivas e acolhedoras, oferecendo apoio adequado para que o estudante com dislexia consiga aprender de maneira mais significativa. Além disso, acredita-se que o incentivo, a paciência e a parceria entre escola e família são essenciais para fortalecer a confiança e o desenvolvimento do aluno. Em contexto escolar, alguns sinais podem indicar que o aluno é disléxico apresentando alguns indicadores como:

> [...] velocidade de leitura lenta; nem sempre pode compreender o que leu, pois está concentrado em decifrar as palavras; por isso pode perder o significado geral; pode apresentar grafia irregular da mesma palavra, muitas vezes dentro de um único texto; pode ter baixa velocidade de escrita; Pode ter dificuldades com ortografia e pontuação; pode não acompanhar o ditado; Pode interpretar errado enunciados- o vocabulário matemático é bastante extenso e o pode causar confusão; Pode se distrair facilmente; pode levar mais tempo para responder a perguntas oralmente ou por escrito ; pode ter dificuldade em lembrar o que escreveu ; Pode levar mais tempo para aprender, pois os fatos precisam ser guardados na memória de longo prazo. Pode ter baixo desempenho, causando uma discrepância entre o desempenho oral e o desempenho na prova escrita; Pode esquecer instruções ou orientações; pode sentir-se chateado e humilhado nas aulas. (Hudson, 2019, p.31 -5).

Assim, a autora aborda que os sinais de alerta são fundamentais para apoiar o trabalho do educador, especialmente, quando as intervenções realizadas pelo professor não forem suficientes e as dificuldades forem persistentes.

Alguns sinais já vão aparecendo na Educação Infantil, como: A dispersão; fraco desenvolvimento da atenção; atraso do desenvolvimento da fala e na linguagem; dificuldade de aprender rimas e canções; fraco desenvolvimento da coordenação motora; dificuldade com quebra-cabeças; falta de interesse por livros impressos. (Machado, 2014,p. 64-5).

Esses sinais aparecem no início da idade escolar, eles podem passar despercebidos pelos seus professores. Pode gerar um agravamento desses traços no decorrer da trajetória escolar dos educandos.

A atuação do Professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia orientam a formação para a docência na Educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em outras áreas que necessitam de conhecimentos pedagógicos. Também destacam a importância do planejamento, da execução e da avaliação das atividades educativas, na pesquisa na gestão educacional, do respeito à diversidade da articulação entre teoria e prática (Brasil,2026).

Com base nas diretrizes, o professor dos anos iniciais possui diversas responsabilidades no processo educativo, atuação e ligadas no planejamento das atividades. A formação do pedagogo não deve estar limitada apenas à docência, pois a Pedagogia envolve diferentes práticas educativas e campos de atuação. O trabalho pedagógico está presente em diferentes espaços e contextos sociais, sendo a docência uma das formas de atuação profissional do pedagogo (Libâneo, 2010).

Compreender que o pedagogo pode atuar em diferentes espaços educativos. Nos anos iniciais, o professor exerce uma função importante na participação direta com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. A formação inicial do pedagogo no Brasil envolve discussões relacionadas às políticas de formação docente e às perspectivas para o curso de Pedagogia. (Silva, Guilherme e Brito, 2023).

A formação inicial é importante para preparar o futuro professor para os desafios encontrados no ambiente escolar. No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esses aspectos são especialmente importantes para o trabalho desenvolvido pelo professor no processo de alfabetização. A formação pedagógica proporciona conhecimentos relacionados ao ensino, à aprendizagem, à Didática e às metodologias pedagógicas, que são fundamentais para a organização das práticas educativas nessa etapa. Entretanto, é na formação continuada que o professor poderá encontrar suporte para os desafios diários de sua profissão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção são apresentados os resultados da pesquisa em dois blocos práticas pedagógicas e orientações aos pais.

Práticas pedagógicas são recomendadas para alunos com dislexia

Para o levantamento de dados na base do Google acadêmico foram utilizadas as palavras "práticas pedagógicas; dislexia"**.** A pesquisa foi realizada no de 01 de julho a 15 de outubro de 2026[3]. Foram localizados 77 Artigos de revisão no período 2025-2026. Destes, foram selecionados 11 artigos e trabalhos acadêmicos (como monografias) por abordarem diretamente a temático deste estudo, incluindo questões sobre os fundamentos do que é a dislexia, como os profissionais devem compreender como ensinar uma aluno que tem transtorno de aprendizagem dislexia, quais a práticas pedagógicas pode ser usada para ensinar, como ajudar no ensino desse aluno.

Quadro 1: Estudos selecionados- Eixo Práticas Pedagógicas

Ord.	Título do Artigo	Autor	Link
01	O Ensino de língua portuguesa para os alunos com dislexia: estratégias inclusivas e práticas pedagógicas	Silva, Lorena Vieira da	https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/8399
02	Dislexia Na perspectiva da educação inclusiva	Lucilia Vernaschi de Oliveira Lucia Cristina Dalago Viviane Gislaine Caetano Solange Franci Raimundo Yaegashi	https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/pt_BR/article/view/3190
03	Intervenções Pedagógicas baseadas em neurociência para inclusão de alunos com dislexia nos processos de leitura e escrita	Lopes,Samila Cristina Corrêa Teixeira	http://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/9626

3 Cf. https://scholar.google.com/scholar?start=50&q=pr%C3%l

04	Dislexia na sala de aula: caminhos pedagógicos para o processo de ensino e aprendizagem	Girlaynne Michellyne Cristina Corrêa Teixeira Rozineide Iraci Pereira da Silva	http://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/9626
05	Suporte e práticas pedagógicas para crianças disléxicas no período Escolar	Francieli Jorge dos Santos Leonardi Aline Barros dos Santos Hyasmin Santos Azevedo Thiago Silva Prado	https://revista.alfaumuarama.edu.br/index.php/rsa/article/view/137
06	Neurodivergência na escola: o olhar para o TEA , TDAH E DISLEXIA como formas naturais de funcionamento cerebral, e não apenas déficit	Rejane Bonadimann Minuzzi Denise Bueno dos Santos Fonseca Elizama Alves de Aquino Manoel Pessôa da Silva Eli Sousa dos Santos Graziele Beatriz Varreira Arend Leocádia Boraczynski Boehm Eliana Silva Dilva Pereira Coelho Markélia de França Silva Batista	https://aurumpublicacoes.com/index.php/editora/article/view/2343
07	A dificuldade dos discentes com dislexia no ensino EAD	Costa,Nathália Macêdo	https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/5245
08	Quando ensinar não basta: dificuldades das práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras em contexto periférico	Sá, Cláudia Maria Mendes	https://tede.unisantos.br/handle/tede/8128

09	Contribuições da psicomotricidade para a inclusão e o desenvolvimento cognitivo de alunos com dislexia	Elaine da Silva Freitas Flaviane Coutinho Neves Americano Rego Janaína Aguiar Sá Tainara Chagas Matschuck	https://www.revis-taft.com/ft/article/view/1448
10	Transtorno de aprendizagem e intervenções pedagógicas	Cleide Maura Patricia Alcantara Angelita Francisca da Silva Luzianes Correia dos Santos Universidade Federal do Piauí Ana Paula do Carmo Reis Regina de Fátima Soares Juliano Trevichenski Cleberson Cordeiro de Moura World University Ecumenical Rejane Vasco Lima	https://periodicorease.pro.br/rease/pt_BR/article/view/23191
11	A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e os principais desafios na escolarização de alunos com deficiência: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA	Leonilda Alves Batista	https://editora.unifip.edu.br/repositoriounifip/article/view/6831

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa realizada no Google Acadêmico no período de 1 julho a 15 de outubro de 2026.

Silva (2026), o artigo 1 do quadro, investigou o problema: Como o ensino de Língua Portuguesa pode ser adaptado para atender as necessidades de alunos com dislexia? A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com base bibliográfica, fundamentada em artigos científicos, livros e documentos normativos que discutem práticas inclusivas, multissensoriais e individualizadas. Os resultados apontam que a flexibilização curricular, o uso de metodologias multissensoriais e a incorporação de tecnologias assistivas constituem práticas eficazes para promover a inclusão e melho-

rar o desempenho dos alunos com dislexia. Evidencia-se também o papel central do professor, tanto na identificação precoce dos sinais quanto na adaptação dos métodos de ensino e avaliação. Conclui-se que a educação inclusiva requer, além de ajustes pedagógicos, uma mudança de paradigma que reconheça a diversidade como parte constitutiva do ambiente escolar, tornando o processo de aprendizagem mais significativo, motivador e acessível para todos os estudantes.

Oliveira et. al. (2026) mapeou pesquisas sobre os impactos da dislexia no ambiente escolar publicadas entre 2014 e 2025 na Revista Brasileira de Educação Especial e na Revista Educação Especial. Trata-se de uma revisão bibliográfica narrativa. Foram identificados seis artigos, organizados e analisados quanto às principais tendências investigativas. Os resultados evidenciam reduzida produção científica, predominância de estudos voltados ao diagnóstico e às intervenções pedagógicas, além da necessidade de ampliar a formação docente, o trabalho interdisciplinar e as políticas públicas. Conclui-se que compreender a dislexia é fundamental para fortalecer práticas de educação inclusiva e favorecer a aprendizagem e a participação dos estudantes.

Lopes (2026) teve como objetivo analisar e discutir, com base na neurociência aplicada a educação, como o funcionamento das redes neurais envolvidas na leitura e na escrita se relacionam a dislexia, visando a compreensão e a reflexão de estratégias pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. Com foco na pesquisa bibliográfica, caracterizada como qualitativa de caráter exploratório e descritivo, a análise se deu a partir da leitura de uma obra clássica de Dehaene e de artigos na neurociência, tendo como foco articulação teórica. Como contribuição, espera se que este estudo orienta professores da educação básica a lidarem com a educação inclusiva refletindo sobre intervenções pedagógicas a partir da neurociência, compreender o funcionamento do cérebro e como ele aprende, além de dialogar com a formação docente possibilitando a ressignificação da prática pedagógica em Língua Portuguesa, com base em pressupostos neurocognitivos que respeitam as diferenças cognitivas no processo de aprendizagem.

Teixeira e Silva (2026) analisaram de que forma a dislexia interfere no processo de ensino e aprendizagem. Logo, busca-se discutir os caminhos pedagógicos que podem auxiliar os professores e as escolas a lidar com esse transtorno em sala de aula. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com levantamento em livros, artigos científicos e outras publicações relacionadas ao tema. Os resultados apontam que a falta de preparo de muitos educadores, somada à ausência de um diagnóstico precoce, ainda representa um dos maiores obstáculos enfrentados pelos alunos com dislexia. Conclui-se que a formação continuada dos professores, aliada às práticas pedagógicas inclusivas e ao trabalho conjunto entre a escola e a família, é de suma importância para garantir um processo de aprendizagem mais justo para esses estudantes.

Leonardi et. a. (2025) apresentam as práticas pedagógicas existentes conhecidas e utilizadas para suporte de crianças disléxicas no contexto escolar. Tendo como objetivo geral identificar de forma bibliográfica, relatos que apontam o conhecimento da comunidade escolar sobre as práticas pedagógicas que podem ser implementadas para o suporte de crianças com dislexia matriculadas na educação básica no Brasil. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, através de pesquisa bibliográfica foi possível analisar por meio de relatos, estudos de caso, experiências que foram evidenciadas nos espaços escolares e identificar quais as práticas e estratégias pedagógicas adotadas são passíveis de serem implementadas na rede de ensino. Compreende-se que a escola deve criar estratégias pedagógicas para acolher e atender alunos com dislexia implantando método multissensorial, consciência fonológica e tecnologia educacional.

Minuzzi et. al (2025) abordam a urgência de uma transformação paradigmática na educação contemporânea, propondo a compreensão da neurodivergência, em especial o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e a dislexia, não como déficits ou falhas orgânicas, mas como variações naturais e legítimas do funcionamento cerebral. A partir de uma perspectiva baseada na neurodiversidade e no Desenho Universal para a Educação (DUA), o estu-

do discute como o modelo tradicional de ensino, historicamente padronizado e excludente, impõe barreiras artificiais aos estudantes. O desenvolvimento explora os perfis cognitivos plurais e as fortalezas associadas a essas condições, destacando a necessidade de flexibilização metodológica, eliminação de barreiras sensoriais e adoção de práticas pedagógicas multimodais. Conclui-se que a valorização da pluralidade cognitiva transforma a diversidade em um patrimônio coletivo, promovendo um ambiente escolar mais humanizado, inclusivo e emancipatório para toda a comunidade.

Costa (2025) investigou a aplicação de estratégias de intervenção que favoreçam o processo de aprendizagem e a inclusão escolar. Objetivo: Compreender as principais estratégias de intervenção em casos de diagnósticos de dislexia, analisando propostas recentes e práticas educativas que auxiliem na superação das barreiras de aprendizagem. Metodologia: O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise do referencial teórico produzido entre 2020 e 2025, selecionado em bases como SciELO, Google Scholar e CAPES Periódicos, priorizando estudos que abordam métodos de intervenção e práticas multidisciplinares. Resultados: As análises demonstram que intervenções precoces, mediadas por equipes multidisciplinares (psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e professores), apresentam maior eficácia na evolução do estudante. Estratégias fonológicas, jogos de consciência fonêmica, uso de recursos multimodais (visuais e auditivos) e softwares educativos têm mostrado impactos positivos na aquisição da leitura e da escrita. Além disso, práticas pedagógicas adaptadas ao ritmo do aluno e atividades lúdicas favorecem a motivação e reduzem os impactos emocionais associados à dificuldade de aprendizagem.

Sá (2026) buscou compreender quais são as dificuldades pedagógicas enfrentadas por professoras alfabetizadoras em uma escola de periferia no Litoral Paulista diante de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Como objetivo geral, buscou-se analisar as dificuldades pedagógicas enfrentadas por professoras alfabetizadoras em uma escola pública de periferia no acompanhamento de crianças que

apresentam dificuldades no processo de alfabetização. Como objetivos específicos, pretendeu-se: identificar os principais desafios pedagógicos enfrentados pelas professoras alfabetizadoras no cotidiano escolar; compreender os significados atribuídos pelas docentes às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes; mapear as práticas pedagógicas mobilizadas para acompanhar essas crianças; refletir sobre os limites e as possibilidades de atuação docente em contextos de vulnerabilidade social; e analisar de que modo as condições institucionais e as políticas públicas interferem na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados evidenciam que as principais dificuldades pedagógicas enfrentadas pelas participantes estão relacionadas à heterogeneidade das turmas, à insuficiência do tempo pedagógico, à fragilidade da relação escola-família, à ausência de apoio institucional, à carência de recursos materiais e pedagógicos, à pressão por resultados quantitativos e à inexistência de políticas públicas específicas voltadas às crianças que apresentam dificuldades persistentes de aprendizagem. Evidenciam, ainda, que o trabalho docente se desenvolve em meio a múltiplas exigências, especialmente em contextos marcados pela vulnerabilidade social e pela intensificação das demandas escolares. Ao mesmo tempo, a pesquisa revelou práticas pedagógicas potentes construídas pelas professoras alfabetizadoras, entre as quais se destacam a flexibilização didática, os agrupamentos colaborativos, as retomadas individualizadas, o uso de recursos lúdicos, a escuta sensível, o acompanhamento contínuo e a valorização dos diferentes ritmos de aprendizagem. Tais estratégias demonstram que, mesmo diante de limites institucionais e estruturais, as docentes constroem respostas criativas, críticas e comprometidas com o direito de aprender, produzindo práticas pedagógicas humanizadoras no interior da escola pública. Conclui-se que as dificuldades pedagógicas presentes no processo de alfabetização não podem ser compreendidas exclusivamente a partir do aluno, pois emergem das relações entre prática pedagógica, condições concretas de escolarização, demandas institucionais e desigualdades sociais que atravessam o cotidiano docente.

Os autores defendem a necessidade de fortalecimento da escola pública, ampliação de políticas públicas intersetoriais e reconhecimento das professoras alfabetizadoras como protagonistas na construção de práticas pedagógicas inclusivas, democráticas e humanizadoras.

Freitas et. al. (2026) estudaram as contribuições da psicomotricidade para a inclusão e o desenvolvimento cognitivo de alunos com dislexia no ambiente escolar. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, fundamentando-se em autores como Wallon, Vygotsky e Le Boulch, além de estudos contemporâneos sobre psicomotricidade e transtornos de aprendizagem. Os resultados evidenciam que a psicomotricidade, ao integrar corpo, movimento e cognição, contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades essenciais à alfabetização, como lateralidade, orientação espaço-temporal e coordenação motora. Além disso, destaca-se seu papel no fortalecimento da autoestima e na promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas, ao possibilitar abordagens multissensoriais e mediadas. Conclui-se que a psicomotricidade constitui uma ferramenta pedagógica relevante para a inclusão escolar, favorecendo o desenvolvimento integral do estudante com dislexia e ampliando as possibilidades de ensino no contexto educacional.

Alcântara et. al.(2025) buscaram compreender de que modo as intervenções pedagógicas contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com transtornos de aprendizagem. O objetivo geral consistiu em analisar as contribuições das práticas pedagógicas, com ênfase nas abordagens neuropsicopedagógicas e nas estratégias inclusivas aplicadas em contextos escolares. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma metodologia bibliográfica, baseada na análise de livros, capítulos e artigos publicados entre 2015 e 2025, que abordaram os transtornos de aprendizagem sob diferentes perspectivas teóricas. Os resultados indicaram que as intervenções pedagógicas fundamentadas na neurociência favoreceram melhorias na atenção, concentração e desempenho escolar dos estudantes, além de estimularem o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Constatou-se também que a formação docente e o uso de

metodologias ativas desempenharam papel essencial na promoção da inclusão e no fortalecimento da aprendizagem significativa. A análise permitiu concluir que as práticas pedagógicas planejadas de forma intencional e adaptada às necessidades individuais dos alunos contribuíram para a superação das dificuldades escolares e para a construção de ambientes de ensino acolhedores. Identificou-se, ainda, a necessidade de ampliar as políticas públicas e a formação interdisciplinar voltadas à inclusão, bem como a relevância de novos estudos que aprofundem a eficácia das estratégias de intervenção.

Batista (2025) analisou a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula regulares, com foco na divergência entre as práticas pedagógicas dos professores e a vivência real desses estudantes. A pesquisa se trata de uma revisão integrativa da literatura, com análise de dez estudos publicados entre 2020 e 2024. Os resultados apontam que, embora existam avanços legais e normativos, a inclusão ainda ocorre, em muitos casos, de forma superficial, marcada pela simples presença física dos alunos com deficiência nas escolas, sem a devida adaptação das práticas pedagógicas. A formação inadequada dos professores é identificada como uma das principais barreiras, tanto na formação inicial quanto na continuada, dificultando a implementação de metodologias inclusivas. O estudo conclui que a efetiva inclusão depende de ações concretas que envolvam formação docente consistente, adaptação curricular, sensibilização da comunidade escolar e políticas públicas eficazes. Para que a escola cumpra seu papel social de forma democrática e igualitária, é necessário promover uma mudança cultural que valorize a diversidade e assegure a participação plena de todos os estudantes no processo educativo.

O apoio individualizado constitui um importante recurso pedagógico, podendo ser realizado por professores, assistente de sala , tutores ou profissionais especializados na no apoio à aprendizagem. A construção de uma relação de confiança contribui para o aumento da autoconfiança do aluno e favorece seu desenvolvimento acadêmico. (Hudson, 2019, p.46)

Em síntese as principais práticas pedagógicas possuem relação com apoio individualizado e o investimento no ambiente de acolhimento, tecnologias assistivas, desenho universal para a aprendizagem e fortalecimento da autoestima e das interações sociais.

Estratégias para apoiar a escola na orientação aos pais

Para o levantamento de dados na base do Google acadêmico foram utilizadas as palavras "Dislexia; Orientações aos pais ". A pesquisa foi realizada no de 01 de julho a 15 de outubro de 2026[4]. Foram localizados 54 Artigos de revisão e trabalhos acadêmicos no período 2025-2026. Destes, apenas 03 artigos foram selecionados por abordarem diretamente a temático deste estudo.

Quadro 2: Trabalhos selecionais – Eixo 2: Orientações aos pais

Ord	Título do Artigo	Autor	Link
01	O transtorno da aprendizagem, A DISLEXIA- um olhar crítico do pedagogo:artigo de revisão	Alan Marcel de Barros Alice Gritti Cláudia Aparecida Manzoli de Oliveira Maria Elisa Amaral Piva Marília Fernanda Galli	
02	Dislexia e o desafios na alfabetização: uma revisão integrativa da literatura	Caroline Alvarenga de Assis Santana Ana Clara da Silva Oliveira Aline Míriam Cunha Alves	
03	O transtorno específico da aprendizagem	Daniel Cerdeira de Souza	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de pesquisa realizada no Google Acadêmico no período de 1 de outubro de 2026.

Os estudos analisados destacam a importância da participação da família no processo de aprendizagem de crianças com dislexia. Barros et al. (2025) abordam a interação entre os pais e a escola, ressaltando também a importância da intervenção pedagógica e da inclusão. Santana, Oliveira e Alves discutem a participação da família entre os fatores

4 Cf. https://scholar.google.com/scholar?q=dislexia%3B+orienta%C3%A7%C3%B5es+aos+pais&hl=pt-BR&lr=lang_pt&as_sdt=0%2C5&as_rr=1&as_ylo=2025&as_yhi=2026

que influenciam a alfabetização de crianças com dislexia. Já Souza (2026) apresenta a família como uma das categorias relacionadas ao transtorno específico da aprendizagem. Em conjunto, os estudos indicam que a colaboração entre família e escola é importante para acompanhar as dificuldades dos estudantes e favorecer seu desenvolvimento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa investigou quais são as práticas pedagógicas consideradas eficazes na ação docente com relação ao transtorno de aprendizagem da leitura e escrita sobretudo no transtorno conhecido como Dislexia? Com base na metodologia da pesquisa bibliográfica foram analisadas produções acadêmicas sobre práticas pedagógicas utilizadas por professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental com estudantes que apresentem dificuldades significativas e persistentes na aprendizagem da leitura e da escrita.

A síntese dos resultados permite concluir que a flexibilização curricular, o uso de metodologias multissensoriais e a incorporação de tecnologias assistivas constituem práticas eficazes para promover a inclusão e melhorar o desempenho dos alunos com dislexia.

As práticas pedagógicas são fundamentais na valorização das diferenças, assegurando o direito de todos os estudantes à aprendizagem e à participação escolar.

Constatou-se, no recorte estudado, que existem mais pesquisas publicadas sobre práticas de sala aula do que sobre a família e as orientações necessárias que esta precisa receber para lidar com os desafios da dislexia na vida de seus filhos ainda que as orientações aos pais seja imprescindível para o sucesso do estudante com dislexia.

Os estudos analisados também indicam que os educadores têm um papel fundamental em ajudar alunos com dislexia, entretanto, parece existir um descompasso entre o trabalho do professor e o da família.

As práticas pedagógicas consistem nas estratégias, métodos e planejamentos utilizados pelos educadores para promover o processo de

ensino e aprendizagem. Os artigos selecionados abordam que a práticas pedagógicas para alunos com dislexia baseiam-se na flexibilização curricular, no uso de métodos multissensoriais, visuais, auditivos e táteis, no treino da consciência fonológica, no uso de tecnologia assistivas e do desenho universal para a aprendizagem.

Conclui-se a necessidade de estudos de pesquisa aplicada sobre o tema, buscando uma escuta sensível de professores, estudantes e suas famílias a fim de realizar um trabalho integrado e eficaz.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: **Associação Brasileira de Dislexia**. Acesso em: 19 maio 2026.

ALCÂNTARA, C. M. P. et al. transtorno de aprendizagem e intervenções pedagógicas. **Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 12, p. 1977–1993, 6 dez.2025.

BATISTA, LEONILDA ALVES. A formação docente na perspectivas da educação inclusiva e os principais desafios na escolarização de alunos com deficiências**:** Uma revisão integrativa da literatura. Repositório Institucional do Unifip, [S. l.], v. 10, n. 1, 2025. Disponível em: https://editora.unifip.edu.br/repositoriounifip/article/view/6831. Acesso em: 20 out. 2026.

BARROS, Alan Marcel de et al. O transtorno da aprendizagem, a dislexia - um olhar crítico do pedagogo: artigo de revisão. **Revista Educação em Foco,** n. 17, p. 40, 2025. Disponível em: <http://unifia.edu.br>. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, **licenciatura.** Brasília, DF: MEC, 2006.

COSTA, Nathália Macêdo. A dificuldade dos discentes com **dislexia** no ensino EAD. 2025. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências e Matemática) – Campus Patos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Patos, PB, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/5245>. Acesso em: 20 out. 2026.

DISLEXIA na perspectiva da educação inclusiva: uma revisão bibliográfica narrativa. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [S. l.], p. e026005, 2026. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/3190. Acesso em: 20 out. 2026.

FREITAS, Elaine da Silva; REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano; SÁ, Janaína Aguiar; MATSCHUCK, Tainara Chagas. Contribuições da psicomotricidade para a inclusão e o desenvolvimento cognitivo de alunos com dislexia. **Revista ft,** [S. l.], v. 30, n. 159, p. 01–18, 2026. DOI: 10.69849/12fj9a75. Disponível em: https://www.revistaft.com/ft/article/view/1448. Acesso em: 20 out. 2026.

HUDSON, Diana. **Diferenças específicas de aprendizagem:** ideias práticas para trabalhar com: dislexia, Ilustrado por John English. Tradução de Guilherme Summa. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2025.

JACOMINI, Márcia Aparecida; WELLEN, Hericka Karla Alencar de Medeiros; PERRELLA, Cileda dos Santos Sant'Anna; MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Pesquisas sobre o estado da arte em educação: características e desafios**. Educação e Pesquisa,** São Paulo**,** v. 49, e 262052, 2023.

KIRBY, Philip. Dyslexia debated, then and now: a historical perspective on the dyslexia debate. **Oxford Review of Education,** v. 46, n. 5, 2020. Disponível em: . Acesso em: 20 out. 2026.

LEONARDI, Francieli Jorge dos Santos; SANTOS, Aline Barros dos; AZEVEDO, Hyasmin Santos; PRADO, Thiago Silva. Suporte e práticas pedagógicas para crianças disléxicas no período escolar. **Revista Scientia Alpha**, v. 2, n. 2, 2025. Disponível em: <https://revista.alfaumuarama.edu.br/index.php/rsa/article/view/137>. Acesso em: 20 out. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê**? 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Samila Cristina Corrêa Teixeira. **Intervenções pedagógicas baseadas em neurociência para inclusão de alunos com dislexia nos processos de leitura e escrita.** 2026. 29 f. Monografia (Graduação em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2026.

OLIVEIRA, Patricia de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A trajetória histórica dos estudos e pesquisas sobre a dislexia: a busca pela compreensão do fenômeno. **Distúrbios da Comunicação,** São Paulo, v. 30, n. 4, p. 791-801, dez. 2018.

MACHADO, Járci Maria. **Transtornos funcionais específicos da aprendizagem:** identificação e intervenção. São Paulo: Editora Intersaberes, 2018.

MINUZZI, Rejane Bonadimann et al. **NEURODIVERGÊNCIA** na escola: O olhar para o TEA, TDAH e DISLEXIA como formas naturais de funcionamento cerebral, e não apenas déficit. Aurum Editora (e-books), [S. l.], p. 1329–1337, 2026. DOI: 10.63330/aurumpub.067-085. Disponível em: https://aurumpublicacoes.com/index.php/editora/article/view/2343. Acesso em: 21 out. 2026.

STEIN, John. Theories about Developmental Dyslexia. **Brain Sciences**, v. 13, n. 2, p. 1-17, 2023. Disponível em: nih.gov. Acesso em: 20 out. 2026.

SILVA, Maria Cristina Mesquita da; GUILHERME, Alexandre Anselmo; BRITO, Renato de Oliveira. A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil. ***Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos***, v. 104, e5273, 2023. Disponível em: <Acesso Direto no SciELO>. Acesso em: 20 out. 2026.

SILVA, Lorena Vieira da. **O ensino de língua portuguesa para os alunos com dislexia: estratégias inclusivas e práticas pedagógicas**. 2025. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, GO, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/8399>. Acesso em: 20 out. 2026.

SÁ, Cláudia Maria Mendes de. **Quando ensinar não basta:** dificuldades das práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras em contexto periférico. 2026. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, Santos, SP, 2026. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/8128>. Acesso em: 20 out. 2026.

SANTANA, C. A. DE A.; OLIVEIRA, A. C. DA S.; ALVES, A. M. C. dislexia e os desafios na alfabetização: **uma revisão integrativa da literatura. Aracê** , v. 7, n. 12, p. e 11316, 22 dez.2025.

SOUZA,D.C.DE. O transtorno específico da aprendizagem: revisão de literatura. **Revista de Ciências Humanas**, v. 27, 4 set.2026.

CAPÍTULO 9

As Funções Executivas no TDAH: Contribuições para o Processo de Aprendizagem na Primeira Infância

Raama Brito de Lima
Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-9

INTRODUÇÃO

A primeira infância, compreendida do nascimento aos seis anos, é um período importante para o desenvolvimento cerebral, marcado pela plasticidade neural e pela influência das experiências vividas. Nessa fase, as funções executivas (FE), habilidades que ajudam a regular pensamentos, emoções e ações para alcançar objetivos, desenvolvem-se progressivamente e dão suporte à aprendizagem, à autonomia e à convivência. Para crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dificuldades de atenção, inibição de respostas e organização podem tornar esse percurso mais desafiador.

Este estudo investiga a relação entre funções executivas e aprendizagem de crianças com TDAH na primeira infância, orientando-se pela pergunta: de que maneira o desenvolvimento das funções executivas pode contribuir ou prejudicar a aprendizagem nessa etapa? Parte-se da hipótese de que algumas crianças podem compreender informações, mas ter dificuldade para organizar e executar ações com autonomia. Essa diferença entre compreender uma orientação e conseguir colocá-la em prática pode estar associada a dificuldades na memória de trabalho, no controle inibitório e na flexibilidade cognitiva. A mediação dos adultos e a organização dos ambientes podem oferecer apoio para essas habilidades em desenvolvimento.

O objetivo geral é compreender a importância das funções executivas no processo de aprendizagem de crianças com TDAH na primeira

infância. Como objetivos específicos, busca-se identificar as habilidades executivas frequentemente envolvidas nas dificuldades; relacionar seu funcionamento a situações dos contextos familiar e escolar; e analisar como a mediação adulta e a estruturação do ambiente podem favorecer a autonomia.

A pesquisa é qualitativa e bibliográfica, baseada na análise de livros, artigos e documentos sobre desenvolvimento infantil, TDAH e funções executivas. Recebem destaque Dawson e Guare (2022), cuja obra Inteligente, mas disperso apresenta habilidades executivas e estratégias aplicáveis à família e à escola, além das contribuições de Diamond (2013), Barkley (2020), Hudson (2025), Vygotsky (2007) e do Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI, 2016). O trabalho articula neurociência, psicologia cognitiva e prática pedagógica, considerando que as habilidades executivas se desenvolvem com a maturação e com experiências mediadas.

A investigação delimita-se às funções executivas, com ênfase na memória de trabalho, no controle inibitório e na flexibilidade cognitiva e às suas implicações na aprendizagem de crianças de zero a seis anos com TDAH. O foco recai sobre os ambientes familiar e escolar como contextos de desenvolvimento e mediação. Não se pretende discutir em profundidade diagnóstico clínico ou tratamento farmacológico, mas compreender as contribuições pedagógicas da literatura para o apoio à aprendizagem.

O tema apresenta relevância científica, pedagógica e social. O TDAH está entre os transtornos do neurodesenvolvimento identificados na infância e pode afetar a participação da criança nas atividades escolares, familiares e sociais (American Psychiatric Association, 2023). Conhecer o funcionamento executivo ajuda a compreender por que algumas crianças têm dificuldade para esperar a vez, seguir instruções, organizar materiais ou concluir tarefas, mesmo quando demonstram interesse e capacidade para aprender.

Diamond (2013) relaciona as funções executivas à aprendizagem e a diferentes aspectos do desenvolvimento ao longo da vida. Na educação infantil, a identificação de dificuldades e a oferta de apoio compatível com

as necessidades da criança podem prevenir interpretações equivocadas, como atribuir todo comportamento à desobediência ou à falta de esforço. Barkley (2020) destaca a importância da autorregulação na compreensão do TDAH. Sob essa perspectiva, estratégias pedagógicas claras e consistentes podem reduzir barreiras à participação, sem diminuir as expectativas de aprendizagem.

Socialmente, o estudo contribui para uma visão mais inclusiva da infância. A compreensão das necessidades executivas pode fortalecer a parceria entre família e escola, favorecer experiências de sucesso e apoiar o desenvolvimento gradual da autonomia. No âmbito acadêmico, a revisão reúne contribuições da neurociência e da educação para subsidiar práticas de educadores que trabalham com a diversidade presente nas salas de aula.

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH)

O TDAH é classificado como transtorno do neurodesenvolvimento e caracteriza-se por padrões persistentes de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interferem no funcionamento cotidiano. Os sinais começam na infância, embora sua expressão varie conforme a idade e o contexto (American Psychiatric Association, 2023). O transtorno não se manifesta de forma idêntica em todas as crianças, e sua identificação requer avaliação profissional abrangente; comportamentos isolados, sobretudo em crianças pequenas, não são suficientes para estabelecer um diagnóstico.

A literatura relaciona o TDAH a diferenças no funcionamento de redes cerebrais envolvidas na atenção, na motivação e na autorregulação, incluindo circuitos que envolvem o córtex pré-frontal e sistemas de neurotransmissão. Essas diferenças podem dificultar a inibição de respostas imediatas, a manutenção de informações relevantes e o planejamento de ações. Por isso, as dificuldades não devem ser automaticamente interpretadas como preguiça ou falta de vontade (Barkley, 2020; Hudson, 2025).

O DSM-5 descreve apresentações predominantemente desatenta, predominantemente hiperativa/impulsiva e combinada. Na primeira, podem aparecer distração frequente, esquecimento e dificuldade para acompanhar instruções; na segunda, inquietação, interrupções e dificuldade para esperar; na apresentação combinada, estão presentes características dos dois grupos. Essas manifestações variam entre indivíduos e precisam ser compreendidas em relação ao desenvolvimento esperado para a idade.

Hudson (2025) explica que os lobos frontais participam do comportamento planejado, da inibição de respostas e da adaptação da conduta. Como destaca a autora, "A região da frente do cérebro (lobo frontal) controla nosso comportamento racional e lógico. Permite-nos pensar antes de agir e aprender com a experiência" (HUDSON, 2025, p. 100). Essa perspectiva contribui para compreender a relação entre TDAH e funções executivas, sem reduzir o transtorno a uma única região cerebral ou a um único mecanismo.

Funções executivas: conceito e componentes

As funções executivas são processos cognitivos integrados que permitem orientar o comportamento para metas, avaliar resultados, abandonar estratégias pouco eficientes e resolver problemas. Malloy-Diniz et al. (2008) destacam seu papel na organização de ações imediatas e de longo prazo. Diamond (2013) apresenta três componentes centrais: controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva, que servem de base para habilidades mais complexas.

O controle inibitório permite resistir a impulsos, filtrar distrações e interromper respostas automáticas quando necessário. A memória de trabalho mantém informações ativas por um curto período e permite manipulá-las, sendo importante para seguir instruções, compreender narrativas e realizar tarefas com várias etapas. A flexibilidade cognitiva possibilita mudar de estratégia, considerar diferentes perspectivas e adaptar-se a alterações de regras ou de rotina. Embora possam ser descritas separadamente, essas habilidades atuam de modo integrado.

Desenvolvimento das funções executivas na primeira infância

Durante a primeira infância, as funções executivas ainda estão em formação. A plasticidade cerebral favorece mudanças em resposta às experiências, às relações e às condições ambientais, mas não significa que todas as habilidades estejam plenamente desenvolvidas ou que haja uma trajetória idêntica para todas as crianças (NCPI, 2016). A autorregulação emerge gradualmente, com apoio de adultos e oportunidades de brincar, explorar, resolver problemas e participar de interações significativas.

Tabela 1 – Desenvolvimento das Funções Executivas ao longo da infância

Faixa etária aproximada	Características gerais do desenvolvimento
0 a 2 anos	Começam a surgir formas iniciais de memória, atenção compartilhada e controle comportamental, ainda muito dependentes do adulto e do contexto.
2 a 3 anos	A criança passa a seguir algumas orientações simples, mas ainda tem dificuldade para esperar, controlar impulsos e mudar de atividade.
4 a 5 anos	Tornam-se mais visíveis a compreensão de regras simples, a alternância de estratégias em brincadeiras e o planejamento inicial.
5 a 6 anos	Podem ocorrer avanços na manutenção da atenção, na sequência de ações e na capacidade de revisar uma resposta, embora a autorregulação continue em desenvolvimento.
Após os 6 anos	As habilidades seguem se aperfeiçoando, com mudanças graduais na organização, no planejamento e na autoavaliação.

Fonte: Elaboração própria, com base em Barros e Hazin (2013) e NCPI (2016). As idades são aproximadas e descrevem tendências gerais, não marcos rígidos de desenvolvimento.

A perspectiva neuropsicológica de Luria compreende o cérebro como um sistema funcional integrado. As regiões pré-frontais participam da programação, regulação e verificação da atividade consciente, mas atuam em articulação com outras áreas cerebrais (Luria, 1981). Essa concepção ajuda a compreender as funções executivas como parte de uma rede, e não como capacidades dependentes de uma estrutura isolada (Barros; Hazin, 2013).

O NCPI (2016) compara o desenvolvimento cerebral à construção de uma casa: experiências iniciais constituem uma base importante para aquisições posteriores. De modo semelhante, a metáfora do controle de tráfego aéreo, utilizada em materiais de Harvard, ilustra como as funções executivas ajudam a administrar demandas simultâneas, priorizar informações e evitar respostas inadequadas. Essas habilidades não surgem prontas; são desenvolvidas ao longo do tempo e fortalecidas por experiências e apoios adequados.

A mediação adulta pode ser relacionada à Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (2007): com o apoio de alguém mais experiente, a criança realiza ações que ainda não consegue executar de forma independente. A ideia de "emprestar os lobos frontais", utilizada metaforicamente por autores como Dawson e Guare (2022), descreve esse suporte externo. Na prática, significa reduzir distrações, organizar materiais, apresentar rotinas visuais, dividir instruções em passos curtos, demonstrar como realizar tarefas e reconhecer progressos. O apoio deve ser ajustado e retirado gradualmente à medida que a criança ganha autonomia.

Impactos dos déficits executivos na aprendizagem de crianças com TDAH

Crianças com TDAH podem apresentar dificuldades executivas que afetam a organização, a persistência, a atenção e a regulação do comportamento. Barkley (2020) destaca a importância da autorregulação para compreender essas dificuldades. A memória de trabalho pode dificultar a retenção de instruções; o controle inibitório pode tornar mais difícil esperar a vez ou resistir a estímulos concorrentes; e a flexibilidade cognitiva pode afetar a adaptação a mudanças ou a correção de estratégias (Diamond, 2013).

Essas dificuldades podem repercutir nas atividades escolares, nas brincadeiras e nas relações com colegas e adultos. Entretanto, o TDAH não impede a aprendizagem nem determina, por si só, o potencial intelectual da criança. As manifestações são variáveis, e as dificuldades exe-

cutivas não são exclusivas do transtorno. A avaliação individualizada e o acompanhamento adequado ajudam a identificar necessidades e a planejar apoios compatíveis (Rohde; Halpern, 2004).

Mediação adulta e estruturação do ambiente

Pais, professores e cuidadores podem atuar como reguladores externos enquanto a criança desenvolve suas próprias estratégias. Essa mediação envolve rotinas previsíveis, orientações breves, materiais organizados, tarefas divididas em etapas e feedback específico. A parceria entre família e escola permite manter expectativas coerentes e observar quais estratégias favorecem a participação da criança (Dawson; Guare, 2022).

A mediação não deve ser confundida com fazer tudo pela criança ou controlar permanentemente seu comportamento. Seu propósito é ensinar habilidades e oferecer apoio proporcional à necessidade, com oportunidades para a criança tentar, errar, rever e concluir ações. Essa perspectiva aproxima-se de Vygotsky (2007), pois o suporte externo pode ser gradualmente internalizado. Hudson (2025) reforça a importância de substituir respostas exclusivamente punitivas por uma postura instrucional, centrada em ensinar a habilidade que ainda não está consolidada.

METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, com caráter descritivo. Esse procedimento permite analisar e interpretar produções já publicadas para construir uma compreensão contextualizada do tema (Gil, 2002). O corpus foi selecionado intencionalmente, considerando a relevância das obras para o desenvolvimento infantil, as funções executivas e a aplicação de estratégias em contextos familiares e educacionais.

Foram priorizadas as obras Diferenças específicas de aprendizagem, de Hudson (2025); Inteligente, mas disperso, de Dawson e Guare (2022); o estudo Funções executivas e desenvolvimento infantil, do NCPI

(2016); e contribuições de Diamond (2013), Barkley (2020), Vygotsky (2007) e Barros e Hazin (2013). A análise foi organizada em três movimentos: identificação das habilidades executivas discutidas na literatura; relação dessas habilidades com situações cotidianas de aprendizagem e socialização; e interpretação das estratégias de apoio à luz do referencial teórico. Por se tratar de revisão bibliográfica, os resultados representam uma síntese interpretativa das fontes consultadas, e não uma avaliação empírica de intervenções.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A obra "Inteligente mas Disperso: O Método Revolucionário de Habilidades Executivas para Ajudar no Desenvolvimento de Todos os Potenciais da Criança" (publicada originalmente em inglês sob o título Smart but Scattered pela Guilford Press e lançada no Brasil pela Editora nVersos) é uma das principais referências mundiais sobre o desenvolvimento de competências de autogerenciamento na infância. O livro traduz conceitos complexos da neurociência e da psicologia comportamental em um guia prático, acolhedor e altamente aplicável para a vida em família e na escola. Os autores da obra são Peg Dawson (EdD), Doutora em Educação e Psicóloga Escolar, com vasta trajetória no atendimento neuropsicológico de crianças e adolescentes. É especialista no diagnóstico e na elaboração de intervenções para dificuldades de aprendizagem e déficits atencionais e Richard Guare (PhD), Doutor em Psicologia, neuropsicologo clínico e analista de comportamento. Possui ampla experiência no acompanhamento de indivíduos com lesões cerebrais, transtornos do neurodesenvolvimento e limitações no funcionamento executivo. Juntos, Dawson e Guare somam mais de trinta anos de prática clínica, pesquisa aplicada e consultoria educacional, além de vivenciarem na prática os desafios do desenvolvimento ao criarem seus próprios filhos.

A obra nasceu da observação direta de um dilema frequente nos consultórios, nas escolas e nos lares: a existência de crianças visivelmen-

te inteligentes, com excelente capacidade de raciocínio (input), mas que enfrentam enormes obstáculos para organizar, planejar e executar suas tarefas cotidianas (output).

Os autores iniciaram suas pesquisas na década de 1980 acompanhando crianças com lesões cerebrais e com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Ao longo dos anos, perceberam que esse descompasso, perder prazos, procrastinar, ter crises emocionais ou não conseguir arrumar o quarto, não decorria de preguiça, falta de vontade ou má intenção da criança. Trata-se, na verdade, de um atraso ou imaturidade no desenvolvimento das Habilidades Executivas, gerenciadas pelo córtex pré-frontal, região cerebral que leva cerca de duas décadas para maturar completamente. Diante do estresse, dos conflitos familiares diários e da sobrecarga vivenciada por pais e professores em um mundo cada vez mais complexo, Dawson e Guare escreveram a obra para oferecer uma abordagem preventiva e instrucional: ensinar adultos a atuar provisoriamente como o "lobo frontal externo" da criança, fornecendo estruturas de apoio (scaffolding) até que ela conquiste sua autonomia.

O livro aborda o conceito de Habilidades Executivas, definidas como os hábitos mentais e comportamentais necessários para planejar, iniciar, focar, regular emoções, organizar e concluir tarefas cotidianas. A obra fundamenta-se na premissa de que toda criança possui um perfil próprio de forças e fraquezas executivas. O texto detalha o modelo dos autores estruturado em 11 habilidades executivas específicas, subdivididas em dois grandes eixos: Eixo Cognitivo (Pensar): Memória de trabalho, planejamento/priorização, organização, gestão de tempo e metacognição e Eixo Comportamental (Fazer): Inibição de resposta, controle emocional, atenção sustentada, inicialização de tarefas, persistência orientada por metas e flexibilidade.

Tabela 2 – Organização e conteúdo das partes da obra

Parte	Conteúdo
Primeira Parte — Por que seu filho é inteligente, mas disperso (Capítulos 1 ao 4)	Apresenta o conceito das habilidades executivas e sua relação com o desenvolvimento do córtex pré-frontal. Disponibiliza questionários divididos por faixas etárias (da pré-escola ao ensino médio) para mapear o perfil de forças e fraquezas da criança. Ensina os pais a avaliarem o seu próprio perfil executivo para compreender a harmonia ou o conflito de "encaixe" com o perfil do filho.
Segunda Parte — Fundamentos que podem ajudar (Capítulos 5 ao 8)	Estabelece dez princípios guia para apoiar o desenvolvimento executivo sem batalhas desgastantes. Detalha os três pilares de intervenção: modificação do ambiente (Capítulo 6), ensino direto de habilidades via mediação e jogos (Capítulo 7) e estruturação de planos de incentivos e motivação (Capítulo 8).
Terceira Parte — Juntando tudo (Capítulos 9 ao 24)	Apresenta 20 planos de intervenção práticos para rotinas diárias críticas (arrumar o quarto, fazer a lição de casa, preparar a mochila, lidar com mudanças de planos, controlar o temperamento, entre outros). Dedica capítulos específicos a cada uma das 11 habilidades executivas, oferecendo estratégias de aprimoramento. Orienta a parceria entre a família e a escola e aborda a transição para a independência na adolescência e na vida adulta.

Fonte: Elaboração própria (2026), com base na obra Inteligente mas disperso de Peg Dawson e Richard Guare (2022).

A obra ensina a identificar o perfil executivo da criança e dos próprios pais, e propõe o Modelo ABC de Intervenção: modificar o ambiente (Antecedentes), ensinar habilidades diretamente (Behavior/comportamento) e utilizar incentivos motivacionais (Consequências).

Tabela 3 – Público-alvo e destinação da obra

Público-alvo	Descrição
Pais, Mães e Cuidadores	É o público-alvo primário. O livro foi escrito especialmente para famílias com crianças e jovens na faixa etária de 4 a 13 anos (da pré-escola ao ensino fundamental II), período em que as intervenções ambientais e instrucionais possuem maior impacto na consolidação da autonomia.

Educadores e Professores	Serve como guia pedagógico para compreender por que alunos brilhantes procrastinam, perdem materiais ou se distraem facilmente, oferecendo adaptações práticas de sala de aula.
Psicólogos, Psicopedagogos e Profissionais de Saúde	Constitui um manual de consulta clínica para o desenho de programas de reabilitação neuropsicológica e orientação parental em quadros de TDAH, dificuldades de aprendizagem ou disfunções executivas em geral.

Fonte: Elaboração própria (2026), com base na obra Inteligente mas disperso de Peg Dawson e Richard Guare (2022).

Funções executivas frequentemente envolvidas no TDAH

A literatura consultada aponta o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva como componentes importantes para compreender dificuldades que podem aparecer no TDAH. Isso não significa que todas as crianças apresentem o mesmo perfil, nem que o transtorno possa ser explicado exclusivamente por déficits executivos. As habilidades interagem entre si e com fatores emocionais, sociais e ambientais (Diamond, 2013; Barkley, 2020).

O controle inibitório ajuda a interromper respostas imediatas e a resistir a estímulos concorrentes. Quando essa habilidade está fragilizada, a criança pode interromper colegas, agir antes de ouvir toda a instrução ou ter dificuldade para esperar. A memória de trabalho permite manter informações ativas durante uma atividade; por isso, instruções longas podem ser esquecidas antes de serem concluídas. A flexibilidade cognitiva auxilia na adaptação a mudanças e na busca de novas estratégias; dificuldades nesse componente podem tornar mais difícil lidar com alterações de rotina, correções ou regras novas.

A síntese das fontes revela enfoques complementares. O NCPI (2016) enfatiza o desenvolvimento e a influência das experiências iniciais; Dawson e Guare (2022) traduzem as habilidades em estratégias práticas; Hudson (2025) discute barreiras de aprendizagem e a necessidade de uma abordagem compreensiva; e Barkley (2020) destaca a au-

torregulação no TDAH. Em conjunto, essas perspectivas ajudam a evitar explicações moralizantes do comportamento infantil e orientam a observação das habilidades que precisam de apoio.

Tabela 4 – Síntese das contribuições teóricas sobre as funções executivas e o TDAH

Autores/ obra	Contribuição principal	Implicações para a aprendizagem
NCPI (2016)	Relaciona desenvolvimento cerebral, experiências iniciais e funções executivas.	Valorizar ambientes seguros, interações responsivas e oportunidades de autorregulação.
Dawson e Guare (2022)	Apresentam habilidades executivas e estratégias de intervenção cotidiana.	Usar rotinas, pistas visuais, tarefas fracionadas e ensino direto.
Hudson (2025)	Discute dificuldades específicas de aprendizagem e barreiras que afetam a participação.	Evitar interpretar automaticamente esquecimentos e distrações como desinteresse.
Barkley (2020)	Destaca o papel da autorregulação no TDAH.	Apoiar o controle de impulsos e o comportamento orientado a objetivos.

Fonte: Elaboração própria (2026), com base nas obras consultadas.

Contribuições das funções executivas para a aprendizagem

As funções executivas participam tanto das aprendizagens formais quanto das atividades cotidianas que estruturam o desenvolvimento infantil. Em casa, seguir uma sequência como guardar os brinquedos e lavar as mãos exige manter a orientação na memória de trabalho, iniciar a ação e evitar distrações. Na escola, ouvir uma história, acompanhar uma atividade de arte ou participar de uma brincadeira com regras envolve atenção, inibição de respostas e flexibilidade para ajustar a conduta. Quando essas habilidades estão fragilizadas, a criança pode precisar de mais lembretes, demonstrações e apoio para completar a atividade.

O brincar é um contexto privilegiado para exercitar funções executivas. Jogos como “estátua” podem favorecer a inibição de respostas; brincadeiras com regras variáveis podem apoiar a flexibilidade; e atividades

de construção podem mobilizar planejamento e memória de trabalho. O objetivo não é transformar toda brincadeira em exercício formal, mas reconhecer que experiências lúdicas, acompanhadas de mediação sensível, oferecem oportunidades para praticar essas habilidades.

Na rotina escolar, instruções curtas, demonstrações concretas e apoios visuais podem diminuir a sobrecarga da memória de trabalho. Dividir uma atividade em etapas, antecipar mudanças e oferecer pausas planejadas pode ajudar a criança a sustentar a participação. O feedback deve ser específico — por exemplo, reconhecer que ela esperou sua vez ou retomou uma tarefa — para tornar visível a habilidade utilizada. Tais estratégias não substituem uma avaliação profissional quando necessária, mas favorecem um ambiente mais acessível.

Sem essa compreensão, esquecimentos, interrupções e tarefas inacabadas podem ser tratados apenas como desobediência, gerando conflitos e experiências repetidas de fracasso. A perspectiva executiva não elimina limites ou combinados; permite que sejam ensinados de forma adequada à idade, com consistência e apoio. Assim, a aprendizagem passa a considerar tanto o conteúdo que a criança precisa aprender quanto as habilidades de organização e autorregulação necessárias para participar.

Mediação adulta e promoção da autonomia

A análise das fontes indica três diretrizes para a mediação. A primeira é organizar o ambiente: reduzir estímulos concorrentes, deixar materiais acessíveis, utilizar imagens ou sequências visuais e manter rotinas previsíveis. A segunda é ensinar explicitamente: demonstrar cada etapa, verbalizar estratégias, praticar com a criança e verificar a compreensão antes de iniciar uma tarefa. A terceira é apoiar a motivação: reconhecer avanços, estabelecer metas próximas e oferecer retorno claro, evitando depender apenas de repreensões (Dawson; Guare, 2022).

Essas ações devem ser ajustadas às necessidades individuais. Uma instrução de cada vez pode ser mais útil do que uma sequência extensa; uma imagem pode funcionar melhor do que uma explicação verbal longa;

e uma tarefa mais curta pode permitir que a criança experimente concluir uma atividade antes de ampliar sua duração. A coordenação entre família e escola favorece a continuidade das estratégias e ajuda a identificar o que realmente funciona para cada criança.

A mediação adulta deve buscar autonomia progressiva, não dependência permanente. O adulto oferece suporte, modela a estratégia e reduz a ajuda conforme a criança consegue assumir partes da tarefa. Essa lógica dialoga com a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (2007), pois a aprendizagem ocorre também naquilo que a criança consegue realizar com auxílio. Para crianças com TDAH, o percurso pode exigir maior repetição e organização, mas o apoio consistente cria condições mais favoráveis para a participação e o desenvolvimento.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa permitiu compreender a importância das funções executivas para a aprendizagem de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) na primeira infância. A revisão bibliográfica evidenciou que o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva estão relacionados à organização das ações, ao acompanhamento de instruções, à adaptação a mudanças e à participação nas atividades escolares e familiares.

As contribuições de Diamond (2013) e Barkley (2020) ajudam a compreender que dificuldades relacionadas a essas habilidades não devem ser interpretadas simplesmente como falta de interesse, desobediência ou ausência de esforço. Entretanto, as manifestações variam entre as crianças, e as dificuldades executivas, isoladamente, não determinam a presença do TDAH nem definem o potencial de aprendizagem infantil.

A literatura também destaca que as funções executivas se desenvolvem progressivamente e podem ser favorecidas pelas experiências e pela mediação dos adultos. Nesse sentido, as contribuições do Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI, 2016) e de Vygotsky (2007) reforçam a importância

de ambientes acolhedores, orientações adequadas e oportunidades de aprendizagem. Dawson e Guare (2022), por sua vez, apresentam estratégias práticas, como rotinas previsíveis, recursos visuais, instruções objetivas e tarefas divididas em etapas, que podem favorecer a participação e a construção gradual da autonomia.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados reforçam a necessidade de práticas que respeitem as particularidades de cada criança e ofereçam apoio às habilidades ainda em desenvolvimento. A parceria entre família e escola, aliada a limites claros, acolhimento e estratégias individualizadas, pode contribuir para uma aprendizagem mais inclusiva. Quando necessário, o acompanhamento de profissionais qualificados também é importante para compreender as necessidades da criança e orientar os apoios adequados.

Como limitação, destaca-se o caráter bibliográfico da pesquisa, que não permite avaliar diretamente a eficácia das estratégias analisadas. Estudos futuros poderão investigar sua aplicação na educação infantil e identificar possibilidades de aprimoramento das práticas pedagógicas na realidade brasileira.

Conclui-se que compreender as funções executivas amplia as possibilidades de apoiar a aprendizagem de crianças com TDAH. Mais do que destacar dificuldades, é fundamental reconhecer potencialidades e oferecer condições para que cada criança desenvolva suas habilidades e conquiste autonomia gradualmente. Espera-se que este estudo contribua para práticas educativas mais conscientes, inclusivas e respeitosas na primeira infância.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARKLEY, Russell A. **TDAH: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

BARROS, Priscila Magalhães; HAZIN, Izabel. Avaliação das funções executivas na infância: revisão dos conceitos e instrumentos. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 13-22, jan./jun. 2013. DOI: https://doi.org/10.5327/Z1982-1247201300010003.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (NCPI). **Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia: estudo III**. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2016. Disponível em: http://www.ncpi.org.br. Acesso em: 25 jun. 2026.

DAWSON, Peg; GUARE, Richard. **Inteligente, mas disperso: o método revolucionário das habilidades executivas para ajudar as crianças no desenvolvimento de seu potencial**. Tradução de Marcos Malvezzi. 1. ed. São Paulo: nVersos, 2022.

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

FUENTES, Daniel; MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes; CAMARGO, Cândida Helena Pires; COSENZA, Ramon M. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

HUDSON, Diana. **Diferenças específicas de aprendizagem: ideias práticas para trabalhar com dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, TOC, síndrome de Asperger, evitação patológica de demanda (EPD), transtorno de processamento sensorial (TPS), tiques e síndrome de Tourette**. Tradução de Guilherme Summa. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2025.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de neuropsicologia**. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos; Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes; SEDO, M.; FUENTES, Daniel; LEITE, W. B. Neuropsicologia das funções executivas. In: FUENTES, Daniel et al. (org.). **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 187-206.

NATALE, Livia de Castro. **Adaptação e investigação psicométrica de um conjunto de tarefas para a avaliação das funções executivas em pré-escolares: um estudo transversal**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ROHDE, Luis Augusto; HALPERN, Ricardo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, supl., p. S61-S70, 2004.

TONIETTO, Lilian et al. Interfaces entre funções executivas, linguagem e intencionalidade. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 247-255, 2011.

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

CAPÍTULO 10

"Epidemia do Autismo": Revisão Integrativa de Literatura sobre Principais Leis e Desafios no Contexto do Transtorno do Espectro Autista na Rede Estadual de Educação de Rondônia

Etnã de Oliveira Lima
Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-A

INTRODUÇÃO

Com o crescente número de diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos últimos 10 (dez) anos, estudiosos consideram que houve "epidemia do autismo" no mundo, por mais que o citado transtorno não seja contagioso; todavia é em relação à crescente quantidade de casos, isto desde as primeiras fases da vida até a vida adulta de pessoas autistas (CDC, 2025; Censo, 2022; Rios; Ortega; Zorzanelli; Nascimento, 2015; Nahmod, 2017).

O Autismo infantil foi descoberto por Leo Kanner, em 1943 (século XX), desde então até as primeiras décadas do segundo milênio passou a ter várias etiologias/causas ou fatores para manifestação do TEA. O autismo, até então, é entendido como um dos transtornos do neurodesenvolvimento cerebral definido como de causa multifatorial e complexo, que afeta percepções e comportamentos humanos (Rios; Ortega; Zorzanelli; Nascimento, 2015; Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

Em meados da segunda década do século XXI houve aumento considerável de número de diagnósticos de TEA no mundo, inclusive, na sociedade brasileira. O Brasil não tem um mecanismo centralizado e sistematizado de apuração do Autismo, mas é no contexto escolar que a realidade real se apresenta, principalmente no monitoramento e acompanhamen-

to do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O fato é que tanto no contexto escolar quanto em outros, o número de diagnóstico para TEA cresceu consideravelmente, o que desafiou/exigiu mais das escolas, em especial a equipe do AEE (CDC, 2025; Lacerda, 2025; Ambrosim; Ambrosim, 2024; Censo, 2022; Schmidt; Finatto; Ferreira, 2022; Nahmod, 2017).

REFERENCIAL TEÓRICO

Dicionário Priberam (2026), conceitua autismo como sendo uma perturbação do desenvolvimento do sistema nervoso, que se manifesta na infância por dificuldades de interação social, comunicação e padrões repetitivos, estereotipados e(ou) restritos de comportamento e(ou) pensamento (Lacerda, 2025; Ambrosim; Ambrosim, 2024; Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

Todavia, em essência o TEA existe por questões genéticas, isto é, o autismo não é uma doença, mas está no Classificação Estatística Internacional de Doenças 11 (CID-11), para fins organizacionais, saúde pública, estatística e garantia de direitos – referenciado no código: 6A02, este sob a descrição:

> Transtorno do espectro autista é caracterizado por déficits persistentes na habilidade de iniciar e manter interações sociais e comunicação social recíprocas, e por uma gama de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e inflexíveis, que são claramente atípicos ou excessivos para a idade e o contexto sociocultural do indivíduo. O início do transtorno ocorre durante o período do desenvolvimento, tipicamente na primeira infância, mas os sintomas podem não se manifestar plenamente até mais tarde, quando as demandas sociais excedem as capacidades limitadas. Os déficits são suficientemente graves para causar comprometimento na funcionalidade pessoal, familiar, social, educacional, ocupacional ou outras áreas importantes da funcionalidade, e são, geralmente, uma característica generalizada da funcionalidade do indivíduo, observável em todas as situações, embora possam variar de acordo com o contexto social, educacional ou outro. Os indivíduos ao longo do espectro exibem toda uma gama de funcionalidade intelectual e habilidades de linguagem (CID-11, 2025).

Silva, Gaiato e Reveles (2012) caracterizam o autismo como sendo transtorno global do neurodesenvolvimento, que se manifesta antes dos 3 anos de idade com consideráveis limitações sociais, comunicacionais e comportamentais, estas podem se manter durante a vida caso sejam tratadas o quanto antes; segundo os autores a área de maior prejuízo são as relacionadas às habilidades sociais, eles argumentam quanto mais rápido for o diagnóstico pelos profissionais, melhor encaminhada a criança vai ser para vida social e escolar (Lord, 2025; DSM-5, 2014; Brasil, 1996).

> As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. (DSM-5, 2014).

Conforme exposto, o transtorno de espectro do autismo é conceituado na literatura científica, como sendo deficiências/alterações no neurodesenvolvimento, estas podem se manifestar e(ou) serem detectadas na primeira infância (crianças até 3 anos de idade); com frequência apresentam prejuízos nas dinâmicas sociais, comunicacionais e comportamentais; os casos ou, pelo menos, diagnósticos são em maior número em indivíduos do sexo masculino. “Estatisticamente falando, o autismo acomete mais meninos do que meninas, numa proporção de 4:1. A síndrome de Asperger, um quadro do espectro autista de alto funcionamento, é dez vezes mais frequente nos meninos.” (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

CONCEITO DE “EPIDEMIA DE AUTISMO”

No sentido metalinguístico ou dicionarizado: “‘Epidemia’, substantivo feminino: 1. Doença que, numa localidade ou região, ataca simultaneamente muitas pessoas. 2. [Figurado] Coisa mais ou menos molesta ou criticável que é adotada por muitos” (Dicionário Priberam, 2026). Segundo o Manual DSM-5 (2014) e Schwartzman (2015), o autismo é um transtorno, neste contexto o Dicionário Priberam (2026) descreve a palavra transtor-

no da seguinte forma: “1. Ato ou efeito de transtornar. 2. Perturbação, alteração, mudança. 3. [Figurado] Contratempo; contrariedade. 4. Incômodo. 5. Desarranjo mental.” (Dicionário Priberam, 2026).

> Os TEA são transtornos bem mais comuns do que se estimava anteriormente e suas manifestações clínicas, apesar de muito variáveis, podem ser identificadas, ou ao menos suspeitadas, em crianças bastante jovens. É imprescindível que pessoas empenhadas no atendimento a crianças e jovens estejam familiarizadas com o quadro clínico aqui descrito para que possam suspeitar ou identificar essas pessoas o mais precocemente possível. (Schwartzman, 2015).

Conforme as estimativas da agência especializada da ONU para a saúde: OMS (*World Health Organization - WHO*), cerca de 1% da população mundial (8,3 bilhões) tem autismo, tal quantidade estimada equivale aproximadamente a 83 milhões de pessoas com TEA no planeta. “Essa estimativa representa um valor médio, e a prevalência relatada varia substancialmente entre os estudos. Alguns estudos bem controlados, no entanto, relataram números substancialmente maiores” (World Health Organization, 2025; tradução automática). Ou seja, segundo a própria OMS a quantidade calculada de indivíduos com autismo pode ser maior, inclusive, já trata a situação dos numerosos casos de transtorno do autismo no contexto de epidemiologia (World Health Organization, 2025; CDC, 2025; Censo, 2022; Nahmod, 2017; Rios; Ortega; Zorzanelli; Nascimento, 2015).

Figura 1 - Relógio da População Mundial: 8,3 bilhões de pessoas (04/10/2026).



Fonte: https://www.worldometers.info/pt/populacao-mundial/

A percepção de "epidemia do autismo" se dá pelo considerável e crescente casos de autismo no mundo. Por exemplo, na América do Sul existe pesquisas na perspectiva de "epidemia" do TEA, e outros títulos: "Da Invisibilidade à Epidemia: a Construção Narrativa do Autismo na Mídia Impressa Brasileira" (Rios; Ortega; Zorzanelli; Nascimento, 2015); "¿Hacia una epidemia del autismo? Entre historias celebratorias y estudios críticos" (Nahmod, 2017); e "A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia?" (Scimago Institutions Rankings, 2020).

Por fim, a escolha do termo "epidemia" tem por base refletir o entendimento do que foi analisado do estudo sobre dados, informações e pesquisas sobre diagnósticos do TEA de várias instituições nacionais e internacionais. O citado termo além de expressar o que a OMS expõe sobre o mundo, também, é provocativo e polêmico, o que é interessante para diferentes análises, interpretações e reflexões sobre a pessoa com autismo no contexto social e escolar (Nahmod, 2017).

DIAGNÓSTICO DE AUTISMO

Conforme a literatura científica/médica o diagnóstico é por meio de exames clínicos realizados por equipe multiprofissional; e pode incluir análise(s) e(ou) anamnese(s) perinatal (período gestacional da mãe), ambiental, comportamental, cognitiva, sensorial motora, neurológica, neuropsicológica e outra(s) avaliação(ões) conforme o protocolo adotado e(ou) que os profissionais julgarem necessário ao caso investigado (D'Antino; Brunoni; Schwartzman, 2015; DSM-5, 2014).

O impacto das limitações e prejuízos funcionais e(ou) sociais, também, são alvos de avaliações durante o diagnóstico; por outro lado as áreas que tiveram pouco ou nenhum prejuízo, também, são consideradas para que seja possível desenvolver estratégia de minimizar ou erradicar os impactos dos prejuízos na vida da pessoa com autismo (Lord, 2025; DSM-5, 2014; Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

De acordo Silva, Gaiato e Reveles (2012), avaliação cognitivo comportamental por meio dos diferentes profissionais, também, aplicação de

vários instrumentos nos exames é essencial para o sucesso do diagnóstico de TEA; do contrário pode se ter equívocos ou erros nos encaminhamentos de tratamento da pessoa com autismo. Com isso, a equipe multidisciplinar/multiprofissional deve saber, isto é, entender/compreender e vivenciar princípios clínicos de TEA para melhor diagnosticar. Na maioria dos casos é recomendado em protocolos, seguir critérios citados na CID-11 e DSM-5 (2014), em investigações sistemáticas sobre autismo (Lord, 2025; D'Antino; Brunoni; Schwartzman, 2015; DSM-5, 2014).

METODOLOGIA

Para atender os propósitos desta pesquisa integrativa e básica, com enfoque analítico, qualitativo e dialético, primeiramente foi realizada uma investigação bibliográfica. Em exames integrativos, Souza, Silva e Carvalho (2010) afirmam que, são combinadas análises sistemáticas em contexto eletrônico via *Internet/Web* (revistas científicas, artigos acadêmicos, sites de instituições oficiais (não) governamentais, etc.); em suma, neste trabalho as buscas analíticas executadas preferencialmente em conteúdo bibliográfico da literatura científica, relacionado ao autismo na educação básica brasileira e no ensino da rede estadual de Rondônia. "A revisão integrativa, finalmente, é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado." (Souza; Silva; Carvalho, 2010). Portanto, está pesquisa básica e integrativa é qualitativa e dialética.

> A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. (Gil, 2008).

Gil (2008) percebe a pesquisa qualitativa, como apropriada ao estudo de um assunto com razoável profundidade, pois as análises e discus-

sões são críticas e sintéticas. Assim sendo, pode-se estudar de maneira específica sem desatender o contexto da pesquisa, ou seja, com base no exame básico de estudo atingir/incorrer para o profundo ou vice-versa; "[...] obras que tratam da pesquisa qualitativa, apresentam três etapas que geralmente são seguidas na análise de dados: redução, exibição e conclusão/verificação." (Gil, 2008 *apud* Miles; Huberman, 1994).

ANÁLISE DE DADOS

Panorama de diagnósticos de autismo em Rondônia. Na comparação de autismo no estado de Rondônia (1,3%) com o nacional (1,2%), os dados mostram que o percentual no citado estado é maior; o que evidencia um número expressivo de diagnósticos do TEA na sociedade rondoniense. Na tabela sobre as microrregiões de Rondônia (tabela 1), é possível perceber um resumo dos dados sobre o autismo do Censo de 2022 (Censo, 2022).

Tabela 1 – Resumo de microrregiões do estado de Rondônia

AUTISMO EM MICRORREGIÕES DE RONDÔNIA			
Microrregião de Rondônia	População da microrregião	Autismo (%) para 6 anos ou mais de idade [média]	Nº de diagnóstico estimado
Porto Velho	545535	1,39	9474
Ariquemes	170817	1,13	1882
Alvorada d'Oeste	61602	1,08	683
Ji-Paraná	282304	1,03	32253
Vilhena	152694	0,93	1605
Cacoal	230465	0,83	2180
Guajará-Mirim	68300	0,90	611
Colorado d'Oeste	46579	0,56	300

Fonte: Censo (2022).

Os dados mostram uma variação considerável de percentual nas microrregiões do estado de Rondônia. A microrregião de Porto Velho concentra cerca de 545.535 habitantes, sozinha representa 47,464% dos diagnósticos de TEA, o total de transtorno do autismo é aproximadamente 9.474; um número expressivo de pessoas atípicas (Censo, 2022).

Em decorrência do quantitativo de cidadãos neurodivergentes, o desvio padrão maior é em Porto Velho (1,39%), seguido de Ariquemes (1,13%) e Alvorada d'Oeste (1,08); estas são as microrregiões de maior destaque em termos de maiores médias percentuais de autismo para pessoas com 6 anos ou mais de idade. Por outro lado, o menor número de diagnóstico (300) e a menor média de porcentagens de casos confirmados (0,56) foi a microrregião de Colorado d'Oeste (Censo, 2022).

Outros dados que chamam a atenção no sul de Rondônia é a microrregião de Vilhena, isto é, a cidade de Pimenta Bueno (35.079 habitantes) com 2% o maior percentual de casos de autismo confirmados no estado de Rondônia. Com isso, é possível perceber que não há uma relação de proporcionalidade direta à aglomeração de pessoas, pois tantas regiões com aproximadamente 124 mil habitantes, por exemplo, o município de Ji-Paraná com 1,2%, pode ter menor percentual de casos que região que tem cerca de 35 mil cidadãos, como é o caso da cidade de Pimenta Bueno com 2%; ou, então, Vale do Paraíso que tem por volta de 6,5 mil habitantes com 1,5% de diagnóstico de TEA (Censo, 2022).

Como exposto municípios do interior do estado de percentual maior que o estadual (1,3%) e o nacional, isto é, cidades com mais de 1,3%, no máximo tem aproximadamente 35 mil habitantes; sendo que o município de maior percentual de diagnósticos tem 35.079 pessoas, no caso Pimenta Bueno com 2% diagnóstico de TEA; ou seja, a população deste é menos de 10% de Porto Velho, esta cidade capital que tem o maior número cidadãos recenseados de Rondônia: 460.434 habitantes (Censo, 2022).

Com a grande totalidade de diagnóstico de TEA em Rondônia, por extensão, o crescimento do número de casos confirmados de transtorno do autismo em crianças em idade escolar, tem por resultado aumento de ma-

trícula na educação especial; o que requer mais esforços no atendimento educacional especializado no sistema de ensino do aludido estado (Relatório, 2025; Secom, 2025; Censo, 2022).

Até 2025 cerca de 2.620 estudantes com autismo estavam matriculados no ensino regular na rede de ensino de Rondônia, estes receberam atendimento especializado conforme a legislação e planejamento institucional/escolar; com isso, fica claro e notório para sociedade rondoniense os desafios e ações de inclusão, diante do número considerável de alunos atípicos nas escolas estaduais do referido estado (Relatório, 2025; Censo Escolar, 2025; Secom, 2024; Censo, 2022).

TEA: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESTADUAL DE RONDÔNIA

Com rápido crescimento do número de crianças atípicas, integradas à rede estadual da educação básica do estado de Rondônia, os desafios da educação inclusiva cresceram e ficaram complexos/complicados. Em resposta às pelejas no expediente de inclusão nas escolas do referido estado, foram elaboradas leis, ações, eventos, formação profissional e ajustes/alterações nas infraestruturas das instituições de ensino, para tornar os ambientes escolares inclusivos (Relatório, 2025; Secom, 2025; Brasil, 2012; Rondônia, 2012; Brasil, 1996; Rondônia, 1989).

A inclusão de educandos/crianças com autismo na educação básica do estado de Rondônia é algo recorrente nos últimos 14 anos, considerando a sanção da primeira lei estadual nº 2.847/2012 na sociedade rondoniense, desde então o tema foi alvo crescente de atenção e discussão; pois, os desafios do TEA aumentaram nos espaços (não) escolares, a começar pela singularidade e diversidade do espectro autista (Legislação, 2026; Brasil, 2012; Rondônia, 2012).

Ambrosim e Ambrosim (2024) percebem que o primeiro e crucial desafio enfrentado na escola é a compreensão do autismo, o fato é que o transtorno do autismo engloba grande número de necessidades e capacidades, desde com indivíduos com dificuldades de interações sociais/comunicacionais até pessoas com altas habilidades funcionais, intelec-

tuais e(ou) superdotação; por serem pessoas de habilidades e necessidades diversas, requerem atenção, abordagens individualizadas e flexibilizadas, pois cada discente tem necessidades e capacidades específicas (Lord, 2025; DSM-5, 2014; Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

> Muitos professores não recebem treinamento específico sobre o TEA durante sua formação inicial ou contínua. A falta de conhecimento sobre as características do TEA e estratégias pedagógicas adequadas pode resultar em dificuldades na adaptação do currículo, na criação de um ambiente inclusivo e na implementação de estratégias de ensino eficazes. (Ambrosim; Ambrosim, 2024).

A incompleta compreensão ou nenhuma compreensão de necessidades de alunos atípicos, com frequência decorre da falta/inadequada formação de professionais/professores, para atender educandos com autismo; o que na maioria das vezes resulta em condições para manifestação de preconceito, discriminação, *bullying* e(ou) "capacitismo", este último agravado por adaptações limitadas ou inadaptação às necessidades e escassez de Tecnologia Assistivas (Ministério Público de Rondônia, 2026; Lord, 2025; Ambrosim; Ambrosim, 2024).

Preconceito, *bullying*, "capacitismo", pouca/nenhuma adaptação limitada às necessidades e escassez de Tecnologias Assistivas (equipamentos, serviços e estratégias desenvolvidas para autonomia, independência e inclusão social de pessoas com deficiência); estes fatores formam a cadeia da exclusão enfrentada por pessoas com autismo/deficiência na sociedade humana. Com frequência em alguns contextos ou situações eles se retroalimentam de forma sincronizada que parece uma reação em cadeia, isto é, o preconceito oculta ou dificulta o atendimento de demandas de deficientes, por extensão resulta em adaptações insuficientes, fazendo com que persista a escassez de recursos e sustentando *bullying* e a discriminação (Ambrosim; Ambrosim, 2024; Brasil, 2015a; Brasil, 2015b).

O tripé que mantém a (reação em) "cadeia da exclusão" é: preconceito, *bullying* e "capacitismo". O preconceito é o principal "pilar de sustentação" do ciclo vicioso de exclusão de cidadãos com deficiência; em essência se baseia na crença equivocada que existe corpo e(ou) a mente perfeitos

ou padronizados. Com isso, outras formas de discriminação, desajustes de tratamento e conduta em relação à pessoa com deficiência; outros efeitos colaterais são deficiências na percepção de adaptações às necessidades, o que decorre em escassez de tecnologias (Lacerda, 2025; Ambrosim; Ambrosim, 2024; Brasil, 2015a; Brasil, 2015b).

Além de desafios de carência de tecnologias assistivas e pouca ou nenhuma adaptação limitada às necessidades para os alunos com TEA; escolas da rede de ensino de Rondônia encontram dificuldades em ter/contratar professor(es) de apoio e (ou) cuidadores especializados para apoiar discentes atípicos. Todavia, o setor de AEE e a gestão/administração pública fazem o possível para amenizar a complicada e complexa situação dos discentes com autismo, por meio de ações estratégicas pedagógicas na sala de recursos multifuncionais ou em outro(s) espaço(s) de aprendizagem; no intuito de atender leis estaduais, federais e normas de órgãos competentes (Legislação, 2026; Ambrosim; Ambrosim, 2024; Brasil, 2015a).

PRINCIPAIS LEGISLAÇÃO SOBRE O AUTISMO EM RONDÔNIA

Desde a promulgação da Constituição do estado de Rondônia em 1989, no total foram desenvolvidas 80 leis estaduais que amparam a pessoa com deficiência, as normas construídas pela Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia (ALERO); também, abrange especificamente a pessoa com TEA, tais normas teve sua primeira aprovação logo no início da "epidemia de autismo", por volta do ano de 2012 (Legislação, 2026; Relatório, 2025; Rondônia, 2012; Rondônia, 1989).

Quadro 1 – Leis sobre autismo elaboradas pela ALERO.

TIPO	ANO	NÚMERO COM *LINK*	EMENTA
Lei	2012	2.847	Institui o Sistema Estadual de Assistência a Pessoa Autista.
Lei	2015	3.597	Institui a Semana Estadual de Estudo e Conscientização sobre o Autismo no Estado de Rondônia.
Lei	2017	4.184	Dispõe sobre a obrigatoriedade de inclusão do símbolo do transtorno do espectro do Autista nas placas ou avisos de atendimento prioritário e dá outras providencias.
Lei	2018	4.442	Institui a Carteira de Identidade do Autista (CIA), no âmbito do Estado de Rondônia. (Ação Direta de Inconstitucionalidade n° 0801967-63.2020.8.22.0000 – Ajuizada pelo Procurador Geral de Justiça, julgada IMPROCEDENTE em 21 de março de 2022, com certidão de trânsito em julgado em 19 de maio de 2022)
Lei	2020	4.909	Dispõe sobre a realização de sessões de cinema adaptadas para pessoas com Transtorno do Espectro Autista e suas famílias, no âmbito do Estado de Rondônia.
Lei	2021	4.991	Dispõe sobre o prazo de validade do Laudo Médico Pericial que atesta o Transtorno do Espectro Autista - TEA.
Lei	2021	5.049	Dispõe sobre o oferecimento na rede pública de saúde do Estado de Rondônia de exames e avaliação para diagnóstico precoce do autismo, tratamento para os portadores do transtorno e apoio aos familiares dos pacientes com autismo.
Lei	2021	5.077	Dispõe sobre o prazo de validade do laudo médico-pericial que atesta Transtorno do Espectro do Autismo - TEA, para fins que específico.
Lei	2022	5.296	Dispõe sobre a destinação de carteiras em locais determinados aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA nas escolas do estado de Rondônia.
Lei	2022	5.430	Dispõe sobre a inclusão e reserva de vagas na rede pública e privada de educação para crianças e adolescentes com transtorno de espectro autista e dá outras providências.
Lei	2024	5.754	Institui, no âmbito do Estado de Rondônia, a carteira azul, objetivando facilitar a comunicação entre os agentes de segurança e o condutor com transtorno do espectro autista – TEA.
Lei	2024	5.763	Dispõe sobre a violência institucional em decorrência do exercício de direitos das pessoas com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista - TEA, no âmbito do estado de Rondônia e dá outras providências.

Lei	2024	5.886	Permite às pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA e às crianças com alergia alimentar o ingresso e a permanência, em qualquer local transportando alimentos, para consumo próprio e utensílios de uso pessoal.
Lei	2024	5.904	Altera a ementa e dispositivos da Lei n° 5.886, de 1° de outubro de 2024, que "Permite às pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA e às crianças com alergia alimentar o ingresso e a permanência, em qualquer local transportando, alimentos, para consumo próprio e utensílios de uso pessoal".
Lei	2025	5.963	Dispõe sobre a instituição do selo Escola Amiga dos Alunos com Deficiência, no âmbito do estado de Rondônia, e dá outras providências.
Lei	2025	5.964	Dispõe sobre a substituição dos equipamentos sonoros (sirenes e alarmes por sinaleiros musicais) utilizados nas instituições de ensinos públicas e privadas no âmbito do estado de Rondônia.
Lei	2025	5.976	Altera a Lei n° 5.077, de 29 de julho de 2021, a qual "Dispõe sobre o prazo de validade do laudo médico-pericial que atesta Transtorno do Espectro do Autismo - TEA, para fins que especifica.".
Lei	2025	6.256	Estabelece o atendimento prioritário a pessoas com transtorno do espectro autista e dá outras providências.
Lei	2026	6.310	Dispõe sobre a política de luta contra a discriminação à criança, ao adolescente e ao adulto com deficiência nas instituições públicas ou privadas de qualquer modalidade de ensino no estado de Rondônia e dá outras providências.
Lei	2026	6.340	Dispõe sobre a Política de Educação Inclusiva para as Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais de desenvolvimento, Doenças Raras, Altas habilidades ou Superdotação e Síndrome de Down nas instituições Públicas e privadas no Estado de Rondônia e dá outras providências.
Lei	2026	6.395	Institui o Programa Estadual de Estímulo ao Empreendedorismo de Mães Atípicas e dá outras providências.

Fonte: adaptado de Legislação (2026).

Até agosto de 2026, ao todo foram elaboradas 21 leis envolvendo pessoas com autismo, destas 17 foram durante e após a pandemia do Covid-19 (a partir de 2020), pois antes foram aprovadas 04 leis que tem por foco a pessoa com transtorno do autismo; ou seja, em pouco mais de 6 (seis) anos houve aumento de mais de 4 vezes (425%) a mais na quantidade de normas legislativas no contexto de cidadãos atípicos, o que revela atenção considerável à pessoa com espectro do autismo (Legislação, 2026; Rondônia, 2012; Rondônia, 1989).

Entraves e necessidades vão ficando evidentes e diversificadas, conforme o número de diagnósticos cresce; com isso, leis são elaboradas para atender necessidades das pessoas com autismo, inclusive, em espaços/ambientes escolares, nos quais se desenvolve atividade(s) pedagógica(s) ou de aprendizagem. Portanto, instituições públicas e privadas devem se ajustar e atender/cumprir as leis conforme estabelecido pela sociedade por meio de lei (Ministério Público de Rondônia, 2026; Legislação, 2026; Lacerda, 2025; 2024; Brasil, 2015b).

Outros desafios que impactam diretamente a convivência/formação escolar, qualidade de vida e diretos, com frequência o acesso a diagnósticos e atendimentos/terapias de profissionais especializadas são um dos maiores desafios, pois a partir do diagnóstico e serviços especializados é que começa ações e processos de inclusão. Com os exames confirmados para TEA, o apoio da família, escola e sociedade; é possível requerer adaptações (sensoriais, visuais, comunicacionais, pedagógicas, etc.) e orientações (preventivo, bem estar, etc.) de profissionais de educação/saúde, para que seja viável o acolhimento escolar e social. Em Rondônia, por vezes o Poder Público é provocado pela família, escola, etc., por meio de ações/leis para encaminhar ou fechar laudos de TEA para garantir direitos da pessoa com autismo/deficiência (Ministério Público de Rondônia, 2026).

DESAFIOS DE INCLUSÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE RONDÔNIA

De fato, entraves de alunos com autismo/deficiência na Rede Estadual de Ensino de Rondônia são variados, amplos, complexos e complicados; dentre eles, os principais: preconceito, *bullying*, "capacitismo", pouca/nenhuma adaptação limitada às necessidades, escassez de tecnologias assistivas e falta/déficit de profissionais de apoio/especializados. A maioria dos problemas passam pela principal "engrenagem" do ciclo vicioso da exclusão: preconceito, que se desdobra em problemas como inacessibilidade, desrespeitos e crimes; para superar tais desafios é necessário fazer ações de inclusão. (Ministério Público de Rondônia, 2026; Relatório, 2025; Secom, 2025; Brasil, 2015b; Rondônia, 2012).

Em resumo, as principais barreiras são estruturais (acessibilidade e adaptações ambientais, sensoriais, entre outras), atitudinais (preconceito, *bullying*, "capacitismo", etc.) e profissionais (falta ou déficit de profissionais especializados, professores de apoio/auxiliares, cuidadores); e permeando toda problemática tem o excesso de burocracias e a exigência ilegal de laudos para matrícula. Todavia, a sociedade civil e Poder Público fazem ações e leis em favor da população atípica/deficiente, na rede de educação estadual de Rondônia não é diferente, pois nela são realizadas várias ações sobre o público com TEA (Ministério Público de Rondônia, 2026; Secom, 2025; Brasil, 2015a; Brasil, 2012).

São exemplos de ações implementadas pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia - SEDUC/RO: palestras e ações educacionais de conscientização, fortalecimento do AEE, estratégias pedagógicas e adaptações de atividades nos espaços escolares, Plano de Desenvolvimento/Educacional Individualizado (PDI/PEI), adaptações curriculares individuais, etc.; também, eventos realizados: Congresso Rondoniense sobre Autismo (CORAU), Seminário de Educação Especial, Dia do Autismo, Dia do Orgulho Autista, Dia "D" da Educação Especial Inclusiva, etc.. Os esforços são para consolidar leis estaduais e federais, pois o cumprimento da legislação é a principal ação para desenvolver a educação inclusiva (Secom, 2024; Relatório, 2025).

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Depois da divulgação dos resultados do Censo de 2022, houve maior ações/atuações da Administração Pública sobre o autismo e inclusão nas escolas públicas, na rede estadual de ensino de Rondônia não foi diferente. Em 2023, dentre outros atos, foi elaborado um Plano do Estado para a Educação Inclusiva envolvendo várias instituições, o planejamento foi submetido ao Tribunal de Contas de Rondônia (TCE); nos anos seguintes, relatórios foram encaminhados ao referido tribunal, para prestação de contas. Todavia, outras ações de proteção e conscientização de pessoas com TEA foram implementadas pelo Ministério Público de Rondônia e outras instituições públicas, também, com a participação da sociedade civil rondoniense para superar barreiras do autismo nas escolas.

Os maiores desafios encontrados nas análises sobre a rede estadual de educação de Rondônia foram preconceito, *bullying*, "capacitismo", escassez de tecnologias assistivas, pouca/nenhuma adaptação às necessidades específicas dos discentes com autismo/deficiência; e para completar déficit ou falta de profissional de apoio e especializado. Tanto o *bullying* quanto o "capacitismo" são manifestações de preconceito; este último, portanto, é o entrave/empecilho central no meio social, inclusive, na educação de alunos atípicos/deficiente.

A conscientização pública e escolar é um dos movimentos fundamentais no combate ao citado tripé da exclusão, todavia o comprimento da legislação é a principal e maior ação de cidadania para inclusão da pessoa com autismo/deficiência. Como mostrado, existem várias ações de conscientização sobre o TEA, na rede escolar estadual de Rondônia; o que favorece a inclusão do discente com necessidades específicas/especiais, também, facilita o trabalho da equipe pedagógica, profissionais de apoio/especializado e intervenções do AEE.

REFERÊNCIAS

AMBROSIM, Inês; AMBROSIM, Lucinéia. AUTISMO NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 7, 2024. ISSN: 2965-6672. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/autismo-na-escola-publica-desafios-e-oportunidades. Acesso: 05 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de Novembro de 2015**. Planalto, 2015a. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso: 31 mai. 2026.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Planalto, 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: 05 mai. 2026.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Planalto, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso: 05 mai. 2026.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Planalto, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 27 dez. 2025.

CDC: Centers for Disease Control and Prevention. **Data and Statistics on Autism Spectrum Disorder**. U. S. Centers for Disease Control and Prevention, 2025. Disponível em: https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html. Acesso: 07 ago. 2026.

CENSO ESCOLAR 2025. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2025. Disponível: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2025/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso: 19 de julho de 2026.

CENSO Demográfico 2022: Panorama. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2022. Rio de Janeiro – RJ, 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?localidade=BR. Acesso em: 17 mai. 2026.

CID-11 para Estatísticas de Mortalidade e de Morbidade. **Autismo**. World Health Organization - WHO, 2025. Disponível em: https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/pt#437815624. Acesso: 22 jul. 2026.

D'ANTINO, Maria Eloisa Famá; BRUNONI, Décio; SCHWARTZMAN, José Salomão. **Contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**: estudos interdisciplinares em educação e saúde em alunos com Transtornos do Espectro do Autismo no município de Barueri, SP. São Paulo: Memnon, 2015. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/6-pos-graduacao/upm-higienopolis/mestrado-doutorado/disturbios_desenvolvimento/2018/geral/Livro_Proesp_ContribuicoesParaInclusao_2015.pdf. Acesso: 31 mar. 2026.

DICIONÁRIO PRIBERAM da Língua Portuguesa, 2026a. Busca interativa por palavra-chave: **Epidemia; Transtorno; Autismo**. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/Epidemia. Acesso: 1º abr. 2026.

DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. American Psychiatric Association Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf. Acesso: 14 jun. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Cengage Learning, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: [s. n.], 2010. (p. 1-11).

LACERDA, Lucelmo. **Como é que é? | Quais são os entraves para a inclusão de alunos autistas?**. Entrevista concedida à Priscilla Camazano. Folha de São Paulo, 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-0gSwjjZvsg. Acesso: 04 ago. 2026.

LEGISLAÇÃO Compilada PCD. Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia – ALERO, 2026. Disponível em: https://www.al.ro.leg.br/legislacao/legislacao-compilada-pcd/?page=8&tipo=&ano=&q=. Acesso: 30 mai. 2026.

LORD, Catherine. 4. **Dr Catherine Lord | A Positive but Realistic Approach to Autism from 2-34**. 2025 Tarjan Center Forum in Neurodevelopmental Disabilities. Mediação Dra. Rujuta Bhatt Wilson. Legendado [tradução automática]. University of California, Los Angeles – UCLA Semel Institute Tarjan Center, 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qfT1P3r6XnI. Acesso: 12 ago. 2026.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE RONDÔNIA recomenda medidas para garantir educação inclusiva na rede estadual. Ministério Público de Rondônia – MPRO, 2026. Disponível em: https://www.mpro.mp.br/pages/comunicacao/noticias/view-noticias/2084811. Acesso: 12 ago. 2026.

NAHMOD, Maia. *¿Hacia una epidemia del autismo? Entre historias celebratorias y estudios críticos*. **Revista Psicologia e Saúde** vol.9 no.2 Campo Grande ago. 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2177-093X2017000200005&script=sci_arttext&tlng=es. DOI: https://doi.org/10.20435/pssa.v9i2.517. Acesso: 17 jul. 2026.

SCHMIDT, Carlo; FINATTO, Mariele; FERREIRA, Lívia. **Atendimento Educacional Especializado e Autismo: uma Aproximação às Práticas Baseadas em Evidências**. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3990. Acesso: 27 dez. 2025.

RIOS, Clarice; ORTEGA, Francisco; ZORZANELLI, Rafaela; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. **Interface -Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 19, n. 53, p. 533-546, abr./jun. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0146. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/jkNFyTCb3kGM7bxxYRpL37M/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 dez. 2025.

RELATÓRIO: 1º Relatório Monitoramento das Atividades da Educação Inclusiva. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/RO, 2025. Disponível em: https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2025/04/01-1o-Relatorio-do-Plano-de-Acao.pdf. Acesso: 13 ago. 2026.

RONDÔNIA. **Lei nº 2.847, de 05 de Setembro de 2012**. Assembleia Legislativa de Rondônia – ALERO, 2012. Disponível em: https://www.al.ro.leg.br/media/legislacao_compilad_pcd/L2847.pdf. Acesso: 10 ago. 2026.

_____. **Constituição do Estado de Rondônia**. Palácio Marechal Rondon – Porto Velho/RO, 1989. Disponível em: https://www.al.ro.leg.br/downloads/constituicao-do-estado-de-rondonia. Acesso: 22 mai. 2026.

SCIMAGO INSTITUTIONS RANKINGS. **A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia?**. Scimago Institutions Rankings, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/WY8Zj3BbWsqJCz6GvqGFbCR/?lang=pt. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-3703003180896. Acesso: 17 jul. 2026.

SECOM - Governo de Rondônia. **Governo de RO amplia ações de inclusão para alunos autistas na rede estadual**. Secretaria de Estado da Educação de Rondônia – SEDUC/RO, 2025. Disponível em: https://rondonia.ro.gov.br/governo-de-ro-amplia-acoes-de-inclusao-para-alunos-autistas-na-rede-estadual/. Acesso: 03 ago. 2026.

_____. **Profissionais da educação participam do 1º Congresso Rondoniense sobre Autismo, em Porto Velho**. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/RO, 2024. Disponível em: https://rondonia.ro.gov.br/profissionais-da-educacao-participam-do-1o-congresso-rondoniense-sobre-autismo-em-porto-velho/. Acesso: 10 ago. 2026.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra B.; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**. Rio de janeiro: Objetiva, 2012. Disponível em: https://rhemaeducacao.com.br/downloads/material-turma/8c15a6a4574a25c-718fee661e88cdd69.pdf. Acesso: 02 abr. 2026.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Scielo, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt. Acesso: 24 jun. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Autism**. World Health Organization (WHO), 2025. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders. Acesso: 17 jul. 2026.

CAPÍTULO II

Imaginação e Criação em Vigotski: Contribuições do Brincar como Ferramenta Pedagógica para a Inclusão de Estudantes com TEA na Educação Infantil

Vânia Lúcia Passos Araújo
Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-B

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois é nesse período que se ampliam as possibilidades de interação social, comunicação, expressão, aprendizagem e construção do conhecimento. Nesse contexto, o brincar assume um papel essencial no processo educativo, uma vez que possibilita à criança explorar o ambiente, estabelecer relações com outras pessoas, expressar sentimentos e desenvolver a imaginação e a criatividade.

Além de ser um direito da criança, a brincadeira representa uma importante ferramenta pedagógica, capaz de favorecer experiências significativas de aprendizagem e contribuiu para a construção de uma educação inclusiva, que respeite as singularidades e as necessidades de cada estudante. A BNCC (Brasil, 2018, p.37) defende que "a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das criança" possibilitando um aprendizado lúdico e incluso para o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Conforme aponta Hudson (2025,p.121): "o TEA ocorre em uma ampla gama de capacidades intelectuais e afeta de 1 a 2% da população. Tem sido mais comumente diagnosticado em meninos, mais um número cres-

cente de meninas está identificado, causando um preocupante motivo para uma abordagem mais detalhada de suas causas e consequências na criança, o cuidado em promover intervenções que alcance esses alunos.

Partindo da problemática: como o brincar, enquanto ferramenta pedagógica pode construir para o processo de inclusão e desenvolvimento de crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil?, esta pesquisa é um esforço de leitura introdutória sobre o tema imaginação e criação e sua contribuição para a análise do brincar como ferramenta pedagógica para a inclusão de estudantes com TEA na educação infantil. A pesquisa, do tipo bibliográfica, foi desenvolvida com estudo de obras que abordam o tema. O objetivo da pesquisa foi analisar estudos sobre o brincar de crianças com TEA, com diferentes níveis de suporte de Transtorno do Espectro Autista – TEA e as contribuições dos processos de imaginação e criação na educação infantil. Os referenciais estudados foram Kishimoto (2011), Hudson (2025), Vygotsky (2009), Oliveira (1997) e Rego (2009).

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA : ENTENDENDO MELHOR A CONSTRUÇÃO DE UM ESPECTRO

O marco histórico do autismo no Brasil é resultado de um longo processo de mudanças na compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA), na garantia dos direitos das pessoas autistas e na construção de políticas públicas voltadas à inclusão social e educacional. Ao longo do tempo, a maneira de compreender o autismo passou por transformações significativas, deixando de ser tratado apenas sob uma perspectiva clínica para também ser reconhecido como uma questão de direitos humanos, cidadania e inclusão. Nesse contexto, conhecer os principais acontecimentos históricos é fundamental para compreender os avanços conquistados e os desafios que ainda precisam ser enfrentados pela sociedade brasileira. Com isso, se faz necessário apontar alguns pontos de conquistas com o passar do tempo.

De acordo com a Cartilha autismo e realidade (2026) em 1978, o psiquiatra Michael Rutter classifica o autismo como um distúrbio do desen-

volvimento cognitivo, criando um marco na compreensão do transtorno. Ele propõe uma definição com base em quatro critérios: 1 - atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual; 2 - problema de comunicação não só em função de deficiência intelectual associada: 3 - comportamento incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; 4 - início antes dos 30 meses de idade.

Com isso, o psiquiatra Michael Rutter contribuiu significativamente para a compreensão do autismo ao propor critérios que ajudaram a estabelecer uma definição mais organizada do transtorno. Sua abordagem destaca aspectos relacionados ao desenvolvimento social, às dificuldades na comunicação e na linguagem, à presença de comportamentos repetitivos e à manifestação dos sinais antes dos 30 meses de idade. Essa contribuição representou um avanço importante para as pesquisas e para o desenvolvimento dos critérios de diagnósticos do autismo.

A evolução histórica do diagnóstico do autismo no Brasil de acordo com o relatório mundial do autismo (2026, p. 28 e 29) se deu da seguinte forma:

1989 – "Período marcado pela invisibilidade diagnosticada. O autismo ainda era compreendido como psicose infantil (CID-9), com diagnósticos raros e restritos a casos graves, geralmente institucionalizados. Momento de transição conceitual, impulsionado pela CID-10 (1993) e pelo DSM-IV (1994), que passam a reconhecer o autismo como transtorno do desenvolvimento, ainda com baixo impacto prático no Brasil.

> Assim, aconteceu o início da ampliação do olhar clínico e do debate internacional sobre o espectro, ainda concentrado em grandes centros urbanos e serviços especializados. Consolidação gradual da noção de espectro e expansão do SUS, com aumento lento, porém contínuo, dos registros diagnósticos.

1995 – Momento de transição conceitual, impulsionado pela CID-10 (1993) e pelo DSM-IV (1994), que passam a reconhecer o autismo como transtorno do desenvolvimento, ainda com baixo impacto prático no Brasil. início da ampliação do olhar clínico e do debate internacional sobre o

espectro, ainda concentrado em grandes centros urbanos e serviços especializados. Consolidação gradual da noção de espectro e expansão do SUS, com aumento lento, porém contínuo, dos registros diagnósticos.

No ano 1995, começa-se a ter um olhar diferenciado para a pessoa autisma, iniciando uma compreensão com mais clareza e inclusão para a pessoa com autismo. 2000 – início da ampliação do olhar clínico e do debate internacional sobre o espectro, ainda concentrado em grandes centros urbanos e serviços especializados." No início dos anos 2000, houve uma ampliação gradual dos estudantes e das discussões sobre o autismo, o tema começou a ganhar maior visibilidade na área da saúde, embora o acesso aos diagnósticos e aos serviços especializados ainda fosse muito limitado, principalmente em regiões afastadas dos grandes centros urbanos.

2005 – Consolidação gradual da noção de espectro e expansão do SUS, com aumento lento, porém contínuo, dos registros diagnósticos." Neste ano, a compreensão do autismo passou por mudanças importantes, com o fortalecimento da ideia de que suas manifestações podem ocorrer de diferentes formas e intensidades.

2010- "Avanço do acesso à informação, maior circulação de conhecimento entre famílias e profissionais e início de uma curva de crescimento mais consistente." No ano em questão, o acesso à informação sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tornou-se mais amplo, favorecendo a circulação de conhecimento entre famílias, profissionais de saúde e educadores, Esse movimento contribuiu para aumentar a conscientização sobre as características do autismo e a importância da identificação precoce, do acolhimento e da inclusão social e educacional.

2015 - "Avanço do acesso à informação, maior circulação de conhecimento entre famílias e profissionais e início de uma curva de crescimento mais consistente". No ano 2015 a discussão sobre o autismo ganhou diferentes destaques no campo dos direitos das pessoas com deficiência. No Brasil a Lei Brasileira da Inclusão de Pessoa com Deficiência (Lei n°13.146/2015) representou um avanço na garantia de direitos e na promoção da participação social. Esse período também reforçou a importân-

cia de combater o preconceito, respeitar as diferenças e ampliar as oportunidades de inclusão das pessoas autistas.

2020 - "Período de consolidação do conceito de Transtorno do Espectro Autista (DSM-5-TR), com maior identificação de casos leves e moderados e ampliação do diagnóstico na infância". A partir de 2020, os debates sobre o TEA passaram a enfatizar ainda mais a diversidade de características e necessidades de apoio das pessoas autistas. A ampliação das informações sobre o transtorno contribuiu para uma maior atenção ao desenvolvimento infantil e às diferentes formas de manifestação do autismo.

2025- Forte aceleração dos diagnósticos nos últimos anos, impulsionada pela pandemia, maior atenção ao desenvolvimento infantil e ampliação das redes de apoio. Mais de dois terços dos registros concentram-se nesse período, que segue em crescimento.

Com isso, o autismo continuou recebendo maior atenção da sociedade, das instituições de saúde e das escolas. O aumento da divulgação de informações e da conscientização sobre o TEA contribuiu para ampliar as discussões sobre diagnósticos, acompanhamento e inclusão.

Entretanto, o avanço ocorreu também em criações de leis que abrangem o direito da pessoa autista, na inclusão do estatuto da Pessoa com Deficiência. No Art.1° da Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, Art. 1º), esta foi instituída destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua Art. 10. Compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida, inclusão social e cidadania.

As citações da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) dos dois artigos, destacam a importância de garantir os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, promovendo a igualdade de oportunidades, a inclusão social e o exercício da cidadania.

Nesse sentido, compreende-se que a inclusão vai além do acesso aos espaços sociais, pois exige o combate ao preconceito, a eliminação de barreiras e a criação de condições que favoreçam a participação plena de todos. No contexto educacional, essa legislação reforça a necessidade de uma escola inclusiva, que respeite as diferenças, valorize as potencialidades de cada estudante e ofereça os recursos e apoios necessários para garantir uma aprendizagem significativa, com respeito, autonomia e dignidade.

Conforme aponta (Brasil,20215) Art. 2º– "Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade com as demais pessoas."

O Art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) é fundamental para compreender que a deficiência não deve ser considerada apenas a partir das características individuais de uma pessoa, mas também em relação às barreiras que dificultam sua participação na sociedade.

Compreendendo o diagnóstico

O diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como uma condição neurodesenvolvimento que afeta principalmente a comunicação, a interação social e o comportamento manifestando-se de forma singular em cada indivíduo, geralmente, nos primeiros anos de vida. Hudson (2025, p.120), define o autismo como "uma condição neurológica (conexões cerebrais) permanente". Pessoas autistas experimentam dificuldades de comunicação e interação social e apresentam comportamentos restritivos/repetitivos. Entretanto, suas características podem variar significativamente entre as pessoas, justificando o uso do termo espectro, essas diversidades exigem uma avaliação cuidadosa, realizada por uma equipe de profissionais que analisam o histórico clínico do desenvolvimento da criança, as observações comportamentais e informações fornecidas pela família.

Conforme aponta Hudson (2025,p.121): “o TEA ocorre em uma ampla gama de capacidades intelectuais e afeta de 1 a 2% da população. Tem sido mais comumente diagnosticado em meninos, mais um número crescente de meninas está sendo identificado”. A autora, destaca que além disso, a identificação mais frequente do TEA em meninos e o aumento do reconhecimento em meninas reforçam a importância de ampliar os conhecimentos sobre suas diferentes manifestações.

Como afirma, (DSM - 5°, 2023) os três níveis de suporte classificam as pessoas com TEA de acordo com a possibilidade de autonomia, permitindo estratégias de intervenções com clareza de classificações de suporte.

Segundo DSM-5 (2023) - Nível 1 de suporte – “Em geral, são pessoas que lidam com dificuldades para manter e seguir normas sociais, apresentam comportamentos inflexíveis e dificuldade de interação social desde a infância”. Nesse nível a pessoa pode apresentar dificuldades na interação social, na comunicação e na compreensão de determinadas regras sociais. Já o Nível 2 de suporte: “Em geral, apresentam comportamento social atípico, rigidez cognitiva, dificuldades de lidar com mudanças e hiperfoco (interesse intenso por determinados objetos, pessoas ou temas)”. As pessoas classificadas neste nível geralmente apresentam dificuldades mais evidentes na comunicação e na interação social, além de maior resistência a mudanças na rotina.

O nível 3 de suporte assim é caracterizado: “nestes casos, os indivíduos têm dificuldades graves no seu cotidiano e déficit severo de comunicação, com uma resposta mínima a interações com outras pessoas e a iniciativa própria de conversar muito limitada”. (DSM-5, 2023).

Já nesse suporte, às necessidades de apoio são mais intensas, especialmente nas áreas da comunicação, da interação social e da flexibilidade comportamental. A pessoa pode apresentar dificuldades significativas, interagir com outras pessoas e lidar com as mudanças na rotina, necessitando de apoio substancial em diferenças sociais em diferentes situações do cotidiano. É importante destacar que os níveis de suporte não definem a capacidade, o potencial de aprendizagem ou o valor de uma pessoa com

TEA. As necessidades de apoio podem variar conforme o contexto e as experiências individuais.

Segundo (American Psychiatric Association,2023,p.50): "o diagnóstico do TEA baseia-se em critérios relacionados a dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades".

Esses sinais devem estar presentes desde o período inicial do desenvolvimento e causar impactos significativos na vida cotidiana. É importante salientar que o diagnóstico precoce favorece a implementação de intervenções especializadas, favorecendo o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, comunicativas e adaptativas da pessoa com autismo.

Dessa forma, o diagnóstico não define as capacidades do indivíduo, mas orienta estratégias de apoio que respeitem suas potencialidades, limitações e singularidade. Por isso, o brincar enquanto prática social e pedagógica, deve apresentar-se como uma ferramenta potente para a inclusão escolar, especialmente na educação infantil como facilitador de interação social.

Uma reflexão sobre os níveis de suporte

Compreender os níveis de suporte relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) é fundamental para reconhecer a diversidade existente entre as pessoas autistas e refletir sobre as diferentes necessidades que podem apresentar ao longo de sua trajetória.

O TEA é definido como uma condição do neurodesenvolvimento que pode manifestar-se de diferentes maneiras, envolvendo características relacionadas à comunicação e à interação social, além de padrões de comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos.

Os níveis de suporte são utilizados como uma referência para indicar a intensidade de apoio que uma pessoa pode necessitar em determinados contextos de sua vida. De maneira geral, são classificados em três níveis: suporte 1, que requer suporte; suporte 2, que requer suporte substancial;

e suporte 3, que requer suporte muito substancial. Nesse sentido, refletir sobre os níveis de suporte, significa ir além de uma classificação diagnóstica e compreender que cada pessoa apresenta potencialidades, dificuldades e formas próprias de aprender e se relacionar com o mundo.

No contexto educacional essa compreensão é especialmente importante, pois permite que professores e demais profissionais desenvolvam estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes, favorecendo sua participação, aprendizagem, autonomia e inclusão.

> Com referência, "alunos com diagnóstico de suporte 2/3, necessitarão de muito mais suporte e poderão ter dificuldades acentuadas de fala e comunicação ou serem não verbais. Em geral frequentam escola especial. Tendo em vista, que esses alunos terão dificuldade maior para que consigam absorver o conhecimento devido o suporte proporcionar uma dificuldade maior de aprendizado". (Hudson, 2025, p.121).

Essa classificação auxilia os profissionais na elaboração de estratégias de intervenção e contribui para que as famílias e as instituições compreendam melhor as necessidades de cada pessoa. Entretanto, é fundamental reconhecer que esses níveis não são permanentes nem definem o potencial do indivíduo, pois podem variar ao longo conforme o desenvolvimento, as intervenções recebidas e o contexto em que a pessoa está inserida.

> A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos, e a regulação das emoções. (Brasil, 2018, p.37).

Quando pensamos sobre a importância das interações e das brincadeiras na Educação Infantil, permite compreender que o brincar é uma ferramenta pedagógica essencial para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por meio das atividades lúdicas, essas crianças podem desenvolver habilidades de comunicação, ampliar suas possibilidades de interação social, explorar o ambiente e construir conhecimentos de acordo com suas necessidades e potencialidades.

No entanto, refletir sobre os níveis de suporte também significa compreender que o autismo é marcado pela diversidade, com por exemplo, duas pessoas classificadas no mesmo nível podem apresentar habilidades, desafios de formas de comunicação bem diferentes. Por isso, a avaliação deve considerar a individualidade, evitando generalizações que possam limitar oportunidades de aprendizagem, autonomia e participação social. Além disso, os níveis de suporte reforçam a importância da inclusão e do respeito às diferenças.

Portanto, a finalidade desta reflexão é ampliar a compreensão sobre os diferentes níveis de suporte no TEA, reconhecendo que essa classificação deve servir como referência para identificar necessidades e orientar a oferta de apoios, e não como uma forma de limitar as necessidades ou possibilidades da pessoa autista. Busca-se, assim, promover um olhar mais individualizado, inclusivo e humanizado, especialmente no contexto educacional, considerando as particularidades, potencialidades e necessidade de cada estudante. Visto que, o autista apresenta dificuldade em lidar com normas e padrões sociais de comportamento pela sensibilidade que cada um apresenta.

BRINCAR AJUDA A INCLUIR?: INTERFACES ENTRE OS CONCEITOS DE IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As contribuições deixadas por Vygotsky foram de grande valia para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Entre essas contribuições, optou-se pelo estudo da imaginação e da criação na infância por compreender que são aspectos fundamentais para a compreensão no brincar no desenvolvimento infantil e para a inclusão de pessoas com TEA na educação infantil.

Quem é Vygotsky e quais as suas contribuições para a infância

Segundo Rego, (2012,p.18):

> Lev Semenovich Vygotsky nasceu a 17 de novembro de 1896 em Orsha, uma pequena cidade provinciana, na Bielo-Rússia. Sua família, de origem judaica, propiciava um ambiente bastante desafiador em termos intelectuais e estável no que diz respeito ao aspecto econômico. Seu pai, pessoa culta, trabalhava num banco e numa companhia de seguros. Sua mãe, apesar de ter dedicado grande parte de sua vida à criação dos filhos, era professora formada. Vygotsky cresceu e viveu por um longo período em Gomel, também na Bielo-Rússia, na companhia de seus pais e de seus sete irmãos. Casou-se aos 28 anos, com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas. Foi um psicólogo e pesquisador soviético, que viveu apenas 37 anos, faleceu em Moscou, em 11 de junho de 1934, vítima de tuberculose, doença com que conviveu durante quatorze anos (1896-1934). Considerado um dos principais estudiosos do desenvolvimento infantil. O interesse de Vygotsky pela psicologia acadêmica começou a se delinear a partir de seu contato, no trabalho de formação de professores, com os problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, afasia etc.

Para o autor, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores depende da mediação realizada por instrumentos, signos e relações sociais, sendo a escola e a família, ambientes fundamentais para esse processo.

As contribuições deixadas por Vygotsky, permanecem até nos dias de hoje, como suporte de conhecimentos e contribuições à educação, que trouxe importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano e dos processos de ensino e aprendizagem. Sua teoria histórico-cultural defende que o desenvolvimento da criança acontece por meio das relações sociais, da linguagem, da cultura e das experiências vivenciadas no ambiente em que está inserida.

> Vygotsky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Uma das mais significativas contribuições das teses que formulou está na tentativa de explicar (e não apenas pressupor) como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído. Essa é a principal razão de seu interesse no estudo da infância. (Rego, 2012,p.39).

Além disso, destaca que Vygotsky considera as interações sociais fundamentais para o desenvolvimento humano, especialmente durante a infância. Nessa perspectiva, a criança constrói conhecimentos por meio das relações que estabelece com outras pessoas, das experiências vivenciadas e da cultura em que está inserida.

No contexto educacional, essa compreensão evidencia a importância do professor como mediador da aprendizagem, promovendo situações de interação, brincadeiras e troca de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, essa perspectiva contribui para a educação inclusiva, pois reforça a necessidade de criar oportunidades para que todas as crianças, inclusive aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), participem das atividades escolares, interajam com seus colegas e desenvolvam suas potencialidades, respeitando suas particularidades.

Portanto, Vygotsky contribuiu significativamente para a compreensão do desenvolvimento infantil, destacando a importância das relações sociais, da cultura e da linguagem na formação da criança. De acordo com sua perspectiva histórico-cultural, a infância é uma etapa marcada por aprendizagens construídas por meio das experiências e das interações que a criança estabelece com outras pessoas e com o ambiente em que vive.

Compreendendo os conceitos de imaginação e criação

A imaginação e a criação são processos fundamentais para o desenvolvimento humano, especialmente durante a infância, período em que a criança amplia suas experiências e constrói conhecimentos por meio das interações sociais e culturais. Esses processos não surgem de forma espontânea ou isolada, mas são construídos a partir das vivências acumuladas pelo indivíduo e das relações estabelecidas com o meio em que está inserida.

REGO, na perspectiva de Vygotsky(2009, p.14):

> A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a

> ciência denomina com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica.

No entanto, toda atividade criadora está relacionada à capacidade humana de combinar elementos da realidade para produzir algo novo. Dessa forma, a imaginação não significa um afastamento do mundo real, mas constitui um processo de reorganização das experiências anteriormente vividas, permitindo ao sujeito elaborar hipóteses, solucionar problemas e construir conhecimento.

Segundo Vygotsky(2009,p,59) " a imaginação criadora penetra com sua a vida pessoal e social, especulativa e prática em todas as suas formas, ela é onipresente". Pode-se dizer que a importância da imaginação criadora na vida humana, demonstra que ela está presente em diferentes situações do cotidiano, tanto nas experiências pessoais quanto nas relações sociais e nas atividades práticas.

Ainda de acordo com Vygotsky (2009, p.36): "O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação". Com isso, a criança vai acumulando ideias e ampliando um leque de variedades de conhecimentos os quais vão auxiliar em suas novas criações. Para que o mecanismo de criação seja estimulado é preciso prover experiências em seu dia a dia, para que a criança não permaneça estagnada no meio em que vive.

No dizer de Vygotsky (2009,p. 42): "a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores". A afirmação de que "a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores" destaca que a capacidade criativa humana não surge de maneira isolada, mas é construída a partir das experiências, dos conhecimentos e das vivências acumuladas ao longo da história.

Os conceitos de imaginação e criação estão diretamente relacionados, pois a imaginação permite à criança elaborar mentalmente novas ideias, combinar experiências anteriores e construir possibilidades que ainda não existem na realidade. Já a criação, por sua vez, acontece quando essas possibilidades imaginadas se transformam em algo novo, como uma história, um desenho, uma brincadeira, uma descoberta ou uma solução para determinado problema.

Como por exemplo, quando a criança brinca de cavalinho com o cabo da vassoura, ela está vivenciando o que foi apresentado para ela, através de imagens ou real. Fazendo uso de sua imaginação que estava armazenada e transferindo para sua criação. Isso acontece muito quando em seus primeiros anos na inclusão escolar.

Para Rego (2009,p.86) na perspectiva de Vygotsky:

> O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. [...] Portanto, o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial.

Entende-se que, o desenvolvimento infantil acontece gradualmente, por meio das experiências, das interações sociais e da mediação de pessoas mais experientes. Nessa perspectiva, Vygotsky demonstra que a criança não deve ser avaliada apenas pelo que consegue realizar sozinha, mas também pelas habilidades que pode desenvolver com auxílio e orientação.

Dessa forma, compreender os níveis de desenvolvimento da criança permite organizar práticas pedagógicas que respeitem suas particularidades e favoreçam seu desenvolvimento integral. No contexto da educação inclusiva, essa compreensão é especialmente importante, pois possibilita reconhecer as potencialidades de cada criança, inclusive daquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), oferecendo os recursos e as estratégias necessários para promover sua participação e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: APLICANDO CONCEITOS VYGOTSKYANOS AO BRINCAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão do brincar como ferramenta pedagógica exige a análise de diferentes perspectivas teóricas que fundamentam o desenvolvimento infantil e os processos de aprendizagem. Nesse sentido, autores da psicologia do desenvolvimento e da educação contribuem significativamente para a compreensão do papel do lúdico no contexto escolar, especialmente no que se refere à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

No contexto da Educação brasileira, Kishimoto (2011) destaca que brincar deve ser compreendido como uma prática pedagógica intencional, e não apenas como uma atividade recreativa. Pode ser definido como uma atividade espontânea que promove aprendizagem e desenvolvimento. O brinquedo, como objeto utilizado na ação lúdica. A brincadeira, como prática social de brincar. O jogo, como atividade estruturada com regra.

Para Oliveira (1997,p.66):

> Quando Vygotsky discute o papel do brinquedo, refere- se especificamente à brincadeira de " faz-de-conta" , como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira de " faz-de-conta" é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento.

Por meio dessas brincadeiras, a criança utiliza a imaginação para representar situações do cotidiano, assumir diferentes papéis sociais e atribuir novos significados aos objetos. Dessa forma, o brincar contribui para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem, do pensamento e das relações sociais. No contexto educacional, o professor pode utilizar essas experiências lúdicas como ferramentas pedagógicas, proporcionando situações de aprendizagem que favoreçam a autonomia, a interação e a construção do conhecimento.

Nesse contexto, Vygotsky atribui especial importância à brincadeira de faz de conta, na qual a criança utiliza a imaginação para representar situações do cotidiano, como brincar de casinha, de escolinha ou transformar um cabo de vassoura em um cavalo. Essas experiências lúdicas são fundamentais para compreender como o brincar contribui para o desenvolvimento infantil.

Como afirma Oliveira (1997,p,67):

> Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende.

Como afirma Oliveira (1997,p,67) "Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança.

No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende. Através do brinquedo a criança proporciona a brincadeira que contribui para a criação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois, ao imaginar situações e seguir regras, a criança demonstra capacidades que vão além daquelas manifestadas em suas atividades cotidianas.

Segundo Rego (2009,p.56) " a criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. Esta é, aliás, a característica que define o brinquedo de um modo geral. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso.

Nessa perspectiva, a brincadeira representa uma importante forma de expressão e aprendizagem na infância, pois permite que a criança explore o mundo ao seu redor por meio da imaginação, o uso do lúdico no ambiente escolar deve estar associado a objetivos educacionais claros, favorecendo a aprendizagem significativa e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa contemplou a abordagem quantitativa, com a temática imaginação e criação na contribuição para a análise do brincar como ferramenta pedagógica para a inclusão de estudantes com TEA na educação infantil. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com consultas a obras que abordam o tema.

O Brincar enquanto prática social e pedagógica apresenta-se como um recurso potente para a inclusão escolar, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Esta pesquisa tem como problemática: Como o brincar, enquanto ferramenta pedagógica pode construir para o processo de inclusão e desenvolvimento de crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil?

O objetivo da pesquisa foi analisar estudos sobre o brincar de crianças com TEA, com diferentes níveis de suporte de Transtorno do Espectro Autista - TEA, o brincar, e educação infantil. Kishimoto (2011) destaca que brincar deve ser compreendido como uma prática pedagógica intencional, e não apenas como uma atividade recreativa. O professor precisa, proporcionar atividades lúdicas nas quais possibilita que através do brincar, a criança com TEA desenvolva aprendizados na vivência de sala de aula.

Com isso, o desenvolvimento da imaginação é adquirido através do uso do brinquedo em sala de aula, na socialização com o outro. Para Oliveira (1997,p,67) “Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. A autora destaca que através da brincadeira com regras a criança desenvolve a zona de desenvolvimento proximal.

O estudo identificou, com base nas obras analisadas, que os processos de criação e imaginação estão diretamente interligados com o brincar e com o brinquedo, os quais podem ser instrumentos para acesso, conexão e inclusão com crianças com TEA na educação infantil.

Portanto, o brincar deve ser compreendido não apenas como uma atividade recreativa, mas como um recurso essencial para a construção de uma educação mais inclusiva, acolhedora e comprometida com as potencialidades de cada criança.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.
AUTISMO E REALIDADE. O que é autismo? Marcos históricos. São Paulo: Fundação José Luiz Egydio Setúbal, [s.d.]. Disponível em: https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos/. Acesso em: 9 out. 2026.

AUTISMO E REALIDADE. **O que é autismo? Marcos históricos**. São Paulo: Fundação José Luiz Egydio Setúbal, [s.d.]. Disponível em: https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos/. Acesso em: 9 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 out. 2026. [1]

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 11 out. 2026.

INSTITUTO AUTISMO. Mapa Autismo Brasil 2026: epidemiologia, diagnóstico GARCIA, Stefanie; TEIA.WORK. DSM-5 e o diagnóstico. São Paulo: Fundação José Luiz Egydio Setubal, [2023]. Disponível em: autismo e realidade.org.br. Acesso em: 12 out. 20

Hudson, Diana Diferenças específicas de aprendizagem : ideias práticas para trabalhar com : Dislexia, Discalculia, Disgrafia, Dispraxia, TDAH, TEX TOC, Síndrome de Asperger, Evitação patológica de demanda (EPD), Transtorno de processamento sensorial (TPS), Tiques e Síndrome de Tourette / Diana Hudson ; ilustrado por Jon English ; tradução de Guilherme Summa. — 2. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2025

OLIVEIRA, Marta Kohl de**. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997**.**

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação** / Teresa Cristina Rego. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2012 - (Educação e conhecimento

Vigotski, Lev S. (Lev Semionovich), 1896-1934 Imaginação e criação na infância : ensaio psicológico : livro para professores / l.ev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka ; tradução Zoia Prestes. - São Paulo : Ática, 2009.

CAPÍTULO 12

O Lugar do Brincar no Desenvolvimento Cognitivo

Camila Borges Dias
Rosa Martins Costa Pereira
DOI: 10.48209/978-65-5417-851-C

INTRODUÇÃO

Brincar é uma das principais maneiras de aprendizagem significativa das crianças, sendo indispensável para o seu desenvolvimento. As crianças exploram o ambiente, interagem umas com as outras e constroem conhecimentos de forma ativa e divertida por meio das brincadeiras. Mesmo assim, ainda é frequente perceber que o brincar é considerado apenas um momento de lazer, sem o reconhecimento adequado ao seu valor pedagógico. Segundo Campos (2025, p. 26), "o brincar na infância está muito além do que um momento de lazer ou uma distração para a criança". Essa visão da brincadeira na educação infantil limita as oportunidades de aprendizagem.

Este trabalho tem como objetivo analisar o brincar como o "lugar" da construção da aprendizagem, buscando compreender sua função no desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, este estudo busca entender o reconhecimento do lugar do brincar na Educação Infantil, destacando como as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento cognitivo.

O brincar é um espaço básico da infância, mas muitas vezes é visto de maneira secundária, como uma atividade de recreação sem grandes contribuições para o desenvolvimento global da criança. No entanto, o brincar deve ser reconhecido como recurso pedagógico fundamental, capaz de estimular a parte cognitiva da criança. Como afirma Fortes (2025, p. 1), "o brincar, além de ser uma atividade natural da infância, contribui para o

desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, promovendo aprendizagens que vão além da memorização de conteúdos". O brincar expande as formas de aprender, pois envolve a criança em experiências significativas e lúdicas que a ajudam a construir conhecimentos de forma ativa.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), às práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como base norteadora as interações e as brincadeiras. Porém, durante uma experiência de estágio de observação, verificou-se uma realidade que caminha em um sentido inverso a esses princípios. Ao acompanhar uma turma de pré-escola, composta por crianças de 4 a 5 anos, percebeu-se uma tendência à antecipação de conteúdos. Essa prática revela uma contradição entre o que a teoria fala e o que se observa na realidade escolar.

Nesse cenário preocupante, mesmo vivendo em uma época de muitas informações, na qual diferentes estudiosos do desenvolvimento infantil já descreveram os benefícios do brincar na infância, questiona-se: De que forma o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo na educação infantil ?

Brinquedos e brincadeiras na infância

Para compreender o papel do brincar, é preciso primeiro entender quem é a criança. Ela não é um ser passivo: é ativa, aprende fazendo e se comunica o tempo todo, seja por atitudes, gestos ou olhares. Porém, essa forma de enxergar a infância é recente. Como mostra Ariès (1981), antigamente a criança era vista como um adulto em miniatura e não passava por fases de transição. Hoje, sabemos que o brincar é a atividade mais importante do dia a dia de uma criança. De acordo com Kishimoto (2010), o ato de brincar possui particularidades que favorecem o aprendizado:

> O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (Kishimoto, 2010, p. 1).

Essa introdução no "mundo imaginário" mencionada pela autora é o ponto de partida para o desenvolvimento das funções cognitivas. Ao brincar, a criança começa a separar o objeto real do seu significado simbólico, um passo crucial para o raciocínio abstrato. No livro de Kishimoto (1998), é observado que se considera o jogo como uma parte fundamental da escola, pois auxilia as crianças a aprender com seus erros e a explorar novas ideias.

Como o jogo não envolve pressão ou avaliações, ele proporciona um ambiente em que as crianças podem explorar e buscar soluções sem medo de cometer erros. Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, o autor afirma que:

> No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (Vygotsky, 1991, p. 66).

O brincar ajuda no desenvolvimento infantil, pois cria situações imaginárias nas quais a criança consegue ultrapassar seu comportamento e desenvolve funções psicológicas superiores, como a linguagem e o pensamento simbólico.

Vygotsky e o desenvolvimento cognitivo e social

O amadurecimento intelectual infantil é a capacidade de assimilar e organizar vivências, permitindo que a criança crie vínculos sólidos com o cotidiano e com as pessoas. Esse desenvolvimento vai além da evolução biológica; ele é impulsionado, principalmente, pelo contexto social e cultural em que a criança está inserida. Segundo o autor, o desenvolvimento cognitivo:

> Não é um processo simples de maturação, mas sim um processo dialético complexo, caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (Vygotsky, 1991, p. 51).

Nesse processo, a participação do adulto é essencial, pois a criança não constrói significados sozinha. Segundo Pozas (2010, p. 29), o desenvolvimento ocorre pela "intervenção do adulto que, ao interpretar seus gestos e expressões, lhes atribui uma compreensão cultural". Quando o adulto dá sentido ao que a criança faz, ela absorve esse conhecimento, aumentando suas formas de entender e agir no mundo ao seu redor.

Essa evolução prova que o aprendizado nasce no coletivo para depois se tornar individual. Vygotsky (1991, 2010) explica que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: "primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)". Isso significa que a inteligência humana tem sua origem real nas relações entre os indivíduos.

No brincar, a criança experimenta a realidade e as regras sociais que está aprendendo com os adultos. Por ser uma atividade que envolve encontros e trocas, a brincadeira é considerada a forma mais eficiente de promover o desenvolvimento cognitivo, já que toda conduta humana é formada dentro do convívio social (Pozas, 2010).

Além disso, o lúdico permite que a criança expresse seu pensamento e organize sua visão de mundo. Brincar é uma chance de testar o novo e criar a partir de experiências já vividas, ajudando a criança a entender novas relações entre objetos e pessoas (Pozas, 2010). Através da imaginação e do brinquedo, a criança consegue agir de forma mais avançada do que agiria em sua rotina comum, usando ferramentas culturais para organizar suas ideias.

Portanto, é evidente que o desenvolvimento pleno depende totalmente da socialização. É por meio da mediação dos adultos e das vivências nas brincadeiras que a criança deixa de apenas receber informações e passa a ser alguém que reconstrói a cultura. Esse movimento fortalece a inteligência e garante que o aprendizado aconteça de maneira ativa e integrada à sociedade.

O brincar e as funções psicológicas

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) baseia-se na adaptabilidade do cérebro humano. Segundo Pozas (2010, p. 22), "a primeira ideia central de Vygotsky afirma que essas funções possuem um suporte biológico em um sistema aberto, com grande plasticidade, cujas estruturas se modificam com o tempo". Assim, o cérebro não é um órgão estático, mas uma estrutura moldada pela cultura.

Nesse processo, o homem transita de um ser puramente biológico para um ser sócio-histórico. Conforme Pozas (2010, p. 22), "o funcionamento psicológico humano ocorre nas relações com o mundo exterior, dentro de um processo histórico". É no seio da cultura que as funções superiores são desenvolvidas, permitindo que a criança supere suas limitações orgânicas imediatas.

A relação entre o homem e o mundo é mediada por sistemas simbólicos que funcionam como elementos intermediários. De acordo com Pozas (2010), esses sistemas podem ser instruídos, permitindo que o indivíduo organize a realidade. A linguagem surge como o sistema simbólico básico, oferecido socialmente para que o sujeito perceba e ordene o real de forma consciente.

A memória assume um papel central nas fases iniciais da infância, sendo o eixo das outras funções. Vygotsky (1991) argumenta que o ato de pensar na criança muito pequena é determinado pela sua memória. Para esses indivíduos, pensar significa lembrar, uma conexão íntima entre funções que se transforma qualitativamente à medida que o desenvolvimento avança.

A internalização de signos permite que o indivíduo regule ativamente suas próprias ligações mentais. Vygotsky (1991, p. 38) afirma que "a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico é análoga à invenção e uso de instrumentos". O signo age como um meio auxiliar para resolver problemas, como lembrar ou escolher, distinguindo as formas superiores de comportamento das formas

reflexas e inferiores. Assim, o sistema de signos permite ao homem o domínio do seu próprio comportamento.

Finalmente, é por meio da linguagem que ocorre a interiorização dos conteúdos históricos e culturais (Pozas, 2010). O brincar permite que a criança utilize esses signos para operar no campo do pensamento abstrato. Assim, a natureza social torna-se psicológica, consolidando a consciência por meio de ferramentas culturais que estruturam o funcionamento da mente humana.

O brincar e a zona de desenvolvimento proximal

Para Vygotsky (1991), o brincar, especialmente no campo do (faz-de-conta) constitui a atividade principal da infância e é o eixo central da evolução cognitiva. O amadurecimento da criança não é ditado apenas por fatores biológicos, mas é impulsionado pelas interações e pelos desafios encontrados no convívio lúdico com seus pares. Conforme propõe Pozas (2010), a brincadeira nos primeiros anos de vida é uma atividade predominante que se constitui como fonte de desenvolvimento ao criar zonas de desenvolvimento proximal. Sobre a distinção entre esses níveis de competência, Pozas (2010) esclarece:

> Para Vygotsky, a criança possui um nível de desenvolvimento real, que corresponde ao que ela consegue realizar sozinha, isto é, o conhecimento já adquirido, ou os produtos finais do desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial. A criança soluciona problemas com a colaboração e/ou orientação de um adulto ou de parceiros. Assim, o primeiro seria retrospectivo, e o segundo, prospectivo. A zona de desenvolvimento proximal seria a distância entre os dois níveis (Pozas, 2010, p. 46).

Dessa forma, a ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em pleno processo de maturação ou em estado embrionário.

Segundo Pozas (2010, p. 46), essas funções “poderiam ser chamadas de brotos ou flores do desenvolvimento, em vez de frutos do desenvol-

vimento". Nesse sentido, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança (Vygotsky, 1991), funcionando como um cenário onde ela ensaia comportamentos que ainda serão consolidados. Assim, o que é hoje nível de desenvolvimento potencial será amanhã nível de desenvolvimento real.

No faz-de-conta, a criança não está presa ao "aqui". Ao brincar de ser professora, ela adota comportamentos e segue regras sociais complexas que ainda não domina na vida real. Isso é visto por Vygotsky "a criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal" (Vygotsky, 1991, p. 60). O simbolismo cria a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) porque permite que a criança lide com conceitos que ela ainda não domina totalmente. Como explica Vygotsky (1991, p. 66):

> No brinquedo, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar significado do objeto sem saber que o está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando em prosa e, no entanto, fala, sem prestar atenção às palavras. Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto.

Segundo Vygotsky (1991, p. 68), a criança não consegue separar o significado da palavra do objeto real, exceto usando "alguma outra coisa como pivô". Dessa forma, o objeto mediador atua como um suporte para que o plano imaginário sobreponha-se à realidade material.

Dessa forma, a brincadeira deve ser compreendida como uma aprendizagem social que pressupõe relações, encontros e trocas constantes. Por permitir que a criança ensaie papéis sociais e lide com regras culturais de forma simbólica, esta prática "seria, certamente, a forma mais interessante de se viabilizar o desenvolvimento cognitivo da criança" (Pozas, 2010, p. 29). Por meio do brincar, o que é um potencial de aprendizado hoje se transforma na base do conhecimento real de amanhã.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter exploratório. Busca-se compreender e analisar as contribuições do brincar no desenvolvimento cognitivo.

Para isso, buscou-se em estudos teóricos, livros, artigos científicos e documentos oficiais da área da Educação encontrados no Google Acadêmico, com destaque para autores que discutem o brincar e o desenvolvimento infantil, como Vygotsky, Piaget e Kishimoto, além de documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Foi realizada uma pesquisa no banco de dados do Google Acadêmico, a busca foi por artigos, realizada com os seguintes descritores: brincar, desenvolvimento cognitivo; educação infantil. Foram localizados 177 resultados, dos quais se utilizaram 09 para análises por tratarem, de forma específica, da temática estudada. No quadro 01 abaixo, apresentam-se os estudos analisados. O levantamento no Google Acadêmico foi realizado no período de junho a julho de 2026, tendo como base estudos publicados nos anos de 2025 e 2026.

Tabela 1 – Estudos Analisados

Título	**Autor**
O papel do brincar no desenvolvimento cognitivo	João Barbosa dos Santos Netto
A aprendizagem por meio do brincar	Aline Fortes
Brincadeira e aprendizado: uma revisão integrativa de literatura sobre a ludicidade na educação infantil	Antonio Ismael Lopes de Sousa;Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho ;Geane Martins Mendes
As concepções do brincar e jogar: suas contribuições na formação e atuação dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental- revisão de literatura	João Derli de Souza Santos

A importância do brincar no processo de aprendizagem	Cintia Aparecida Lima
O brincar como ferramenta de aprendizagem significativas na educação infantil	Ana Quino dos Santos
Piaget e Vygotsky e suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem	Denise;Rodrigues Dias dos Santos; Ana Maria Reinaldo da Silva; Simara Maria Tavares Nunes Simões; Danilo Fernandes Lobato
A educação infantil como ferramenta de desenvolvimento integral do aluno na primeira infância	Sônia de Jesus da Silva; Neurylene Corrêa Santos
Jogos e brincadeiras na educação infantil	Elizangela Alves Neves; Juliana Micheli Arend; Luciene Aparecida Martins.

Fonte: Autores.

O primeiro artigo a ser analisado será o "O papel do brincar no desenvolvimento infantil: revisão sistemática da literatura". De autoria de João Barbosa dos Santos Netto (2025), publicado na Revista Tópicos, que investiga a relevância das práticas lúdicas na Educação Infantil, focando em crianças de 0 a 5 anos. A pesquisa fundamenta-se na necessidade de preencher a lacuna existente entre o reconhecimento normativo da ludicidade, como preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a realidade cotidiana das salas de aula, onde ainda é frequente a predominância de práticas pedagógicas tradicionais, repetitivas e com baixa valorização da autonomia infantil.

O artigo "A Aprendizagem por meio do Brincar", de autoria de Aline Bodanese Fortes (2025), analisa a importância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem de crianças na Educação Infantil. Por meio de uma pesquisa bibliográfica que reúne autores clássicos e estudos recentes lançados entre 2012 e 2023, o trabalho aborda o problema de o brincar ainda ser frequentemente visto nas escolas como passatempo ou momento secundário de recreação, em vez de ser reconhecido como uma estratégia pedagógica central. A autora destaca que jogos e brincadeiras

estimulam diretamente a criatividade, a resolução de problemas, a cooperação e o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

O artigo "Brincadeira e aprendizado: uma revisão integrativa de literatura sobre a ludicidade na educação infantil", de Antonio Ismael Lopes de Sousa, Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho e Geane Martins Mendes (2025), analisa a produção científica brasileira em bases como SciELO e BDTD. Os resultados apontam que o lúdico é indispensável para o desenvolvimento integral da criança, articulando as dimensões cognitiva, socioafetiva e motora, indo além do simples entretenimento. Entretanto, a pesquisa aponta desafios recorrentes na prática pedagógica, como infraestrutura precária e visões simplistas sobre o brincar.

No artigo "As concepções do brincar e jogar: suas contribuições na formação e atuação dos professores da Educação Infantil e anos iniciais", de João Derli de Souza Santos, analisa-se a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil e na prática pedagógica. A pesquisa bibliográfica destaca que o brincar impulsiona o crescimento motor, cognitivo, afetivo e social das crianças. Com base em teóricos como Piaget e Vygotsky, o estudo demonstra a evolução do jogo de exercício e simbólico até as regras socializadas. Por fim, enfatiza que o professor deve atuar como mediador intencional, superando a visão da brincadeira como mero entretenimento.

No artigo "A importância do brincar no processo de aprendizagem", de Cintia Aparecida Cyrino Signoretti de Lima, destaca-se que o brincar é uma prática fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento saudável da criança. Por meio das atividades lúdicas, as crianças estimulam o cérebro e constroem conhecimentos de forma prática e significativa. Essa prática desenvolve habilidades essenciais em quatro áreas principais: cognitiva, ao aprimorar o raciocínio, a memória e a resolução de problemas; social, ao ensinar a respeitar regras, compartilhar e conviver em grupo; emocional, ao ajudar a lidar com frustrações, medos e sentimentos; e motora, ao fortalecer a coordenação, o equilíbrio e a saúde física. Apoiado em teóricos como Jean Piaget e Lev Vygotsky.

O artigo "O brincar como ferramenta de aprendizagem significativa na educação infantil", de Ana Quinô dos Santos, demonstra que o brincar é um recurso pedagógico fundamental para gerar uma aprendizagem significativa na Educação Infantil. O estudo explica que as atividades lúdicas estimulam o raciocínio, a coordenação motora, a criatividade e o convívio social, ensinando a criança a ter autonomia e a lidar com emoções e regras. O professor atua como mediador essencial, devendo planejar brincadeiras com intencionalidade pedagógica para conectar o conteúdo escolar às vivências do aluno. Por fim, a autora conclui que o lúdico é indispensável na rotina escolar para garantir um desenvolvimento infantil completo.

O artigo "Piaget e Vigotski e suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem" analisa as contribuições de Jean Piaget e Lev Vigotski para o entendimento da aprendizagem e do desenvolvimento humano. O texto contrapõe o construtivismo piagetiano, que enfatiza a maturação biológica, a ação ativa do sujeito e a passagem por estágios de desenvolvimento por meio de assimilação e acomodação, à Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, que defende a aprendizagem como um processo essencialmente social, em que a cultura, a interação e a Zona de Desenvolvimento Proximal impulsionam o surgimento do novo no psiquismo. Conclui-se que as duas teorias não se excluem, mas se complementam, sendo fundamental que o educador conheça ambas para enriquecer sua prática pedagógica e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

O artigo "A Educação Infantil como Ferramenta de Desenvolvimento Integral do Aluno na Primeira Infância", de Sônia de Jesus da Silva e Neurylene Corrêa Santos, destaca que os primeiros seis anos de vida são determinantes para a formação física, emocional e cognitiva da criança. Fundamentado em teóricos como Piaget, Vygotsky, Montessori, Erikson, Wallon e Malaguzzi, o texto defende que a interação social e a parceria ativa entre a escola e a família são indispensáveis para consolidar a confiança e os valores dos pequenos. Por fim, as autoras concluem que a educação infantil é a base para formar cidadãos empáticos e autônomos, ressaltando a necessidade de investir na capacitação contínua dos educadores.

No artigo “Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil”, escrito por Elizângela Alves Neves, Juliana Micheli Arend e Luciene Aparecida Martins, analisa-se a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças sob uma perspectiva interacionista. O texto ressalta que o jogo pedagógico não deve ser uma imposição obrigatória, mas sim uma prática espontânea e planejada que estimula o raciocínio, a linguagem, a autonomia e a resolução de problemas. As autoras concluem que as brincadeiras e os jogos são ferramentas indispensáveis para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso e significativo, cabendo ao educador atuar como mediador, atendendo às necessidades e ao contexto de cada aluno.

Ao analisar as pesquisas recentes, publicadas entre 2025 e 2026, constata-se que o brincar não serve apenas como forma de lazer, mas é a base da Educação Infantil e é o primeiro momento em que a criança estabelece suas primeiras relações sociais e aprende por meio das brincadeiras fora do contexto familiar. Nesse cenário, responder ao objetivo da pesquisa sobre o brincar, sendo o “lugar” da construção da aprendizagem, buscando compreender sua função no desenvolvimento cognitivo da criança, exige compreender que o ato lúdico opera diretamente no pensamento da criança.

Os trabalhos analisados mostram que as brincadeiras de faz-de-conta exercem um papel crucial na transição do pensamento concreto para o abstrato. Quando a criança brinca de “faz de conta”, ela desenvolve habilidades fundamentais para se adaptar a diferentes situações (Lima, 2025, p. 3). Além disso, a brincadeira estimula a criatividade e a imaginação, que são essenciais para resolver problemas e pensar de forma crítica (Santos, 2025).

Por fim, as atividades recreativas trazem benefícios para todo o desenvolvimento infantil, ajudando tanto a mente quanto o corpo e a convivência com os colegas (Sousa; Carvalho; Mendes, 2025, p. 6). Os estudos analisados indicam que o brincar é a melhor ferramenta de ensino, pois transforma a capacidade da criança em aprendizado real, preparando seu raciocínio para toda a vida escolar.

CONCLUSÃO

As experiências lúdicas atuam como pontes fundamentais para a criatividade e o desenvolvimento cognitivo. Fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, o estudo demonstra que o brinquedo atua como uma lente de aumento que projeta o potencial da criança, criando constantemente Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ao permitir que ela se comporte no plano imaginário além da sua idade e do seu comportamento habitual diário.

Ao retomar o problema que motivou a pesquisa, focado nas contradições entre o respaldo teórico-normativo do brincar e as práticas escolares orientadas à antecipação de conteúdos e à adultização precoce, ficou evidente que a desvalorização do lúdico compromete significativamente a aprendizagem.

Durante a pesquisa bibliográfica, evidenciou-se que o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo ao permitir que a criança transite do pensamento concreto para o abstrato, exercite o autocontrole, internalize as regras sociais e desenvolva as funções psicológicas superiores. Para resgatar o "sentimento de infância" no ambiente escolar, faz-se necessário superar a falsa separação entre o brincar livre e o dirigido, reconhecendo ambos como mediações pedagógicas intencionais e indispensáveis.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado ao analisar o brincar como o "lugar" principal da construção da aprendizagem. Assim, ficou claro que o ato de brincar é a base em que o ensino e o desenvolvimento integral se encontram. Conclui-se que a mediação docente consciente e o respeito às especificidades da infância são determinantes para transformar o potencial oculto das crianças em capacidades reais e consolidadas, garantindo uma formação autônoma, crítica e significativa no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

SANTOS, J. D. de S. As concepções do brincar e jogar: suas contribuições na formação e atuação dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – revisão de literatura. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 7, n. 4, p. e747534, 19 mar. 2026.

FORTES, Aline. A aprendizagem por meio do brincar. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 24, p. 1-17, 2025. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/a-aprendizagem-por-meio-do-brincar. Acesso em: 31 ago. 2025.

CAMPOS, Luana de Andrade Faria. **Desenvolvendo o brincar como eixo de aprendizagem da criança nos anos iniciais**. 2021. 41 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: [s. n.], 2010. (p. 1-11)

LIMA, Cintia Aparecida Cyrino Signoretti de. A importância do brincar no processo de aprendizagem. **Revista Educação Contemporânea – REC**, [*S. l.*], v. 2, n. 2, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.15947071. Acesso em: 31 de Ago. 2025.

LOBATO, Danilo Fernandes; SANTOS, Denise Rodrigues Dias dos; SILVA, Ana Maria Reinaldo da; NUNES, Simara Maria Tavares. Piaget e Vigotski e suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem. **Mediação**, Pires do Rio-GO, v. 20, n. 1, p. 43-57, jan./dez. 2025. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/17102 . Acesso em: 10 de mai. 2026.

NETTO, J. B. S. O Papel do Brincar no Desenvolvimento Infantil: Revisão Sistemática da Literatura. Revista Tópicos, Rio de Janeiro, v. 3, n. 28, p. 1-15, 2025. ISSN: 2965-6672.

NEVES, Elizângela Alves; AREND, Juliana Micheli; MARTINS, Luciene Aparecida. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. [S. l.: s. n.], [20--].

POZAS, Daniele. **Criança que brinca mais aprende mais**: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2014.

SANTOS, Ana Quinô dos. O brincar como ferramenta de aprendizagem significativa na Educação Infantil. **Revista International Integralize Scientific**, Florianópolis, v. 5, n. 53, nov. 2025. ISSN 3085-654X.

SILVA, Sônia de Jesus da; SANTOS, Neurylene Corrêa. **A educação infantil como ferramenta de desenvolvimento integral do aluno na primeira infância**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11. (XI CONEDU). *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, 2024.

SOUSA, Antonio Ismael Lopes de; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito; MENDES, Geane Martins. Brincadeira e aprendizado: uma revisão integrativa de literatura sobre a ludicidade na educação infantil. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 9, p. 1-19, 2025. ISSN 2594-4444. Disponível em: https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/index. Acesso em: 27 ago. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf. Acesso em: 06 de Ago. 2025.

ORGANIZADORA

Rosa Martins Costa Pereira



Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR, 1999), Especialista em Metodologia do Ensino Superior e em Gestão Escolar (UNIR-2001 e 2003), Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR- 2008) e Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2016). Psicopedagoga em Transtorno do Espectro Autista (2026) e Pós-Graduanda em TDAH e Dislexia. Tem interesse na área de Educação, Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, Geografia e Ensino. Coordena a linha de pesquisa Neurodiversidade, Inclusão e Educação do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologias (GET/IFRO). Coordenou a implantação do Curso de Pedagogia, oferta própria, do IFRO - Campus Porto Velho Zona Norte, coordenou a implantação e projetos vinculados a programas de iniciação à Docência (PROBEN/ IFRO PIBID/CAPES e Residência Pedagógica/CAPES) no Curso de Pedagogia IFROZN/oferta própria. Atualmente, suas pesquisas têm como foco a inclusão escolar, transtornos de aprendizagem e a omnilateralidade na Educação Básica e na Educação Profissional e Tecnológica. É professora EBTT do Instituto Federal de Rondônia Campus Porto Velho Zona Norte, área de Pedagogia, atuando no Curso de Licenciatura em Pedagogia e professora do quadro permanente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) e do Mestrado em Geografia (PROFGEO).

Doi: https://orcid.org/0000-0002-2634-9222.
Contato: rosa.martins@ifro.edu.br.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES



Liziane Crisula Pereira Gomes

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade de Educação de Porto Velho (2014), graduação em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (2026) e mestrado em Ensino de Ciências da Natureza - PPGECN pela Universidade Federal de Rondônia, Campus Rolim de Moura (2024). Atualmente é professora classe "C" - Secretaria de Estado da Educação de Rondônia - SEDUC. Tem experiência na área de Biologia Geral, com ênfase em Biologia Geral, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de ciências, mulheres na ciência, educação ambiental, escola e leitura literária. Integrante do Grupo de Estudos em Educação, Pesquisa e Tecnologia (GET/IFRO).



Gutemberg Alves dos Santos

Tecnólogo em Radiologia Médica pela FAMETRO, especialista em Auditoria e Serviços de Saúde, Licenciado em Pedagogia pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO), especialista em Educação a Distância e em Gestão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Estudante de Especialização em Gestão de Educação de Jovens e Adultos. Atua como preceptor de técnicos em Radiologia, contribuindo para a formação profissional, a integração entre teoria e prática e o desenvolvimento de competências técnicas, científicas e éticas na área da saúde. Possui experiência em projetos educacionais, com participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa de Benefícios Educacionais (PROBEN), além de colaborar em atividades pedagógicas e científicas, como a Feira de Ciências realizada na Creche Tude Moutinho. Sua trajetória integra as áreas da saúde e da educação, com foco na formação humana, na construção do conhecimento e no desenvolvimento de práticas educativas que valorizam a aprendizagem, a inovação e a transformação social. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologia - GET/IFRO/CNPq, Linha de Pesquisa Neurodiversidade, Inclusão e Educação.



Francineis Coutinho Magalhães

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), cursando o 8º período. Ao longo da formação, participou de projetos e programas que enriqueceram sua trajetória acadêmica, como: Projeto de Práticas Interdisciplinares com Infância (PROBEN), Olimpíadas Brasileira de Matemática (OBMEP), I Bienal Integrada de Pesquisa, ensino, Extensão e Inovação (BIPEI), Programa de Iniciação à Docência (PIBID), "A Arte Brasileira para Pequenos Artistas: experiências significativas em artes visuais na educação infantil" e "Oficina do Brincar". Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologia - GET/IFRO/CNPq, Linha de Pesquisa Neurodiversidade, Inclusão e Educação.



Elaine do Nascimento Siqueira de Souza

Técnica em Administração, formada pelo IFRO - Campus de Ji-Paraná/RO. Atualmente atua no setor administrativo de escritorio comercial. Pedagoga, graduada pelo IFRO - Campus Zona Norte de Porto Velho/RO, onde através do curso fiz Residência pedagogia em sala de AEE por período de 6 meses, PIBID na área da educação infantil durante 18 meses, onde foi possivel participar/realizar oficinas de ensino - workshop, cursos online - extensão de ensino na área de Psicopedagogia (CAPES), Neuropedagogia (CAPES), Educação Digital Humanizada, Psicologia da Educação (CAPES), Dificuldades da Aprendizagem, Gestão Pessoal, Gestão Escolar (AVAMEC). Apoio Educacional a pessoas com deficiência e transtornos global do desenvolvimento (IFSULDEMINAS Campus Inconfidentes). Organização, Suporte em plataforma e Mediadora em Tecnológica de eventos on-line (IFRO - Campus Porto Velho Zona Norte). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologias - GET na linha de pesquisa Neurodiversidade, Inclusão e Educação.



Elizoneth Sales Trindade

Graduanda em Pedagogia pelo IFRO, química industrial pela UFAM, e possui três pós-graduações Lato Sensu: Educação Inclusiva (IFSULDEMINAS), Neuropsicopedagogia e Metodologia do Ensino da Matemática (UNIASSELVI). Atuou como Monitora no Processo de Ensino Aprendizagem de Estudantes com Necessidades Educacionais matriculados no IFRO Campus Porto Velho Zona Norte. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologia - GET/IFRO/CNPq, Linha de Pesquisa Neurodiversidade, Inclusão e Educação.



Larissa Cecília Ferreira Tavares

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG), graduada em Educação Física – Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO-GO) e graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Possui especializações em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), Psicomotricidade, Educação Física Escolar, Exercício Físico e Treinamento Esportivo para Grupos Especiais e Gestão de Equipes e Marketing, Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência e Docência do Ensino Superior e Tutoria em Educação a Distância Possui, ainda, aperfeiçoamentos em Saúde Mental e Atenção Psicossocial de Adolescentes e Jovens, pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), e em Formação de Preceptores da Educação em Saúde, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Sua formação contempla as áreas de Educação Física, saúde, educação, inclusão e desenvolvimento humano. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologia – GET/IFRO/CNPq, Linha de Pesquisa Neurodiversidade, Inclusão e Educação.



Maria Olinda Chagas Reis dos Santos

Graduanda do 8º período do Curso de Pedagogia e do 1º período de Gestão Pública do Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho Zona Norte. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologia – GET/IFRO/CNPq, Linha de Pesquisa Neurodiversidade, Inclusão e Educação.



Raama Brito de Lima

Graduanda em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Campus Porto Velho Zona Norte. Participou de projetos voltados às práticas pedagógicas e à formação docente, entre eles: A Arte brasileira para Pequenos Artistas; Ler o mundo para escrever a vida: práticas de alfabetização humanizadoras; Pequenos Criadores; Conversando com os alunos da EJA sobre Saúde e bem-estar; e Formação Docente a partir da Literatura Infantojuvenil Regional. Realiza estágios acadêmicos, com destaque para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem interesse em Educação Infantil, Educação Inclusiva, Alfabetização e Letramento, Artes Visuais e desenvolvimento infantil. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologia – GET/IFRO/CNPq, Linha de Pesquisa Neurodiversidade, Inclusão e Educação.



Vânia Lúcia Passos Araújo
Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), cursando o 8º período. Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologia GET/IFRO/CNPq. Linha de Pesquisa Neurodiversidade, Inclusão e Educação.



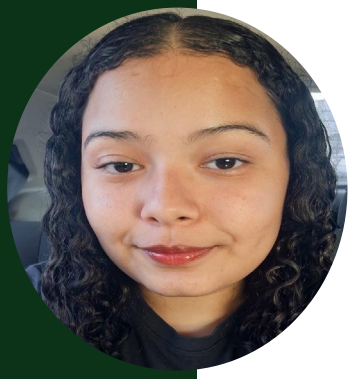
Etnã de Oliveira Lima
Graduado em Sistemas de Informação, pelo Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná - CEULJI/ULBRA; Graduado em Gestão Pública, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - campus Guajará-Mirim; Graduando em Pedagogia, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - campus Porto Velho Zona Norte. Especialista em Transtorno do Espectro Autista, pelo Centro Universitário Unifatecie; Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pelo Centro Universitário Unifatecie; Especialista em Neuroaprendizagem, pelo Centro Universitário Unifatecie; Especialista em Ludopedagogia, pelo Centro Universitário Unifatecie; Especialista em Gestão Escolar - Orientação e Supervisão, pela Unieducar Inteligência Educacional; Especialista em Gestão em Educação à Distância (EaD), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO campus Porto Velho Zona Norte; Especialista em Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM; Especialista em Gerenciamento de Projetos - Tecnologia da Informação (TI), pela AVM Faculdade Integrada; Especialista em Engenharia de Software, pela Faculdade Unyleya; Master Business Administration (MBA) em Gestão de Instituições Públicas, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - campus Guajará-Mirim. Especializando em Informática na Educação, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM. Técnico em Montagem e Manutenção de Microcomputadores (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI), Informática e Administração (IFRO). Atuação Acadêmica e Docente em projetos de Ensino e Extensão. Professor EBTT Especialista de Informática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO (Dedicação Exclusiva). Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologia - GET/IFRO/CNPq, Linha de Pesquisa Neurodiversidade, Inclusão e Educação.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0084665523540895



Ana Lucia Pires Lima
Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Paulista (UNIP) e especialista em MBA em Gestão de Instituições Públicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Atualmente, é acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia pelo IFRO e exerce o cargo de Assessora na Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão de Rondônia (SEPOG-RO). Possui trabalho publicado em anais de evento científico na área da Educação, intitulado "Jogo de trilhas na Educação Infantil: desenvolvendo habilidades e conhecimentos de forma lúdica", apresentado no Congresso Amazônico de Pedagogia, em 2025. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologia - GET/IFRO/CNPq, Linha de Pesquisa Neurodiversidade, Inclusão e Educação.



Marisandra da Silva Alves
Graduada em Gestão Financeira pela Faculdade Unopar (PVH/RO), graduanda de Psicopedagogia também pela Faculdade Unopar, participou do projeto Mães Atípicas pelo IFRO como estudante de pedagogia. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) entre dezembro de 2024 até 2026. Atualmente, graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal IFRO. Atua como mediadora escola pelo órgão municipal SEMED. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologia - GET/IFRO/CNPq, Linha de Pesquisa Neurodiversidade, Inclusão e Educação.



Camila Borges Dias
Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pelo IFRO Campus Porto Velho Zona Norte. Integrante do Grupo de Estudos em Educação, Pesquisa e Tecnologia (GET/IFRO).



Raiane da Silva Lopes
Licencianda em Pedagogia pelo Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho Zona Norte. Integrante do Grupo de Estudos em Educação, Pesquisa e Tecnologia (GET/IFRO).

Rosa Martins Costa Pereira
(Org.)

Educar na Diversidade:

Vozes e Experiências de Jovens Professores na Educação de Infâncias Neurodiversas



TRAVESSIA
Editorial Latino-Americana

ARCO
EDITORES