

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais
Ano 22

Coletânea Interdisciplinar 24
Diego Ted Rodrigues Boga
(Org.)

Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)

2026

2026

2026

2026

Niterói – RJ

Revista Querubim 2026 – Ano 22 – Coletânea Interdisciplinar 24 – 136p. (setembro – 2026) Rio de Janeiro: Querubim, 2026 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos.
- Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Adrian de Oliveira Barros, Diego Ted Rodrigues Boguea e Mirian Ferreira da Silva Boguea – Sistema para verificação risco de contaminação por Covid-19 baseado em visão computacional	04
02	Ana Karina Corrêa Hoeller e Diego Ted Rodrigues Boguea – O desenho na comunicação e desenvolvimento de crianças com transtorno do Espectro Autista	14
03	Ana Paula Gaio, Diego Ted Rodrigues Boguea e Mirian Ferreira da Silva Boguea – A socialização na educação infantil: um caminho para a formação integral da criança	35
04	Bianca Costa Oliveira, Diego Ted Rodrigues Boguea e Mirian Ferreira da Silva Boguea – Inclusão e as práticas do ensino religioso: os desafios encontrados na sala de aula	48
05	Cristiéli Pereira Loch, Mirian Ferreira da Silva Boguea e Diego Ted Rodrigues Boguea – Ludicidade como ferramenta de aprendizagem na educação infantil	64
06	Eduarda Visentainer Adami, Diego Ted Rodrigues Boguea e Mirian Ferreira da Silva Boguea – A criança com autismo e a relação com a brincadeira na perspectiva da teoria histórico-cultural	74
07	Laisa Caroline de Sousa Ribeiro e Juliana Barros Ferreira – A dor no parto como fenômeno multidimensional: uma revisão de escopo sobre fisiologia, cultura e manejo analgésico	91
08	Gislene Santos Moreira, Maria José de Pinho e Valéria da Silva Medeiros – Formação sensível e humanização na formação inicial docente: contribuições da educação em contextos de privação de liberdade	105
09	José Sebastião de Farias Filho – O Indivíduo na Sociedade de Consumo: Reificação, Autonomia e Modernidade Líquida	118
10	José Sebastião de Farias Filho – A (Des)Significação do Diploma no Discurso Político-Governamental: Uma Análise à Luz da Análise do Discurso Materialista	131

SISTEMA PARA VERIFICAÇÃO RISCO DE CONTAMINAÇÃO POR COVID-19 BASEADO EM VISÃO COMPUTACIONAL

Adrian de Oliveira Barros¹
Diego Ted Rodrigues Boga²
Mirian Ferreira da Silva Boga³

Resumo

Dado o cenário da pandemia da COVID-19, maneiras de diminuir a taxa de infecção entre as pessoas foram propostas pelas autoridades de saúde. Dentre os principais métodos de controle de contaminação, o distanciamento social obteve destaque e relevância. Uma vez que as ferramentas tecnológicas se tornaram bastante úteis na vida cotidiana, estas podem ser aplicadas no contexto sanitário atual de modo a auxiliar na diminuição de casos de doenças de fácil transmissão. Neste contexto, a presente proposta de pesquisa tem como objetivo utilizar algoritmos de visão computacional para controle da disseminação da COVID-19 em ambientes fechados. O sistema proposto permitirá detectar pessoas através de imagens digitais do ambiente e verificará a distância entre os indivíduos para determinar quais estão sob risco de contaminação.

Palavras-chave: COVID-19, Visão Computacional, Distanciamento Social, OpenCV.

Abstract

Given the backdrop of the covid-19 pandemic, ways to decrease the rate of infection among people have been proposed by health authorities. Among the main methods of contamination control, social distancing was highlighted and relevant. Since technological tools have become very useful in everyday life, they can be applied in the current health context in order to help reduce cases of easily transmitted diseases. In this context, the present research proposal aims to use computer vision algorithms to control the spread of COVID-19 in indoor environments. The proposed system will allow detecting people through digital images of the environment and will verify the distance between individuals to determine which ones are at risk of contamination.

Keywords: COVID-19, Computer Vision, Social Distancing, OpenCV.

Introdução

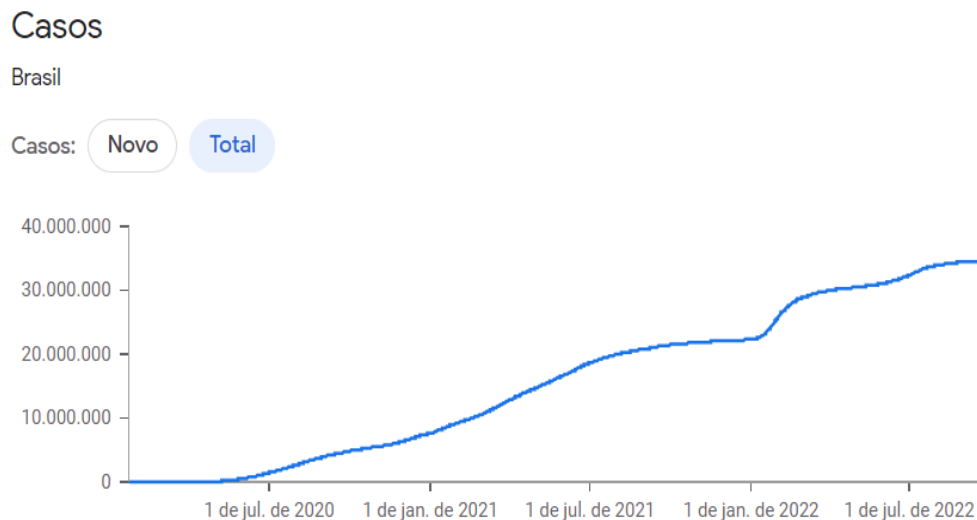
A pandemia da COVID-19 mostrou ser um desafio global, possuindo dois tipos principais de transmissão, sendo a direta e indireta. A forma direta é dada pelo contato com a pessoa infectada, e a indireta por meio de objetos contaminados ou pelo ar. Doenças que podem ser disseminadas pelo ar, têm uma chance muito maior de contaminar várias pessoas em um curto período de tempo.

¹ Discente do Curso de Automação Industrial do IFMA Campus Açailândia; E-mail: adrianoliveira@acad.ifma.edu.br

² Professor de EBTT - IFMA - Campus Imperatriz. Bacharel em Ciência da Computação. Mestre em Educação. E-mail: diego.boga@ifma.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1434398180785863>

³ Professora de EBTT - IFMA - Campus Imperatriz. Licenciada em Arte e Pedagogia. Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

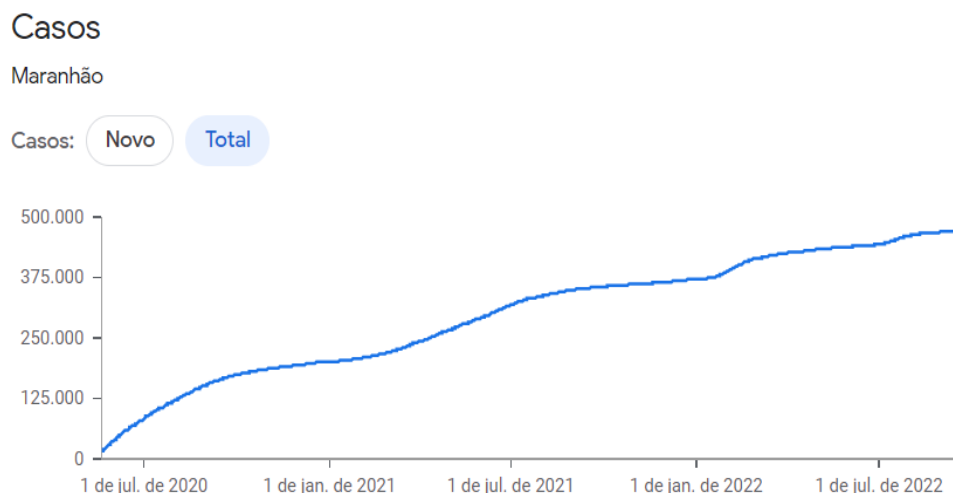
Figura 1: Casos de COVID-19 no Brasil.



Fonte: Universidade Johns Hopkins

Segundo a figura 1, no primeiro semestre de 2022, foram reportados mais de 30.000 casos de brasileiros contaminados pela COVID-19, e em várias ocasiões a cifra diária de mortes ultrapassou a marca de mil (MÉDICOS SEM FRONTEIRAS 2022).

Figura 2: Casos de COVID-19 no Maranhão.



Fonte: Universidade Johns Hopkins

Na figura 2, de acordo com os dados obtidos pela universidade Johns Hopkins, o estado do Maranhão teve cerca de 470.740 casos de COVID-19 confirmados, praticamente 68.712 casos a cada um milhão de pessoas, sendo que 10.993 desses casos no Maranhão tiveram seu óbito confirmado.

Diante dessa situação de contágio tem se buscado maneiras de diminuir a taxa de infecção entre as pessoas. Várias medidas foram tomadas como o distanciamento social, que por sua vez acabou se mostrando uma importante ferramenta ao combate da transmissão do vírus, se bem executado é possível uma redução das chances de contágio direto (Governo

Federal, 8 Abril 2021). As aglomerações são provavelmente uma das mais perigosas formas de contaminação, um estudo apontou que em lugares com pouca ventilação os riscos são ainda maiores (YUGUO et al. 2020).

Tendo em vista os impactos causados pela pandemia da covid-19, este trabalho visa desenvolver um algoritmo utilizando visão computacional para identificar e calcular a distância entre as pessoas, para que possa ser aplicado medidas de distanciamento social.

Distanciamento social

O Distanciamento Social é quando existe o afastamento de outras pessoas, mesmo não estando doente, para evitar o contato com infectados. Não sendo apenas uma forma de se proteger, mas de proteger as outras pessoas também. Quase todos nós vivemos com alguém que faz parte do grupo de risco, como idosos, diabéticos, hipertensos etc. Por isso, os cuidados precisam ser redobrados. Como as doenças transmitidas por gotículas respiratórias exigem certa proximidade física para o contágio, o distanciamento social permite reduzir a transmissão.

Em um momento de pandemia, por exemplo, as regras de distanciamento garantem que a doença tenha sua transmissão controlada e, desse modo, não haja um aumento drástico do número de contaminados. Esse aumento poderia ser prejudicial, por exemplo, para o sistema de saúde, que poderia não comportar todos os doentes, o que ocasionaria um aumento de mortes pela falta de atendimento. (SANTOS, n.d.)

Dado o nível tecnológico alcançado pela humanidade, ferramentas computacionais podem ser utilizadas para desenvolver soluções que auxiliam em ações preventivas no combate à doença. Em locais com grande fluxo de pessoas, como escolas ou empresas, se torna uma tarefa difícil realizar o distanciamento social de maneira efetiva. Um fiscal pode conter uma aglomeração, porém ele apenas pode fazer isso apenas no local onde ele está. Em locais onde não tem sua presença ele não pode intervir e muitas vezes não é nem avisado da aglomeração. Diante de tal questão, se pergunta o que pode auxiliá-lo nessa tarefa?

Visão computacional

Visão computacional é a ciência responsável pela visão de uma máquina, pela forma como um computador enxerga o meio à sua volta, extraindo informações significativas a partir de imagens capturadas por câmeras de vídeo, sensores, scanners, entre outros dispositivos. Estas informações permitem reconhecer, manipular e pensar sobre os objetos que compõem uma imagem.

Desta forma, a visão computacional fornece ao computador uma infinidade de informações precisas a partir de imagens e vídeos, de forma que o computador consiga executar tarefas inteligentes, aproximando-se da inteligência humana (MILANO, 2010).

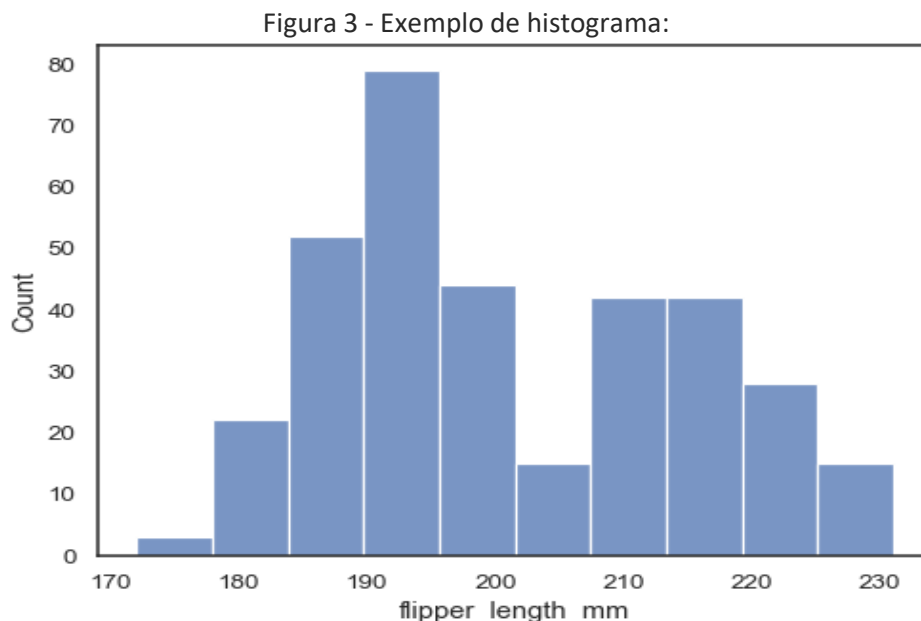
A aquisição de imagem é onde se inicia o processo de visão computacional, onde imagens são coletadas por sensores ou câmeras. Cada pixel da imagem é separado individualmente, onde podem ser aplicados diversos métodos para o processamento da imagem, incluindo a análise de contorno, diferença de cores, figuras geométricas, entre outros. Todas as informações adquiridas são processadas e guardadas em diferentes categorias que podem servir para usos diversos.

Neste trabalho foi utilizado o sistema chamado HOG (Histogram of Oriented Gradients) que consegue diferenciar os contornos para identificar os objetos.

Algoritmo de identificação de pessoas - Histogram of Oriented Gradients (HOG)

Em uma imagem, objetos e pessoas possuem forma, cor e textura. Estas propriedades podem ser medidas e examinadas. O algoritmo HOG [Dalal and Triggs 2005] é um descritor que calcula o histograma da orientação dos gradientes na imagem. O descritor final é um vetor de histogramas extraídos da imagem. O hog determina os gradientes horizontalmente (x) e verticalmente (y) para cada pixel da imagem. Com esses valores, é possível calcular a grandeza e o ângulo gerando uma imagem resultante, a qual é capaz de identificar informações importantes de mudança de textura, e eliminar partes desnecessárias.

O que é histograma? Um histograma é uma espécie de gráfico de barras que demonstra uma distribuição de frequências. No histograma, a base de cada uma das barras representa uma classe e a altura representa a quantidade ou frequência absoluta com que o valor de cada classe ocorre (SIQUEIRA, 2021).



Fonte: <https://www.alura.com.br/artigos/o-que-e-um-histograma>. Acesso em 02 Fev.2026.

Como mostrado na figura 3, O histograma nos auxilia com a representação gráfica dos conjuntos de dados de forma mais amigável, tornando mais fácil a visualização de onde a maioria dos valores se concentra (SIQUEIRA, 2021).

Metodologia

A metodologia deste trabalho é dividida em quatro etapas: Aquisição de imagens, processamento, identificação de pessoas e definição de risco. Na primeira etapa utilizou-se a câmera de um celular para a aquisição de imagens, as quais apresentavam pessoas em risco e não risco de contaminação, como mostrado nas Figuras 04 e 05.

Figura 4- Pessoas em situação de risco e não risco de contaminação



Fonte: Registro dos autores

Para realizar a identificação é necessário fazer o processamento das imagens assim sendo possível utilizar parâmetros fixos no algoritmo. Nessa etapa realizou-se o redimensionamento da imagem no padrão 400x400 pixels.

Figura 04- Pessoas em situação de risco e não risco de contaminação



Fonte: Registro dos autores

Com as imagens já redimensionadas, aplicou-se o algoritmo de HOG que identificou as pessoas presentes no ambiente, delimitando essas pessoas em retângulos, o resultado dessa aplicação de identificação é mostrado nas figuras 06.

Figura 06 - Pessoas identificadas pelo algoritmo de HOG:



Fonte: Registro dos autores

Após identificar as pessoas na imagem, as posições (x, y) são armazenadas para o cálculo da distância entre elas. Para estimar a distância real, considerou-se a distância horizontal e a profundidade entre as pessoas da imagem. Desta forma, utilizou-se o teorema de Pitágoras para compor o cálculo da distância. O cálculo da distância utilizado é visto a seguir:

$$h = \sqrt{(x_i - x_j)^2 + (y_i - y_j)^2}, i \neq j$$

$$f_p = \frac{h \times \sin(\theta)}{2}$$

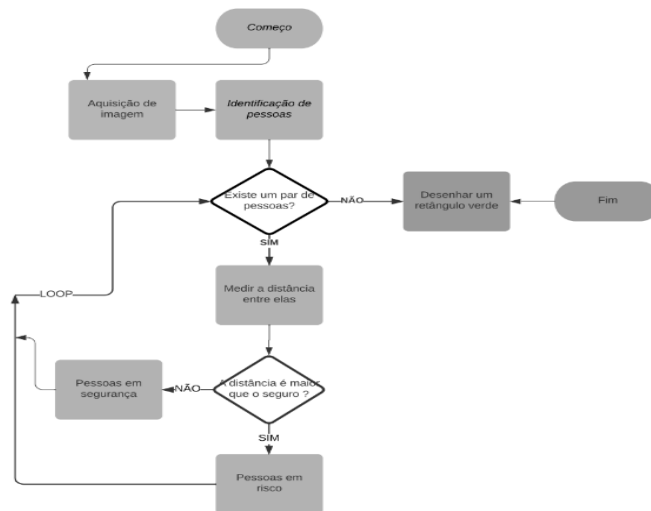
$$d_{ij} = h + f_p$$

Onde h é a hipotenusa formada entre a pessoa i e a pessoa j , f_p é o fator de profundidade, o qual é importante para estimar a distância quando as pessoas não estão no mesmo plano. d_{ij} É a distância estimada, a qual é dada em função de pixels. Considerando o pátio do IFMA - Campus Açailândia, definiu-se a seguinte condição para determinar o risco de contaminação:

se $d_{ij} \leq 119$ então pessoa i e j estão em risco
senão: pessoas i e j estão seguros

A condição acima é ilustrada nas imagens com a cor verde para segurança e vermelha para perigo. Todo o processo pode ser representado no fluxograma a seguir:

Figura 7 - Fluxograma da metodologia proposta:

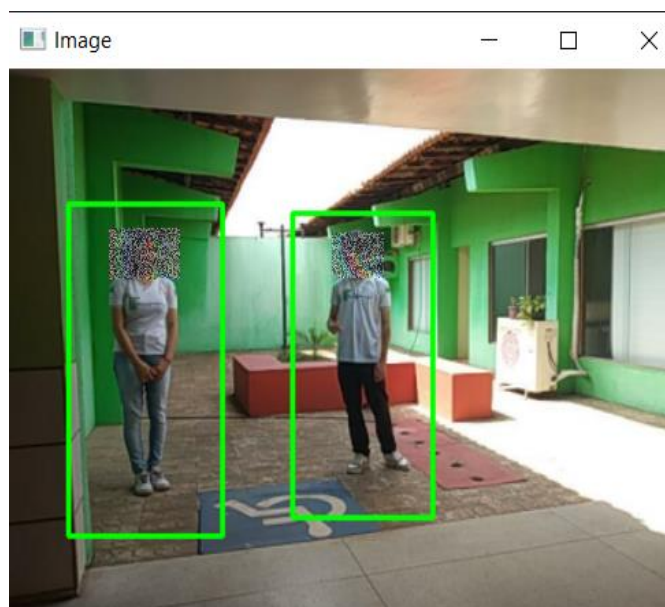


Fonte: Registro dos autores

Resultados e discussões

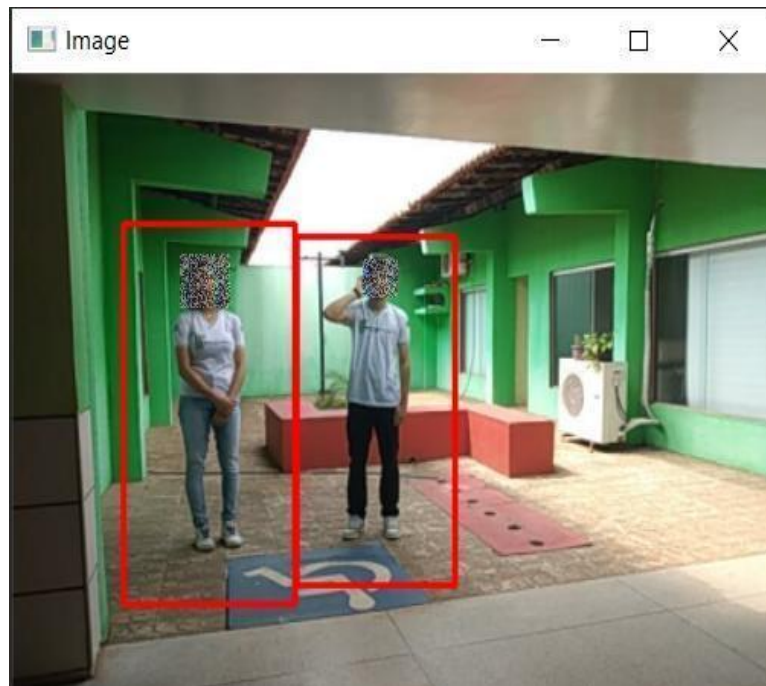
Aplicando a metodologia descrita na seção 2, obtive os resultados mostrados nas figuras 7 e 8. Na figura 7 estão representadas duas situações onde temos pessoas fora de risco e em risco de contaminação, sendo assim o algoritmo HOG identificou estas pessoas com retângulos na coloração verde, definido como indivíduos em segurança, e retângulos na coloração vermelha definido como indivíduos em risco.

Figura 7 - Pessoas fora de risco e em de risco contaminação:



Fonte: Registro dos autores

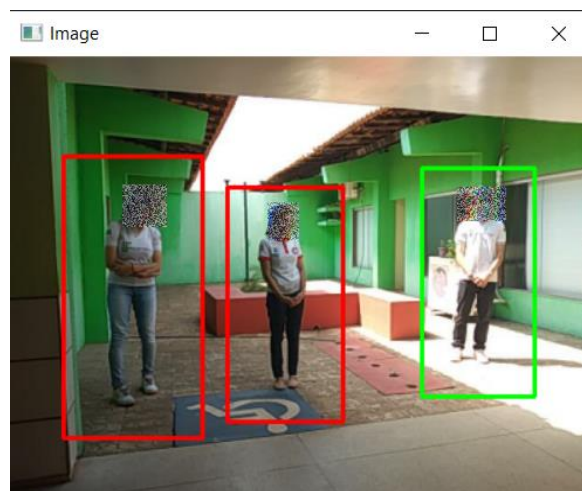
Figura 8 - Pessoas fora de risco e em de risco contaminação:



Fonte: Registro dos autores

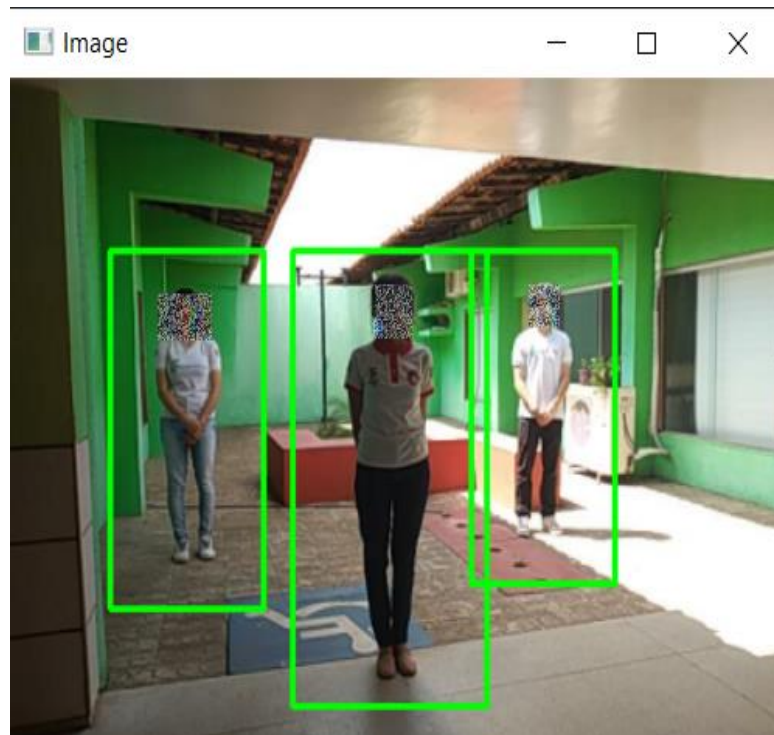
Também foi possível coletar resultados de situações com mais de duas pessoas no ambiente, como mostrado na figura 9 o algoritmo identificou dois indivíduos com retângulos vermelhos, indicando que esses dois indivíduos estão em risco e um indivíduo indicador com um retângulo em verde determinando que este está em segurança independente dos outros dois indivíduos, desta forma é possível determinar que o algoritmo reconhece cada pessoa de forma isolada e após isso calcular a distância entre elas, uma independente da outra. A figura 8 comprova isso, todos os indivíduos estão em uma distância segura entre si, desta forma indicados com retângulos verdes, definido que todos estão fora de risco.

Figura 9 - Pessoas em risco de contaminação e com uma fora de risco:



Fonte: Registro dos autores

Figura 10 - Pessoas em distância segura sem risco de contaminação:



Fonte: Registro dos autores

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi a utilização de visão computacional como forma de amenizar o contágio do vírus COVID-19, vírus este que ocasionou em uma pandemia global em 2020 até meados de 2022. Uma das principais formas de conter a disseminação do vírus foi o distanciamento social, método esse que se mostrou bem eficaz, segundo os especialistas.

Considerando os resultados obtidos, nota-se que dado os resultados apresentados anteriormente, a metodologia aplicada apresenta os resultados esperados em identificar as pessoas que estão em risco em uma situação de distanciamento social.

Referências

- BIAMONTE, Jacob et al. **Aprendizado de máquina quântica**. Nature , v. 549, n. 7671, pág. 195-202, 2017.
- “Como se proteger? — Português (Brasil).” *Governo Federal*, 8 April 2021, <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/como-se-proteger>. Access 27 September 2022.
- de Milano, Danilo, and Luciano Barrozo Honorato. "Visão computacional." (2014).
- DE MILANO, Danilo; HONORATO, Luciano Barrozo. **Visão computacional**. Faculdade de Tecnologia, Universidade Estadual de Campinas, 2010.
- EL NAQA, Issam; MURPHY, Martin J. **O que é aprendizado de máquina ?**. In: aprendizado de máquina em oncologia de radiação . Springer, Cham, 2015. p. 3-11.
- Hawking, Stephen, 1942-2018. **Breves Respostas para grandes questões**. Tradução de Cássio de Arantes Leite.-1.ed.- Rio de Janeiro : Intrínseca, 2018.
- “Histograma: O que é, Exemplos, Gráficos e Tipos.” *Alura*, 16 August 2021, <https://www.alura.com.br/artigos/o-que-e-um-histograma>. Access 6 October 2022.

- KAUFMAN, Dora. **Inteligência artificial**: repensando a mediação. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 9, p. 66742-66760, 2020.
- LI, Yuguo et al. **Probable airborne transmission of SARS-CoV-2 in a poorly ventilated**, 2020.
- NIEBREHR, **Ciência Todo Dia. Machine Learning Explicando**, 2020. Disponível em <https://youtu.be/0PrOA2JK6GQ>
- SICHMAN, Jaime Simão. **Inteligência Artificial e sociedade**: avanços e riscos. Estudos Avançados, v. 35, p. 37-50, 2021.
- TURING, Alan M. Computing machinery and intelligence. In: **Parsing the turing test**. Springer, Dordrecht, 2009. p. 23-65.
- USHER, K., DURKIN, J., & BHULLAR, N. (2020). **The COVID-19 pandemic and mental health Impacts**. International journal of mental health nursing, 29(3), 315–318. <https://doi.org/10.1111/inm.12726>.
- WARWICK McKibbin, ROSHEN Fernando; **The Global Macroeconomic Impacts of COVID-19: Seven Scenarios**. Asian Economic Papers 2021; 20 (2): 1–30. Doi: https://doi.org/10.1162/asep_a_00796.
- YAO, Xin; LIU, Yong. Aprendizado de máquina. In: **Metodologias de Pesquisa** . Springer, Boston, MA, 2014. p. 477-517.
- Yilmaz, A; Javed, O; Shah, M. **Object Tracking**: A survey. ACM Comput. Surv. v. 38, n. 4, p.13, 2006

O DESENHO NA COMUNICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Ana Karina Corrêa Hoeller⁴
Diego Ted Rodrigues Boga⁵

Resumo

Este artigo teve como objetivo investigar a influência do desenho na comunicação e desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA, com base na ideia de que as formas artísticas são meios poderosos de comunicação, e o desenho contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da teoria histórico-cultural, ou seja, do desenvolvimento mental. Esta é uma pesquisa qualitativa com o método de pesquisa histórico-dialético e está relacionada ao Marcador “Deficiência” e a Linha de pesquisa “Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas”. A estratégia de investigação foi a pesquisa bibliográfica com análise de produções acadêmicas sobre o desenho na comunicação e desenvolvimento de crianças com TEA. Buscou-se pesquisar o que as teorias histórico-crítica e histórico-cultural apresentam sobre o desenho como meio de comunicação e desenvolvimento em crianças com TEA. Tivemos como fundamentação teórica as obras de Martins e Moreira (2021), Mota e Freire (2024), Braga e Rossi (2012), Sobral e Nascimento (2020), Faria e Alves (2022), Souza e Silva (2024), e outros. O estudo revelou a relevância do desenho como ferramenta pedagógica essencial no desenvolvimento de crianças com TEA, ao facilitar a comunicação, promover a compreensão de conceitos e estimular o pensamento concreto. O desenho contribui para a construção de significados, simbolismos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Tal depende da mediação adequada e da capacitação dos professores. O desenho amplia as possibilidades de comunicação e desenvolvimento de crianças com TEA, sendo um recurso valioso na construção de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: TEA. Desenho. Comunicação. Desenvolvimento.

Abstract

This article aimed to investigate the influence of drawing on the communication and development of children with Autism Spectrum Disorder - ASD, based on the idea that artistic forms are powerful means of communication, and drawing contributes to the development of higher psychological functions of the historical-cultural theory, that is, mental development. This is a qualitative research with the historical-dialectical research method and is related to the “Disability” Marker and the “Inclusive Education and Pedagogical Practices” Research Line. The research strategy was bibliographic research with analysis of academic productions on drawing in the communication and development of children with ASD. We sought to research what the historical-critical and historical-cultural theories present about drawing as a means of communication and development in children with ASD. Our theoretical basis was the works of Martins and Moreira (2021), Mota and Freire (2024), Braga and Rossi (2012), Sobral and Nascimento (2020), Faria and Alves (2022), Souza and Silva (2024), and others. The study revealed the relevance of drawing as an essential pedagogical tool in the development of children with ASD, by facilitating communication, promoting the understanding of concepts, and

⁴Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São José/SC. Mestra em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: c.anakarina@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6001506350487450>

⁵ Professor de EBTT - IFMA - Campus Imperatriz. Bacharel em Ciência da Computação. Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica. E-mail: diego.boga@ifma.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1434398180785863>

stimulating concrete thinking. Drawing contributes to the construction of meanings, symbolisms, and the development of higher psychological functions. This depends on adequate mediation and teacher training. Drawing expands the possibilities of communication and development of children with ASD, being a valuable resource in the construction of an inclusive education.

Keywords: ASD. Drawing. Communication. Development.

Introdução

Este artigo buscou investigar a influência do desenho na comunicação e desenvolvimento de crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista), com base na ideia de que o desenho pode contribuir para o desenvolvimento da comunicação e para o desenvolvimento mental⁶. Como as intervenções pedagógicas com desenho com crianças com TEA na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) podem influenciar no desenvolvimento da comunicação e no desenvolvimento mental? Buscou-se pesquisar as teorias histórico-crítica e histórico-cultural para compreender como o desenho pode estar presente na comunicação e desenvolvimento de crianças com TEA.

Compreender o desenho na comunicação e desenvolvimento de crianças com TEA é uma questão que abrange o desenvolvimento da criança com TEA, desde sua expressão e criação artística no mundo até o processo de aprender a linguagem escrita. A pesquisa está relacionada ao Marcador “Deficiência” e a Linha de pesquisa “Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas”. A criança com TEA precisa ter seu espaço garantido no cotidiano escolar para o ato de se expressar pela arte visual, por meio do desenho, bem como, com o desenho a criança com TEA pode ter um recurso de comunicação assistida que auxilia na sua comunicação, socialização e desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece a educação especial como uma modalidade de ensino voltada para educandos com necessidades específicas, preferencialmente inseridos na rede regular de ensino. O Artigo 58 prevê a oferta de serviços de apoio especializado, quando necessário, para garantir o atendimento adequado a essa população. Além disso, o Artigo 59 assegura a adaptação curricular, a formação de profissionais qualificados e a oferta de recursos pedagógicos específicos para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. No contexto da educação inclusiva, a legislação também reforça a importância do acesso igualitário a programas sociais e a possibilidade de terminalidade específica ou aceleração para estudantes com diferentes demandas educacionais. Dessa forma, a LDB fundamenta o direito à educação de crianças com TEA, orientando práticas pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento e participação na escola.

Estudos sobre a influência do desenho na comunicação e desenvolvimento de crianças com TEA com base nas teorias histórico-crítica e histórico-cultural, têm sido desenvolvidos por alguns pesquisadores como: Martins e Moreira (2021), Mota e Freire (2024), Braga e Rossi (2012), Sobral e Nascimento (2020), Faria e Alves (2022), Souza e Silva (2024), e outros.

⁶ Para o Dicionário *Oxford Languages*, “mental” diz respeito ao psiquismo, às características psíquicas de um indivíduo.

Referencial teórico

Transtorno do Espectro Autista

O direito à educação para todos está assegurado pela Constituição Federal de 1988, que é considerada a “Constituição Cidadã”. Esse princípio foi incorporado com o objetivo de promover e fomentar a educação no Brasil, contando com a colaboração da sociedade, e buscando o desenvolvimento integral dos indivíduos e sua preparação para a cidadania (BRASIL, 1988). No entanto, Martins e Moreira (2021) afirmam que a universalidade do acesso à educação ainda representa um desafio, já que as desigualdades persistem, e as necessidades de todos os indivíduos não são completamente atendidas. Nesse cenário, a luta das pessoas com deficiência pelo acesso e pela aprendizagem em escolas regulares ocorre em meio a avanços e retrocessos políticos.

É preciso salientar que a Declaração de Salamanca (1994) consolidou o conceito de educação inclusiva, destacando o direito de todas as pessoas à educação e à oportunidade de alcançar níveis adequados de aprendizado, respeitando suas características, interesses e habilidades individuais (BRASIL, 1994) apud Martins e Moreira (2021).

Em 2012, a Lei 12.764 estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), reconhecendo as pessoas com TEA como indivíduos com deficiência (BRASIL, 2012). Tal se define como um fato importante para que as pessoas com TEA consigam assegurar o acesso a recursos, serviços e benefícios públicos, assim pontuam Martins e Moreira (2021). Sobre a origem do Transtorno do Espectro Autista, Martins e Moreira (2021, p. 231) afirmam que:

Autismo é um termo com origem na palavra grega autos, que significa por si mesmo. A psiquiatria se apropriou do termo para designar uma série de comportamentos humanos voltados e repetidos para a própria pessoa (ORRÚ, 2016). O psiquiatra austríaco Leo Kanner descreveu estes comportamentos em seu artigo intitulado Distúrbios autísticos do contato afetivo, publicado em 1943. No estudo, Kanner observou onze crianças que apresentavam um quadro de distúrbio do desenvolvimento caracterizado por incapacidade de estabelecer relações com as pessoas, um conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente imutável, com tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas. (CORDEIRO; SANTIAGO, 2018).

Apesar de haver um consenso de que o TEA resulta de múltiplos fatores, até o momento, as explicações disponíveis são apenas hipóteses sobre sua origem. Nesse contexto, para Martins e Moreira (2021), existem muitas teorias e ideias, acompanhadas de questionamentos e desafios, configurando um campo dinâmico e complexo para o desenvolvimento do conhecimento.

O DSM⁷ (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM*), apresenta alguns critérios para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA):

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia [...]

1.Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

2.Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

3.Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (APA, 2013, p. 50). (MARTINS; MOREIRA, 2021, p. 233).

Pessoas com TEA enfrentam diversas dificuldades relacionadas à comunicação e ao desenvolvimento, como descrito no DSM. Entre os principais desafios estão dificuldade para iniciar ou manter uma conversa e em um compartilhamento reduzido de interesses e emoções, limitações nos comportamentos comunicativos não verbais, como contato visual inadequado, uso limitado de gestos e dificuldade em interpretar expressões faciais. Esses fatores evidenciam a complexidade da comunicação e desenvolvimento de pessoas com TEA, o que reforça a importância de estratégias educacionais e sociais adequadas.

Psicologia histórico-cultural

A Psicologia Histórico-Cultural, também chamada de psicologia sócio-histórica ou teoria da atividade, é uma abordagem da psicologia fundamentada nos princípios do materialismo histórico-dialético, baseada nos estudos de Vigotski (1896-1934), psicólogo russo. Esta teoria destaca que o desenvolvimento do psiquismo individual está diretamente relacionado às relações sociais e ao contexto histórico-cultural em que a pessoa vive.

De acordo com Orrú (2012) apud Martins e Moreira (2021), para a teoria histórico-cultural de Vigotski, o comportamento é formado ao longo da infância pelo acúmulo de conhecimentos e habilidades transmitidos historicamente no processo de aprendizagem. Nesse contexto, a criança se constitui como sujeito por meio de suas vivências e das relações com a cultura em que está inserida. Tal abordagem oferece fundamentos importantes para a educação escolar, desde que mediada por uma teoria pedagógica, como a Pedagogia Histórico-Crítica, que integra contribuições de outras áreas, como filosofia, sociologia e didática (DUARTE, 2021). Ainda segundo Duarte (2021), arte, ciência e filosofia funcionam como mediações que ampliam

⁷ O DSM, manual de referência para o diagnóstico de transtornos mentais, foi publicado pela primeira vez em 1952 pela *American Psychiatric Association (APA)*. Desde então, passou por diversas revisões, sendo a versão mais recente o DSM-5, lançada em 2013, que inclui 22 grandes categorias de transtornos. Elaborado com a colaboração de uma ampla rede de especialistas, o manual destina-se a clínicos, estudantes e pesquisadores interessados em uma nomenclatura oficial para diagnóstico. (RIBEIRO; MARTELETO, 2023).

as possibilidades de o ser humano dominar tanto as circunstâncias externas quanto internas, promovendo o avanço da personalidade de acordo com o progresso da sociedade.

Pedagogia histórico-crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani no final da década de 1970, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, a partir de uma concepção marxista (SAVIANI, 2011). Sua primeira formulação metodológica ocorreu em 1982, e o termo foi consolidado no ano seguinte. Saviani explica que essa pedagogia surgiu em resposta ao contexto cultural, político e educacional da década de 1970, marcado por críticas ao regime militar e às teorias pedagógicas oficiais, consideradas pedagogias tradicionais. Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica buscou oferecer uma alternativa crítica que não se limitasse à reprodução da ideologia dominante (SAVIANI, 2012).

O método da Pedagogia Histórico-Crítica promove a iniciativa e a atividade dos estudantes, sem prescindir da orientação do professor, segundo Saviani (2012). Esse método valoriza o diálogo entre estudantes e professores, bem como a interação com a cultura historicamente acumulada, respeitando os interesses, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico dos estudantes, ao mesmo tempo em que assegura a progressão lógica dos conhecimentos, pontos essenciais para uma educação inclusiva. A proposta teórica busca entender como as relações sociais são produzidas e como a educação se insere nesse processo, defendendo que cabe a ela transmitir o legado cultural às novas gerações e estimular sua atuação ativa na transformação social.

Depois de compreender minimamente sobre o Transtorno do Espectro Autista, as teorias histórico-cultural e histórico-crítica, na próxima parte deste artigo iremos apresentar a metodologia escolhida para desenvolver a pesquisa.

Metodologia

A pesquisa utilizou a metodologia do materialismo histórico-dialético, a mesma da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, fundamentada nas contribuições de Triviños (1987) e Netto (2011), que abordam as categorias analíticas centrais: totalidade, contradição e mediação. A revisão bibliográfica foi realizada com o auxílio das bases de dados Google Acadêmico e Perplexity. A seleção e análise das obras relevantes para o desenvolvimento da pesquisa incluíram estudos de autores como Martins e Moreira (2021), Sobral e Nascimento (2020), Mota e Freire (2024), Souza e Silva (2024), e outros.

Com base no materialismo histórico-dialético, que busca explicações racionais e coerentes para os fenômenos da natureza, sociedade e pensamento (TRIVIÑOS, 1987), a pesquisa adota o Método de Marx como proposta metodológica para a análise dos dados. Esse método fundamenta-se em três categorias analíticas centrais: totalidade, contradição e mediação, que, segundo Netto (2011), são indispensáveis para compreender as relações e processos sociais de forma ampla e crítica.

No estudo em questão, a totalidade refere-se a forma como o desenho está relacionado a comunicação e desenvolvimento de crianças com TEA, considerando o desenho como uma manifestação específica dessa totalidade, dado seu desenvolvimento como uma forma de simbolismo. Sob a ótica marxista, o objeto de pesquisa é o “desenho para a criança com TEA”. Assim, a pesquisa busca compreender como uma parte desse fenômeno se concretiza,

investigando o processo de comunicação e desenvolvimento da criança com TEA por meio do desenho.

O método do materialismo histórico-dialético é utilizado no trabalho ao analisar como o objeto de estudo, o desenho, se materializa nas produções acadêmicas selecionadas. A análise dessas produções, destacando suas contradições, contribui para compreender como o desenho influencia na comunicação e desenvolvimento de crianças com TEA. A pesquisa buscou entender a perspectiva predominante dos intelectuais dessa abordagem, questionando se o desenho é considerado como forma (recurso de comunicação assistida) ou como conteúdo (elemento no desenvolvimento das funções psicológicas superiores - pré-história da escrita).

Para abordar a problemática deste estudo e seus impactos na prática da educação para estudantes com TEA, foram selecionados trabalhos acadêmicos sobre o TEA e o desenho, visando responder às questões propostas. A pesquisa incluiu a análise de artigos científicos, organizados e estudados com base nas perguntas formuladas e nos referenciais teóricos. As análises propostas foram orientadas por duas questões principais: 1. Como o desenho influencia na comunicação de crianças com TEA? 2. Como o desenho influencia no desenvolvimento mental de crianças com TEA?

O estudo, fundamentado no materialismo histórico-dialético, utilizou pesquisa bibliográfica sobre a influência do desenho na comunicação e desenvolvimento de crianças com TEA dentro da teoria histórico-cultural, com o objetivo de identificar elementos que contribuam para o mapeamento teórico sobre os conceitos relacionados ao desenho e ao TEA. A revisão da literatura foi realizada em bases como Google Acadêmico e Perplexity, abrangendo fontes nacionais. As fontes de informação incluíram artigos científicos, anais de eventos e TCC de graduação. As palavras-chave utilizadas na busca bibliográfica foram: “desenho; TEA; criança; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural”. Não foi delimitado um “recorte de tempo” nas buscas para ampliar o número de produções, uma vez que a literatura sobre o tema específico não era muito extensa nas buscas iniciais. O levantamento bibliográfico foi realizado em janeiro e dezembro de 2024, resultando em mais de 20 documentos, todos fundamentados no materialismo histórico-dialético.

Após analisar os resumos dos materiais disponíveis, foi realizada uma triagem para selecionar os recursos mais relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, com base na adequação teórica e na análise de estudos relacionados ao materialismo histórico-dialético. Considerando a amplitude do referencial teórico disponível e as limitações de tempo para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso na Especialização em Educação Inclusiva, optou-se por selecionar até dez produções acadêmicas, incluindo artigos científicos e um Trabalho de Conclusão de Curso de graduação. A escolha desses materiais fundamenta-se em sua relevância para responder às seguintes questões de pesquisa: (1) De que forma o desenho influencia a comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? e (2) Qual o impacto do desenho no desenvolvimento mental dessas crianças? Essa delimitação visa garantir um aprofundamento teórico consistente e alinhado aos objetivos do estudo. A seleção final do material, organizada por ordem cronológica, é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Materiais selecionados sobre “Desenho e TEA”.

MATERIAIS SELECIONADOS SOBRE “DESENHO E TEA”			
ANO	AUTORIA	TÍTULO	TIPO
2012	Iedes Soares Braga Tânia Maria de Freitas Rossi	Desenvolvimento da criança com o espectro de autismo na abordagem histórico-cultural de Vygotsky	Artigo de revista científica
2016	Emilene Coco Santos Fernanda Binatti Chiote	Autismo e a pré-história da linguagem escrita	Artigo de revista científica
2018	Bianca Nunes Peixoto Deise da Silva Fontoura Liliana Maria Passerino Maria Rosangela Bez	A atividade de desenho mediada com comunicação alternativa como estratégia pedagógica para a criança com autismo	Artigo de revista científica
2020	Bianca Harder Bianca Renata Grachecki Thiciane Pieczarka	A mediação de Vygotsky exercida pelo professor de apoio de estudantes autistas	Artigo de revista científica
2020	Renata da Silva Andrade Sobral Letícia de Sousa Nascimento	Contribuições da psicologia histórico-cultural para crianças com TEA: um estudo sobre afetividade	Artigo de evento
2021	Paulo Campos Teixeira Martins Margareth Campos Moreira	Autismo e educação: as contribuições da psicologia histórico-cultural	Artigo de revista científica
2022	Giovana Hellenn Coelho Araujo	O trabalho educativo com crianças no transtorno do espectro autista na educação infantil: uma análise respaldada na psicologia histórico-cultural	Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia
2022	Juliany de Faria Veronice Suriano Alves	A contribuição da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de estudantes com espectro autista- TEA	Artigo de revista científica
2024	Cirlene Benvindo de Souza Ivone Antonia da Silva	Contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky para educação especial e inclusiva: uma análise direcionada à crianças com transtorno do espectro autista	Artigo de revista científica

2024	Maria Creusa Mota Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire	A escolarização de crianças autistas: Contribuições da Teoria Histórico- Cultural	Artigo de revista científica
------	--	---	------------------------------------

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Os resultados e discussões com a análise do material coletado serão apresentados na seção seguinte.

Resultados e discussões

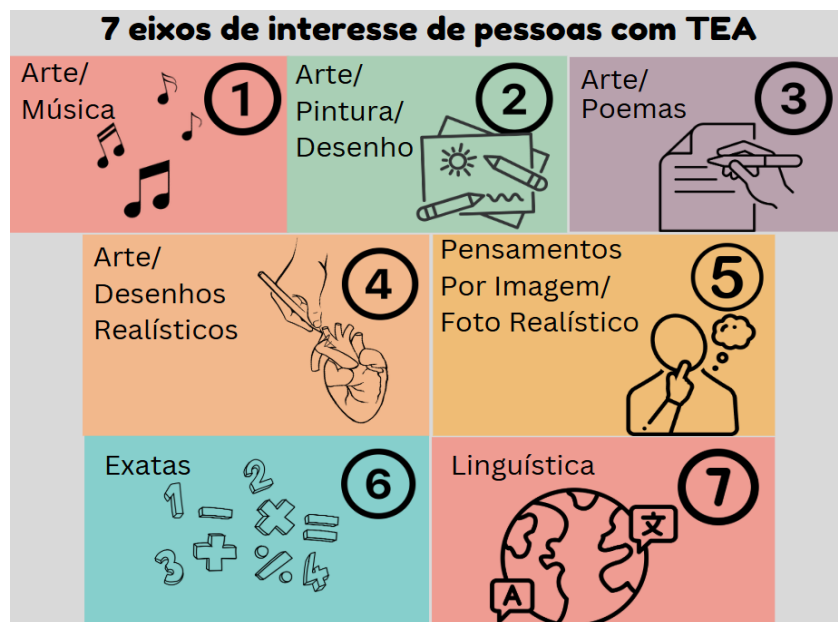
No ambiente escolar, a linguagem desempenha um papel fundamental, permitindo importantes aquisições que contribuem para o desenvolvimento da consciência. Tendo em vista tal, é possível afirmar que:

Para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem e o pensamento lógico; a interação, tal como a mediação e a internalização são recursos primordiais (VIGOTSKI, 2000). Logo, por meio da mediação pedagógica e de um planejamento bem estruturado, o professor favoreceria o desenvolvimento e formação do aluno com autismo. (MARTINS; MOREIRA, 2021, p. 241).

A aprendizagem de crianças com TEA apresenta diversos desafios, mas o pensamento de Vigotski pode ser um recurso importante para evitar a estigmatização e uma visão centrada apenas no aspecto patológico e nas limitações desses indivíduos. Segundo Vigotski (2010) apud Martins e Moreira (2021), a aprendizagem de crianças com déficit cognitivo não apresenta diferenças substanciais em relação à de crianças sem deficiências ou transtornos do desenvolvimento, mas ocorre de maneira qualitativamente distinta. Nessa perspectiva, a mediação de outras pessoas desempenha papel fundamental no desenvolvimento e aprendizado, ou seja, a ausência de mediação de outras pessoas pode limitar ainda mais essas possibilidades para crianças com TEA.

Sendo assim, a abordagem histórico-cultural valoriza esses processos de mediação e destaca que o estudante com TEA deve ser visto como um sujeito com possibilidades de aprendizagem, considerando suas singularidades e respeitando-as com sensibilidade. Para Orrú (2016) apud Martins e Moreira (2021), as peculiaridades das pessoas com TEA não devem ser motivo de exclusão, mas sim ponto de partida para práticas pedagógicas inclusivas, que promovam a expressão individual e a aprendizagem com base em seus interesses, que foram organizados em 7 eixos destacando diferentes formas de expressão e habilidades, apresentados na Figura 1, criado no Canva, plataforma online de design gráfico:

Figura 1 - Eixos de interesse de pessoas com TEA por Orrú (2016).



Fonte: Elaborado pelos autores no Canva (2025), com base em Martins e Moreira (2021, p. 244).

A partir dos sete eixos de interesse das pessoas com TEA, o desenho, como uma forma de expressão, destaca-se como um importante recurso pedagógico para promover a comunicação e o desenvolvimento de crianças com TEA. Segundo Orrú (2016) apud Martins e Moreira (2021), o uso da arte, especialmente a pintura e o desenho, permite que essas crianças transmitam ideias, sentimentos e percepções do mundo ao seu redor de maneira singular, respeitando suas particularidades. Além de ser uma forma não verbal de comunicação, o desenho contribui para a ampliação das habilidades cognitivas e emocionais, favorecendo a interação social e a inclusão escolar. Assim, proporcionar momentos de aprendizagem que valorizem essa expressão artística pode ser um caminho eficaz para fortalecer a autonomia e o potencial criativo das crianças com TEA, ou seja, sua aprendizagem e desenvolvimento.

A Psicologia Histórico-Cultural, de Vigotski, oferece uma perspectiva alternativa ao ensino-aprendizagem, entendendo-o como um processo relacional, dialógico e dinâmico, continuamente influenciado pela história da humanidade. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da autonomia em estudantes com TEA. Além disso, destaca-se a importância de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, nas quais o professor assume o papel de agente transformador, indo além da simples transmissão de conhecimento. Compreendendo a educação como um ato intencional e a aprendizagem como um processo subjetivo, a mediação pedagógica orientada pelos interesses do estudante permite ao professor ver a singularidade de cada indivíduo, sem reduzir sua complexidade a déficits, reforçando a necessidade de valorizar e respeitar as diferenças, assim pontuam Martins e Moreira (2021).

Sobre o desenvolvimento da criança com TEA, as autoras Braga e Rossi (2012) afirmam que “a principal dificuldade está justamente na área do relacionamento social, da comunicação e da imaginação, com prejuízo à constituição e desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (BRAGA; ROSSI, 2012, p. 3). Outro ponto importante apresentado pelas autoras é que a dificuldade de crianças com TEA em se relacionar com o ambiente e compreender seu

próprio comportamento diante de diferentes estímulos pode levar à percepção equivocada de que não estão receptivas a novas aprendizagens. Essa visão, por sua vez, pode atrasar ações pedagógicas adequadas por parte dos profissionais envolvidos no desenvolvimento dessas crianças.

A compreensão do desenvolvimento de crianças com TEA para Santos e Souza (2005) apud Braga e Rossi (2012) tem por base a teoria histórico-cultural que afirma que é a aprendizagem que impulsiona o surgimento de funções psicológicas superiores, ainda que estas sejam difíceis de identificar devido aos déficits relacionados à formação de conceitos, imaginação e aprendizagem. Assim, não se deve esperar um nível de maturação prévio para iniciar o processo de ensino; ao contrário, as intervenções pedagógicas desempenham um papel essencial no desenvolvimento, promovendo a transformação das funções psicológicas elementares e possibilitando a criação de novas formas de regulação do comportamento e de funções psicológicas superiores, como mostra a Figura 2, criada no Canva. Na teoria de Vigotski o desenvolvimento e a aprendizagem seguem ritmos diferentes, com o desenvolvimento ocorrendo de forma mais lenta e após o aprendizado. Essa dinâmica é onde se manifesta a zona de desenvolvimento proximal.

Figura 2 – Desenvolvimento das funções psicológicas na teoria histórico-cultural.



Fonte: Elaborado pelos autores no Canva (2025), com base em Hoeller (2023, p. 66).

A dificuldade das crianças com TEA em participar de brincadeiras com outras crianças é frequentemente vista como incapacidade de interação, dificultando intervenções na zona de desenvolvimento proximal, segundo Gammeltoft e Nordenhof (2007) apud Braga e Rossi (2012). No entanto, quando a brincadeira é mediada por um professor ou adulto, elas podem desenvolver experiências sociais, tornando-se mais confiantes para interagir. Dyrbjerg e Vedel (2007) apud Braga e Rossi (2012) destacam que, embora o TEA não tenha cura, muitas dificuldades podem ser minimizadas por meio da educação. Nesse contexto, a mediação do

professor, ao organizar condições adequadas para o aprendizado, contribui significativamente para o desenvolvimento da criança com TEA.

O desenvolvimento humano depende da interação social, uma vez que os fatores biológicos e as funções psicológicas elementares são transformados por influências culturais. Não se trata de uma simples progressão por estágios, mas de uma mudança qualitativa, onde, por meio da mediação, o indivíduo passa de ações involuntárias para ações intencionais e auto-reguladas. Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre a partir da inserção na cultura, e a mediação do outro é essencial desde o nascimento. No caso de crianças com TEA, cujas relações sociais são afetadas, é fundamental encontrar formas eficazes de mediação, sendo assim, Grandin (2000) apud Braga e Rossi (2012) sugere que, por serem pensadores visuais, o uso de imagens/desenhos pode ser uma estratégia eficaz para promover a compreensão e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sobre a importância da linguagem no desenvolvimento é possível afirmar que:

A linguagem é recurso de grande significância quando se propõe estudar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Isto porque, ela inicialmente surge como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Em um dado momento ela se converte em fala interior e vem organizar o pensamento da criança, tornando-se uma função interna, insubstituível nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. (BRAGA; ROSSI, 2012, p. 14).

Como as funções psicológicas superiores, como a linguagem, se desenvolvem por meio da interação social e da mediação do outro, o trabalho com crianças com TEA deve explorar diferentes recursos que facilitem essa apropriação, seja por meio da linguagem falada ou de sistemas alternativos de comunicação. No entanto, Braga e Rossi (2012) pontuam que a falta de interesse pela linguagem alheia representa um grande desafio, pois não apenas dificulta a comunicação, mas também prejudica a capacidade da criança de compreender e atribuir significado às experiências sociais e culturais. Desta forma, as autoras sinalizam que o desenvolvimento psicológico da criança com TEA é diretamente afetado por seu déficit social, sendo fundamental a atuação de um mediador “capaz de auxiliá-la no processo de incorporação ao seu grupo social, que se dá em amplo modo por meio do desenvolvimento da linguagem/pensamento”. (BRAGA; ROSSI, 2012, p. 15).

Os métodos de comunicação alternativa têm como objetivo ensinar indivíduos a se expressarem de maneiras não convencionais, utilizando recursos diferentes da linguagem verbal. Para Braga e Rossi (2012), esses métodos, que ampliam as possibilidades de interação social e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, baseiam-se principalmente em estímulos visuais, como fichários, pranchas, figuras/desenhos, fotos e cartões que representam objetos, além de estímulos corporais e áudio-cinestésicos. No caso de crianças com TEA, a criação de processos de comunicação alternativa é fundamental, pois favorece a interação social, a internalização de significados e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, essenciais para seu desenvolvimento humano. Assim, o desenho se configura como fator importante de comunicação e consequente desenvolvimento da criança com TEA.

Com base na teoria de Vigotski, Braga e Rossi (2012) pontuam que a linguagem e o pensamento, formados por conjuntos dinâmicos de signos, têm o significado como elemento central, sendo este o que a linguagem expressa e o pensamento representa. No caso de crianças com TEA, é fundamental concentrar esforços não apenas na exposição à linguagem, mas

também na criação de condições que permitam a recepção e a representação do significado. Por fim, Braga e Rossi (2012) afirmam que como diferentes pessoas respondem melhor a estímulos visuais, auditivos ou verbais, o desafio está em encontrar as melhores formas de acesso ao signo. Durante o processo de mediação, é essencial garantir que o significado seja compreendido e apropriado, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É possível detalhar que o TEA é definido por dificuldades na comunicação social, interesses restritos e comportamentos repetitivos, que se manifestam de forma única em cada indivíduo, mesmo compartilhando características comuns, e é classificado em diferentes graus de intensidade, conforme a manifestação das especificidades do transtorno (APA, 2014) apud Harder, Grachecki e Pieczarka (2020).

As autoras Harder, Grachecki e Pieczarka (2020) desenvolveram uma pesquisa que teve como objetivo analisar, à luz da teoria da mediação de Vigotski, o papel do professor de apoio no processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com TEA. De caráter qualitativo e exploratório, o estudo foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com duas professoras de apoio. Uma das professoras na entrevista destaca a importância do desenho para crianças com TEA na citação a seguir:

[...] Materiais como livro didático, caneta, papel e a própria carteira da sala de aula se tornam importantes instrumentos mediadores durante o processo de aprendizagem desses estudantes conforme as professoras entrevistadas (VYGOTSKY; 1994). A professora 2 utiliza desenho como forma de transformar algo abstrato para o concreto, isso pode agir como um signo importante auxiliando na questão do pensamento concreto. Segundo ela “o estudante em questão, em uma das aulas de filosofia onde foi necessário desenvolver intensamente o pensamento abstrato numa atividade sobre Durkheim, foi necessária a utilização do desenho para auxiliar na compreensão do conteúdo filosófico”. Dessa maneira, foi percebido que a professora 2, com a utilização do desenho em sua prática de mediação, adequou sua metodologia para atender as especificidades do estudante. (HARDER; GRACHECKI; PIECZARKA, 2020, p. 276 e 277).

O uso do desenho como recurso pedagógico pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de crianças com TEA, especialmente na mediação entre pensamento abstrato e o concreto. Conforme Harder, Grachecki e Pieczarka (2020), uma professora de apoio relatou que, em situações que exigiam intensa abstração, como em uma aula de filosofia sobre Durkheim, o desenho foi utilizado para tornar o conteúdo mais compreensível a criança com TEA. Dessa forma, o desenho atuou como um signo mediador, auxiliando no desenvolvimento do pensamento concreto e facilitando a apropriação de conceitos abstratos. A experiência da professora reforça a importância de adaptar metodologias às necessidades individuais dos estudantes, destacando o desenho como uma ferramenta eficaz para promover a compreensão e a expressão/comunicação de ideias, além de incentivar o aprendizado e desenvolvimento de forma inclusiva e significativa.

A orientação para a inclusão de estudantes com TEA nas escolas regulares começou em 2007, com o movimento pela Educação Inclusiva, que levou à publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (MEC & SEESP, 2008), a qual propõe diretrizes para atender esses estudantes.

É importante lembrar que foi em 2012, que a Lei nº 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana, consolidou essa inclusão ao estabelecer a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, garantindo seu direito de acesso à escola regular, assim afirmam Mota e Freire (2024).

Para Vigotski (2012), segundo Mota e Freire (2024), o desenvolvimento infantil não é um processo natural e previsível, mas resulta da interação dialética entre fatores biológicos e culturais. À medida que a criança se insere na cultura, seus atos, como o de apontar, são interpretados, nomeados e ressignificados pelos outros. Esse processo devolve à criança uma nova compreensão dos próprios gestos, promovendo a transformação de funções psicológicas elementares em superiores. Sobre crianças com TEA e interação, Mota e Freire (2024) afirmam que a interação social é essencial para o desenvolvimento, pois o sujeito se constitui nas relações estabelecidas com seus pares e educadores, independentemente da forma de comunicação. Para isso, é necessário promover espaços de convivência em que as crianças compartilhem o mesmo ambiente físico e participem de atividades, mesmo que adaptadas. A escola, como espaço privilegiado, oferece um ambiente simbólico que possibilita à criança com TEA se conectar ao mundo e às relações sociais de forma contextualizada e mediada.

Cada pessoa com TEA é única, e as estratégias de interação e ensino devem ser personalizadas, não apenas devido às diferentes formas de manifestação do TEA, mas porque cada pessoa tem suas singularidades, assim destacam as autoras Mota e Freire (2024). É fundamental adotar uma abordagem sensível que acolha e valorize as formas de expressão de cada sujeito, sem seguir um método padronizado. Pelo contrário, são os próprios indivíduos que, com suas expressões e necessidades, indicam os caminhos mais adequados para promover seu desenvolvimento. Sendo assim, é importante pontuar que compreender e acolher as formas singulares de funcionamento simbólico das crianças com TEA é fundamental para os profissionais que atuam diretamente com elas. Para Mota e Freire (2024), essa abordagem possibilita a adoção de metodologias criativas e personalizadas, criando oportunidades de aprendizagem e estratégias que estimulem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, promove-se um processo dinâmico e criativo de desenvolvimento, permitindo que o sujeito se aproprie do conhecimento historicamente acumulado.

O professor desempenha um papel fundamental como mediador no processo de ensino-aprendizagem, ao estabelecer conexões entre o estudante e o conhecimento por meio de explicações, questionamentos e avaliações. A intervenção pedagógica intencional provoca avanços que não ocorreriam de maneira espontânea, permitindo a formação de novos conceitos e a apropriação dos conteúdos escolares. Stepanha (2017) apud Faria e Alves (2022) reforça que o aprendizado é construído em parceria entre professor e estudante, e nenhuma criança, com ou sem deficiência, pode trilhar esse caminho sozinha. Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende de uma mediação pedagógica planejada e consciente.

Considerando tais fatos, Faria e Alves (2022) afirmam que as características do TEA impactam o desenvolvimento psíquico da criança com tal transtorno, especialmente em aspectos como linguagem e interação social. No entanto, isso não significa que a criança com TEA seja incapaz de aprender, mas sim que ela se desenvolve de forma diferente, no seu próprio ritmo e potencial.

Para Vigotski, à medida que os estudantes se apropriam do conhecimento científico, o desenvolvimento proximal se torna real, consolidando a aprendizagem e promovendo o avanço das funções psicológicas. Nesse sentido, para Faria e Alves (2022), a escola exerce um papel

central no desenvolvimento dos indivíduos, e o atendimento educacional aos estudantes com TEA deve ir além das limitações impostas pela deficiência. O trabalho escolar não pode se limitar à simples adaptação, mas deve focar na promoção do desenvolvimento pleno desses estudantes. O trabalho pedagógico deve ultrapassar as dificuldades intelectuais e, por meio da mediação, estimular o potencial biológico do estudante, permitindo a criação de novos mecanismos de aprendizagem que ajudem a superar ou compensar as limitações da deficiência. Quando os caminhos diretos de aprendizado não são viáveis, a cultura oferece alternativas indiretas, tornando o desenvolvimento cultural um fator essencial na compensação das deficiências.

Sendo assim, para Faria e Alves (2022), tendo em consideração que o desenvolvimento da linguagem é uma área frequentemente afetada pelo TEA, é fundamental oferecer oportunidades de aprendizagem que permitam aos estudantes com TEA se apropriarem de diversas formas de comunicação, tanto verbal quanto não verbal. Para isso, o professor deve disponibilizar instrumentos que facilitem a apropriação dos signos e o domínio dos conceitos, promovendo formas de expressão e compreensão.

Trabalhar com a perspectiva histórico-cultural significa capacitar o estudante com TEA a se apropriar da linguagem, que desempenha um papel fundamental na organização do pensamento e no planejamento de ações e comportamentos. O desenvolvimento da linguagem é essencial para a internalização de formas sociais de comportamento, estabelecidas pela cultura, e constitui a base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Embora estudantes com TEA enfrentem dificuldades no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e limitações que afetam sua interação social, é possível compensar esses déficits por meio de relações sociais e mediações adequadas. Para promover o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes, é fundamental oferecer estratégias de ensino compatíveis com seu estágio de desenvolvimento, possibilitando a superação das dificuldades apresentadas, destacam Faria e Alves (2022). Outro ponto importante é que para Vygotsky (1989) apud Souza e SILVA (2024), crianças com atrasos cognitivos podem progredir utilizando recursos visuais, conceito que também se aplica ao desenvolvimento do pensamento abstrato em crianças com TEA. Desta forma, a “responsabilidade da escola é promover o desenvolvimento da capacidade de pensamento abstrato nas crianças, utilizando das mais diversas abordagens alternativas”. (SOUZA; SILVA, 2024, p. 4 e 5).

A utilização do desenho como ferramenta pedagógica se destaca como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da comunicação e do pensamento abstrato em crianças com TEA, considerando as dificuldades que enfrentam no processo de internalização de conceitos sociais e culturais. Segundo Souza e Silva (2024), a mediação por meio de elementos visuais, como o desenho, contribui para compensar possíveis déficits no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, permitindo que o estudante com TEA progrida na aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, o desenho pode ser um recurso essencial para traduzir conceitos abstratos em formas concretas, promovendo a compreensão e facilitando a interação social. Faria e Alves (2022) reforçam que estratégias de ensino adaptadas, que considerem o estágio de desenvolvimento da criança, são fundamentais para promover avanços na linguagem e na cognição, e o uso do desenho cumpre um papel central nesse processo ao estimular a expressão/comunicação e a construção do pensamento.

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o Transtorno do Espectro Autista é classificado em três níveis de suporte: nível 1, que exige suporte; nível 2, que requer suporte substancial; e nível 3, que demanda suporte muito substancial. Cada nível apresenta diferentes graus de comprometimento comportamental e cognitivo, sendo que os níveis mais altos tendem a ocasionar atrasos mais significativos na comunicação e no desenvolvimento (GAiato et al., 2024 apud SOUZA; SILVA, 2024). A partir dessas definições é possível afirmar que:

De acordo com Vygotsky (1997) técnicas de aprendizagem mediada para TEA, são ferramentas como comunicação alternativa e símbolos pictóricos onde podem ser usadas para facilitar a compreensão e expressão. Essas ferramentas não apenas apoiam a aprendizagem, mas também ajudam na interação social e integração cultural. (SOUZA; SILVA, 2024, p. 9).

O desenho desempenha um papel importante na comunicação e no desenvolvimento de pessoas com TEA. Nos casos em que há atrasos significativos na comunicação, técnicas de aprendizagem mediada, como o uso de símbolos/desenhos e comunicação alternativa, são fundamentais para facilitar a expressão e a compreensão. Dessa forma, o desenho pode ser uma estratégia eficaz para apoiar a comunicação e estimular o desenvolvimento mental e social.

Conforme Bonotto (2016) apud Souza e Silva (2024), a comunicação não assistida ocorre por meio do próprio corpo, utilizando gestos, expressões faciais e linguagem corporal natural, sem a necessidade de recursos externos. Em contraste, a comunicação assistida, segundo Mayer (2019) apud Souza e Silva (2024), faz uso de materiais como palavras escritas, símbolos/desenhos, fotos e outros auxílios externos, facilitando a expressão de ideias e sentimentos, especialmente quando a comunicação verbal é limitada ou inexistente. Sendo assim, considerando a comunicação assistida como recurso importante para crianças com TEA, segundo Vygotsky (1997) apud Souza e Silva (2024), é possível destacar a criação de materiais didáticos personalizados, que considerem as particularidades culturais e cognitivas das crianças com TEA, facilita sua compreensão e estimula o interesse. Essa abordagem promove inclusão e engajamento no processo de aprendizagem.

Ao priorizar as habilidades e potenciais de estudantes com TEA em vez de suas limitações, os professores podem fomentar a autoestima e o sentimento de competência. Estratégias como o uso de recursos visuais, tecnológicos e adaptações comunicativas exemplificam a aplicação atualizada da teoria histórico-cultural de Vigotski nesse contexto. A abordagem vigotskiana na educação especial se mostra promissora ao promover tanto o aprendizado quanto o desenvolvimento desses estudantes, favorecendo sua inclusão escolar e contribuindo para uma sociedade mais equitativa e inclusiva, salientam Souza e Silva (2024).

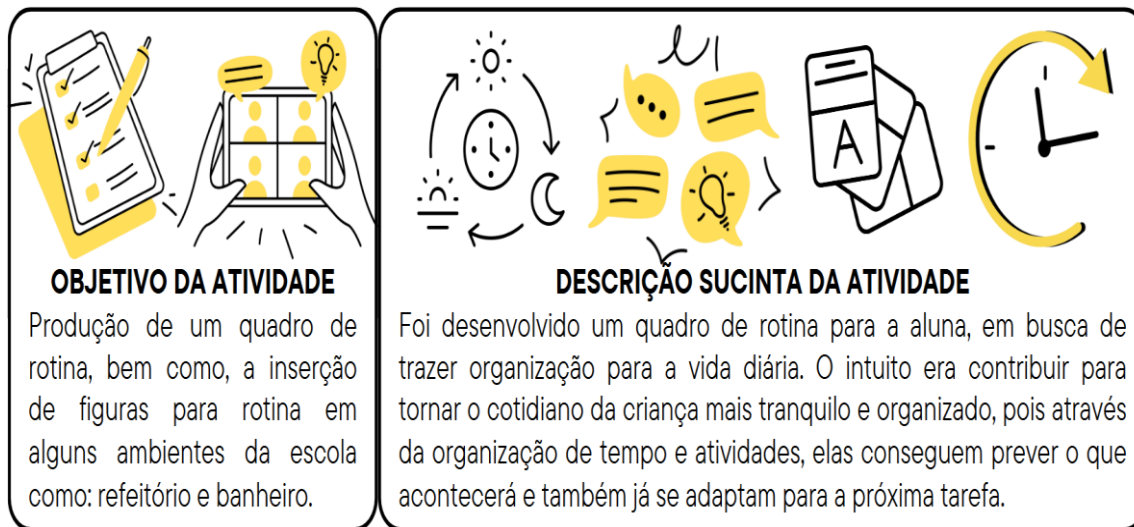
Para que a inclusão de crianças com TEA seja eficaz, é essencial que a escola e a equipe pedagógica estejam devidamente preparadas. Segundo Damasceno (2019) apud Araujo (2022), a capacitação dos professores é um dos principais desafios nesse processo. Os professores precisam estar qualificados com relação às características do TEA, às estratégias pedagógicas específicas e às metodologias curriculares que podem ser adotadas para atender às necessidades desses estudantes. Para garantir a inclusão efetiva de estudantes com TEA, a escola deve oferecer recursos e adaptações que facilitem tanto o aprendizado quanto a interação social. Isso inclui o uso de tecnologias assistivas, como softwares educativos específicos, e a criação de ambientes sensorialmente adequados, com espaços tranquilos que promovam a concentração e minimizem a sobrecarga sensorial. Além disso, é essencial que a equipe escolar esteja capacitada para lidar com comportamentos desafiadores, utilizando

estratégias que previnam a exclusão e o estigma, considerando que o aprendizado ocorre por meio da interação com outras pessoas e com o ambiente, segundo Vygotsky (1984) apud Araujo (2022). Nesse contexto, estratégias como o uso de recursos visuais (imagens e vídeos) e a divisão de tarefas em etapas menores podem favorecer a inclusão de estudantes com TEA, promovendo uma interação mais eficaz e facilitando o aprendizado

A criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor é essencial para estimular a interação social e o desenvolvimento de habilidades emocionais e comunicativas em crianças com TEA. Segundo Araujo (2022), para a teoria histórico-cultural, o professor deve conhecer os interesses da criança para planejar atividades envolventes e motivadoras. O uso de recursos visuais, como imagens/desenhos e pictogramas, facilita tanto a comunicação quanto a compreensão das tarefas. Além disso, é crucial que o professor considere as necessidades sensoriais específicas de cada criança e busque adaptar o ambiente escolar a essas demandas. O trabalho educativo deve seguir o princípio da humanização, promovendo relações sociais justas, valorizando a diversidade e incentivando a autonomia dos estudantes. Para garantir uma educação inclusiva e de qualidade, é necessário respeitar as diferenças culturais, sociais e individuais. Além disso, a parceria entre a escola e a família da criança com TEA é essencial. O contato frequente entre professor e família permite a troca de informações sobre o progresso do estudante e a adaptação das estratégias de ensino conforme suas necessidades específicas.

Sobral e Nascimento (2020) desenvolveram um estudo com uma estudante com TEA do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola federal da região norte do Brasil, que aprende novos conceitos a partir da mediação dos professores, com foco na afetividade, segundo a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. Os resultados mostraram que a utilização da afetividade, associada ao respeito pelas particularidades da estudante, favorece a aprendizagem e a apropriação de conceitos. O profissional de apoio desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do estudante com TEA, atuando como a pessoa mais próxima à sua realidade cotidiana. Essa proximidade permite ao agente de apoio identificar particularidades, interpretar sinais sutis, como gestos, estados emocionais e necessidades específicas, e antecipar situações que possam causar desorganização. Além disso, ao reconhecer que algumas atividades exigem mais esforço do que outras, o profissional contribui para tornar o processo de aprendizagem mais fluido e eficaz. A figura 3 exemplifica algumas ações desenvolvidas durante a pesquisa com o desenho.

Figura 3 - Ações desenvolvidas pela sala de recursos.



Fonte: Elaborado pelos autores no Canva (2025), com base em Sobral e Nascimento (2020, p. 10).

As ações desenvolvidas pela sala de recurso no estudo de Sobral e Nascimento (2020) evidenciam a importância do desenho como recurso pedagógico para a comunicação e o desenvolvimento de estudantes com TEA, especialmente quando associado à mediação sensível e afetiva dos professores e profissionais de apoio. A produção de quadros de rotina com figuras/desenhos e símbolos visuais foi uma das estratégias utilizadas para organizar o cotidiano da estudante, promovendo previsibilidade e segurança nas atividades escolares. Ao facilitar a compreensão das tarefas e a antecipação de eventos, o uso de desenhos contribuiu significativamente para a tranquilidade da estudante e para a adaptação às transições entre as atividades. Dessa forma, o desenho não apenas auxilia na comunicação, mas também atua como um mediador importante no processo de aprendizagem, respeitando as particularidades e necessidades individuais, o que reforça o papel central da mediação no desenvolvimento de crianças com TEA, conforme proposto pela teoria histórico-cultural de Vigotski.

Os próximos artigos irão trazer o desenho na perspectiva da pré-história da escrita, com foco no ato de desenhar, no desenvolvimento mental das funções psicológicas superiores de Vigotski. Visto que o desenho da criança é uma fase antes da linguagem escrita, faz parte da pré-história da escrita, “é um relato gráfico sobre alguma coisa. Portanto, o desenho, pode ser considerado como uma linguagem escrita particular, constituindo uma expressão especial que é nascida da linguagem verbal, mas formando um vocabulário simbólico” (PEIXOTO et al., 2018, p. 30).

O artigo de Peixoto et al. (2018) propõe o uso do desenho, mediado por recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), como estratégia pedagógica para crianças com TEA. A abordagem busca despertar o interesse das crianças por meio da contação de histórias, incentivando a imaginação, a criatividade e a expressão através da representação gráfica das narrativas. O estudo apresenta os resultados de sessões de desenho realizadas com quatro crianças diagnosticadas com TEA.

Durante as atividades de desenho com crianças diagnosticadas com TEA, foram observados importantes elementos de afetividade, criatividade e brincadeira simbólica. A mediação por meio da comunicação alternativa desempenhou um papel essencial, favorecendo a comunicação e facilitando a compreensão das histórias narradas, o que auxiliou na elaboração dos desenhos. O estudo destaca a relevância do desenho como recurso pedagógico, apesar de algumas crianças demonstrarem dificuldade em manter a atenção durante a contação de histórias, aquelas mais interessadas conseguiram expressar maior criatividade em seus desenhos. Sob a perspectiva da teoria de Vigotski, a pesquisa de Peixoto et al. (2018) buscou criar um ambiente propício à interação e ao aprendizado, demonstrando que o uso de pictogramas foi eficaz ao manter o foco e facilitar a interpretação dos conteúdos transmitidos por meio do desenho da criança com TEA.

O artigo de Santos e Chiote (2016) propõe uma análise da pré-história da linguagem escrita em crianças com TEA, com foco nos processos de simbolização por meio da brincadeira, dos gestos e do desenho. As autoras pontuam como essas atividades, quando mediadas pedagogicamente, oferecem indícios de simbolismo, fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Segundo Vigotski (2007) e Luria (2010) apud Santos e Chiote (2016), a pré-história da linguagem escrita refere-se às representações que as crianças desenvolvem antes de iniciarem o processo formal de escrita. Esse período envolve a apropriação de práticas e signos culturais com caráter representativo, como gestos, expressões, brincadeiras imaginárias e desenhos, elementos que contribuem significativamente para o desenvolvimento do simbolismo.

Para Santos e Chiote (2016), Rafael, estudante com TEA matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental, apresentava grande dificuldade em manusear o lápis e fazer desenhos, sendo necessário um processo gradual e mediado para ensiná-lo a desenhar. Considerando que o desenho é uma das primeiras formas de representação gráfica usada pelas crianças como recurso mnemônico, foi essencial incentivá-lo a descobrir que seus traços podiam ter significado, conforme indicado por Vigotski. Esse processo envolveu inicialmente desenhar para ele, depois com ele, até que passasse a desenhar sozinho, mesmo que de maneira não linear.

Com o tempo, Rafael começou a participar mais ativamente do desenho, completando formas e demonstrando que compreendia o que era solicitado. Ensinar Rafael a atribuir significado aos seus desenhos foi fundamental para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Segundo a teoria de Vigotski, o desenho é uma linguagem gráfica preliminar ao desenvolvimento da linguagem escrita, e, no caso de Rafael, inicialmente ele apenas representava o que já conhecia, evitando explorar novos traços e formas. Um ponto importante mencionado no artigo é que a mediação da linguagem verbal do adulto desempenhou um papel essencial ao orientar e atribuir sentido aos traços feitos por Rafael no desenho, ajudando-o a compreender que esses traços representavam algo, ou seja, os processos de simbolização de crianças com TEA.

O ato de desenhar é uma forma de expressão pessoal e artística que reflete as vivências e o contexto social da criança com TEA, bem como, suas experiências com artes visuais, livros infantis, desenhos animados e fotografias. O desenho funciona como um canal de comunicação que, quando sustentado por diálogo entre professores, famílias e crianças, promove compreensão, aceitação e respeito. Segundo Vigotski (2007), o desenvolvimento da escrita nas crianças ocorre quando há uma transição do desenho de coisas para o desenho de palavras (VIGOTSKI, 2007). Professores capacitados desempenham um papel essencial ao incentivar a exploração de materiais e o contato com a linguagem visual, garantindo a expressão artística de

crianças com TEA pelo desenho, sem interferências que possam inibir sua criatividade e confiança. Dessa forma, a mediação respeitosa no desenho contribui tanto para o desenvolvimento estético quanto para o desenvolvimento mental e social da criança.

Considerações finais

Com a escrita deste artigo foi possível verificar a relevância do desenho como ferramenta pedagógica no processo de comunicação e desenvolvimento de crianças com TEA, conforme apontam diversos autores ao longo do trabalho. Fundamentado na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, o desenho é um meio eficaz de comunicação, que contribui significativamente para o desenvolvimento mental e social das crianças com TEA.

O desenho atua como uma linguagem visual que permite às crianças com TEA externalizar suas ideias, emoções e percepções, especialmente quando há dificuldades com a comunicação verbal, bem como, facilitar sua comunicação e compreensão do mundo. Segundo Sobral e Nascimento (2020), a utilização de quadros de rotina com figuras e desenhos ajuda a organizar o cotidiano escolar, promovendo previsibilidade e segurança, fatores essenciais para um ambiente de aprendizagem produtivo e tranquilo. Por sua vez, Harder, Grachecki e Pieczarka (2020) evidenciam a importância do desenho na mediação pedagógica, ressaltando como essa prática facilita a compreensão de conceitos abstratos e estimula o pensamento concreto.

O uso de recursos visuais, como pictogramas e ilustrações, permite que a criança com TEA desenvolva formas alternativas de comunicação, compensando déficits relacionados à linguagem, como destacado por Braga e Rossi (2012). Essas autoras reforçam que a mediação adequada por meio do desenho pode promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que a criança se apropria dos signos visuais e constrói significados a partir deles. Além disso, a pesquisa evidencia que o desenho, ao ser explorado como recurso pedagógico, fortalece a autoestima e a autonomia das crianças com TEA.

É importante ressaltar que o sucesso do uso do desenho como estratégia pedagógica depende da capacitação dos professores e de uma abordagem sensível e acolhedora. Souza e Silva (2024) defendem que educadores preparados para trabalhar com os interesses visuais e artísticos das crianças TEA podem favorecer não apenas o desenvolvimento mental, mas também a interação social e a inclusão. Nesse contexto, o desenho se torna uma ponte eficaz entre o mundo interno da criança e o ambiente ao seu redor, permitindo que ela se relacione de maneira mais ativa com o meio.

Em síntese, este estudo mostrou que a maioria dos trabalhos pesquisados reforça que a utilização do desenho como recurso pedagógico, associada a práticas de mediação sensível e planejada, pode promover o desenvolvimento das crianças com TEA, ampliando suas possibilidades de comunicação, expressão e aprendizagem. Além de contribuir para o desenvolvimento individual, essa prática fortalece a construção de uma educação inclusiva e humanizada, como defendida por Vigotski e Saviani, que valoriza a diversidade e respeita o ritmo e as peculiaridades de cada sujeito. Assim, é fundamental que políticas educacionais e práticas pedagógicas continuem a investir na formação de profissionais e na implementação de recursos que garantam o direito à educação de qualidade para todos.

Referências

- ARAUJO, Giovana Hellenn Coelho. **O trabalho educativo com crianças no transtorno do espectro autista na educação infantil: uma análise respaldada na psicologia histórico-cultural**. Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia - Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Fundamentos da Educação, Maringá, PR, 2022.
- BRAGA, Iedes Soares; ROSSI, Tânia Maria de Freitas. Desenvolvimento da criança com o espectro de autismo na abordagem histórico-cultural de Vygotsky. In: **Revista Educação: Saberes e Práticas**. V. 1, N. 1, 2012.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).
- DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. In: DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval (Ed.). **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a Barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. cap. 12, p. 269–294.
- FARIA, Juliany de; ALVES, Veronice Suriano. A contribuição da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de estudantes com espectro autista- TEA. In: **Brazilian Applied Science Review**, Curitiba, v.6, n.5, p. 14145-14157 sep./oct., 2022.
- HARDER, Bianca; GRACHEKI, Renata; PIECZARKA, Thiciane. A mediação de vygotsky exercida pelo professor de apoio de estudantes autistas. In: **Revista Cognition** v.2:2, 2020, p. 263 - 279.
- HOELLER, Ana Karina Corrêa. **Pressupostos para o ensino do desenho na educação infantil a partir da pedagogia histórico-crítica** (Dissertação (Mestrado em Educação)) — Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2023.
- LEÃO, Lourdes Meireles. **Metodologia do estudo e pesquisa**: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- MARTINS, Paulo Campos Teixeira; MOREIRA, Margareth Campos. Autismo e educação: as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: **Cadernos de Psicologia**, Juiz de Fora, v. 3, n. 6, p. 226-249, jul./dez. 2021.
- MOTA, Maria Creusa; FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. A escolarização de crianças autistas: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. In: **Rev. Psicopedagogia**. Vol. 41, n.124, 2024, p. 94-103.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.
- PEIXOTO, Bianca Nunes; FONTOURA, Deise da Silva; PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosângela. A atividade de desenho mediada com comunicação alternativa como estratégia pedagógica para a criança com autismo. In: **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.5, n.2, p. 29-42, Jul.-Dez., 2018.
- RIBEIRO, Natasha Coutinho Revoredo; MARTELETO, Regina Maria. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais enquanto um dispositivo info-comunicacional. In: **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 28, 2023, p. 1-16.
- SANTOS, Emilene Coco; CHIOTE, Fernanda Binatti. Autismo e a pré-história da linguagem escrita. In: **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16, Number s1, 2016, p. 241–245.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. In: VII Colóquio Internacional Marx e Engels. Campinas, SP: UNICAMP, 2012. p. 1–16.

SOBRAL, Renata da Silva Andrade; NASCIMENTO, Letícia de Sousa. Contribuições da psicologia histórico-cultural para crianças com TEA: um estudo sobre afetividade. **VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. V. 3, N. 3, 2020, p. 1 - 16.

SOUZA, Cirlene Benvindo de; SILVA, Ivone Antonia da. Contribuições da teoria histórico-cultural de vygotsky para educação especial e inclusiva: uma análise direcionada à crianças com transtorno do espectro autista. **Gênero e interdisciplinaridade**. Vol. 05, n. 03, 2024, p. 1 - 18.

TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à pesquisa e ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. SP: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018.

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

A SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA.

Ana Paula Gaio⁸

Diego Ted Rodrigues Boguea⁹

Mirian Ferreira da Silva Boguea¹⁰

Resumo

Este artigo científico tem como objetivo analisar como a socialização na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais, identificando e propondo estratégias pedagógicas que favoreçam a interação e o processo de ensino e aprendizagem. A socialização é um dos fatores importantes a ser incentivado e orientado no período em que a criança permanece na escola. A metodologia utilizada no desenvolvimento desse artigo foi por meio da construção do aporte teórico entre eles: Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), Vygotsky (1984), Freire (1987), Pedroso (2007), entre outros, onde trabalhar valores em sala de aula proporciona um ambiente agradável e acolhedor possibilitando uma saudável convivência em grupo. Diante da proposta de investigação foi possível constatar que a socialização é de fundamental importância para a formação do ser humano, pois proporciona ao desenvolvimento psicológico, social e emocional, permitindo que a criança adquira maior facilidade para o seu desenvolvimento e aprendizagem. O professor deve estabelecer uma relação de carinho e confiança entre os alunos. Deverá proporcionar que o aluno encontre seu equilíbrio pessoal orientando para que este enxergue seus próprios caminhos em relação à sua afetividade. Por tudo isto, entende-se que a sintonia entre valores e socialização é fundamental para uma convivência saudável e harmônica no ambiente escolar refletindo, por sua vez, nos demais ambientes.

Palavras-chave: *Socialização. Criança. Educação Infantil.*

Abstract

This scientific article aims to analyze how socialization in Early Childhood Education contributes to the development of social skills, identifying and proposing pedagogical strategies that favor interaction and the teaching and learning process. Socialization is one of the important factors to be encouraged and guided while the child remains at school. The methodology used in the development of this article was through the construction of theoretical support among them: Curricular Reference for Early Childhood Education (RCNEI, 1998), Vygotsky (1984), Piaget (1980), Bowlby (1990), where working on values in the classroom The classroom provides a pleasant and welcoming environment, enabling healthy group coexistence. In view of the research proposal, it was possible to verify that socialization is of fundamental importance for the formation of human beings, as it provides psychological, social and emotional development, allowing the child to acquire greater ease in their development and learning. The teacher must establish a relationship of affection and trust between students. It should allow the student to find their personal balance by guiding them to see their own paths in relation to their affectivity. *For all this, it is understood that the harmony between values and socialization is fundamental for a healthy and harmonious coexistence in the school environment, reflecting, in turn, in other environments.*

Keywords: Socialization. Child. Early Childhood Education.

⁸ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia (EAD/UEDESC).

⁹ Professor de EBTT - IFMA - Campus Imperatriz. Bacharel em Ciência da Computação. Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica. E-mail: diego.boguea@ifma.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1434398180785863>

¹⁰ Professora de EBTT - IFMA - Campus Imperatriz. Licenciada em Arte e Pedagogia. Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

Introdução

Um bom caminho para trabalhar a socialização é através das relações pessoais. A socialização é um dos fatores importantes a ser incentivado e orientado no período em que a criança permanece na escola. Trabalhar valores em sala de aula proporciona um ambiente agradável e acolhedor possibilitando uma saudável convivência em grupo.

O professor deve estabelecer uma relação de carinho e confiança entre os alunos. Deverá proporcionar que o aluno encontre seu equilíbrio pessoal orientando para que este enxergue seus próprios caminhos em relação à sua afetividade. Este estudo teve como foco os temas relacionados a problemas de comportamento, sobretudo a dificuldade de socialização, indisciplina e limites no meio escolar, e o papel da escola e da família. Atualmente as escolas passam por situações de conflitos entre as relações de seus alunos já nas primeiras séries, em que se observam situações comportamentais como problemas de indisciplina, dificuldade de socializar-se e falta de limites.

Desta forma o trabalho partiu do seguinte questionamento: Como as diferentes estratégias de ensino poderão contribuir para o processo de aprendizagem e de socialização dos alunos da Educação Básica?

Neste sentido foram norteados alguns pontos para a construção do mesmo, como: De que maneira se pode sensibilizar a criança para a aceitação de si mesma e do outro, na convivência com o grupo; de que forma utilizar a brincadeira como recurso para estimular a socialização; de que forma mostrar para o aluno a importância da socialização; qual a melhor forma de proporcionar a socialização com as crianças; de que forma o lúdico pode contribuir para a socialização da criança; de que maneira as atividades lúdicas poderão permitir maior conhecimento no processo ensino-aprendizagem na educação infantil; de que forma os jogos poderão estimular a criatividade das crianças; como utilizar jogos e brincadeiras como recurso para que os alunos comecem a aceitar regras.

Para tanto, esse trabalho teve por objetivo utilizar diferentes estratégias de ensino para promover a socialização entre as crianças de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desta maneira possui alguns objetivos que são: Proporcionar à criança momentos de lazer, alegria e socialização; Sensibilizar a criança para a aceitação de si mesma e do outro, na convivência com o grupo; utilizar brincadeiras como recursos para estimular a socialização entre as crianças; debater com o aluno da importância de uma boa convivência com todos; salientar a importância da vida escolar, como propulsor para formação de um vínculo prazeroso com o aprender e a escola de um modo geral; realizar com as crianças atividades lúdicas para maior motivação no processo de ensino-aprendizagem; utilizar jogos e brincadeiras que sirvam de instrumento para que o aluno aprenda a respeitar regras; despertar a criatividade da criança para representação do imaginário através de atividades lúdicas.

Por isso, quando os educadores se propõem a trabalhar com educação, eles devem ter como princípio conhecer seus interesses e necessidades. Isso significa saber verdadeiramente quem são as crianças, saber um pouco da história de cada uma, conhecer a família, as características de sua faixa etária e a fase de desenvolvimento em que se encontram, além de considerar o tempo que permanecem na escola. Só assim podem compreender quais são as reais

possibilidades dessas crianças, lembrando que para elas a fase inicial é a porta de entrada para uma vida social mais ampla.

O processo de interação das crianças entre si e com os adultos se dá desde que a criança nasce, por isso a criança ao nascer já começa a fazer parte da humanidade, ela entra em contato com o mundo, mundo este que envolve a socialização que despertam na criança a emoção, o entusiasmo, a razão, o sentimento e também as regras e conhecimentos da sociedade a qual está inserida.

As diferenças individuais têm um enorme peso no processo de socialização, tanto na mudança de um estágio para outro quanto na força e na intensidade das ligações afetivas. Vive-se em uma época em que as mudanças ocorrem de forma cada vez mais acelerada, principalmente por causa da velocidade com que o conhecimento e as informações chegam até nós.

Muitas pessoas compreendem a Educação Infantil, como um espaço no qual os pais para trabalharem, deixa seus filhos para serem cuidados, mas ao contrário, deve ser compreendido como um espaço de aprendizado de interação, de brincadeira e de desenvolvimento das diversas dimensões do conhecimento.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil:

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (BRASIL, 1998, p.25).

Para cuidar da criança no ambiente escolar da Educação Infantil faz-se necessário que o educador crie situações significativas de aprendizagem, para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima, comunicação e da interação. É de grande importância a formação da criança que ela seja vista como um ato inacabado, sempre sujeita a novas inserções, a nova tentativa.

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é, sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando a ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.

A sociedade do conhecimento clama por uma escola, por um novo jeito de ensinar e aprender. A escola visa preparar cidadãos que sonhem com uma sociedade humanizada, justa, verdadeira, alegre, com a participação de todos nos benefícios para os quais todos trabalham. Por isso, precisa planejar e planejar suas ações coletivamente buscando corrigir falhas e melhorar os procedimentos capazes de atender os objetivos a que ela se propõe.

Assim a presente proposta é de construir a identidade de cada aluno, o convívio respeitoso na escola é a melhor experiência que o aluno pode viver, considerando os problemas encontrados junto às mesmas.

Concepção da educação infantil

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Para trabalhar com as crianças, precisa-se conhecer um pouco de sua história, de onde vem, conhecer sua família e suas reais necessidades.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil, e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p. 22).

Nos últimos anos a educação infantil ganhou mais atenção, pois é onde as crianças começam sua aprendizagem e formam sua mentalidade, portanto elas precisam ser estimuladas para que haja aprendizagem. Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar e imaginar é necessário que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas. É importante ressaltar que as instituições infantis têm papel, de ajudar as crianças a se desenvolver seus valores e sua aprendizagem. Também a forma que os educadores recebem as crianças, pode interferir na construção da sua identidade.

As Instituições de Educação Infantil devem se tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, para que haja um bom desenvolvimento da linguagem, expressão, do saber ouvir, do contato consigo mesmo e com os outros. Para que haja essa interação o professor deve ser mediador, com as crianças, que elas possam ampliar suas capacidades, ajudando-as a desenvolver as atividades, brincando, dançando, cantando, o educador deve construir com as crianças, buscando um ambiente saudável e prazeroso.

Na instituição de Educação Infantil pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (PEDROSO, 2007, p. 03).

Portanto, o Educador é um dos responsáveis pela formação do cidadão, e se não haver interação entre professor, aluno, ele não estará cumprindo com o papel destinado a ele.

Diferentes estratégias de ensino

Pensar no contexto escolar é buscar de forma permanente o aprender e ensinar com prazer. É importante compreender que para ensinar, o educando precisa primeiramente gostar

do que faz, proporcionando ao aluno um bom aprendizado. Para organizar e dirigir situações de aprendizagem, antes de tudo os professores precisam saber das reais necessidades dos alunos, e o que realmente trazem para a sala de aula.

Dessa forma o educador deve construir espaços de confiança e prazer, durante o processo de ensino, considerando o desejo e a capacidade de cada aluno. É de grande importância o desenvolvimento de estratégias de ensino, pois aumenta as condições para a aprendizagem e faz com que as dificuldades diminuam, auxiliando na compreensão do que está sendo ensinado, assim garantindo o seu desempenho.

Os objetivos educacionais expressam propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade (...) em resumo, podemos dizer que não há prática educativa sem objetivos (LIBÂNEO, 1994, p.120).

Há diversas formas que os educandos podem utilizar para estimular o aprendizado dos alunos, como os jogos, brincadeiras, música, contação de histórias, o lúdico entre outros. Segundo aspecto importante a ser considerado pelos educandos é que as atividades propostas devem ser desafiadoras, que exijam do aluno um maior esforço no seu processo de aprendizagem. O nível de dificuldade da atividade deve ser moderado, de forma a não se tornar difícil ou fácil demais.

As diferentes estratégias auxiliam na facilitação da aprendizagem, criando condições para o desenvolvimento de capacidades e habilidades visando a compreensão dos alunos. Dessa forma, o educador está estimulando o aluno a formar o seu aprendizado de formas diferenciadas, contribuindo para a construção da sua capacidade, enriquecendo o seu conhecimento.

Cuidar e educar na educação infantil

Na educação infantil o cuidar é parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que explorem a dimensão pedagógica. Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades.

De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p. 25).

É preciso, portanto, conhecer a criança com quem trabalhamos, entendê-la como um ser social e histórico que apresenta diferenças de procedimentos socioeconômica, cultural, familiar, racial, conhecido, respeitados e valorizados nas instituições de educação infantil. Cuidar

e educar é, portanto, trabalhar a ação pedagógica com consciência, estabelecendo relações interpessoais de ser e estar com os outros para o desenvolvimento da criança, com base em concepção que respeitam a diversidade, o momento e a realidade correspondente à infância.

O cuidado faz parte das necessidades das crianças, tanto para o bem-estar, quanto para a aprendizagem. Nesse sentido é necessário que o educador goste do que faz, ser competente e ter muitas responsabilidades tem que estar comprometido com a educação e com as pessoas. Nesse contexto, a família também tem um papel muito importante, pois o educador, em algumas situações necessita cobrar dos pais, atitudes que visam ao melhor desenvolvimento da criança, lembrando que a instituição infantil é o complemento do que começam a aprender em casa.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionados, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com aspectos biológicos do corpo, como qualidade da alimentação dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (BRASIL,1998, p.24).

Entretanto, o papel efetivo que a pré-escola desempenha, do ponto de vista pedagógico, garante às crianças a aquisição gradativa de novas formas de expressão e reconhecimento de seu mundo. Para isso acontecer deve-se interagir muito com as crianças, deixar que elas conversem, brinquem, façam perguntas e assim irão fazer novas construções de conhecimento.

Perante o educador e o cuidar torna-se necessário a responsabilidade de todos para o bem-estar do educando, porque envolve estudo, dedicação, compreensão e cooperação. Portanto, o cuidar e o educar implica em reconhecer que o desenvolvimento, as construções dos saberes não ocorrem em momentos separados, pois a criança é um ser completo tendo sua interação social e a construção como ser humano.

A importância dos jogos e brincadeiras

Várias são as razões que levam os educadores a recorrer ao jogo e a brincadeira e a utilizá-la como um recurso no processo ensino aprendizagem. Brincando e jogando, a criança aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca, aprendendo-a e assimilando-a. Através dos jogos e brincadeiras a criança reproduz as suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses. Por isso, pode-se dizer que, a partir do brinquedo e do jogo, a criança expressa, assimila e constrói a sua realidade.

O comportamento social da pré-escola concentra-se em suas brincadeiras. É brincando que a criança vai, pouco a pouco, tomando contato com a realidade, na brincadeira ela oscila entre o real e o simbólico e tenta descobrir sua própria identidade e dos outros (THIESEN; BEAL,1995, p.15).

Ao referir-se a características dos jogos e das brincadeiras, é possível dizer que se assimila uma forma de ordenação do tempo, do espaço e dos movimentos, sendo que esta ordenação se expressa principalmente através de regras.

Os jogos de regras são transmitidos socialmente de crianças para criança e por consequência vão aumentando de importância de acordo com o processo de seu desenvolvimento social, que para Piaget, constitui-se em expressão e condições para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade (PEDROSO, 2007, p.9).

Faz-se necessário que o educador tenha uma atividade de compreensão e aceitação, e quando o clima da sala de aula é de cooperação e respeito, a criança sente-se segura emocionalmente e tende a aceitar mais facilmente o fato de ganhar ou perder como algo normal. O papel do educador é fundamental no sentido de preparar a criança para a competição sadia, na qual impera o respeito e a consideração pelo adversário.

Os jogos e brincadeiras são ferramentas que auxiliam no desenvolvimento dos raciocínios, da criatividade, imaginação, da coordenação motora, da compreensão e cumprimento de regras pelos educadores. Por isso sua utilização como recurso pedagógico contribui para a sua formação, levando a criança a adquirir flexibilidade, persistir, aprender e a perder. “Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa” (KISHIMOTO, 1999, p.36).

A educação infantil precisa ser um local agradável e alegre em que a criança se desenvolva em seu próprio ritmo com liberdade, autonomia e satisfação preparando-se para o futuro, sem pressões e ansiedades. Ela precisa de condições para construir seu próprio aprendizado e o lúdico apresenta-se como peça fundamental nesse processo.

Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de dificuldades de adaptação bem como o educador o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. Dessa forma, quando está construindo a criança, está expressando suas representações mentais além de manipular objetos (KISHIMOTO, 2005. p.40).

Ao brincar a criança trabalha desafios e problemas, buscando soluções para situações vivenciadas, é necessário que os jogos e brincadeiras se façam presentes na prática pedagógica, permitindo que a criança demonstre gostos, dúvidas, desejos, críticas, aborrecimentos, alegrias, levando-a a construção com a cooperação e a afetividade.

De acordo com Pedroso (2007) o jogo é uma atividade espontânea, mas por isso não quer dizer que não precise das orientações do professor, inclusive para conhecer melhor as crianças com quem trabalha. Também é importante que o professor defina lugares apropriados para realizar os jogos e que os materiais sejam suficientes para o determinado número de alunos, que esses materiais despertam curiosidades e favorecem a criatividade das crianças.

O jogo é um fenômeno com várias revelações e denotações que dependem conforme a época e cultura ou o contexto. A experiência do jogo é fundamental para a criança que possibilita maior intimidade com o conhecimento do mundo. O jogo é uma fonte de prazer e descoberta para as crianças, ele favorece as atividades desempenhadas durante o processo de ensino – aprendizagem.

As ações do jogo fortalecem cada um no sentido da autonomia e nas relações em sociedade com os próprios indivíduos e ao mesmo tempo as crianças começam a perceber que há diferença uns dos outros e que devemos respeitar cada um da forma que cada um é.

Devemos sempre valorizar a participação das crianças nos jogos, animando-as pelo esforço, mas nunca em forma de competição para não criar atritos entre elas mesmas.

Brincar é meio de expressão, é uma forma de integrar-se ao ambiente que cerca. Através de atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas do conhecimento, exercita-se fisicamente aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e a receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a compartilhar momentos bons e ruins, a ter tolerância e respeito, enfim, desenvolve a sociabilidade. Através dos jogos, o raciocínio e treinamento de forma prazerosa (SANTOS, 1997, p. 56).

O jogo é importante para as crianças na área de estimulação e é uma forma delas estarem em contato com a realidade. Os jogos fazem parte do dia-a-dia das crianças, pois elas vivem num mundo de fantasia, de alegria e de sonhos. Atualmente as brincadeiras são consideradas como necessárias ao desenvolvimento das crianças. A Criança ao brincar e jogar avança para novas etapas de domínio do mundo que a cerca

O ato de brincar e jogar proporciona às crianças relacionarem as coisas umas às outras, e ao relacioná-las é que elas constroem o conhecimento. Brincar e jogar são meios de expressão e crescimento da criança, ação de brincar e jogar é fonte de prazer e, ao mesmo tempo, de conhecimento.

A socialização através do brincar

O brincar faz parte inerente do processo de desenvolvimento infantil, pois brincando as crianças experimentam, descobrem, inventam e desenvolvem sua imaginação.

Através de brincadeiras de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo, o que ela gostaria que ele fosse quais suas preocupações e que problema a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras. Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedade. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua língua secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendermos (BETTELHEIM apud PEDROSO, 2007, p.02).

É no brincar que a criança desenvolve a socialização, é a partir dos brinquedos que elas encontram estímulos que enriquecem as percepções visuais, motoras, auditivas, e sua imaginação. Enquanto a criança brinca, está produzindo conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da inteligência e do seu equilíbrio emocional, contribuindo para a formação pessoal e social.

O jogo pode ser visto como uma socialização, pois ele proporciona às crianças aprendizagem, expressão, comunicação, atenção, através disso que elas criam e reproduzem ações que ajudam na construção de sua identidade. Através do brincar a criança desperta interesse, enquanto ela brinca vai se conhecendo melhor, construindo seu mundo, desenvolvendo suas habilidades e socializando seu conhecimento.

O processo de socialização ocorre sempre com outras pessoas, crianças, a partir de gestos, movimentos, da conversa desempenha-se atitudes que são importantes para a vida na sociedade. Nesse processo, a criança vai ganhando condições para conhecer-se e integrar-se ao espaço social que a cerca. É de grande importância a socialização da criança para o seu desenvolvimento. A família é o primeiro grupo social com que a criança convive, e é na relação com a família, que a criança pode iniciar a construção de conhecimento.

Em seu processo de socialização, a criança se defronta com as questões emocional, afetiva e intelectual, ela está construindo sua identidade e sua autonomia.

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-os a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo de suas regras. Dessa maneira aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VYGOTSKY, 1994 p.131).

Brincar e jogar são meios de expressão e crescimento da criança. No brincar ocorre a troca, partilha, confronto e negociação, gerando momentos de desequilíbrio e equilíbrio proporcionando novas conquistas individuais e coletivas. À medida que as crianças crescem, suas condições de pensamento se desenvolvem e se intensificam também seu processo socialização.

Dando à criança a liberdade de explorar diversos tipos de brinquedos, estaremos proporcionando o desenvolvimento de sua habilidade de reconhecer objetos e ações, de distingui-los entre si, de tomar consciência de suas similaridades e diferenças, finalmente, de abstrair, classificar e simbolizar. E tudo isso virá, naturalmente, de uma rica e ativa vida de brincadeiras (FRIEDMANN, 1992, p. 81).

Desse modo, os jogos e brincadeiras de grupo oferecem uma excelente oportunidade para as crianças desenvolverem a sua autonomia e o encontro com o outro. Enquanto as crianças jogam, elas têm oportunidade de utilizar sua inteligência para tomar decisões, fazer acordos e aprender de maneira ativa.

A importância do lúdico na educação infantil

Na educação infantil o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem faz a mediação da construção do conhecimento, juntamente com as crianças. O educador precisa ter consciência que o brinquedo não é só para agradar a criança, mas sim um investimento na construção do conhecimento, por meio dele que a criança irá explorar seu próprio pensamento.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção de conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA,1995, p. 41).

Os professores devem desenvolver estratégias lúdicas diferentes para as crianças, certamente será mais significativo para elas e irá contribuir mais na vontade de aprender. O lúdico é uma forma prazerosa de se trabalhar, é importante para a formação do cidadão, pois a consequência dessa ação educativa é da aprendizagem em todos os sentidos, social, cognitivo, emocional e pessoal.

Nesse sentido é a partir das atividades lúdicas que as crianças exercitam a imaginação, desenvolvem a aprendizagem. Através das brincadeiras as crianças criam seu imaginário. Cantar, ouvir histórias, jogar, desenhar, dramatizar, constituem meios prazerosos de aprendizagens. A partir delas as crianças expressam suas emoções, refletem medos e alegrias, desenvolvem características importantes para a vida adulta.

Na verdade, o lúdico é uma necessidade humana, pois as atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores novos conhecimentos, desenvolvimento da criatividade e da sociabilidade. É a partir dele que a criança faz a assimilação entre o real e o imaginário. As atividades lúdicas saudáveis ajudam a criança a desenvolver atitudes e corpos saudáveis. No mundo lúdico a criança alimenta sua vida interior, descobre o mundo que a rodeia

A importância da música para as crianças

A música é a linguagem capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações. Portanto, a música deve ser considerada como parte integrante da formação da criança, no desenvolvimento dos processos de aquisição do conhecimento, sensibilidade, criatividade, sociabilidade e gosto artístico, criação musical.

É importante ressaltar que a música na Educação Infantil mantém forte ligação com o brincar, pois envolve o gesto, o movimento, o canto, a dança, o faz de conta é uma maneira de estabelecer contato consigo mesmo e com o outro, de se sentir único e ao mesmo tempo parte de um grupo. De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil:

O fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interação. Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns critérios pré-determinados, mas com grande margem a realizações aleatórias, não-determinadas. Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas e interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete (BRASIL,1998, p. 57).

A música com sua magia, ritmo e harmonia têm um efeito de grande importância no aprendizado e no relacionamento entre as crianças. As cantigas de rodas propiciam uma noção de conjunto à criança, que se vê integrada com todos os participantes da brincadeira. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc; são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem as necessidades de expressão das crianças.

Portanto, sendo uma das mais importantes linguagens na vida da criança, a música tem papel fundamental em seu desenvolvimento global, tornando-se um poderoso recurso educativo e ajudando a criança a expandir-se cada vez mais livremente. Sendo assim, a música enriquece a vida da criança, o conhecimento e a valorização da cultura, permitindo que as crianças estabeleçam um contato mais direto com as dimensões da arte. Ainda, a música trabalhada de forma integrada com todos os conteúdos, permite a ampliação dos conhecimentos e maior compreensão do que está sendo trabalhado.

Considerações finais

No presente estudo realizaram-se atividades utilizando os jogos, as brincadeiras e a música possibilitando o desenvolvimento integral das crianças e contribuindo para o aprendizado de forma descontraída, alegre, prazerosa e divertida, focalizando a atenção, memória, coordenação motora, expressão, interação social, percepção auditiva, visual e tátil. Através dos jogos pode-se trabalhar atividades que desenvolvem o raciocínio lógico da criança, pois se trabalha a memorização, atenção e concentração. Utilizando-se do jogo, constatou-se ainda, que a criança aprende a respeitar regras, pois as regras delimitam uma ação a ser seguida.

Trabalhar com atividades lúdicas, onde as crianças podem interagir entre elas, realizar conversas, contação de histórias, são meios que contribuem muito para a socialização da criança.

O desenvolvimento das habilidades motoras, podem ser estimuladas através de atividades físicas, analisando estas estratégias contribuem para que as crianças tenham mais equilíbrio, coordenação, pois quanto mais essas atividades forem oferecidas, maior facilidade as crianças terão em movimentar-se e locomover-se.

Trabalhando com jogos, brincadeiras e músicas, constatou-se que as crianças aumentam sua atenção e concentração nas atividades propostas.

A partir da música observou-se que as crianças adquirem um maior desenvolvimento da expressão oral e corporal, além da interação social, pois a música favorece o movimento, a comunicação, diverte, desenvolve a criatividade e contribui significativamente para o processo de desenvolvimento integral da criança.

Em relação aos objetivos propostos, acredita-se que a maioria dos mesmos foram alcançados, proporcionou-se diversas atividades que estimulam a coordenação motora ampla e fina, raciocínio lógico, interação social, entre outros. Oportunizaram-se atividades nas quais as crianças pudessem interagir, ampliando assim seu conhecimento e suas relações. A socialização entre elas, o respeito, e a comunicação melhorou muito, conforme depoimentos obtidos a partir das falas da professora regente e coordenação do CEI.

Os jogos, as brincadeiras e as músicas contribuíram para o desenvolvimento da criança, da sua personalidade, de sua identidade própria, do pensamento crítico, formação dos conceitos, valores, do respeito às regras, do espírito cooperativo, entre outros aspectos. As atividades lúdicas realizadas favoreceram também o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social.

Trabalhar com jogos, brincadeiras e músicas na educação infantil é fundamental e não pode ser vista apenas como uma diversão, pois com esses recursos didáticos proporciona-se à criança uma forma prazerosa de aprender, que possibilita uma aprendizagem repleta de significados, rica em imaginação e criatividade.

Verificou-se através deste trabalho/estudo o que muitos teóricos e estudiosos do assunto afirmam, que é necessário trazer para as salas de aula o jogo, as brincadeiras e a música, pois enquanto a criança está brincando, confeccionando seu brinquedo, seu instrumento musical ou está jogando, ela também está aprendendo a socializar-se, aprendendo novos conhecimentos de uma maneira prazerosa, despertando seu interesse.

É necessário que os professores que atuam na Educação Infantil, saibam da importância de se trabalhar com esses recursos e estratégias didático pedagógicas, pois abrem caminhos para as crianças expressarem-se com mais segurança e espontaneidade em todas as linguagens.

O trabalho realizado na educação infantil deve visar o desenvolvimento integral da criança e cabe aos educadores encontrarem as melhores estratégias para realizar um trabalho significativo, tarefa esta que exige muita dedicação e compromisso, mas que se torna gratificante quando se percebe a alegria de cada criança e as evoluções que ocorrem no decorrer desse processo.

Referências

- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica**. São Paulo: Loyola, 1995.
- BETTELHEIM, Bruno. **O uso do tempo**: O significado da brincadeira na vida da criança. In: PEDROSO, L. F. (org.). *A psicologia da brincadeira*. São Paulo: [Editora], 2007. p. 02.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacionais para a Educação Infantil**. v.1. Brasília; MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacionais para a Educação Infantil**. v.1. Brasília; MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.
- FRIEDMANN, Adriana. **O direito de Brincar**: a brincadeira. São Paulo: Scritta: 1992.
- KISHIMOTO, Morchida Tizukko. **Jogo, brinquedo e a educação**. São Paulo: Cortez, 8ª ed. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

PEDROSO, Patrícia Aparecida. Apostila **O Lúdico na Educação Infantil**. 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos** Petrópolis: Vozes, 1997.

THIESSEN, Maria Lucia; BEAL, Ana Rosa. **Pré-escola, tempo de educar**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1995.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins fontes, 1994.

INCLUSÃO E AS PRÁTICAS DO ENSINO RELIGIOSO: Os desafios encontrados na sala de aula

Bianca Costa Oliveira¹¹

Diego Ted Rodrigues Boguea¹²

Mirian Ferreira da Silva Boguea¹³

Resumo

A intolerância religiosa continua a ser um desafio nas escolas brasileiras, apesar das leis e políticas públicas que visam combatê-la. Essa intolerância afeta negativamente o ambiente escolar e a inclusão educacional, perpetuando preconceitos contra grupos religiosos minoritários. Este artigo busca compreender e debater os desafios encontrados nas relações sociais entre educandos e educadores sobre suas práticas religiosas e a não crença em religião, promovendo um ambiente escolar inclusivo e respeitoso. O artigo é de natureza bibliográfica, realizando uma análise crítica das políticas educacionais e legislação relacionada à liberdade religiosa, baseada em autores como Rosário e Melo (2015), Rocha e Lima (2016), Borges (2017), dentre outros. Isso envolve a avaliação de leis, políticas públicas e estudos acadêmicos sobre diversidade religiosa e inclusão educacional. A pesquisa destaca a importância da educação inclusiva e do papel da escola na promoção da tolerância religiosa. No entanto, os resultados indicam que, apesar dos esforços legais e políticos, ainda existem desafios significativos na implementação efetiva dessas práticas. Portanto, é necessário desenvolver abordagens mais eficazes para combater a intolerância religiosa nas escolas, garantindo um ambiente respeitoso para todas as crenças. A formação docente e a abordagem pedagógica são fundamentais para promover um ambiente inclusivo e respeitoso, incentivando debates respeitosos e a compreensão inter-religiosa.

Palavras-chave: Direitos humanos, educação inclusiva, intolerância religiosa, ensino religioso.

Abstract

Religious intolerance continues to be a challenge in Brazilian schools, despite laws and public policies aimed at combating it. This intolerance negatively affects the school environment and educational inclusion, perpetuating prejudices against minority religious groups. This article seeks to understand and discuss the challenges encountered in social relations between students and educators regarding their religious practices and non-belief in religion, promoting an inclusive and respectful school environment. The article is bibliographic in nature, carrying out a critical analysis of educational policies and legislation related to religious freedom, based on authors such as Rosário and Melo (2015), Rocha and Lima (2016), Borges (2017), among others. This involves the evaluation of laws, public policies, and academic studies on religious diversity and educational inclusion. The research highlights the importance of inclusive education and the role of the school in promoting religious tolerance. However, the results indicate that, despite legal and political efforts, significant challenges remain in the effective implementation of these practices. Therefore, it is necessary to develop more effective approaches to combat religious intolerance in schools, ensuring a respectful environment for all beliefs. Teacher training and pedagogical approaches are fundamental to promoting an inclusive and respectful environment, encouraging respectful debates and interreligious understanding.

Keywords: Human rights, inclusive education, religious intolerance, religious education.

¹¹ Aluna da Pós Graduação em Educação inclusiva (UDESC)

¹² Professor de EBTT - IFMA - Campus Imperatriz. Bacharel em Ciência da Computação. Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica. E-mail: diego.bogea@ifma.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1434398180785863>

¹³ Professora de EBTT - IFMA - Campus Imperatriz. Licenciada em Arte e Pedagogia. Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica

Introdução

O estudo busca analisar as práticas pedagógicas e discursivas que contribuem para o respeito e a promoção da diversidade religiosa no ambiente escolar, considerando a influência da religião católica, além de outras religiões e a presença de educandos de diferentes crenças e sem crença. Assim compreender os impactos das políticas educacionais e das leis de combate à intolerância religiosa no contexto da escolar, observando como essas normativas são aplicadas ou desconsideradas na prática.

Observou-se ao longo da história que a educação teve influência da religião em diversos períodos e povos, como na Grécia, na Idade Média, pelos Jesuítas, etc., até chegarmos na garantia da educação pela Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da educação dos dias atuais. Com a garantia de educação no Brasil, muitas temáticas passam a ser abordadas e é necessário que temáticas como respeito a diversidade religiosa sejam abordados em sala de aula.

Atualmente, as escolas enfrentam o desafio de promover a tolerância religiosa em um ambiente cada vez mais diversos. A educação inclusiva e a formação docente são fundamentais para combater a intolerância religiosa, garantindo um ambiente respeitoso para todas as crenças. Essa pesquisa busca compreender quais os desafios e de como está sendo tratado a intolerância religiosa dentro das escolas.

A escolha do tema é desafiadora, pois a escola deve se manter como o estado laico, e mesmo escolas de cunho religioso não devem oprimir ou excluir os alunos que professam de outra religião. Em uma das disciplinas do curso de pós-graduação inclusiva nos tópicos especiais foi abordado essa temática, trazendo assim como pergunta de pesquisa para esse estudo: como os docentes abordam a intolerância religiosa na escola e como acolhem os educandos com religiões opostas? Como hipótese para essa pergunta, acredita-se ser essencial que a escola trabalhe o respeito e a intolerância religiosa em sua grade curricular, e os professores encontrem metodologias e temáticas que abordem com respeito, igualdade e inclusão todas as religiões e como todos devem ser respeitados.

Durante a observação de práticas pedagógicas em duas escolas no município de São José, notou-se a importância de estudar o tema de formas mais abrangente, uma das escolas é de cunho religioso e a outra é uma escola pública. E nelas foram observados os avanços e as dificuldades enfrentados na disciplina de ensino religioso, ressaltando ainda a importância da gestão escola na mediação de conflitos em decorrência da intolerância religiosa, justificando a escolha dessa temática.

Assim, essa pesquisa busca mostrar quais práticas a serem desenvolvidas pelos professores e quais os desafios nesse território escolar em debater a intolerância religiosa. Dentre os artigos abordado nesse estudo consta relatos de que forma a gestão escolar vem atuando contra a intolerância religiosa nas escolas, e quais metodologias abordadas pelos professores em sala de aula na disciplina de ensino religioso.

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) possui o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), que tem como objetivo ajudar a universidade na produção e divulgação de conhecimento sobre matrizes africanas: Ensino, Pesquisa, Extensão, Desenvolvimento de políticas de diversidade. Uma das escolas onde houve o questionamento da abordagem do tema conta com um número expressivo de alunos não católicos, e mesmo que a escola seja católica ela

abre a formação para professores sobre a religião de matrizes africanas de forma que os docentes compreendam as expressões das crenças de seus próprios educandos.

A metodologia abordada na pesquisa foi bibliográfica e qualitativa, com base na análise de textos acadêmicos, artigos, teses, dissertações e legislações que abordem a relação entre intolerância religiosa, laicidade e direitos humanos no contexto escolar. Segundo Minayo (2009, p.13) “A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante”. Assim o ambiente escolar reflete os posicionamentos de valores culturais e éticos que compõe o território escolar.

A pesquisa qualitativa envolve na raiz filosófica a religiosidade dentre os participantes do objeto de estudo, professores e educandos no qual a partir das coletas de dados compreendemos quais e os por quês das dificuldades de desenvolver uma escola inclusiva quando a questão abordada é a crença ou a não crenças das pessoas. Os estudos levantados nesta pesquisa contiveram análise de artigos, revistas anéis de congresso bibliográficos, com intuito de explorar mitologicamente fontes primarias e secundarias dos textos (Cellard, 2014).

A temática abordada é importante para que seja possível mais estudos dentro dessa área com pesquisas e dados que apontem como as escolas enfrentam a intolerância religiosa, como o garantem o direito de todos de expressarem suas crenças e não crença. Muitas crianças são reprimidas dentro das escolas quando o assunto é sobre sua religião, ainda mais se ela for de matriz africana. Se não se pesquisar ou se debater sobre a temática, concordamos que ela não existe ou que não merece uma atenção. Que o preconceito de fato é algo que facilmente se desfaz em nossa sociedade.

Porém Borges (2017) afirma que o preconceito é “um fenômeno ligado ao desconhecimento, à irracionalidade e à violência. Grande parte das pessoas não se intitulam preconceituosas (evitando a autoanálise) e acabam dificultando o ato de reflexão que poderia mitigar esse processo” (Borges, 2017, p.18). A intolerância religiosa está presente dentro das escolas e silenciar esta temática vai de contra a violar os direitos humanos, obviamente defendemos a escola laica, onde não se obriga os alunos terem uma única religião, em cultivar um deus supremo, fazer orações antes das aulas, obrigando vestimenta de acordo com a religião que a escola propaga. Desse modo, esse estudo busca abordar como ocorre o combate à intolerância religiosa no contexto da escolar, observando como as políticas educacionais e as leis de combate à intolerância religiosa, dentre elas a Lei nº 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na rede de ensino do Brasil são aplicadas ou desconsideradas na prática.

Educação e sua influência da religião

Educação e religião estão relacionadas desde a Grécia Antiga e na Idade Média foi fortemente influenciada por crenças religiosas. Na Grécia, a educação visava formar cidadãos virtuosos, enquanto na Idade Média, a Igreja Católica dominava a educação, promovendo a doutrina cristã (Nunes, 2006).

Ainda conforme nos aponta Nunes (2006, p. 89), Santo Agostinho legou aos educadores medievais os princípios que orientavam e se baseavam seus estudos: “os jovens devem dedicar-se ao aprendizado das artes liberais e mecânicas e à filosofia, a fim de aproveitarem ainda mais no estudo da Sagrada Escritura que ensina o que é preciso saber e praticar para alcançar a vida eterna e feliz”.

Com a chegada dos jesuítas ao Brasil, a educação foi marcada pela catequese e pela disseminação do cristianismo. A Igreja Católica desempenhou um papel central na educação colonial, influenciando a formação cultural e religiosa do país. Atualmente no território em Santa Catarina ainda existe escola que oferecem o ensino de cunho religioso, como as escolas católicas (17 unidades), adventistas (17 unidades) de Matrizes africanas (2 unidades). Dentre elas as escolas católicas tiveram grande influência.

No início os colégios foram utilizados pelos jesuítas na catequese do nativo, principalmente junto às crianças, para que lhes servissem de intérpretes diante dos índios adultos, posteriormente passam a instruir apenas os descendentes dos colonizadores. Coube aos indígenas e posteriormente aos mestiços e negros a educação para o trabalho através do convívio (Rosário e Melo, 2015 p.8)

O objetivo não era apenas a educação e a alfabetização das crianças, dentre elas as crianças nativas, mas sim, o controle e a imposição da religião católica. Aos poucos, as mesmas deixam de ser o foco da educação, dando prioridade à educação dos descendentes dos colonizadores, ou seja, a preferência da educação para a “elite branca”.

Ainda segundo Rosário e Melo (2015, p. 8), desse modo, aos poucos os jesuítas foram inserindo suas diretrizes religiosas. Nessa estratégia, os jesuítas se tornaram “fundamentais na formação da elite colonial, eles também vendiam seus produtos em sobras, auxiliando a construções das igrejas, doutrinavam com suas orações, transmitiam o catecismo dando a eles muitos poderes sobre os povos indígenas.”

Os autores também afirmam que os jesuítas foram os responsáveis pela catequese dos povos indígenas juto disso houve aculturação dos povos indígenas a negação de seus costumes e crenças e sua própria língua nativa. Uma reflexão muito importante do papel da educação, os jesuítas puderam mudar a cultura de um povo através da educação durante séculos (Rosário e Melo, 2015).

Essa realidade mudou durante o Império, a educação continuou sob influência católica, mas com a Proclamação da República em 1889, houve uma separação entre Estado e Igreja. Isso levou a uma reorganização do sistema educacional, com a introdução de uma educação mais laica. “A separação formal e jurídica entre Estado e religião é afirmada; no entanto não se propugna a separação da nação do cristianismo (Ranquetat, 2016, p. 60).

Ainda segundo o autor, essa separação não foi uma iniciativa harmoniosa uma instituição que por muito tempo havia o domínio de uma população que era fundamental para o desenvolvimento do país, perdia espaço não somente na educação o casamento civil o regimento dos cemitérios. A igreja por parte perdia o poder, mas não perdia sua influência.

No governo de Getúlio Vargas em 1930, em que a Igreja conquistou seus privilégios políticos ao se aproximar do estado. Uma das formas de concretizar o acontecimento foi a inauguração da estátua do Cristo Redentor no Rio de Janeiro (1931). O evento contou com várias figuras importantes do poder político e no mesmo ano Nossa senhora Aparecida é consagrada a padroeira do Brasil (Ranquetat, 2016).

A Constituição Federal de 1934 reassegurou uma série de direitos perdidos pela Igreja Católica, como o reconhecimento dos efeitos civis do casamento religioso, a reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas, a reinserção do nome de Deus no preâmbulo da Constituição Federal, a permissão aos sacerdotes de servirem ao exército como capelães e a liberação de verbas públicas para obras sociais da Igreja. (Ranqueta, 2016 p.69)

Os debates sobre a lei de diretrizes de Base (LDB) negociava com a igreja em partes do que qual seria o papel do ensino religioso nas escolas. Em 8 de dezembro de 1956, o deputado evangélico Antunes de Oliveira apresentou à Comissão de Educação e Cultura da Câmara, a preocupação com ataques a outros credos. Deste modo iniciasse uma precaução evangélica contra sua discriminação pelo clero e pelos adeptos da religião majoritária (Cunha e Fernandes, 2012).

A LDB de 1996 estabelece que o ensino religioso deve ser facultativo e respeitar a diversidade cultural e religiosa do Brasil. No entanto, a prática efetiva dessa legislação ainda enfrenta desafios, como a intolerância religiosa nas escolas. A Constituição de 1988 garante a liberdade de consciência e crença, mas a implementação desses direitos é desafiadora (BRASIL, 1996). De acordo com a lei nº 9.394/96 no seu artigo trinta e três regulamenta que:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) trata transversalmente a intolerância religiosa de forma implícita, como realizar uma educação voltada nos direitos humanos e respeitar os direitos do outro assim como sua opção religiosa. Conforme observado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) segue os princípios da Educação laica, propondo uma forma de ensino religioso que valoriza a pluralidade de crenças e expressões religiosas presentes na sociedade brasileira (BRASIL, 1996). Segundo nos aponta Giuffrida (2024, p. 2): “o objetivo é promover o respeito à diversidade, incentivar o diálogo, a compreensão mútua e a valorização das diferenças, aprendendo como as culturas se comunicam”, ressaltando ainda que “o estudo das religiões permite aos alunos conhecerem diferentes culturas e suas expressões religiosas, ampliando sua visão de mundo”.

Nesse contexto, é importante problematizar a questão de intolerância religiosa em todos os segmentos, pois as crianças ao adentrar no ambiente escolar carregam consigo valores familiares e suas crenças, e o desconhecimento de outras crenças pode ocasionar a preconceito religioso.

O catolicismo, estado laico e a liberdade religiosa

O cristianismo foi a primeira religião de grande influência da Igreja com o estado. Uma relação mútua e de interesses nas conquistas de terras, mão de obra barata e novos cristãos no Brasil. Os Jesuítas foram responsáveis pela disseminação dos dogmas do cristianismo, pela

“educação” dos povos indígenas e a própria igreja foi delegada como precursora da intolerância religiosa através da santa inquisição. Uma forma de punir aqueles que a igreja considerava uma ameaça para suas práticas religiosas, morte em praça pública, flagelação essas foram só algumas formas de castigar as pessoas que eram contra os cristianismos eram denominados com os hereges. Se passaram décadas sob o poder da Igreja Católica que acumulou riquezas em nome da salvação e foi com Napoleão Bonaparte que se iniciou a ruptura da igreja e o estado (Gonçalves, 2012).

O movimento iniciado na França, com Napoleão Bonaparte, culminou com a cisão definitiva entre Estado e Igreja em 9 de setembro de 1905, quando a Terceira República promulgou a separação definitiva entre a Igreja e o Estado em forma de lei. Contudo, a ruptura não foi apenas a única consequência a ser enfrentada pela Igreja, pois, a maior punição aos líderes religiosos seria o laicismo (Gonçalves, 2012, p.15).

Um estado laico significa que o país ou nação ocupa uma relação neutra no campo religioso. Atualmente no Brasil a partir da constituição de 1988, no inciso VI respalda que “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei [...]” (BRASIL, 1988 art. 5). O colonialismo português introduziu o Catolicismo como religião legítima, levando ao ataque à das religiões já existente no território brasileiro como as religiões indígenas e as religiões de matrizes africanas, Recordando que o Judaísmo se fazia presente desde o período colonial no Brasil. É necessário ressaltar que o sincretismo religioso, foi uma estratégia de sobrevivência para as religiões de matrizes africanas, era uma reação à opressão religiosa (Soares e Silva, 2020).

A base da expressão religiosa dos povos originários do Brasil, é marcada com a negação de sua própria crença, e mesmo que se passasse anos após desse período, não é difícil ver marcas dessas opressões as religiões sobre o povo que foram e é a base para formação do povo brasileiro. A liberdade religiosa vai além de poder realizar seus cultos, é poder se vestir e sair na rua sem ser julgado e ofendido, não sofrer depredação de outros religiosos, poder opinar sobre as práticas religiosas sem utilizar o discurso de ódio e soberania (Soares e Silva, 2020).

As instituições de ensino seja ela pública ou privada, ambas devem promover o debate sobre a tolerância religiosa, assim não impondo uma religião como a certa e errada, explicando a causa e efeito sobre a discriminação religiosa. Em relação a opressão vivenciada pelos religiosos de matrizes africanas que no qual é a religião que mais sofre preconceito no território brasileiro.

O estado laico compreende que as religiões podem realizar seus cultos de acordo com a lei, o que justifica o aumento de 45% do crime em razão da religião? Segundo o jornal hoje em 2022, no Brasil a cada três queixas, duas são de intolerância religiosa. O noticiário também informa que “Uma pesquisa, coordenada pela Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras, ouviu representantes de 255 terreiros de todo o país. Quase a metade registrou até cinco ataques nos últimos dois anos.”

Na luta para uma sociedade mais igualitária, sem opressões e perseguições é necessário além de leis incriminatórias a reeducação de uma sociedade que historicamente foi pautada por uma única religião suprema. Deve-se Observar o preconceito entre linhas educacionais e buscar formas desconstruir o sujeito que carrega o preconceito de ódio sobre as religiões opostas.

Segundo Gabatz (2012) a intolerância religiosa e expressa em pequenos conflitos do dia a dia, a partir da desqualificação da pessoa por não dividirem o mesmo pensamento a escola é um dos espaços em que ocorre as divergências de opiniões, entretanto é um local de construção e desconstrução de valores.

Os direitos humanos e a educação inclusiva

Dentre várias atrocidades que ocorreram como a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) onde não se foi possível enumerar a quantidades de mortos em combate e as violações contra a vida e a dignidade humana. E foi no final da Segunda Guerra as Organização das Nações Unidas (ONU) assinou a declaração universal dos direitos humanos, um documento contendo trinta artigos garantindo que qualquer pessoa tenha condições de se desenvolver em seu país.

Mesmo depois de setenta e cinco anos após a declaração ser proclamada mundialmente, o Brasil segue na luta para cumprir a dignidade e igualdade implementada no documento botando em vigor várias leis incriminatórias ao que não se cumprir de acordo com a declaração dos direitos humanos. Abordado no artigo 18 que:

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular (Organização Das Nações Unidas, 1948, p.4).

Mundialmente reconhecida e de grande influência em diversos continentes ao redor do globo terrestre, no território brasileiro a declaração universal dos direitos humanos inspira diversos estatutos de garantia de direitos, além da constituição brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Estatuto do Idoso e a própria Lei de Diretrizes de Base (LDB). Tiveram como base a Declaração dos Direitos Humanos. O Artigo 26 requer que a educação “promova a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos [...]” (Claude, 2005, p. 41).

Na prática devemos observar se os conteúdos são elaborados não privilegiando somente em uma religião, abrindo a possibilidade para debate para os educandos. O papel da escola é se manter imparcial e de forma colaborativa, não levantando o discurso de ódio sobre as religiões. Contudo, é comum professores terem receio em se iniciar a discussão sobre esta pauta.

Entretanto, é inegável o papel da escola nessa transformação social na busca pela tolerância religiosa, compartilhar informações com os educandos e ouvir a opinião deles se faz relevante na construção de um cidadão crítico e reflexivo. Analisar dados e ver as consequências e as marcas que preconceito gera na sociedade e nos indivíduos que nelas estão inseridos.

De fato, esses são uns dos fatores para se desenvolver uma escola inclusiva, onde esse espaço não seja só um ambiente conteudista e monótono e sim de troca e de reflexão do seu papel na sociedade. Gabatz (2012) pressupõe, portanto, que:

Se o propósito é o de construir um mundo de tolerância e harmonia humana, será imprescindível que na escola sejam viabilizadas atitudes que permitam compreender as diferentes compreensões religiosas enquanto fenômenos presentes no desenrolar dos acontecimentos da humanidade em diversas culturas e tradições que se encontram vinculadas a uma identidade (Gabatz, 2012, p.6).

O desconhecimento da religiosidade alheia pode vir a ocasionar as práticas de intolerância religiosa dentro da sala de aula, quando direcionado a pesquisa voltada para educação inclusiva é necessário olhar para realidade da escola e ver quem são os marginalizados dessa escola, quem são aqueles que de alguma forma não se sentem incluídos ou representados nesse meio. Segundo Rocha e Lima:

O aluno praticante das religiões afro-brasileiras tem o direito de afirmar seus valores sociais e culturais pela vestimenta, vocabulário e expressão corporal. Sendo a escola responsável por zelar para que os colegas de outros credos não o ridicularizem (Rocha e Lima, 2016, p.6).

Dentre as entrevistas realizadas por Rocha e Lima (2016) no Rio de Janeiro, expões a forma como o preconceito existe no ambiente escolar, no artigo há relatos de professores que sofreram intolerância religiosa centre os próprios colegas de trabalho. Os relatos também aprofundam que muitos pais não aceitam que os filhos estudem outras religiões a não ser a sua que professam.

As experiencias vivenciada pela autora desse artigo também não é diferente dos professores no Rio de Janeiro, em diversos momentos houve mediações com pais de aulos que, pois, eles incentivavam os próprios filhos a praticarem intolerância religiosa com colegas são de religiões de matrizes africanas. O processo é desafiador pois o processo educativo vai além dos alunos e um movimento de desconstrução do preconceito. Para que a escola se torne ainda mais um lugar para pessoas de todos os gêneros, e religiões, para as pessoas com necessidades especiais (Rocha e Lima, 2016).

Resultados e discussões

Desde o início da humanidade e notável a luta entre as religiões as sobreposições umas pelas outras, que geraram e geram guerras até os tempos atuais. O ensino religioso existente nas escolas muitas das vezes não abrange todas as religiões presentes no território brasileiro assim segregando algumas religiões, como parte importante da cultura da identidade dos educandos. Tornando ainda mais intolerantes perante a existência das outras religiões.

A intolerância está na raiz das grandes tragédias mundiais. Foi ela que destruiu as culturas pré-colombianas e promoveu a inquisição e a caça às bruxas. Foi a intolerância religiosa que levou católicos e protestantes a se matarem mutuamente na Europa, ou hindus e muçulmanos a fazerem o mesmo na Índia (Guimarães, 2004, p. 28).

E mesmo depois de vivenciar os marcos históricos que a intolerância religiosa carrega ao decorrer dos séculos, ainda é possível observar movimentos que reprimem e desrespeitam as religiões de matriz africana e outros. E na vivência docente se observou-se como as práticas de discriminação estão presentes nos discursos dos alunos nas aulas de história e ensino religioso em uma escola católica do município de São José- Santa Catarina.

As instituições escolares, devem ter em formas de dados as religiões professadas ou não pelos educandos, nas perspectivas de elaborar projetos que façam significado para os alunos, com o tempo surge as indiferenças de opiniões acerca da crença, costumes, vestimenta e cultura, é muito comum entre os brasileiros um ditado popular que “política e religião não se discute”. Entretanto, isso seria como silenciar a opinião alheia, não dando a ela o direito do debate da desconstrução de paradigmas que se é necessário para combater o preconceito e a intolerância religiosa.

Reconhecer os/as alunos/as como sujeitos de direitos é de suma importância para a garantia do direito à educação, inclusive de manifestar ou não sua religiosidade em qualquer espaço, especialmente na instituição escolar, mantendo a garantia de exercer a cidadania. (Da Silva, 2020, p.13).

Como compreender a laicidade dentro da sala de aula quando a escola tem um cunho religioso? Que mesmo tendo o catolicismo como religião de base desenvolve aprendizagem com alunos de religiões diferentes. Sendo no ponto de vista educacional necessário reconhecer o indivíduo como um ser em construção que ao adentrar na escola ele já obtém sua própria história e crença. Neste contexto qual papel do educador? como estabelecer uma linha de discussão sem desrespeitar o espaço e a religião do outro? São diversos questionamentos a serem apresentados nesse artigo. A escola em estudo é um espaço de acolhimento com muitas crianças de diversas etnias e de extrema pobreza. No que se diz respeito aos direitos humanos, a instituição busca de todas as formas transforma o ambiente escolar um lugar de liberdade e representatividade para seus colaboradores e educandos, desenvolvendo projetos voltados para educação emocional, educação especial, educação antirracista assim caminhando para o desejo da construção de uma escola inclusiva. Dentro dessa temática abordamos o ensino religioso como um fator importante para combater a intolerância religiosa. Segundo (Borges,2017) o ambiente escolar, por ser um espaço de convívio social, assim sendo fundamental para a promoção da tolerância e o conhecimento sobre outras religiões, promovendo o diálogo, a discussão e a construção do conhecimento.

Junqueira (2018) recomenda a valorização e implementação que valorizem a diversidade, para que nesse contexto se supere a desigualdade étnico-racial-religiosa, garantindo o direito Constitucional do Art.5º, inciso VI, da Constituição Brasileira, que assegura a liberdade de crença de liberdade de crença, dessa forma teria capacidade ser adequadamente implementada, onde a disciplina de ensino religioso juntamente com a escola, contribuam para trazer um novo significado no dia a dia o respeito à diversidade.

Isso pode favorecer o respeito à diversidade cultural religiosa em relações éticas diante da sociedade, fomentando medidas de repúdio a toda e qualquer forma de preconceitos e discriminações e o reconhecimento que todos são portadores de singularidade (Junqueira, 2018 p.13).

O autor faz uma reflexão sobre o currículo escolar e de como ele deve representar a comunidade escolar, aborda também o papel fundamental da produção de novos conhecimentos, sobre não somente estudar aquilo que já se conhece mais ir além do desconhecido. Neste momento se enfrenta uma grande problemática estudo por Rocha e Lima (2016) em introduzir o estudo sobre a religião de matriz africana em uma escola do Rio de Janeiro dois anos de projeto articulado com os educadores sobre a valorização da Cultura africana.

Esta proposta deu resultados, mas não teve continuidade por não ter havido apoio da parte da direção e coordenação pedagógica. Eloisa ressaltou o fato de que o currículo praticado nas escolas brasileiras, mesmo com a Lei nº 10.639, continua deixando em segundo plano, temas relativos à presença africana no Brasil. E a questão religiosa passa ao largo desta discussão (Rocha e Lima, 2016 p.715).

Enganasse que tem a concepção de que a responsabilidade de tratar o ensino religioso nas escolas, é responsabilidade absoluta do professor, em uma vivência pedagógica como segunda professora em uma escola Pública do Município de São José (Santa Catarina) na disciplina de Arte visuais os alunos tinham que fazer máscaras africanas para uma exposição da semana de consciência negra.

E um dos estudantes teve uma fala preconceituosa dizendo que “já podem trazer os tambores que essa sala está parecendo um terreiro” neste momento um grande discussão entre os estudantes começou pois havia na sala de aula alunos de crença de matrizes africanas e claramente se sentiram ofendidos pela fala do aluno. A professora na tentativa de finalizar a discussão pediu para que eles parassem de falar pois religião e política é algo que não se discute.

Uma estudante da classe a questionou de que agindo dessa forma que muitas religiões não são respeitadas no Brasil, o fato de vandalizarem o culto das religiões de matriz africana como algo sem relevância, faz com que cada mais o Brasil se torne um país com mais intolerância religiosa.

Rocha e Lima (2016) apresentam as experiências dos docentes no Rio de Janeiro como a professora de Macaé que em uma das atividades pedagógicas, na leitura de um livro lendas de Exu, livro por esse encontrado na biblioteca da escola e avaliado pelo MEC, em decorrência da atividade foi solicitado um desenho ilustrativo no intuito de desconstruir uma imagem negativa de Exu. Esta representação estaria baseada pela narrativa do livro.

Houve especulação a direção da escola onde as famílias não autorizaram os alunos a participarem do projeto pois o projeto fugia da literatura afro-brasileira e voltasse para místico religioso.

Consta da descrição que ocorreu uma reunião com a professora onde o Diretor adjunto insistiu para se substituir o livro utilizado pelo livro Menina Bonita do Laço de Fita com a finalidade de evitar problemas para a professora. A professora se negou a trocar o livro e afirmou sua intenção de desmistificar o personagem Exu durante suas aulas (Rocha e Lima, 2016 p.712).

Reis e Rocha (2019) analisam as práticas na modalidade educação de jovens e adultos (EJA) com o objetivo de politizar e dar autonomia aos estudantes que em sua maioria eram negros (as) e moradores da região periférica da cidade, pertenciam a classe social menos favorecida financeiramente. Muitos dos estudantes não tiveram a oportunidade de terminar os estudos. Assim, visando valorizar as histórias dos educandos suas histórias, culturas e identidade, foram necessárias práticas pedagógicas que visassem a formação para cidadania na luta contra o racismo e a discriminação da população negra.

Em forma de entrevista eles puderam identificar as lacunas que ainda existe para execução de uma boa prática pedagógica na luta contra a cultura afro-brasileira, falar da cultura e da religião do povo que foi e é fundamental para o crescimento da população brasileira, não deveria ser um problema muito menos causa de repressão e exclusão. Na pesquisa realizadas com os professores do EJA apresentam outros pontos sobre as dificuldades dos professores na luta contra a intolerância religiosa nas escolas.

A escassez de materiais é outra dificuldade presente na fala das entrevistadas. Os professores não recebem um suporte pedagógico que sirva de base para discutir o tema, logo, alguns produzem seus próprios materiais. As narrativas a seguir reforçam essas afirmações: “Quando chegou a lei 10.639/03 [...] não veio um suporte para gente de material. Então eu fiz o quê? Eu organizei meu material que é o manual de atividades com contos africanos. [...] A gestão não tenta me frear, nem me barrar” (P1). Apenas uma entrevistada falou que a dificuldade está nos colegas de trabalho, que ainda se recusam a trabalhar com a temática: “Hoje as maiores dificuldades são com os colegas, ainda. [...] Que ainda acham que esse não é um tema que deveria estar na grade. Então eles ainda estão muito presos nas suas disciplinas” (P5) (Rocha e Reis, 2019 p.94).

A falta de material didático também é algo que preocupa os educadores um manual algo concreto que direcione os educadores de onde partir a inclusão das diversas religiões no território brasileiro. O plano nacional de educação catarinense de 2015 a 2024 mostra as dificuldades em atuar na educação quilombola no estado.

Para que o Estado efetive os direitos educacionais das crianças, jovens e adultos quilombolas são necessárias políticas públicas que materializem tudo que está previsto em legislação. É preciso desenvolver mecanismos capazes de mapear adequadamente a população quilombola, para que seja possível dimensionar o tamanho de ações a serem realizadas nas comunidades, tais como: construção de escolas públicas; contratação de professores para a modalidade EJA; abertura e manutenção de turmas de alfabetização na modalidade EJA; compra e disponibilização de material didático-pedagógico para bibliotecas; criação de bibliotecas; formação de professores e gestores; alimentação escolar que respeite a cultura alimentar; e oferta de cursos profissionalizantes (Plano Nacional de Educação de Santa Catarina. 1. ed. Florianópolis, 2015. 63 p.)

Se o plano nacional ainda tem dificuldade em executar demandas de uma população com a maior concentração de povos originários, quando ampliamos isso para uma esfera maior compreendemos por quais motivos ainda não levam a cultura afro-brasileira com a devida importância que deveria ter.

Alteração na LDB exige uma troca de narrativas, onde os povos africanos deixam de ser conhecidos como somente os escravos que ajudaram a economia brasileira. Esse povo começa a ser apresentado dentro das escolas com Identidade e cultura religião e opinião. Essa alteração é citada do seguinte modo: BRASIL.LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. (Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Seção 1, p. 1.)

A verdadeira implementação da lei também se configura na luta contra a intolerância religiosa, defender as práticas educativas que incluir os povos majoritários que por muito tempo tiveram que renegar sua própria religião faz com que a lei seja válida na prática.

Segundo Quintana (2018), em um artigo investigativo sobre a intolerância contra as religiões de matrizes africanas onde em um dos tópicos ele relata a opinião de Graça sobre o calendário escolar que não está voltado para religião matriz africana. Sendo que no Brasil existe quatro feriados nacionais de cunho religioso, Sexta-Feira Santa, Corpus Christi, Nossa Senhora Aparecida e finados.

Em uma das falas de Graça (nesse artigo analisado por Quintana, 2018), observa-se a preocupação da expressão religiosa além do modo falado, mais nas vestimentas no modo de agir de tudo aquilo que compõe aqueles que possuem suas crenças.

Nesse sentido, Graça afirma que o aluno praticante das religiões de matrizes africanas tem o direito de usar uma conta no pescoço, afirmando seus valores sociais e culturais. Portanto, segundo Graça, é obrigação da escola zelar para que os colegas evangélicos não façam chacota do aluno praticante das religiões de matrizes africanas e que não o rotule como “coisa do cão”, “porque isso é bullying” (Quintana, 2018 p. 126).

Como resultado de boas práticas desenvolvidas nas turmas do EJA, segundo Reis e Rocha (2019) que as ações desenvolvidas pelos educadores através do diálogo, foram fundamentais para desconstruções de estereótipos e para quebra de tabus sobre as religiões de matrizes africanas. Portanto o autor afirma que existem uma grande defasagem dos educadores que não incluem este tema no planejamento escolar.

Há necessidade de uma formação de professores efetiva, que englobe saberes sobre diversidade religiosa. Para em primeiro lugar, ultrapassar padrões de leitura exclusivos da cultura dos educadores e estender o campo de visão para outros modos de fazer cultura, religião e religiosidade. Em segundo lugar, para que os professores possam adquirir estratégias pedagógicas específicas, a fim de que a seleção de conteúdos e o trato pedagógico sejam elaborados em conformidade com a diversidade que se constitui na identidade do grupo (Junqueira, 2018 p.18).

O autor também ressalta do compromisso dos docentes no desenvolvimento em uma educação para diversidade. Ressalta a necessidade de incentivar os docentes a engaja-se no processo de desenvolver um currículo escolar, onde possa haver a implementação da lei para a garantia de direito de todos.

Na região serrana de Santa Catarina na Universidade do Planalto Catarinense, no município de Lages foi desenvolvido pelos estudantes da universidade um projeto visando combater a intolerância religiosa, partindo da formação para os professores. E ao desenvolver a feira das religiões os estudantes de diversos cursos dos campos puderam compartilhar novas experiências e desconstruir paradigmas já existentes. A cultura da Serra Catarinense é marcada pela predominância da religião cristã, especialmente o Catolicismo, mas também abriga uma diversidade de cultos e crenças, com destaque para as tradições de matriz africana (Silva e Kanan, 2024).

A interdisciplinaridade demonstrou ser uma abordagem valiosa, pois promoveu uma compreensão mais profunda e abrangente do papel associativo entre o ensino religioso, do lazer e da educação. Por isso, ao permitir que futuros professores explorem essas áreas de forma integrada, na verdade, está a capacitá-los a criarem ambientes educacionais mais enriquecedores, inclusivos e sensíveis às necessidades dos estudantes (Silva e Kanan, 2021 p.292).

É necessário que não só os alunos desconstruam o seu preconceito religioso, mas todos aqueles que são responsáveis pela proteção integral dos direitos dos estudantes, seja o diretor da escola, ao porteiro. A escola é um lugar de diversidade e respeitar essa diversidade também inclui aceitar a opção religiosa do outro, sem discriminas, agredir ou perseguir.

Contrapondo o papel da diretora apresentado no artigo anterior (Reis e Rocha, 2019) onde ela sugeriu que trocasse seu livro pois em sua concepção falar de Exu é algo que envolve somente ao professor de ensino religioso e não de literatura.

No contexto do ensino religioso, a interdisciplinaridade ajuda a construir elos entre diferentes crenças e culturas, em razão da promoção da compreensão mútua e o respeito à diversidade religiosa. Logo, ela abre espaço para o diálogo inter-religioso, permitindo que os professores ajudem os estudantes a explorar e entender as diferentes tradições espirituais de forma não tendenciosa e mais respeitosa (Silva e Kanan, 2021 p.292).

Para melhor compreensão da importância de debater a intolerância religiosa em sala de aula, a seguir apresenta-se um relato de experiência em uma escola católica no município de São José, Santa Catarina.

Relato de experiência

Em uma escola católica no município de São José, Santa Catarina, a formação de professores inclui um momento dedicado à espiritualidade. Durante essas sessões, os pastores dessa escola geralmente promovem uma reflexão sobre uma mensagem da Bíblia ou da carta do fundador da escola. Em uma das reuniões, o responsável pela espiritualidade foi o psicólogo da escola, que pertence a uma religião de matriz africana. De forma respeitosa e criativa, ele iniciou a sessão de espiritualidade com um canto de sua religião, explicando pontos específicos sobre essa música e relacionando-a à mensagem proposta para aquela formação. Essa abordagem demonstrou um respeito mútuo entre as diferentes crenças religiosas presentes na comunidade escolar, promovendo um ambiente de inclusão e diversidade cultural.

A integração de elementos de outras religiões na formação dos professores pode ser vista como uma estratégia para enriquecer a compreensão das diversas tradições espirituais e culturais, contribuindo para uma educação mais inclusiva e plural.

Ribeiro (2024) Descreve em sua pesquisa uma abordagem de educação antirracista dando visibilidade para as crianças de Axé, através de cartas para a gestão da escola reafirmaram a importância da temática em Rio Grande.

Outra prática importante, que as escolas oportunizam, possuindo grande relevância na educação infantil, o que para as crianças de axé existe ligação com a religiosidade e ancestralidade, são as práticas que se alicerçam no contato com a natureza e seus elementos, como por exemplo: ao brincar com água, folhas, terra e pedras, ao plantar e colher em uma horta, ao ter contato com aromas e sabores de ervas de chá, além de produzir memórias positivas, as crianças ficam mais livres para expressar suas crenças (Ribeiro, 2024 p.37).

Através das práticas de inclusão e de respeito as religiões de matriz africanas as docentes realizaram envios de carta para gestão e para os formadores sobre suas experiências ao estudar mais sobre as temáticas e os avanços nas práticas pedagógicas.

A professora P afirma: “(...) acredito que estudar e conhecer mais sobre a religião de matriz africana poderá além de me aproximar da comunidade escolar, contribuir para que eu reconheça e barre qualquer atitude de intolerância religiosa em minhas turmas” (Ribeiro, 2024 p.85).

Dessa forma a autora obteve os dados, sobre os anseios e dúvidas, e as reflexões que a encaminharam o resultado de sua pesquisa. Instigando muitos diálogos com as docentes, aproximação dos professores e os alunos foram eficazes para o sucesso do projeto. Reconhecer nos educandos sua crença e seus valores, que fazem parte do currículo da escola e tudo aquilo que a norteia, para defender ou lutar pelos direitos de todos e necessário reconhecer onde esses direitos estão sendo negados. A pesquisa resultou em uma revista digital¹⁴.

Considerações finais

Após esse estudo, pode-se observar as significativas dificuldades enfrentadas pelos professores na luta contra a intolerância religiosa nas escolas, especialmente no que diz respeito à inclusão das religiões de matriz africana no currículo.

A pesquisa revelou que o corpo docente enfrenta desafios ao desenvolver propostas pedagógicas que visem a inclusão dessas religiões na sala de aula, muitas vezes devido à falta de material didático adequado e à resistência de alguns educadores em abordar esses temas.

No entanto, também foram apresentadas propostas educativas que demonstraram eficácia na formação continuada dos professores, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

¹⁴Disponível em https://issuu.com/gracielelopesribeiro02/docs/revista_mestrado_vers_o_final

A interdisciplinaridade e a valorização da diversidade religiosa foram destacadas como estratégias fundamentais para combater a intolerância e promover a compreensão mútua entre diferentes crenças.

A escassez de materiais didáticos específicos para guiar o ensino sobre religiões de matriz africana é um obstáculo significativo. Portanto, é essencial que sejam desenvolvidas políticas públicas e materiais educacionais que apoiem os professores nessa tarefa, garantindo que a educação seja um espaço de respeito e inclusão para todas as crenças.

Finalmente, este estudo reforça a importância de uma formação continuada dos professores que englobe saberes sobre diversidade religiosa, permitindo que eles desenvolvam estratégias pedagógicas específicas para lidar com a complexidade das identidades religiosas presentes nas salas de aula. Somente através de uma educação que valorize a diversidade e promova o respeito mútuo é que podemos construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Referências

- BORGES, FABIANO MIRANDA et al. **Preconceito, intolerância religiosa e ambiente escolar: ações inclusivas para a superação da intolerância**. 2017.
- BRASIL [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 jan.2024.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 abr. 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 27 jan 2023.
- DA COSTA NUNES, Ruy Afonso. **História da educação na Idade Média**. Editora Pedagógica e Universitária, 1979.
- DA SILVA, Cinthia Lopes; KANAN, Lilia Aparecida; CASTRO, Jakobson Bill Ribeiro Silva. Lazer e educação na formação de professores de Ciências da Religião: ressignificando a intolerância religiosa. **PLURA, Revista de Estudos de Religião/PLURA, Journal for the Study of Religion**, v. 15, n. 2, p. 266-281, 2024.
- DO ROSÁRIO, Maria José Aviz; DE MELO, Clarice Nascimento. A educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 61, p. 379-389, 2015.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2014. p. 295-316.
- CECCHETTI, Elcio; DE OLIVEIRA, Lílian Blanck. Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 3, n. 1, p. 181-197, 2015.
- CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 2, p. 36-63, 2005.
- CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 849-864, 2012.
- DA SILVA ELEOTERIO, Josiane Nascimento. Intolerância religiosa e violência frente às práticas educacionais. **Protestantismo em Revista**, v. 46, n. 01, p. 64-79, 2020.
- GABATZ, Celso. Diversidade cultural e religiosa e os desafios para uma educação inclusiva. In: **Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST**. 2012. p. 50-63.
- GIUFFRIDA, Patrícia. **Caminhos para o combate à intolerância religiosa nas escolas**. 2024. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21932/caminhos-combate-intolerancia-religiosa-escolas#:~:text=O%20que%20diz%20a%20BNCC&text=%E2%80%99CO%20estudo%20das%20religi%C3%B5es%20permite,como%20disciplina%20nos%20curr%C3%>

ADculos%20escolares%E2%80%9D. Acesso em: 4 fev. 2025.

GLOBO, Jornal Hoje. **Nos últimos dois anos, crimes em razão da religião aumentaram 45% no Brasil.** 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2023/01/18/nos-ultimos-dois-anos-crimes-em-razao-da-religiao-aumentaram-45percent-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 26 jan. 2023.

GONÇALVES, Antonio. Da intolerância religiosa aos Direitos Humanos. **RFD-Revista da Faculdade de Direito da UERJ**, n. 22, 2012.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Um novo mundo é possível.** São Leopoldo: Ed. Sinodal, 2004.

JUNQUEIRA, Sérgio. A diversidade religiosa na escola: o que e como. **Religare, ISSN**, v. 19826605, p. 05-25, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 26 jan. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

QUINTANA, Eduardo. Preconceito Étnico E Religioso Na Escola:(Des) Humanização E Barbárie Ethnic Or Religious Prejudice In School: Barbarism Or (De) Humanization. **RevistAleph**, n. 31, 2018.

RIBEIRO, Graciele Lopes et al. **Cartas Pedagógicas e visibilidade das crianças de axé: reflexões sobre formação de professoras e intolerância religiosa na educação infantil.** 2024.

ROCHA, Jose Geraldo da; LIMA, Jacqueline Pinheiro; ROCHA, Marcos Porto. Intolerância religiosa em escolas públicas no Rio de Janeiro. **Educação UFSM**, v. 41, n. 3, p. 709-718, 2016.

SOARES, Denise Rodrigues; SILVA, Suzete Aparecida Gomes; DIAS, Luciene Oliveira. Decolonização da vivência religiosa como estratégia comunicacional. In: **Revista Extraprensa**, v. 13, n. 02, 2020. p. 74-90.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Nacional de Educação de Santa Catarina.** Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2025.

LUDICIDADE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristiéli Pereira Loch¹⁵
Mirian Ferreira da Silva Boga¹⁶
Diego Ted Rodrigues Boga¹⁷

Resumo

Este projeto tem como objetivo explorar a ludicidade como uma ferramenta pedagógica, visando responder questionamentos do processo de ensino-aprendizagem. Busca-se aprofundar o entendimento do papel do professor enquanto mediador e dos elementos essenciais para preparar um ambiente propício às atividades lúdicas. A pesquisa será realizada por meio de uma revisão bibliográfica, baseando-se em teóricos renomados, como Maria Montessori, Lev Vygotsky, por meio dos estudos de Brazilino e Ramos (2021), Carvalho e Matos (2021), Carvalho e Ibiapina (2021), Brougère (2010), Dias (2018), Kishimoto (2011), além da BNCC (Brasil, 2018). Essas referências são essenciais para compreender as práticas pedagógicas que valorizam o desenvolvimento infantil por meio da ludicidade e da mediação social do professor.

Palavras-chave: Ludicidade, Criança, Educação Infantil.

Abstract

This project aims to explore playfulness as a pedagogical tool to address questions that arise within the teaching-learning process. Specifically, it seeks to deepen the understanding of the teacher's role as a mediator and the essential elements for preparing an environment conducive to playful activities. The research will be conducted through a literature review, drawing on renowned theorists such as Maria Montessori and Lev Vygotsky, through the studies by Brazilino and Ramos (2021), Carvalho and Matos (2021), Carvalho and Ibiapina (2021), Brougère (2010), Dias (2018), Kishimoto (2011), as well as the BNCC (Brazil, 2018), among other authors. These references are fundamental for understanding pedagogical practices that emphasize child development through playfulness and the teacher's social mediation.

Keywords: Playfulness, Child, Early Childhood Education.

Introdução

A ludicidade é um conceito fundamental na educação infantil, pois refere-se ao uso do jogo e da brincadeira como ferramenta de aprendizagem. Essa abordagem reconhece que as crianças aprendem de maneira mais eficaz quando estão envolvidas em atividades lúdicas, que estimulam sua criatividade e curiosidade, segundo Brougère (2010) e Kishimoto (2011).

Através da ludicidade, as crianças podem explorar o mundo ao seu redor, experimentar novas ideias e desenvolver habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Brincadeiras simples, como: jogos de construção, dramatizações e atividades artísticas são exemplos de como a ludicidade pode ser incorporada no ambiente escolar. Além disso, a ludicidade promove um aprendizado significativo, pois as crianças se sentem motivadas e engajadas. Elas podem

¹⁵ Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

¹⁶ Professora de EBT - IFMA - Campus Imperatriz. Licenciada em Arte e Pedagogia. Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

¹⁷ Professor de EBT - IFMA - Campus Imperatriz. Bacharel em Ciência da Computação. Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica. E-mail: diego.boga@ifma.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1434398180785863>

aprender conceitos acadêmicos, como matemática e linguagem, de forma divertida, o que facilita a retenção do conhecimento (Kishimoto, 2011). A interação com os colegas durante as brincadeiras também ajuda a desenvolver a empatia e a colaboração. (Brougère, 2010).

Portanto, Brougère (2010) afirma que a ludicidade na educação infantil não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para os desafios futuros de maneira mais leve e prazerosa.

Ao trazer as informações referentes ao escopo deste artigo, é possível discernir que, Maria Montessori, em sua pedagogia, destacou a importância de um ambiente preparado e de materiais educativos que incentivam a autonomia e a exploração sensorial das crianças. Para Montessori, a criança é um "agente ativo" em seu processo de aprendizagem, e o papel do educador é o de observador e facilitador, proporcionando um ambiente adequado para que o aluno desenvolva suas capacidades de forma natural (Montessori, 2021). No contexto deste projeto, a abordagem montessoriana oferece uma base teórica para a compreensão de como o ambiente lúdico deve ser organizado e quais recursos materiais são mais adequados para promover o desenvolvimento integral da criança, promovendo uma aprendizagem autônoma e significativa.

Já Lev Vygotsky (2015), por sua vez, é uma referência no campo da psicologia do desenvolvimento, especialmente por sua teoria sociointeracionista. Vygotsky defende que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e que o desenvolvimento cognitivo da criança é mediado pelas interações com os adultos e com seus pares (Vygotsky, 2015). No caso da ludicidade, essa interação é fundamental, pois a brincadeira é vista como uma forma de atividade social em que a criança explora papéis, normas sociais e conceitos de forma simbólica. Para Vygotsky, a mediação do adulto, no caso o educador, é essencial para orientar e enriquecer as experiências lúdicas, promovendo uma aprendizagem que vá além das salas de aula (Ibidem).

Segundo a BNCC (Brasil, 2018) "Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças". Portanto, todo educador do Ensino Infantil, deve utilizar esta ferramenta em seu cotidiano, para ampliar a experiência de aprendizado de seus alunos.

Justificativa

A justificativa deste trabalho foi fundamentada na crescente relevância da ludicidade como metodologia pedagógica no contexto da educação infantil, um período que é crucial para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e também emocional das crianças. A escolha desse tema foi motivada pela necessidade de aprofundar o entendimento sobre como as atividades lúdicas podem ser utilizadas para promover a aprendizagem de forma eficaz e prazerosa, ao mesmo tempo que favorecem a construção de habilidades essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

No ponto de vista técnico e científico, este projeto contribui para a ampliação do conhecimento pedagógico ao investigar de forma sistemática as práticas lúdicas no contexto educacional. A análise do papel do professor como mediador dessas atividades e a compreensão dos recursos e da infraestrutura necessários para o sucesso dessas experiências oferecem uma base sólida para futuras práticas educativas. A pesquisa também se justifica pela escassez de estudos que integrem de maneira abrangente as teorias de grandes pedagogos, como

Montessori e Vygotsky, com a realidade atual da educação infantil, oferecendo diretrizes teóricas e práticas para os educadores.

Socialmente, a educação infantil é um dos pilares para a redução das desigualdades sociais, uma vez que proporciona às crianças, desde cedo, oportunidades de desenvolvimento que podem impactar positivamente suas trajetórias de vida. A promoção de atividades lúdicas

Objetivos

Quanto ao seu ‘Objetivo Geral’, este trabalho buscou a compreensão do papel do educador e os elementos estruturais necessários para promover a ludicidade como ferramenta de aprendizagem na educação infantil, garantindo que as atividades lúdicas estimulem o desenvolvimento integral da criança.

Já em relação aos Objetivos Específicos, é possível elencar os três principais, consoante a seguir:

- Analisar o papel do educador no processo de aprendizagem lúdica, destacando como ele pode mediar as atividades de maneira eficaz, promovendo a criatividade, a interação social e o desenvolvimento cognitivo das crianças, tanto em Montessori, quanto em Vygotsky.
- Investigar os recursos e infraestruturas essenciais para criar um ambiente que favoreça a ludicidade na educação infantil, incluindo materiais pedagógicos, jogos e espaços físicos adequados.
- Delinear os elementos necessários para implementar atividades lúdicas de forma eficaz, garantindo que essas práticas contribuam positivamente para o desenvolvimento integral da criança, tanto no aspecto educacional quanto social.

Metodologia

A pesquisa realizada para este trabalho classifica-se como qualitativa e exploratória, pois visa proporcionar uma compreensão aprofundada e detalhada sobre o fenômeno estudado, sem a intenção de quantificar resultados. Segundo Lakatos e Marconi (2021), a pesquisa qualitativa permite captar a complexidade dos fenômenos sociais ao se basear na interpretação dos dados em seu contexto. Essa abordagem possibilita a exploração das percepções, significados e experiências dos envolvidos, sendo, portanto, adequada para a análise de práticas pedagógicas, como o uso da ludicidade na educação infantil., sendo aplicada a técnica da Análise do Conteúdo. Segundo Bardin (2010, p. 38), a análise de conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)

Além disso, esta é uma pesquisa exploratória, pois busca esclarecer conceitos e levantar informações iniciais sobre o tema, contribuindo para a formulação de hipóteses e aprofundamento do entendimento sobre a ludicidade como ferramenta pedagógica. Gil (2012) afirma que a pesquisa exploratória é apropriada quando se pretende investigar um problema pouco estudado ou obter novos insights, utilizando uma abordagem flexível que permite adaptar-se às descobertas ao longo do processo.

Esse estudo pretende examinar criticamente as obras de autores renomados no campo da pedagogia, como Maria Montessori e Lev Vygotsky, que oferecem contribuições fundamentais para a compreensão da ludicidade na educação infantil. As fontes bibliográficas serão encontradas em bases de dados, como Scielo e Google Acadêmico, e em sites do Governo Federal, especificamente do Ministério da Educação. As palavras-chave usadas para a pesquisa em português foram "Ludicidade", "Criança" e "Educação Infantil", e em inglês, "*Playfulness*", "*Child*" e "*Early Childhood Education*". A partir dessa revisão bibliográfica, será realizada uma análise de conteúdo (Metodologia supracitada), para identificar padrões, conceitos e abordagens recorrentes, com foco no papel do professor e nas condições que favorecem a ludicidade na educação infantil.

Ludicidade e aprendizagem na educação infantil

Para a formação do pedagogo e seu aprimoramento profissional, consoante os apontamentos de Dias (2018), é de suma importância conhecer as diferentes propostas metodológicas voltadas à melhoria das práticas pedagógicas adotadas junto ao trabalho com crianças na Educação Infantil.

A proposta de Maria Montessori

Além da importância de conhecer a proposta de Montessori, a utilização do elemento lúdico na Educação Infantil também não deixa de ser uma tendência bastante discutida nas propostas pedagógicas atuais, de forma que é consenso entre teóricos da educação as vantagens da utilização destes recursos para auxiliar o desenvolvimento cognitivo, motor e intelectual das crianças pequenas. (Dias, 2018)

As contribuições de Montessori (2021) para a Educação Infantil são reconhecidamente importantes pela comunidade acadêmica, principalmente porque apontaram novas formas de abordar dificuldades de aprendizagem e incrementaram o trabalho pedagógico em face das necessidades formativas das crianças de sua época. Até a contemporaneidade, percebe-se a influência dos estudos de Montessori nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, como a necessidade do estímulo sensorial, a presença do afeto nas relações escolares, o desenvolvimento da autonomia e liberdade da criança e sobretudo, a utilização de materiais pedagógicos lúdicos como estimuladores da cognição, inteligência, raciocínio e coordenação motora nas crianças. (Ibidem)

De acordo com Brazilino e Ramos (2021), Montessori propõe que a criança atue como um "agente ativo" no processo de aprendizagem, destacando a importância de um ambiente cuidadosamente preparado com materiais que estimulem a autonomia e a autoexploração. Nessa perspectiva, o educador deve assumir o papel de orientador e observador, promovendo um espaço que permita liberdade dentro de limites definidos. Assim, o aluno se torna o protagonista do seu aprendizado, enquanto o professor desempenha um papel coadjuvante, guiando o processo com seu conhecimento e experiência prévia. Esse modelo pedagógico valoriza a individualidade da criança, reconhecendo que cada uma tem seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem, o que enriquece a dinâmica da sala de aula.

LEV VYGOTSKY

Já Lev Vygotsky, por meio de sua abordagem histórico-cultural, enfatiza o papel central da interação social no desenvolvimento cognitivo infantil. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é uma das suas contribuições mais importantes para a psicologia e a educação. A ZDP representa o espaço entre aquilo que a criança consegue realizar de forma independente e o que ela pode alcançar com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente. Nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo não se limita apenas às habilidades já dominadas pela criança, mas também envolve as funções que estão em processo de maturação e que podem ser despertadas e desenvolvidas por meio da colaboração e da mediação social. (Carvalho; Ibiapina *apud* Carvalho e Matos, 2021).

Para Vygotsky, a escola desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo, uma vez que proporciona um ambiente estruturado onde as interações sociais são promovidas de forma sistemática. O professor, por sua vez, é um mediador desse processo, pois ao conhecer a ZDP de seus alunos, pode planejar atividades que estimulem o avanço de suas habilidades cognitivas. A aprendizagem, assim, não é apenas um processo de absorção passiva de informações, mas uma construção ativa em que o aluno, por meio de interações colaborativas, desenvolve novas funções psicológicas e se apropria do conhecimento cultural acumulado pela humanidade, segundo Carvalho e Ibiapina (*apud* Carvalho e Matos, 2021).

Portanto, a compreensão da ZDP e da relevância da mediação social e da ludicidade no desenvolvimento cognitivo traz importantes implicações para a prática educativa. Para Vygotsky, o ensino deve ir além da simples transmissão de conteúdos, focando no potencial dos alunos ao promover atividades lúdicas que incentivem o desenvolvimento das funções cognitivas ainda em maturação. As brincadeiras e atividades lúdicas, ao estimularem a imaginação e a criatividade, tornam-se um espaço propício para que as crianças experimentem novas formas de pensar e resolver problemas. Nesse contexto, Carvalho e Ibiapina (*apud* Carvalho e Matos, 2021), asseveram que, a aprendizagem colaborativa, facilitada por professores e colegas, permite que o aluno atinja níveis mais elevados de desenvolvimento, transformando-se gradualmente em um aprendiz autônomo e capaz de enfrentar desafios de forma independente.

Diferenças e similaridades entre Montessori e Vygotsky sobre a ludicidade como ferramenta de aprendizagem

As abordagens de Montessori e Vygotsky sobre o papel do educador no processo de aprendizagem apresentam diferenças fundamentais. Para Montessori, o educador atua como um facilitador, responsável por organizar o ambiente e oferecer materiais sensoriais e lúdicos que promovam a autonomia da criança.

A pedagogia montessoriana é centrada no aluno, que aprende por meio de sua interação direta com o ambiente preparado. O professor intervém de maneira mínima, permitindo que a criança desenvolva suas capacidades no seu próprio ritmo, sem interferências externas que possam inibir sua independência (Montessori, 2021). Em contraste, Vygotsky considera o educador um mediador ativo no processo de aprendizagem. Ele introduz o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual descreve a distância entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode alcançar com a ajuda de um adulto ou de colegas mais experientes. Nessa perspectiva, a brincadeira é vista como uma atividade social fundamental, que precisa ser guiada para promover o desenvolvimento cognitivo da criança (Vygotsky, 2015).

Outro ponto de divergência entre Montessori e Vygotsky é a relação entre autonomia e interação social. Na visão montessoriana, a autonomia é o eixo central. A criança é vista como capaz de autoeducar-se, por meio da manipulação de materiais lúdicos, os quais estimulam seus sentidos e promovem a cognição. O ambiente preparado e os materiais são cruciais para que o aluno possa explorar livremente e aprender de forma independente, desenvolvendo sua própria compreensão do mundo sem necessidade constante de intervenção do educador (Montessori, 2019). Para Vygotsky, ao contrário, a aprendizagem ocorre essencialmente na interação social.

A ludicidade é entendida como uma forma de interação que permite à criança internalizar conceitos, desenvolver a linguagem e adquirir habilidades cognitivas através do contato com seus pares e adultos. A brincadeira tem uma função simbólica significativa, permitindo que a criança explore e compreenda as regras e normas sociais (Vygotsky, 2015). No quadro 1 a seguir, tais contrastes, são demonstrados de modo conciso:

Quadro 1: Diferenças entre Montessori e Vygotsky

Aspecto	Montessori	Vygotsky
Papel do Educador	O educador é um facilitador, organiza o ambiente e oferece materiais para promover a autonomia da criança. A intervenção é mínima, permitindo o aprendizado independente.	O educador é um mediador ativo no processo de aprendizagem, guiando a criança em atividades e promovendo o desenvolvimento por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal.
Autonomia	A autonomia da criança é central. A criança aprende sozinha por meio da interação com materiais sensoriais e o ambiente preparado.	A aprendizagem depende da interação social, onde a criança internaliza conceitos e desenvolve habilidades por meio da mediação de adultos e pares.
Interação Social	Menor ênfase na interação social direta. O foco está na autoeducação e na liberdade para explorar o ambiente.	A interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo. O brincar é visto como uma atividade social que promove a aprendizagem.

Fonte: Elaboração Própria (2024). Adaptado de Montessori (2021) e Vygotsky (2015).

Apesar das diferenças, Montessori e Vygotsky compartilham importantes similaridades em suas visões sobre a importância do lúdico no desenvolvimento infantil. Ambos concordam que o brincar é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e motor das crianças. Montessori promove a ludicidade através da manipulação de materiais sensoriais que permitem à criança aprender de forma prática e concreta. Esses materiais não apenas ensinam conteúdos específicos, mas também ajudam a desenvolver a concentração, a coordenação motora e o raciocínio lógico (Montessori, 2019). Para Vygotsky, a ludicidade é igualmente fundamental, pois contribui para a construção do pensamento abstrato e o desenvolvimento da linguagem. Durante as brincadeiras, as crianças desempenham papéis sociais e internalizam conceitos importantes, como regras e símbolos, essenciais para seu desenvolvimento cognitivo e social (Vygotsky, 2015).

Outra similaridade entre Montessori e Vygotsky é o papel que ambos atribuem aos brinquedos e materiais pedagógicos no processo de aprendizagem. Montessori desenvolveu materiais específicos para o desenvolvimento das crianças, os quais são projetados para promover a autonomia e o aprendizado individual. Vygotsky, por sua vez, vê os brinquedos como

ferramentas que permitem à criança experimentar o mundo de maneira simbólica, ajudando-a a entender e internalizar conceitos abstratos por meio da brincadeira. A seguir, o quadro 2 ilustra resumidamente, estes conceitos:

Quadro 2: Similaridades entre Montessori e Vygotsky

Aspecto	Montessori	Vygotsky
Importância do Lúdico	A ludicidade é essencial para o desenvolvimento infantil. Materiais sensoriais estimulam o aprendizado prático e concreto.	A ludicidade é fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da linguagem.
Papel dos Brinquedos/Material	Os brinquedos e materiais pedagógicos são cuidadosamente projetados para promover a autonomia e o aprendizado individual.	Os brinquedos permitem que a criança experimente o mundo simbolicamente, ajudando na internalização de conceitos.

Fonte: Elaboração Própria (2024). Adaptado de Montessori (2021) e Vygotsky (2015).

Em conclusão, embora Montessori e Vygotsky apresentem abordagens distintas quanto ao papel do educador e ao processo de aprendizagem, ambos reconhecem a importância da ludicidade no desenvolvimento infantil. Montessori enfatiza a autonomia da criança e sua interação com o ambiente preparado, enquanto Vygotsky coloca maior ênfase na mediação social e no papel ativo do educador na construção de novas aprendizagens. Essas diferenças e similaridades oferecem uma compreensão mais ampla e rica da ludicidade como uma ferramenta pedagógica indispensável para o desenvolvimento integral da criança.

Implicações para o educador: utilização das duas metodologias segundo a BNCC

A ludicidade se apresenta como uma abordagem pedagógica fundamental na Educação Infantil, enfatizando o papel do educador na criação de ambientes propícios ao aprendizado por meio do brincar. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de integrar atividades lúdicas como estratégia de ensino, ressaltando que o professor deve planejar e mediar essas experiências de forma a promover o desenvolvimento integral das crianças. A BNCC, em seu documento, estipula que o educador deve promover atividades que desenvolvam competências e habilidades, abrangendo as dimensões cognitivas, sociais e emocionais das crianças. Os códigos relacionados a essa abordagem, segundo a BNCC (Brasil, 2018) incluem:

- **Competência Geral 1:** "Valorizar e utilizar os conhecimentos e as experiências anteriores das crianças", que enfatiza a importância de respeitar o que cada criança já conhece e trazer isso para o contexto do aprendizado, o que pode ser facilitado por meio de brincadeiras que conectem o novo ao já conhecido; e
- **Competência Geral 2:** "Expressar-se em diferentes linguagens", que sugere que as atividades lúdicas devem envolver múltiplas formas de expressão, permitindo que as crianças se comuniquem e se expressem por meio de jogos, dramatizações e outras atividades que promovam a criatividade.

Os educadores, portanto, devem ser habilitados para preparar ambientes que estimulem a exploração, a interação social e a autonomia infantil. Para isso, é necessário que considerem os recursos e a infraestrutura essenciais, como materiais pedagógicos e espaços físicos adequados, que favoreçam as atividades lúdicas. A BNCC (Brasil, 2018), em suas orientações, sugere que o ambiente de aprendizado deve ser planejado de forma intencional, integrando o lúdico para que as crianças possam explorar e construir conhecimento de maneira significativa. Os códigos que reforçam essa visão na BNCC (Brasil, 2018) incluem:

- **Campo de Experiência 1:** "O eu, o outro e o nós", que aborda como as crianças devem desenvolver a consciência de si e do outro, essencial para a formação de relacionamentos e interações sociais saudáveis, algo que o brincar em grupo pode promover.
- **Campo de Experiência 5:** "As práticas corporais", que propõe que as crianças realizem atividades que favoreçam a expressão e a coordenação motora, essenciais para o desenvolvimento físico e emocional, e que são frequentemente integradas em jogos e brincadeiras.

O planejamento pedagógico, conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2018), deve focar em atividades que desenvolvam competências cognitivas, motoras e socioemocionais. O educador, portanto, não apenas organiza os materiais, mas também orienta as atividades de forma a garantir que as práticas lúdicas contribuam para o desenvolvimento holístico da criança. Essa abordagem é evidenciada no código:

- **Competência 6:** "Utilizar diferentes linguagens (verbal, gráfica, plástica, musical, corporal, digital) para expressar suas ideias", destacando que o brincar pode ser uma ferramenta poderosa para a expressão e a comunicação das ideias e sentimentos das crianças.

Esse desenvolvimento deve abarcar aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos, permitindo que as brincadeiras estimulem habilidades como criatividade, cooperação e empatia. A BNCC estabelece que a ludicidade deve ser utilizada como um meio para o desenvolvimento integral da criança, o que é fundamental no ambiente escolar. Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) reforça a necessidade de formação continuada para os educadores, promovendo uma reflexão constante sobre suas práticas e a adaptação de metodologias como as de Montessori e Vygotsky. Ambos os teóricos oferecem contribuições valiosas, pois a pedagogia montessoriana enfatiza a preparação do ambiente e a autonomia da criança, enquanto Vygotsky foca na interação social e na mediação do educador, promovendo a aprendizagem por meio do lúdico. Os códigos que enfatizam a formação e a reflexão docente (Brasil, 2018) incluem:

- **Competência Geral 9:** "Refletir sobre a própria prática", que sugere que os educadores devem estar abertos a adaptar suas abordagens pedagógicas conforme necessário, garantindo que suas práticas sejam sempre relevantes e eficazes.
- **Diretrizes de Formação:** "Formação contínua e permanente para os educadores", que assegura que os profissionais estejam sempre atualizados nas metodologias e práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento das crianças.

Assim, a abordagem lúdica é reconhecida tanto por teóricos como Montessori e Vygotsky quanto pelas diretrizes da BNCC como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. As práticas que integram o brincar não apenas favorecem a construção do conhecimento, mas também promovem o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais, essenciais para a formação de cidadãos competentes e

conscientes. Essa convergência entre a teoria educacional e a prática pedagógica sugere que, ao priorizar a ludicidade, os educadores estão, de fato, cultivando um ambiente de aprendizado que nutre o crescimento pleno das crianças. (Costa; Tapajós; Santos, 2020; Brazilino; Ramos, 2021)

Considerações finais

A aplicação da ludicidade na educação infantil está profundamente conectada ao desenvolvimento integral das crianças, envolvendo suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. As atividades lúdicas, quando incorporadas ao ambiente escolar, permitem que as crianças aprendam de maneira natural, despertando curiosidade, criatividade e engajamento. Essas atividades proporcionam uma experiência de aprendizagem mais significativa, na qual o brincar é essencial para o desenvolvimento de habilidades como a cooperação, a empatia, e a resolução de problemas. Contudo, a realidade educacional revela desafios concretos para a aplicação efetiva dessa metodologia. Embora haja um reconhecimento crescente de seu valor pedagógico, muitos contextos escolares ainda enfrentam dificuldades, como a falta de recursos materiais apropriados, espaços físicos adequados e, especialmente, a formação contínua e específica dos educadores para utilizarem a ludicidade de forma eficaz.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desempenha um papel crucial, pois estabelece diretrizes que promovem a importância da ludicidade no ensino infantil. A BNCC enfatiza que o professor deve ser um mediador ativo no processo de aprendizagem, responsável por planejar e organizar atividades que utilizem a ludicidade como estratégia de ensino. Ela incentiva o uso de diferentes linguagens — verbal, corporal, artística — como forma de estimular a expressão e o desenvolvimento das crianças. No entanto, a aplicação prática dessas diretrizes nem sempre é plena nas escolas. Há uma lacuna entre as orientações teóricas da BNCC e a realidade cotidiana de muitas instituições de ensino, especialmente aquelas que enfrentam limitações de infraestrutura, falta de materiais adequados e a necessidade de formação continuada para os educadores. A BNCC, apesar de corresponder teoricamente à importância da ludicidade, depende de condições específicas para que essa abordagem seja de fato implementada de forma consistente e eficaz.

O artigo alcançou com sucesso seu objetivo de aprofundar a compreensão sobre o papel do educador no uso da ludicidade como ferramenta pedagógica na educação infantil. Através de uma revisão teórica fundamentada nas abordagens de Maria Montessori e Lev Vygotsky, o estudo oferece uma análise detalhada sobre como o professor pode mediar essas atividades lúdicas para promover o desenvolvimento integral das crianças. Montessori, com seu foco na autonomia e no ambiente preparado, e Vygotsky, com sua ênfase na interação social e na mediação, fornecem bases sólidas para entender como a ludicidade pode ser estruturada de forma a maximizar o aprendizado infantil. O estudo também atingiu seus objetivos específicos ao investigar os recursos e infraestruturas necessários para criar um ambiente propício à ludicidade, identificando elementos como materiais pedagógicos, jogos e a importância de um espaço físico adequado para a realização dessas atividades.

A hipótese inicial do artigo, que postulava a ludicidade como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento integral da criança, foi confirmada. Através de teorias pedagógicas e exemplos práticos, o estudo demonstrou que a ludicidade não apenas contribui para o aprendizado acadêmico — como nas áreas de linguagem e matemática —, mas também é fundamental para o desenvolvimento emocional e social. Ao brincar, a criança experimenta novas ideias, assume papéis sociais, explora regras e normas, tudo isso em um contexto de

interação social que enriquece seu desenvolvimento cognitivo. A mediação do educador, como defendido por Vygotsky, é essencial para que a criança aproveite ao máximo essas experiências lúdicas, uma vez que o professor pode orientar e ampliar o aprendizado que emerge de cada brincadeira.

Em termos de contribuição, o estudo oferece uma visão detalhada e aplicável da ludicidade na educação infantil, dialogando tanto com as teorias de grandes pedagogos quanto com as diretrizes da BNCC. O artigo propõe um caminho claro para que os educadores utilizem a ludicidade de maneira mais eficaz no dia a dia escolar. Ao sugerir a integração das abordagens de Montessori e Vygotsky, a pesquisa destaca a importância de criar ambientes que estimulem a autonomia e, ao mesmo tempo, promovam a mediação social. Além disso, o estudo reforça a necessidade de uma maior capacitação docente, sugerindo que, para que a ludicidade seja realmente eficaz, os educadores precisam não apenas estar cientes de suas potencialidades, mas também capacitados para aplicar essas práticas de forma planejada e intencional. Por fim, a pesquisa aponta para a necessidade de investimentos em recursos pedagógicos e infraestrutura, de modo que as atividades lúdicas possam ser realizadas de maneira adequada, garantindo um desenvolvimento mais completo e significativo para as crianças. Assim, ao priorizar a ludicidade, os educadores não estão apenas promovendo o aprendizado acadêmico, mas também contribuindo para a formação de cidadãos mais criativos, cooperativos e preparados para os desafios futuros.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília/DF:MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRAZILINO, T. M. A.; RAMOS, M. R.. O protagonismo da criança na educação infantil: um diálogo entre o método Montessori e a BNCC. **Anais do Simpósio Mineiro de Gestão, Educação, Comunicação e Tecnologia da Informação: SIMGETI**. Varginha (MG): UNIS-MG, 2021.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CARVALHO, M.V. C. de; MATOS, K. S. L. de (orgs.). **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. 3. ed. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021. ISBN 978-65-86445-69-5.
- CARVALHO, M. V. C. de; IBIAPINA, I. M. L. de M. A abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky. *In*: CARVALHO, M.V. C. de; MATOS, K. S. L. de (orgs.). **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. 3. ed. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021. ISBN 978-65-86445-69-5.
- COSTA, S. A. da; TAPAJÓS, J.A.; SANTOS, C. M. G.. Aprendizagem da criança: relação entre a BNCC e a Teoria Histórico Cultural. **Educação em Revista**, v. 21, n. 2, p. 9-20, 2020. DOI: 10.36311/2236-5192.2020.v21n02.02.p9.
- DIAS, K. de C. C. **O lúdico na Educação Infantil com crianças de 4 anos: brinquedos montessorianos**. 2018. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Anhanguera - Belenzinho, São Paulo, 2018.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KISHIMOTO, T M. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- MONTESSORI, M. **A Criança: O Segredo da Infância**. Campinas - SP: Kirion, 2019.
- SOUZA, M. B. D. de. Contribuições da BNCC para a Educação Infantil: perspectivas de ensino-aprendizagem na pré-escola. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 10, Vol. 06, pp. 108-120. Outubro de 2020.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2015

A CRIANÇA COM AUTISMO E A RELAÇÃO COM A BRINCADEIRA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Eduarda Visentainer Adami¹⁸

Diego Ted Rodrigues Boguea¹⁹

Mírian Ferreira da Silva Boguea²⁰

Resumo

Pela observação como docente na educação infantil na rede Municipal de Florianópolis/SC e estando em relação direta com as crianças dentro do Transtorno do espectro autista, percebemos como algumas crianças apresentavam dificuldades em participar de propostas coletivas, na comunicação e na interação com os colegas e profissionais da instituição. Demonstravam uma forma peculiar de brincar, não só por preferirem brincar sozinhas, mas por terem interesse em observar brinquedos e outros objetos muitas vezes os enfileirando. A partir dessas vivências surgiu a proposta de pesquisar o brincar da criança com TEA, a fim de levantar estratégias que ampliem as possibilidades de brincadeiras e o desenvolvimento infantil. Vygotsky (2011) e outros teóricos da teoria histórico-cultural nos auxilia a compreender que a criança que apresenta algum tipo de deficiência não tem um desenvolvimento inferior ao de outras crianças consideradas típicas, mas se desenvolve de forma singular, diferente e única, buscando caminhos alternativos para a compensação ou superação de suas limitações. Com isso, este estudo tem como objetivo verificar as contribuições da teoria histórico-cultural para a inclusão de crianças com autismo em contextos de brincadeiras na educação infantil, buscando identificar as mediações e as estratégias utilizadas. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico de estudos, que abordaram a relação entre a criança autista e a brincadeira na educação infantil pela perspectiva da teoria histórico-cultural. Durante a análise dos estudos concluímos que a partir de uma mediação pedagógica qualificada feita de forma planejada e intencional, considerando as especificidades, os interesses dos estudantes, é possível buscar estratégias que ampliem as possibilidades de interações e brincadeiras nas crianças com autismo sendo eficaz para o desenvolvimento da ludicidade e potencializando assim os seus aprendizados.

Palavras-chave: Autismo; Brincadeira; Educação Infantil; Teoria histórico-cultural.

Abstract

Through observation as a teacher in early childhood education in the Municipal Network of Florianópolis/SC, and being directly involved with children within the Autism Spectrum Disorder (ASD), we noticed how some children faced difficulties in participating in collective activities, communication, and interaction with peers and professionals at the institution. They displayed a peculiar way of playing, not only by preferring to play alone but also by showing interest in observing toys and other objects, often lining them up. Based on these experiences, the proposal to research the play of children with ASD emerged, aiming to identify strategies that expand the possibilities for play and child development. Vygotsky (2011) and other theorists of the historical-cultural theory help us understand that children with disabilities do not have inferior development compared to other typically developing children, but instead develop in a unique,

¹⁸ Aluna da Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

¹⁹ Professor de EBTT - IFMA - Campus Imperatriz. Bacharel em Ciência da Computação. Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica. E-mail: diego.bogea@ifma.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1434398180785863>.

²⁰ Professora de EBTT - IFMA - Campus Imperatriz. Licenciada em Arte e Pedagogia. Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

different, and singular way, seeking alternative paths to compensate for or overcome their limitations. Therefore, this study aims to investigate the contributions of the historical-cultural theory to the inclusion of children with autism in play contexts in early childhood education, seeking to identify the mediations and strategies used. For this, a bibliographic survey was conducted of studies that addressed the relationship between autistic children and play in early childhood education from the perspective of historical-cultural theory. During the analysis of the studies, we concluded that, with qualified pedagogical mediation made in a planned and intentional way, considering the specificities and interests of the students, it is possible to find strategies that expand the possibilities for interactions and play for children with autism, proving effective for the development of playfulness and thus enhancing their learning.

Keywords: Autism; Play; Early Childhood Education; Cultural historical theory

Introdução

A Educação Inclusiva emergiu em diversos períodos e contextos, especialmente a partir da década de 1990, com a realização da Conferência Mundial de Educação Especial. Em 1994, foi anunciada a Declaração de Salamanca, que estabeleceu políticas, princípios e práticas da Educação Especial e impactou as Políticas Públicas de Educação. (UNESCO, 1994). Com isso, começaram-se as discussões acerca da inclusão de estudantes com deficiência, tanto em ambientes sociais quanto em salas de aula regulares, como a maneira mais eficaz de promover a democratização das oportunidades educacionais. A escola regular passou a ser vista como o espaço fundamental para a inclusão das crianças com deficiência. Desse modo, com a contribuição das manifestações e lutas dos movimentos sociais a favor das pessoas com deficiência a partir da Declaração de Salamanca (1994) e com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a discussão da educação especial na perspectiva da educação inclusiva passa a ganhar força. (SOUTO et al. 2014).

Desde então, algumas legislações foram criadas visando garantir o acesso dos estudantes com deficiência ao ensino regular. As mudanças por meio da legislação ocorrem nos âmbitos do financiamento, do currículo, da gestão, da avaliação, da organização pedagógica, dos materiais didáticos e da presença dos instrumentos de comunicação na escola. (ROGALSKI, 2010)

Rebello e Kassar (2017) afirmam que os anos de 2007 e 2008 foram marcantes para a política de educação especial e para a educação inclusiva, considerando a promulgação da lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que regula a dupla matrícula para o aluno com deficiência que frequenta classe comum e Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007b). Neste mesmo ano teve a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007a) e a elaboração e a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) reafirma o sentido da educação especial na perspectiva inclusiva expressa na Constituição Federal de 1988, definindo-a como uma modalidade de ensino transversal, que perpassa todos os níveis e modalidades, tendo como público-alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O Atendimento Educacional Especializado, que possui um caráter complementar ou suplementar, deve preferencialmente acontecer dentro da rede regular de ensino. O documento visa assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos, promovendo a continuidade dos estudos e uma

educação de qualidade. Essa abordagem busca ir além da simples integração, focando na inclusão efetiva desses estudantes nos processos educativos (LOUREIRO; CARDOSO; CHIOTE, 2021).

As crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são público-alvo do AEE e ingressam nas escolas regulares, movimentando e estimulando pesquisas a respeito de suas trajetórias educacionais, formas de aprendizado, práticas pedagógicas, formação de professores entre outras questões (VASQUES, 2015). Pela observação como docente na educação infantil na rede Municipal de Florianópolis/SC e estando em relação direta com as crianças dentro do Transtorno do espectro autista, percebemos como algumas crianças apresentavam dificuldades em participar de propostas coletivas, na comunicação e na interação com os colegas e profissionais da instituição. Demonstravam uma forma peculiar de brincar, não só por preferirem brincar sozinhas, mas por terem interesse em observar brinquedos e outros objetos muitas vezes os enfileirando. A partir dessas vivências surgiu a proposta de pesquisar o brincar da criança com TEA, a fim de levantar estratégias que ampliem as possibilidades de brincadeiras e do desenvolvimento infantil.

Moura, Santos e Marchesini (2020 p.25), afirmam que “as crianças com TEA apresentam dificuldades em determinadas funções, sejam elas relacionadas à capacidade do entendimento simbólico ou às habilidades de relacionamento com o outro e com o mundo, de modo a acometer significativamente a ludicidade”. As autoras apontam que essas crianças costumam optar por brincar com objetos, evitando a interação social, devido às suas dificuldades nas habilidades sociais. Um estudo feito por Saboia (2017 apud MOURA; SANTOS; MARCHESINI, 2020) aponta que frequentemente, crianças com TEA utilizam brinquedos realizando estereotípias de forma disfuncional e descontextualizada, na maioria das vezes, se afastando dos significados e sentidos da brincadeira, utilizando-os principalmente para promover estimulações sensoriais.

Vygotsky (1991) enfatiza que a brincadeira não é algo natural da criança, ela aprende a brincar por meio das experiências e vivências com os adultos e o mundo ao seu redor, assim ela vai desenvolvendo a sua capacidade lúdica e através da brincadeira cria suas próprias representações a partir do que observa. A teoria histórico-cultural coloca que o homem aprende e se desenvolve no meio social, por isso, a interação com o adulto e as experiências vivenciadas pelas crianças são importantes para o seu desenvolvimento.

Pensando no contexto educacional, Vygotsky, em seu estudo intitulado “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal” (VYGOTSKY, 2011) nos auxilia a compreender que a criança que apresenta algum tipo de deficiência não tem um desenvolvimento inferior ao de outras crianças consideradas típicas, mas se desenvolve de forma singular, diferente e única, buscando caminhos alternativos para a compensação ou superação de suas limitações. Dessa forma, a criança com TEA, possui a capacidade de se desenvolver, ainda que não seja pelas mesmas formas que as crianças sem TEA, e nesse caso, a mediação pedagógica, organizada e elaborada de forma que considere as especificidades da criança com autismo, pode ser um importante instrumento para auxiliar na relação da criança com autismo e a brincadeira propiciando seu aprendizado e desenvolvimento.

Sendo assim, visando ampliar as possibilidades de brincadeira e garantir a inclusão da criança com TEA, esta pesquisa tem como objetivo examinar as contribuições da teoria histórico-cultural para a inclusão de crianças com autismo em contextos de brincadeiras na educação infantil, buscando identificar as mediações e as estratégias utilizadas. Foi realizado um

levantamento bibliográfico no portal do periódico CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que abordaram a relação entre a criança autista e a brincadeira na educação infantil pela perspectiva da teoria histórico-cultural.

A criança autista e a relação com a brincadeira na perspectiva da teoria histórico-cultural

Na 5ª edição do manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5) o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado pelas dificuldades de comunicação, interação social e por comportamentos restritos e repetitivos. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Crianças que estão dentro do espectro autista frequentemente enfrentam dificuldades na comunicação e nas interações sociais. Isso se refere a desafios em expressar e entender sentimentos, assim como em demonstrar emoções. Aqueles que são impactados por essa condição têm dificuldades não apenas para iniciar conversas, mas também para mantê-las, empregando tanto a comunicação verbal quanto a não verbal. Isso engloba dificuldades em ações do dia a dia, como criar e sustentar o contato visual, além da ausência de expressões faciais. Pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) costumam apresentar padrões de comportamento restritivos e repetitivos, interesses específicos e estereotípias. É comum que essas pessoas revelem movimentos e falas repetitivas, como as ecolalias, que consistem na repetição de palavras ou sons sem uma intenção evidente. (LOUREIRO; CARDOSO; CHIOTE, 2022).

O manual DSM 5 (APA, 2014), aponta que os déficits na área de comunicação social e os comportamentos repetitivos e restritos interferem na maneira de brincar da criança autista, visto que, em geral, se engajam frequentemente em atividades isoladas, com pouca função social e adaptativa. Um outro ponto destacado pelo manual diz respeito à falta de brincadeiras que envolvem o faz de conta, as quais requerem habilidades imaginativas das crianças. Essa ausência torna mais difícil a execução de jogos de imitação ou até mesmo a realização de rotinas simples do dia a dia infantil.

Durante a revisão bibliográfica percebemos que a maioria dos estudos encontrados abordaram a temática do brincar a partir da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991). No entanto, encontramos o estudo de Bichara e Fiaes (2010) que retratam a brincadeira por meio da perspectiva da teoria evolucionista. No texto as autoras tratam sobre limites e possibilidades da brincadeira em crianças autistas na perspectiva da teoria evolucionista. Segundo Yamamoto e Carvalho (2022 p.) “Os teóricos que adotam a perspectiva evolucionista defendem que o brincar possui uma função adaptativa evidenciada pela ampla presença nas diversas espécies de mamíferos e pelos seus padrões semelhantes de expressão”. Entretanto, considerando as particularidades do autismo, procuramos superar a visão centrada nas lacunas e limitações das crianças com essa condição e por isso fundamentamo-nos na teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky, que ressalta a importância da interação social e do outro no processo de desenvolvimento humano.

A partir de Vygotsky (1991) compreendemos o desenvolvimento humano como um processo histórico reconhecendo o homem como um ser imerso na cultura e nas interações sociais ao longo do tempo. Assim, o desenvolvimento humano não pode ser reduzido apenas ao aspecto biológico; é fundamental considerar a interação entre o biológico e o cultural. As mudanças no funcionamento psíquico humano, que se manifestam durante o desenvolvimento, só são plenamente entendidas quando examinadas dentro dos contextos e das relações sociais

que se estabelecem. Portanto, o desenvolvimento humano, e por consequência o desenvolvimento infantil, ocorre no âmbito social, fundamentando-se nas relações sociais, isto é, nas formas que permitem a inserção e a participação da criança na cultura. Desta forma, o papel do outro e a linguagem são muito importantes no processo do desenvolvimento infantil, uma vez que é através do outro e da comunicação que a criança se insere na cultura.

Para Vygotsky e outros autores da teoria histórico-cultural como: Leontiev (1978), Luria (1981) e Steiner (2000), a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois é por meio dela que a criança representa e se apropria de aspectos culturais presentes na sociedade além de ser muito importante para o desenvolvimento psíquico das crianças, principalmente a brincadeira imaginativa ou jogo de papéis sociais. Vygotsky (1984 apud MARTINS; GÓES, 2013 p. 27), afirma que “essa forma de jogo surge num momento em que a criança pequena vivencia “tendências não realizáveis”, quando ela busca a satisfação de forma imediata, mas se depara com limites da realidade, e no brincar essa satisfação torna-se possível”.

Nesta atividade, a criança não apenas reproduz, mas se liberta das situações concretas e atua de forma imaginativa, absorvendo suas experiências e, ao mesmo tempo, reinterpretando-as de maneira criativa.

A brincadeira tem base no vivido, mas não se constitui em simples reiteração da realidade conhecida. Nela, a criança usa objetos substitutivos, encena, dramatiza situações e personagens, ressignificando essa realidade. Suas ações adquirem uma função representativa e não funcional ou concreta, contribuindo para a elevação dos processos mentais na infância. A característica central do brincar está no fato de que a criança aprende a agir no campo da significação ao invés de se restringir ao campo perceptual, dependendo mais de suas motivações que das características dos objetos externos. (MARTINS; GOES, 2013, p. 28).

Nesse sentido, o ambiente percebido pela criança deixa de ter influência predominante, fazendo com que ela reaja de forma diferente ao que observa, utilizando significados que não estão atrelados às características normalmente associadas aos objetos e às ações relacionados a eles. Assim, por meio das brincadeiras de faz de conta a criança encena de maneira imaginativa situações presentes em seu cotidiano ou na sociedade, como: brincar de dirigir, de ser professor, de astronauta entre outras, e utiliza de objetos e brinquedos para realizar essas encenações. Sob esse ponto de vista, Martins e Góes (2013) enfatizam que o aspecto imaginativo do brincar na infância possui uma essência e origem social, uma vez que a criança reinterpreta as maneiras humanas de manusear objetos e de interagir com os outros, levando em conta suas condições reais de vida, mas ao mesmo tempo gerando novas realidades. Além disso, ao se dedicar à brincadeira, ela se imerge em normas de conduta e valores sociais, com os quais muitas vezes não consegue lidar fora desse contexto. Compreendemos que “[...] a brincadeira para a criança não é instintiva, mais precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras” (LEONTIEV, 1978, p. 120 apud ISSLER, 2016, p.2).

O desenvolvimento da criança acontece através das experiências compartilhadas com os adultos, os quais a auxiliam na realização de atividades que ela, futuramente, conseguirá fazer por conta própria. Portanto, a brincadeira não é algo natural da criança, ela aprende a brincar por meio das experiências e vivências com os adultos e o mundo ao seu redor, assim ela vai desenvolvendo a sua capacidade lúdica e através da brincadeira cria suas próprias

representações a partir do que observa. Assim, para Vygotsky (1998 apud ISSLER, 2016):

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal²¹ na criança, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de 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, 1998, p.134-135 apud ISSLER, 2016, p.3).

Martins e Goés enfatizam que “[...] como todo processo humano, o desenvolvimento da capacidade lúdica depende das mediações que constituem as vivências na cultura. A mediação social implica a participação do outro no desenvolvimento do sujeito, o que propicia formas de significar o mundo e agir nele” (MARTINS; GOÉS 2013 p. 27).

Essa compreensão da mediação social nos auxilia a perceber como o brincar não é algo que está dado no nascimento da criança, mas sim algo que ela aprende desde o seu nascimento, por meio das relações de cuidado que os adultos e responsáveis estabelecem com elas. Leontiev (1978) entende que a atividade lúdica não é algo natural da criança, algo que nasce com ela, mas sim socialmente construída. Ao brincar, a criança conhece e relaciona-se com a sociedade em que vive. Brincar permite que a criança explore e se conecte com a sociedade ao seu redor. Assim, por meio das brincadeiras, ela descobre objetos, aprende a manuseá-los e como utilizá-los durante as atividades lúdicas, muitas vezes buscando com auxílio da imitação dos adultos que estão à sua volta. Assim a brincadeira na teoria histórico-cultural assim como a aquisição da linguagem por exemplo, é compreendida como uma atividade que é aprendida por meio da interação e mediação social e essa compreensão nos possibilita refletir sobre o brincar da criança com autismo. No entanto, Loureiro, Cardoso e Chiote (2022), atentam para o fato de que:

A vivência do brincar não é o mesmo para todas as crianças, cada uma tem suas experiências constituídas nas condições concretas em que sua vida se realiza, nas quais suas potencialidades podem ser tolhidas por conta de suas diferenças, como o caso das crianças com autismo, em que o brincar para elas, é muitas vezes compreendido como algo destoante, de pouco interesse da criança, devido à dificuldade de simbolização e interação (LOUREIRO; CARDOSO; CHIOTE, 2022, p. 732).

O estudo de Vygotsky (2011), coloca como é fundamental que crianças com alguma deficiência sejam vistas de maneira integral, não apenas sob a ótica de suas "deficiências". Segundo o autor, as restrições associadas à deficiência não residem na pessoa, mas foram formadas socialmente com base na ideia de carência e limitação, dado que todo o contexto cultural foi desenvolvido para indivíduos com desenvolvimento típico. Contudo, Vygotsky aponta que o progresso de pessoas com deficiência ocorre de maneira similar ao de qualquer outro ser humano, manifestando-se no ambiente social, nas interações que estabelecem e nas formas que garantem a essas pessoas inclusão e participação na vida social.

²¹ “Zona do Desenvolvimento Proximal – o que a criança faz atualmente com o auxílio do adulto (desenvolvimento potencial) poderá vir a fazer sozinha (desenvolvimento real).” (VYGOTSKY, 2007, p. 58 Apud LIONE; MATTOS, 2023, p.12)

A perspectiva histórico-cultural nos ajuda a entender que crianças autistas, assim como todas as crianças, têm a capacidade de aprender e se desenvolver plenamente, levando em conta suas particularidades e habilidades. Para isso, é essencial que haja uma mediação social de qualidade. No contexto da educação infantil, a mediação pedagógica deve ser uma ação planejada e organizada do educador, com o objetivo de favorecer tanto a aprendizagem quanto o crescimento de todas as crianças (LOUREIRO; CARDOSO; CHIOTE, 2022).

Por isso, considerando a importância da brincadeira para o desenvolvimento humano, as autoras Isis de Albuquerque e Priscila Benitez (2020) corroboram a afirmativa trazida por Wolfberg (2014) de que o ensino do brincar precisa ser um importante foco na intervenção das crianças com TEA, pois:

O ensino do brincar, especialmente do brincar entre pares, é um importante foco nas intervenções com as crianças com TEA, pois: (a) crianças que não aprendem a brincar perdem oportunidades de interação social; (b) o aumento da qualidade e da frequência no brincar de forma adequada reduz estereotipia e outros problemas de comportamento em algumas crianças com TEA e pode ser uma abordagem efetiva na prevenção e tratamentos destes comportamentos; (c) o ensino do brincar reduz as diferenças observáveis entre as crianças com TEA e as crianças sem TEA (WOLFBERG et al., 2014 Apud ALBUQUERQUE; BENITEZ, 2020, p.1942).

Um dos eixos das Diretrizes Curriculares Nacionais na Educação Infantil – DCNEI - (CNE/CEB, 2009) o das Interações e Brincadeiras, apresenta o brincar como foco da prática pedagógica. Por isso, durante as situações de brincadeiras, crianças autistas, precisam de um olhar atento, para que sejam estimuladas a interagir no universo dos jogos infantis com as outras crianças. Nesse contexto, o educador deve planejar o trabalho pedagógico levando em consideração as especificidades da criança autista, desenvolvendo estratégias para incluí-la em dinâmicas de brincadeira. Por meio das contribuições de Vygotsky e de outros autores observados até aqui, podemos deduzir que a partir da mediação pedagógica, realizada de forma qualificada, planejada e sistematizada, é possível promover a participação das crianças autistas em situações de brincadeiras e a interação com seus pares, buscando potencializar seus aprendizados e promover seu desenvolvimento.

Metodologia

Esta pesquisa propôs uma abordagem qualitativa, pois “[...] se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p. 21). Foi realizada uma pesquisa bibliográfica de estudos anteriores que abordam a relação das crianças autistas com a brincadeira na educação infantil, com a contribuição da teoria histórico-cultural. Para Souza et al (2021 p. 67), “[...] a pesquisa bibliográfica busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa”.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir de artigos escritos entre os anos de 2010 e 2024 e a seleção dos estudos foi feita no portal de periódicos da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A estratégia de busca realizada foi a integração dos descritores, brincadeira; autismo; brincar e autista, aos Operadores Lógicos Booleanos ((AND, OR, NOT)), colocando filtro na grande área do conhecimento em ciências humanas e ciências sociais aplicadas, a fim de realizar uma busca mais precisa e consistente sobre o tema. Segundo

Freitas et al. (2023), os operadores booleanos se destacam como ferramentas que aumentam a eficiência e a precisão da pesquisa científica, pois permitem uma seleção mais assertiva de um tema específico dentre muitos outros que podem estar associados a ele.

Combinado os descritores brincar (AND) autismo, apareceram 16 artigos. Na combinação das palavras autista (AND) brincar, surgiram 12 artigos, sendo que 8 estudos se repetiram, ao todo foram 20 estudos encontrados. A partir da leitura dos estudos, foram selecionados aqueles que apresentavam os seguintes critérios: abordaram a temática do brincar da criança com TEA no contexto da educação infantil; tinham como perspectiva teórica autores da teoria histórico-cultural e realizaram pesquisas de campo em instituições de educação infantil. Seguindo os critérios mencionados, 3 estudos foram selecionados para análise, conforme tabela 1 a seguir. Os demais estudos foram excluídos pelos seguintes critérios: tratavam da relação da criança autista com a brincadeira sem considerar a teoria histórico-cultural, tendo como base teorias evolucionistas; abordavam a brincadeira tendo como perspectiva a teoria histórico-cultural, mas não consideravam o contexto da educação infantil, tendo como foco a abordagem clínica.

Resultados e discussões

Nesta seção apresentaremos as principais questões e discussões presentes nos artigos selecionados. A leitura e análise dos textos partiu do seguinte questionamento: “Quais as estratégias e mediações foram pensadas para contribuir na relação entre as crianças autistas com o brincar na educação infantil?”

Mattos e Lione (2023) realizaram uma pesquisa com quatro crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em duas escolas de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro. A coleta de dados foi feita por meio da observação das crianças, entrevistas com pais, docentes e estagiárias que lidavam com as crianças no dia a dia das instituições. As observações tinham caráter participativo, e as autoras acompanharam a rotina escolar das crianças, com anotações em diário de campo e capturas de imagens durante 4 meses, realizando visitas de uma a duas vezes por semana na turma de cada criança.

Após entrevistas e observações, as autoras planejaram e realizaram atividades lúdicas com as crianças com TEA envolvendo brincadeiras sensoriais, musicais histórias e trazendo elas para o protagonismo. As intervenções lúdicas foram realizadas nos momentos de atividade livre da rotina, sendo também abertas à participação das demais crianças, embora o foco das intervenções fossem as crianças com TEA.

Um dos resultados a serem destacados que elas constataram nas primeiras observações, foram as características que algumas crianças demonstraram em seus modos de brincar: ausência ou pouca funcionalidade no brincar, hiperfoco, pouca ou nenhuma interação com outras crianças. além de brincadeiras repetitivas e estereotipadas com outros modos e diferentes de sua função, como descrevem a seguir:

As nossas observações, assim como a resposta dos entrevistados, demonstram que as crianças que fizeram parte da pesquisa usam os objetos/brinquedos com outros fins e de outros modos, diferentes da sua função ou, até mesmo, mecanicamente, apresentando-se de forma estereotipada, repetitiva (LIONE; MATTOS, 2023, p.11).

Segundo as pesquisadoras, esses comportamentos e o brincar com pouca ou nenhuma funcionalidade estão mais presentes nas crianças que, elas denominaram como: criança 1, e 2, ambas com cinco anos de idade e criança 3 com três anos de idade. Elas explicam que essa característica pode estar atrelada ao fato de essas crianças apresentarem comprometimentos significativos de comunicação, não oralizarem e terem dificuldades com a compreensão dos discursos verbais. As autoras indicam que não tem problema as crianças usarem o brinquedo para outro fim pois, [...] “Essa ação faz parte do processo do desenvolvimento cognitivo e se desprender do campo imediato significa a realização de abstrações e construção de novos significados, entre outros aspectos importantes” (LIONE; MATTOS, 2023 p. 12). Entretanto, as estratégias abordadas no texto, enfatizam a importância do olhar sensível e atento do professor para orientar a criança sobre o uso funcional do brinquedo para que seja estabelecida uma relação lúdica e não apenas uma ação mecânica. Elas colocam que esse seria o papel da mediação, conceito fundamental na teoria Histórico-cultural de Vygotsky definido como: “[...] um auxílio que pode levar ao desenvolvimento do sujeito por meio da Zona do Desenvolvimento Proximal – o que a criança faz atualmente com o auxílio do adulto (desenvolvimento potencial) poderá vir a fazer sozinha (desenvolvimento real)” (VIGOTSKI, 2007 Apud LIONE; MATTOS, 2023 p. 12).

A criança 4 também com 5 anos, se diferencia das outras três crianças pois apresenta:

[...] em seus modos de brincar, brincadeiras com bonecos envolvendo o fazer-de-conta, cria e conta histórias, demonstrando seu desenvolvimento simbólico. Esse avanço percebido em C4 pode estar atrelado ao fato de que a manifestação do TEA se dá de forma menos intensa e, portanto, com menos prejuízos em sua comunicação e interação social, embora também apresente modos peculiares ao brincar. Mesmo com seus avanços, percebemos uma falta de qualidade social no brincar de C4, cuja diferenciação social é demarcada pelo foco na imitação do colega preferido (LIONE; MATTOS, 2023 p. 13).

Nesse caso, como estratégia para ampliar o repertório da criança C4, as autoras trouxeram alternativas como: oferecer mais oportunidades lúdicas de forma estruturada; incluir em suas brincadeiras o seu amigo preferido, mas, também, trazer, aos poucos, outras crianças para a brincadeira, respeitando suas individualidades e interesses.

Um ponto importante que as autoras apresentam, é o fato de que por vezes os choros e desconfortos por parte das crianças autistas, são vistos como birras, mas que podem ser por conta das alterações sensoriais. Essas alterações, podem ser causadas por excessos de barulho e de pessoas, assim como a presença de pessoas desconhecidas ou espaços fechados que causam incômodos e podem influenciar as interações brincadeiras, rotina e comportamento das crianças com TEA. É importante reconhecer e compreender essas questões sensoriais para pensar em estratégias que diminuam esses desconfortos causados. Para além das questões sensoriais, outra discussão que julgamos ser pertinente é sobre o controle do corpo na educação infantil, que, continuamente, é incentivado a se manter parado e sentado. Com isso, segue uma reflexão valiosa feita pelas autoras:

A criança quer e necessita se mexer, independentemente de ela apresentar características do autismo ou não. A Educação Infantil é um espaço para o corpo se constituir, se descobrir e se desenvolver por meio de investimentos em interações e brincadeiras, eixos norteadores das propostas pedagógicas, das quais as crianças com TEA podem se beneficiar. As crianças precisam de

liberdade para correr, pisar com os pés descalços no chão, brincar na chuva, catar pedras, abraçar árvores, cuidar das plantas, observar os insetos que habitam o pátio etc. E a criança com TEA pode ser inserida nesse contexto dentro de suas possibilidades, proporcionando a elas uma riqueza de sensações, experimentações e relações que essas vivências podem oferecer. É preciso desemparedar as escolas! (LIONE; MATTOS, 2023 p. 16).

As autoras apresentam que o hiperfoco das crianças autistas pode ser utilizado como uma estratégia de ponto de partida para a ampliação dos repertórios e das interações das crianças com outros objetos. Como exemplo, elas relatam que a criança 1, passava um longo período encaixando tampinhas de garrafa em seus dedos, enquanto a criança 2, batucava garrafas e demais objetos de plásticos, demonstrando interesse fixo e altamente restrito de forma muito intensa e focada. Para ampliar as possibilidades de brincadeiras elas trazem as estratégias de confeccionar e montar fantoches de dedo e com objetos de plásticos construir diferentes brinquedos convidando e instigando as crianças a brincarem com eles.

O estudo aponta que o uso de sistema de símbolos na Educação Infantil pode ser muito útil para estabelecer ou aumentar a comunicação com uma criança com TEA que ainda não verbaliza ou apresenta dificuldades de compreensão. As autoras relatam que antecipar o que seria realizado com o uso de gravuras auxiliou muito a criança 3, a compreender a rotina da turma diminuindo o seu sentimento de imprevisibilidade.

Além de trazer todas essas estratégias como formas de mediação para auxiliar e ampliar a relação da criança autista com o brincar, esse artigo aborda questões muito importantes para refletirmos sobre as ações pedagógicas, práticas docentes e garantia de inclusão das crianças com TEA nas instituições de ensino. Destacamos três questões pertinentes, primeiro a importância de uma formação continuada para docentes e equipe pedagógica, que [...] “contribua com a autonomia e reflexão docente, integrada ao cotidiano escolar, considerando a complexidade do ensino, às demandas da diversidade humana e a realidade educacional do país” (LIONE; MATTOS, 2023, p. 18).

A segunda questão, é a importância da docência compartilhada entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores das classes regulares de ensino e demais profissionais que estejam envolvidos nos cuidados e processos educativos das crianças autistas. O texto apresenta uma problemática importante, o fato dos profissionais que estão em relação direta com as crianças autistas como, estagiários ou segundos professores, ficarem responsáveis por realizarem diversas atividades de higiene e alimentação até pedagógicas, enquanto os docentes regentes da turma têm pouco ou quase nenhum contato com a criança com TEA.

A Terceira e última reflexão é a importância de acolher, estabelecer parcerias e manter o diálogo com as famílias das crianças autistas. Além disso, envolver os pais, docentes, equipe pedagógica, crianças e outros membros da comunidade escolar, em todos os processos que envolvem a inclusão escolar, visando erradicar preconceitos e garantir o bem-estar de todas as crianças na instituição.

A pesquisa de Silva e Silva (2017), teve como foco o brincar de faz de conta na criança com autismo. A pesquisa foi realizada em uma instituição pública de educação infantil em Brasília e contou com a participação de seis crianças com diagnóstico de autismo, com idades

entre quatro e seis anos de uma classe especial. As situações de brincadeira foram gravadas e posteriormente transcritas em formato de episódios. Segundo as autoras o trabalho teve como objetivo:

Analisar o brincar de faz de conta da criança com autismo, com foco nos recursos simbólicos que ela utiliza na assunção de papéis. Assim, este estudo pretende colaborar para o debate acadêmico, problematizando o papel do brincar no desenvolvimento das crianças com autismo. Indagamos: como brincam as crianças com autismo? Num desdobramento, quais são os recursos simbólicos que ela utiliza para significar as ações lúdicas na assunção de papéis? (SILVA; SILVA, 2017, p. 488).

As pesquisadoras adotaram nomes fictícios para se referirem às crianças, são elas: Lui quatro anos, Gil, quatro anos, Edy, cinco anos, os três foram descritos como parcialmente oralizados, enquanto, Dag, quatro anos, Tom, cinco anos e Fred, cinco anos, não são oralizados. A pesquisa se desenvolveu por quatro meses em encontros semanais. Cada encontro tinha a duração de 5 horas diárias, totalizando 17 encontros. As situações lúdicas foram vídeo gravadas, transcritas e analisadas pelas autoras. Segundo elas, a investigação se desenvolveu em três momentos distintos:

a) aproximação do campo com o intuito de criação de vínculo entre a pesquisadora e as crianças com autismo com observação da rotina e das atividades lúdicas com registro no diário de campo; b) videogravação das situações de brincadeiras, objetivando videogravar situações envolvendo o faz de conta das crianças pesquisadas, as quais foram cuidadosamente transcritas, com retornos sucessivos às filmagens e; c) desenvolvimento de oficinas cenográficas, tendo como objetivo central propiciar aos pequenos situações diferenciadas de desenvolvimento do pensamento simbólico, por meio de uma intervenção diferenciada com a criação de cenários para exploração da assunção de papéis. (SILVA; SILVA, 2017, p. 489).

Em um dos episódios que elas escolheram para a análise, identificaram em Gil, alguns processos sofisticados de funcionamento simbólico nos momentos de faz de conta. Elas apontam que muitas vezes nas brincadeiras de faz de conta, Gil, não verbalizada qual personagem estava incorporando, como muitas vezes ocorre com a criança típica, mas ele se envolve na brincadeira e por meio de gestos e expressões corporais e especificamente, pela participação do outro no contexto lúdico, conforme elas descrevem no episódio: “Bicho feroz”.

Nesta brincadeira, as autoras relatam que Gil estava no parque e viu um pequeno grupo de crianças correndo, foi até elas e começou a correr também, quando uma delas caiu, ele, abaixa o corpo levemente, na direção da criança caída se aproxima com os braços levantados e as mãos com os dedos curvados, imitando garras, ele faz cara de bravo e reproduz um som com a boca, como um bicho feroz, a criança começa a rir, se levanta e continua a correr. As autoras enfatizam que Gil, não parece ter dificuldades em se inserir no grupo, ele entra na brincadeira, guiado pela ação inicial dos colegas e, a partir do outro, sua brincadeira se desenvolve. Diferente das outras crianças autistas, que precisam na maioria das vezes serem convidadas e com a mediação dos professores são inseridas brincadeiras coletivas.

Após a observação das crianças, as pesquisadoras propuseram uma dinâmica com todas as crianças da sala, junto com as professoras do grupo. Elas convidaram as crianças a se aproximarem para descobrir o que tinha dentro do saco vermelho, de imediato algumas crianças

como, Dag, Fred, e Edy não demonstraram muito interesse e não quiseram se aproximar. Gil, todo entusiasmado, queria saber o que tinha dentro do saco, as pesquisadoras começaram a instigar as crianças e então todas as crianças se aproximaram, elas foram contando uma história e tirando acessórios de dentro da sacola, como tapa olho de pirata, chapéus, lunetas, bandanas, entre outros e foram perguntando quem gostaria de ser cada personagem. Convidaram Gil, para ser o pirata ele aceitou, elas trouxeram um barco de papelão e as crianças começaram a encenar. Enquanto isso, as demais assistiam atentamente como telespectadores, elas perceberam que Dag parecia estar mais disperso, mexendo no cabelo de uma colega, enquanto Fred e Edy estavam observando com atenção. Após esse momento, elas sugeriram que o grupo que estava sentado se levantasse e usassem os acessórios, elas contam que Fred e Edy gostaram das Lunetas então elas os incentivaram e os auxiliaram a manusear o objeto. As pesquisadoras estavam sempre mediando, conversando com as crianças e construindo o enredo da brincadeira.

Ao final da dinâmica as autoras concluíram que: “[...] as crianças com autismo realmente precisam de uma mediação qualificada para entrar no jogo de assunção de papéis. Mas não é só isso! A cenografia, a produção visual parece ser um elemento importante na composição do acontecimento lúdico” (SILVA; SILVA, 2017, p. 493). A partir desta pesquisa podemos concluir que a articulação do cenário e a mediação das pesquisadoras foram fundamentais para o desenvolvimento do contexto lúdico. No entanto, percebemos que cada criança autista reage de formas diferentes, mas todas precisam ser incentivadas, vemos por exemplo, que Gil demonstrou interesse logo de imediato, mas as demais crianças não, porém, foram convidadas e incentivadas a interagirem com o cenário da brincadeira.

A pesquisa de Frison e Pezzi (2024), teve como foco investigar as compreensões produzidas por professoras que atuam na educação infantil sobre a atividade do brincar e analisar suas implicações na organização e execução na atividade de ensinar crianças com transtorno do espectro autista matriculadas na pré-escola. O estudo foi realizado em uma instituição de educação infantil da rede municipal de um município da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul e contou com a participação de dois meninos com diagnóstico de TEA, duas professoras da classe regular e duas monitoras dessas crianças, atuavam como acompanhantes especializadas para os estudantes com autismo. Para preservar a identidade dos participantes os nomes utilizados são fictícios.

Segundo as autoras, a coleta dos dados foi realizada em diferentes momentos de observação em aulas e teve como objetivo:

Analisar as brincadeiras propostas pelas professoras e a forma como as crianças realizavam as atividades, com que intencionalidade pedagógica as atividades são propostas e os indícios de desenvolvimento psíquico dos alunos. Além disso, foram observadas e analisadas as produções dos alunos relacionadas às falas, brincadeiras propostas por eles, desenhos, registros gráficos, entre outras (FRISON; PEZZI, 2024, p. 6).

As pesquisadoras relatam que a pesquisa acompanhou os estudantes Adriano e Leandro. Descrevem que Adriano é um menino de quatro anos que recebeu o diagnóstico de TEA aos três anos de idade quando frequentava o maternal II. Desde os seus seis meses frequenta a escola de educação infantil. Elas destacam que além do turno na escola, Adriano é acompanhado pela professora do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da educação infantil municipal.

Na área da saúde tem acompanhamento com terapeuta ocupacional, fonoaudióloga e psicóloga. Seu interesse é pelas letras e números; conhece e repete o alfabeto em português, inglês e russo. Sua comunicação é verbal, tendo foco no inglês.

Leandro é um menino de cinco anos, recebeu o diagnóstico de TEA aos três anos de idade quando frequentava o Maternal II. Desde os seis meses frequenta a escola de educação infantil. Além do turno de escola, ele também é acompanhado pela professora do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). As autoras relatam que na área da saúde ele tem acompanhamento com terapeuta ocupacional e fonoaudióloga. Seu interesse é pelos jogos de lógica, quebra-cabeça, memória e jogos de computador. Sua comunicação é verbal em assuntos do seu interesse.

Ao longo do texto elas trazem alguns episódios das brincadeiras realizadas pelas crianças. Em um desses relatos elas destacam como Leandro, gosta de brincar de enfileirar as letras de madeiras e verbalizá-las em inglês, observam que ele fica cerca de 15 minutos nesse movimento, até ir procurar outro brinquedo como blocos de montar e logo, puxa a monitora pelas mãos e pede para sair da sala, vai ao corredor até a sala da diretora e volta. As autoras destacam que esse movimento acontece mais no início da manhã, quando as crianças estão chegando na sala.

Com relação à interação com os demais colegas, observam que ele não possui a iniciativa de convidar os colegas para brincar, mas a partir do relato da professora Andréia: [...] “Ele não se importa de, às vezes, um colega vir ajudar; então, às vezes, ele se interessa pela brincadeira do colega e acaba participando um pouquinho também, sabe.” (FRISON; PEZZI, 2024, p. 11). As autoras destacam que a individualidade de Adriano é reconhecida e aceita nesse contexto pelos colegas e professoras. Sendo que os seus comportamentos restritos (como hiperfoco em letras e números) e suas estereotipias (balanceio de mãos) não são vistos como problemas, mas como parte da sua individualidade. As autoras enfatizam que para ocorrer o desenvolvimento do psiquismo, é necessário que a atividade do brincar tenha intencionalidade e seja orientada pelo professor, elas observam que as professoras e monitoras dos grupos buscam ampliar o repertório imagético e cultural das crianças, dando a possibilidade de criar enredos e histórias a partir das vivências proporcionadas como no relato a seguir que aconteceu na sala do Leandro: Quando cheguei na escola a professora estava com a turma organizada em fila para um passeio nas vizinhanças. Os alunos estavam animados e caminhando pelas quadras da cidade. Todos querem falar e a professora vai organizando para que todos tenham vez e voz. Durante o passeio foram feitas perguntas, e, nesses momentos, a professora instiga os alunos para que observassem o que havia ao redor deles. Diante de uma plantação de mandioca/aipim os questiona sobre a alimentação e fala sobre as plantas. Em sala de aula, questões relacionadas ao passeio ainda seguem sendo pauta da aula, e, a partir dele, a turma é conduzida a atividades de imaginação, música e brincadeiras, em que podem exercer sua atividade sobre os objetos presentes em sala de aula. Num desses momentos, Leandro, um dos estudantes da turma, conta uma história sobre um cachorro; a professora dá espaço e voz para ele e incentiva que os colegas o escutem até que ele finaliza sua história. Nesta história ficam nítidos alguns elementos que fazem parte da sua criação (FRISON; PEZZI, 2024, p. 11).

Após esse relato Frison e Pezzi (2024), indicam que é na infância, desde as brincadeiras, que a criação começa a emergir na criança, posto que a imitação, nesse processo, ocupa um papel fundamental para o desenvolvimento da criança, preenchendo um lugar nesta atividade. Por isso a mediação do adulto é muito importante nesse processo, e as pesquisadoras reconhecem que, em ambas as salas de aulas, há uma organização das professoras que favorece

esse ambiente para a criação, a imaginação e as trocas baseadas no brincar.

Partindo do interesse das crianças, como o hiperfoco em letras e números, as professoras buscam estratégias para ampliar as possibilidades, oferecendo a elas outros materiais que podem compor a brincadeira e buscando elementos para incentivá-las a participar das propostas coletivas. Podemos perceber isso, no relato a seguir:

Durante a história, Adriano fica sentado com os colegas, e, na maior parte do tempo, fica desenhando as letras no ar. Andréia faz perguntas sobre a história e as demais crianças da turma respondem animadas. Na tentativa de envolver Adriano, ela conta os numerais em português e inglês, estimula a turma toda a falar e eles participam. Ela diz: 'Quantos hipopótamos têm? Vocês lembram da história do hipopótamo que subiu na teia da dona aranha?' E as crianças falam (estimulando a memória, criatividade, imaginação, cores, formas). 'O urso também mora no zoológico?' 'Não' (crianças). 'Então o que ele está fazendo aqui?' 'Veio para comer' (crianças). Em determinada parte, a monitora pede para as crianças: 'Onde fica o coração?' E todas mostram rapidamente. Adriano permanece como está e, nesse momento, enquanto pesquisadora, intervenho pergunto: 'Adriano, onde está o seu coração?' Imediatamente Adriano coloca a mão no peito e mostra onde está o coração (a professora me olha surpresa com a resposta imediata da criança) (FRISON; PEZZI, 2024, p. 11).

Nesta situação, percebemos que a professora utilizou de um interesse da criança (letras e número em inglês), para chamar a sua atenção, a pesquisadora percebeu esse movimento e aproveitou o momento para intervir e incentivar Adriano a participar e mesmo que ele não tenha verbalizado, com o gesto de pôr a mão em seu coração, mostrou que havia compreendido a pergunta. Frizon e Pezzi (2024), consideram a relevância que a educação infantil tem para o desenvolvimento das crianças com autismo. Um ponto central é a mediação pedagógica, que, quando realizada de maneira intencional e bem estruturada, pode ser extremamente eficaz para promover a ludicidade e expandir as oportunidades do brincar das crianças com TEA.

Considerações finais

A partir da teoria histórico-cultural, compreendemos como a mediação é importante para que a criança desenvolva a atividade lúdica e por meio dela possa se apropriar de elementos da cultura humana e se desenvolver. Os estudos analisados mostram que com uma mediação pedagógica qualificada, que considere as especificidades de cada sujeito, é possível buscar estratégias que ampliem as possibilidades de interações e brincadeiras nas crianças com autismo. A brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, ela permite que a criança explore e se conecte com a sociedade ao seu redor. Ao brincar, principalmente em brincadeiras de faz de conta, a criança representa papéis sociais se apropriando também de elementos da cultura a qual está inserida e esse movimento auxilia no exercício de funções psíquicas como a atenção, memória, criatividade entre outras. Como formas de incluir as crianças autistas em contextos de brincadeiras na educação infantil e ampliar as possibilidades de aprendizagens, os textos analisados apresentam estratégias interessantes que podem ser utilizadas de acordo com o contexto de cada instituição escolar. Primeiramente Lione e Mattos (2023) enfatizam a importância do olhar sensível e atento do professor para orientar a criança para o uso funcional do brinquedo para que seja estabelecida uma relação lúdica no ato de brincar, não apenas uma ação mecânica.

O estudo aponta que o uso de sistema de símbolos, como figuras ou imagens, pode ser muito útil para estabelecer ou aumentar a comunicação com uma criança com TEA que ainda não verbaliza ou apresenta dificuldades de compreensão.

Silva e Silva (2017) mostram como o hiperfoco das crianças autistas pode ser utilizado como uma estratégia de ponto de partida para a ampliação dos repertórios e das interações das crianças com outros objetos. As autoras indicam que a construção de cenários e outros elementos podem enriquecer e contribuir para a construção do enredo da brincadeira e despertar o interesse das crianças. Por fim, que Frizon e Pezzi (2024), nos convidam a refletir sobre a importância que a educação infantil tem desenvolvimento das crianças com e sem autismo, ao propiciar atividades que permitam o exercício de funções, como atenção, memória, planejamento (esperar a vez), linguagem, criatividade e as questões relacionadas ao simbólico. Portanto, concluímos que a mediação pedagógica feita de forma planejada e intencional, considerando as especificidades, os interesses desses estudantes, pode ser muito eficaz para o desenvolvimento da ludicidade e a ampliação do brincar das crianças com TEA, potencializando assim os seus aprendizados.

As estratégias apresentadas nessa pesquisa podem contribuir para a relação das crianças autistas com o brincar, no entanto, reconhecemos que a inclusão das crianças autistas e de todas as crianças com deficiência nos ambientes escolares é um desafio que requer o esforço de toda a comunidade escolar. Primeiramente percebemos que existem algumas questões que precisam ser superadas. É preciso garantir à docência compartilhada entre todos os profissionais do grupo, para junto dos profissionais do AEE e da equipe pedagógica, pensar estratégias e planejamentos de propostas pedagógicas adaptadas para garantir o ensino e a aprendizagem desses estudantes, bem como o bem-estar deles na instituição. É preciso considerar as especificidades de cada estudante, por exemplo, compreender as questões sensoriais que as crianças autistas possam vir a ter e partir de as observações desses estudantes entender quais os gatilhos que podem gerar uma crise, quais formas de acalmá-los nesses momentos e em como evitar que esses gatilhos aconteçam.

Essa pesquisa aborda estratégias utilizadas para ampliar a relação da criança autista com o brincar, mas que podem ser utilizadas com todas as crianças, considerando o contexto pedagógico de cada grupo e instituição escolar. Enfatizamos que a temática desse estudo pode ser ampliada para pesquisas futuras de mestrado e doutorado.

Referências

- ANDRADE, Joana de Jesus de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Reflexões sobre o desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 4, p. 699-709, dez. 2012.
- AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 39-43, abr. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1353>.
- BAGAROLLO, Maria Fernanda et al. O Brincar de uma Criança Autista sob a Ótica da Perspectiva Histórico-Cultural. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília (SP), v. 1, n. 19, p. 107-120, mar. 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: [1988]. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.
- . Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.**

- . Decreto nº 6.571. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta **dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b.
- . **Lei nº 11.494/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b.
- . **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996
- . Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: **Secretaria de Educação Especial, 2008a**.
- . Portaria Normativa nº 13. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de **Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC, 2007a.
- FIAES, Carla Silva; BICHARA, Ilka Dias. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Estudos de Psicologia (Natal)**, [S.L.], v. 14, n. 3, p. 231-238, dez. 2009. Tikinet Edição Ltda. - EPP.
- FREITAS, Bruna Fagundes de et al. O uso dos operadores como estratégia de busca em revisões de literatura científica. **Brazilian Journal Of Implantology And Health Sciences, Uberlândia.**, v.5, n.3, p. 652-664, maio de 2023. Disponível em: <https://bjhs.emnuvens.com.br/bjhs/article/view/306/394>. Acesso em: 28 out. 2024.
- ISSLER, Márcio. O brincar na educação infantil: brincar: reflexões teóricas e pedagógicas. Anais III CONEDU... Campina Grande: **Realize Editora**, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21477>>. Acesso em: 10/02/2025 16:20
- JOHN-STEINER, Vera. **Notebooks of the Mind: Explorations of Thinking**. New York: Oxford University Press, 2000.
- LOUREIRO, Luhara Teixeira; CARDOSO, Vanusa de Sá; CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **O Brincar da Criança com Autismo na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico Cultural**. VII Seminário Nacional de Educação Especial e XVIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva /, Vitória-ES, v. 4, n. 4, p. 1-14, nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/40672>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- LURIA, Aleksandr R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. Tradução de Ieda F. S. Parente. 2. ed. São Paulo: Ed. Vozes, 1981.
- MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 17, p. 25-34, jun. 2013.
- MATTOS, Michele Morgane de Melo; LIONE, Viviane de Oliveira Freitas. O BRINCAR DAS CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Olhares: **Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 1-27, 29 maio de 2023. Universidade Federal de São Paulo. <http://dx.doi.org/10.34024/olhares.2023.v11.14479>.
- MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte. In: MINAYO, M. C. de S. et al. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. **Petrópolis**: Vozes, 2002.
- MOURA, Alana Moura e et al. **O brincar e sua influência no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v. 1, n. 21, p. 24-38, jun. 2021.
- PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; FRISON, Marli Dallagnol. As atividades do brincar e do ensinar em crianças com Tea na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v.29, p.1-19, 2024. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782024290105>.
- REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inc.Soc.** Brasília, v. 1,

n. 1, p. 56-66, jun. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. REI- **Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010.

DA SILVA, M. A.; SILVA, D. N. H. O JOGO DE PAPÉIS E A CRIANÇA COM AUTISMO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL. *Psicologia em Estudo*, v. 22, n. 3, p. 485-496,

24 set. 2017.SOUSA, Angélica Silva de et al. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUNCAMP**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 64-83, nov. 2021. Disponível:file:///C:/Users/734179/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308%20(5).pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

SOUTO, Marcélia Tomáz De et al. Educação inclusiva no Brasil contexto histórico e contemporaneidade. **Anais I CINTEDI...** Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8712>>. Acesso em: 10/02/2025 16:26

VASQUES, Carla Karnoppi. Estudo tematiza o diagnóstico psicopatológico e seus efeitos no atual conhecimento em educação especial. **Revista de Educação** PUC-Campinas, [S. l.], v. 20, n.1,2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

———. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n. 4, p. 861-840, dez. 2011.

YAMAMOTO, M. E. & CARVALHO, A. M. A. (2002). Brincar para quê? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. **Estudos de Psicologia**, 7(1), 163-164.

A DOR NO PARTO COMO FENÔMENO MULTIDIMENSIONAL: UMA REVISÃO DE ESCOPO SOBRE FISIOLOGIA, CULTURA E MANEJO ANALGÉSICO

Laisa Caroline de Sousa Ribeiro²²

Juliana Barros Ferreira²³

Resumo

A dor no parto constitui um fenômeno complexo que transcende a dimensão fisiológica, sendo influenciada por fatores biológicos, psicológicos, sociais, culturais e assistenciais. Este estudo teve como objetivo mapear e caracterizar a produção científica brasileira de pós-graduação acerca da dor no parto e das estratégias de seu manejo. Trata-se de uma revisão de escopo conduzida conforme as recomendações do PRISMA-ScR, utilizando a estratégia PCC (População, Conceito e Contexto). Foram incluídas teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), publicadas entre janeiro de 2020 e junho de 2026, em língua portuguesa, que abordassem a dor no parto e seu manejo farmacológico e/ou não farmacológico. A análise evidenciou uma mudança de paradigma na literatura nacional, com superação da perspectiva exclusivamente biomédica e crescente valorização da abordagem biopsicossocial da dor. Os estudos destacam a influência de fatores emocionais, culturais, relações de poder, violência obstétrica e qualidade da assistência sobre a experiência dolorosa. Observou-se ainda a ampliação do uso de métodos não farmacológicos, como hidroterapia, exercícios respiratórios, massagens, deambulação e bola suíça, associados à promoção da autonomia da mulher e à humanização da assistência, sem excluir a relevância das estratégias farmacológicas quando clinicamente indicadas. Conclui-se que a dor no parto deve ser compreendida como um fenômeno multidimensional, exigindo práticas assistenciais interdisciplinares, fundamentadas em evidências científicas, no respeito aos direitos reprodutivos e na centralidade da mulher durante o processo de nascimento.

Palavras-chave: Dor do parto; Trabalho de parto; Analgesia obstétrica; Humanização do parto; Revisão de escopo.

Abstract

Labor pain is a complex phenomenon that extends beyond its physiological dimension, being influenced by biological, psychological, social, cultural, and healthcare-related factors. This study aimed to map and characterize the Brazilian postgraduate scientific production on labor pain and pain management strategies. A scoping review was conducted following the PRISMA-ScR guidelines and based on the PCC (Population, Concept, and Context) framework. Theses and dissertations available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), published between January 2020 and June 2026 in Portuguese and addressing labor pain and its pharmacological and/or non-pharmacological management, were included. The analysis revealed a paradigm shift in the national literature, moving beyond an exclusively biomedical perspective toward a biopsychosocial understanding of labor pain. The studies highlighted the influence of emotional and cultural factors, power relations, obstetric violence, and quality of care on women's pain experiences. The findings also demonstrated the increasing use of non-pharmacological interventions, including hydrotherapy, breathing exercises, massage, ambulation, and birthing balls, which contribute to women's autonomy and the humanization of childbirth without excluding the importance of pharmacological analgesia when clinically indicated. It is concluded that labor pain should be understood as a multidimensional phenomenon, requiring interdisciplinary, evidence-based care practices that respect reproductive rights and place women at the center of the childbirth process.

Keywords: Labor pain; Labor; Obstetric analgesia; Humanized childbirth; Scoping review.

²² Bacharelanda em Medicina pela Afya Vitória da Conquista. laisacarolinee05@gmail.com

²³ Professora orientadora.

Introdução

Fisiologicamente, “o trabalho de parto é o processo pelo qual as contrações uterinas regulares causam dilatação e apagamento progressivos do colo do útero, resultando na expulsão do feto e de outros produtos da concepção” (Hutchison, 2026).

Contudo, o parto é um evento complexo que não pode ser abordado apenas em sua dimensão fisiológica. Nesse sentido, nos debruçaremos sobre um “fenômeno multifatorial que envolve aspectos físicos, emocionais e sociais, sendo considerada uma das experiências mais intensas na vida da mulher” (Miranda Pereira, *et al.* 2026, p.1), a dor²⁴ no parto.

Almeida (2009) ao analisar a dimensão sociocultural da dor do parto normal recupera que, a percepção do parto enquanto um evento necessariamente doloroso, pode ser “tão antiga quanto a própria existência humana” (Almeida, 2009, p. 27). E aponta para a representação da dor do parto enquanto punição divina.

A mais remota explicação conhecida para sua origem está contida na Bíblia Sagrada. No livro do “Gênesis” (3:1-16) está escrito que Adão e Eva, ao comerem do fruto proibido da árvore do conhecimento do bem e do mal, transgrediram a ordem do Criador, sendo por isso, duramente punidos. Como uma das punições, Deus disse a Eva: “Multiplicarei os sofrimentos de teu parto; darás à luz com dores, teus desejos te impelirão para o seu marido e tu estarás sob o seu domínio...” (Almeida, 2009, p. 27).

Essa percepção da dor do parto, fundamentada em interpretações da literatura bíblica²⁵, não se restringe ao livro do Gênesis, Silva (2000) destacou com brilhantismo que ao longo da literatura bíblica o parto é utilizado como metáfora e ou sinônimo de sofrimento. E reforça que “O livro do Levítico traz uma lei sobre o pós-parto que soa no mínimo estranha, machista e antiquada A lei prevê um período de quarenta dias de impureza para a mulher que der à luz um menino e oitenta dias se for menina” (Silva, 2000, p. 19).

Por isso, é fundamental compreender que as relações culturais de poder sobre a mulher, que por muito tempo justificaram partos extremamente dolorosos e práticas de violências obstétricas²⁶, entendidas “como um conjunto de práticas desrespeitosas e desumanas direcionadas às mulheres durante o parto e o nascimento” (Barros e Freitas, 2025, p. 241), estão ancorados em concepções cristãs e ao disciplinamento dos corpos das mulheres.

²⁴ “A dor, conforme descrevem a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a *International Association for the Study of Pain* (IASP), é uma vivência sensorial e emocional indesejada, que surge em decorrência de uma lesão nos tecidos, seja ela efetiva ou apenas ameaçada. Essa definição reconhece a dor como um fenômeno multifacetado que vai além da dimensão física, incluindo aspectos subjetivos que variam de pessoa para pessoa” (Miranda Pereira, *et al.* 2026, p. 2).

²⁵ “A propósito desse legado mítico e religioso que envolve a mulher e a dor do parto, o estudo de Silva (2000) esclarece como a imagem do parto impôs-se com tanta ênfase na tradição bíblica e com simbologia mais fortemente relacionada à dor” (Almeida, 2009, p. 28).

²⁶ “A violência obstétrica é uma realidade que atinge inúmeras mulheres durante a gestação, o parto e o período pós-parto, representando uma grave violação dos direitos humanos e deixando marcas profundas na saúde física, emocional e psicológica das vítimas. Trata-se de um fenômeno muitas vezes silenciado ou naturalizado, em que práticas abusivas por parte de profissionais da saúde acabam sendo incorporadas à rotina hospitalar. Essas práticas incluem desde intervenções médicas feitas sem o consentimento da mulher até atitudes desrespeitosas, negligência e até agressões verbais ou físicas. No Brasil, esse tipo de violência ganha contornos ainda mais preocupantes, principalmente pela elevada taxa de cesarianas realizadas sem necessidade clínica e pela persistência de uma cultura que favorece intervenções excessivas e desnecessárias. Muitas gestantes desconhecem seus próprios direitos e, por isso, acabam submetidas a procedimentos e condutas que desrespeitam sua autonomia e dignidade” (Barros e Freitas, 2025, p. 242).

Nesse mesmo sentido, Macedo (2007) identificou que muitas mulheres “significam a dor no parto como sofrimento” (Macedo, 2007, p. 31). Esse mesmo entendimento foi ratificado por Albuquerque, *et al.* (2024, p. 3) “No Brasil, culturalmente, o parto vaginal está associado a dor e sofrimento”. Sendo assim, não merece prosperar qualquer análise que trate a dor do parto como evento unicamente fisiológico.

No que diz respeito à dor do parto, Maldonado (1991) e Gualda (1993) salientam a importância de os profissionais de saúde considerarem o contexto sociocultural e a individualidade físico-psicológica da parturiente para entender melhor a dimensionalidade e subjetividade desse fenômeno, pela influência que esses fatores exercem na maneira de sentir e interpretar as diferentes sensações advindas da dor ao longo da evolução do trabalho de parto. O parto, como um evento contextualizado culturalmente, reflete os valores de cada sociedade humana, por meio dos sentidos atribuídos a ele e ao processo doloroso como fenômenos universais que transcendem a experiência física (Almeida, 2009, p. 32).

Por sua vez, é necessário analisar a dor do parto enquanto um evento perpassado por relações de poder e de violência simbólica, perceptível de forma nítida:

nas relações entre os profissionais de saúde e as usuárias do sistema de saúde pública, principalmente no momento do parto, onde a parturiente apresenta pouco ou nenhum poder de decisão sobre seu corpo em processo de parturição, e onde, muitas vezes parece aceitar essa situação de submissão, de violência e de dor dentro das hierarquias de gênero e de poder (Souza, 2007, p. 37).

No âmbito da obstetrícia, a violência simbólica a que as mulheres são submetidas durante o parto, seja pela redução da sua participação ou pela desconsideração do seu poder decisório, acaba por garantir “a manutenção do mito religioso da dor no parto, presente no imaginário feminino cultural e popular” (Almeida, 2009, p. 31).

A partir de Michel de Foucault, Souza (2007) compreende que poder disciplinador sobre os corpos e mentes das mulheres, assim como a violência simbólica que elas sofrem não estão restritos ao momento do parto.

ao sinal de sua primeira menstruação, as mulheres já se tornam alvos de censuras e cobranças quanto aos seus comportamentos e preparo para o matrimônio e a procriação. Durante a gravidez, o parto e a maternidade, elas perdem suas identidades e direito sobre os seus corpos, submetendo-se às orientações e determinações médicas e também de toda uma cultura que as define em seus papéis (Souza, 2007, p. 41).

Assim, o campo dos estudos sobre a dor do parto deve ser compreendido como um território em disputa, tal qual a ginecologia/obstetrícia, que surge enquanto um saber especializado, “constituindo uma nova relação de poder que impera até os dias de hoje. O médico foi transformado em educador e regulador dos bons costumes [...] ditando normas sobre a sexualidade e os processos de saúde e doença embasados na teoria evolucionista” (Souza, 2007, p. 41).

Se por um lado a medicalização do parto é característica marcante dos sistemas obstétricos contemporâneos, que ampliou as possibilidades de controle da dor por meio de intervenções farmacológicas, como a analgesia peridural, por outro lado, contribuiu para a despersonalização da experiência do parto, frequentemente deslocando o protagonismo da mulher para o domínio técnico-profissional.

Em contraposição, os movimentos de humanização do parto reivindicam uma abordagem centrada na autonomia da mulher, defendendo o uso integrado de métodos farmacológicos e não farmacológicos no manejo da dor.

Nesse cenário, há ainda a crescente valorização de estratégias não farmacológicas destacadas por Silva *et al.* (2025), como musicoterapia, acupuntura, exercícios respiratórios, terapia térmica, hidroterapia, bola suíça e exercícios perineais. Essas estratégias, além de reduzirem a intensidade da dor, contribuem para uma experiência mais positiva e menos intervencionista do parto.

Essas abordagens permitem evidenciar que o manejo da dor não deve ser compreendido apenas como supressão do sintoma, mas como parte de um cuidado integral que considera a mulher em sua integralidade. Segundo Pereira *et al.* (2020), os métodos não farmacológicos contribuem para a redução da dor e promovem maior conforto físico e emocional à parturiente, além de favorecerem uma experiência mais positiva do parto.

Esses métodos também auxiliam na diminuição da ansiedade e do medo, fatores que podem intensificar a percepção dolorosa e interferir negativamente na evolução do trabalho de parto. Gregolis *et al.* (2024) demonstraram que os métodos não farmacológicos podem influenciar positivamente a duração do trabalho de parto, contribuindo para sua redução quando aplicados de forma adequada e combinada.

Deste modo, a partir do mnemônico População, Conceito e Contexto (PCC):

- População (P): Mulheres em trabalho de parto;
- Conceito (C): A dor do parto e estratégias de manejo;
- Contexto (C): Produção acadêmica brasileira de alto nível (teses e dissertações) nos últimos cinco anos.

Foi elaborado o seguinte problema de pesquisa: Como a produção científica brasileira de pós-graduação (teses e dissertações) tem caracterizado a dor no parto e quais são as estratégias de manejo (farmacológicas e não farmacológicas) mais discutidas?

Realizar uma revisão de escopo das produções oriundas da pós-graduação é justificável em primeiro lugar pela sua originalidade. Sobretudo porque, até o momento em que se encerrou a escrita deste artigo, não foram localizadas revisões de escopo que compreendessem tanto o objeto quanto o período.

Em segundo lugar, trabalhar com teses e dissertações produzidas no Brasil, além de como aponta Gil (2002, p. 66) “Fontes desta natureza podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas”, são resultados de pesquisas extensas e detalhadas, vinculadas a instituições e grupos de pesquisa.

Metodologia

CrITÉRIOS de elegibilidade

A presente revisão de escopo foi conduzida de acordo com as recomendações metodológicas PRISMA-ScR. A elaboração da questão de pesquisa seguiu a estratégia PCC (População, Conceito e Contexto), sendo definida da seguinte forma:

- **População (P):** mulheres em trabalho de parto ou gestantes;
- **Conceito (C):** multidimensionalidade da dor no parto (aspectos fisiológicos, psicológicos, emocionais, culturais e sociais) e estratégias de manejo da dor;
- **Contexto (C):** produção científica brasileira de pós-graduação (teses e dissertações).

Foram incluídas teses e dissertações disponíveis integralmente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), publicadas entre janeiro de 2020 e junho de 2026, redigidas em língua portuguesa e que abordem a dor no parto e seu manejo farmacológico e/ou não farmacológico.

Foram excluídos estudos que não tratam especificamente da dor do parto e/ou seu manejo, textos incompletos e/ou indisponíveis, textos duplicados e em outros idiomas distintos do português.

Os estudos serão agrupados em categorias temáticas durante a síntese dos resultados, contemplando: (a) fisiologia da dor no parto; (b) aspectos subjetivos e culturais da dor; (c) métodos farmacológicos de analgesia; (d) métodos não farmacológicos de alívio da dor; e (e) humanização da assistência obstétrica.

Fontes de informação

A busca bibliográfica foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), principal repositório nacional de trabalhos acadêmicos de pós-graduação. Complementarmente, foram examinadas as listas de referências dos estudos incluídos, com o objetivo de identificar publicações potencialmente relevantes não recuperadas pela estratégia de busca inicial. A última busca foi realizada em agosto de 2026.

Estratégia de busca

A estratégia de busca foi construída a partir de descritores controlados dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) e Medical Subject Headings (MeSH), combinados por operadores booleanos. A estratégia preliminar utilizada na BDTD foi:

("dor do parto" OR "trabalho de parto" OR "parto normal")

("analgesia" OR "manejo da dor" OR "alívio da dor" OR "métodos não farmacológicos" OR "humanização do parto")

Filtros aplicados:

- idioma português;
- teses e dissertações;
- período de publicação entre 2020 e 2026;
- disponibilidade do texto completo.

Processo de seleção

Os registros recuperados foram exportados para uma planilha e submetidos à remoção de duplicidades. A seleção ocorreu em duas etapas:

1. Leitura de títulos e resumos;
2. Leitura integral dos textos potencialmente elegíveis.

A triagem foi realizada entre consenso pelos autores. O processo de seleção foi documentado por meio de fluxograma PRISMA-ScR.

Processo de coleta de dados

As informações extraídas foram registradas em planilha e conferidas para garantir consistência e confiabilidade. Informações insuficientes ou ambíguas, foram registradas como “não informados”, não sendo previsto contato com os autores das teses e dissertações.

Lista de dados

Dados relacionados ao fenômeno investigado

Foram coletadas informações referentes aos seguintes domínios:

- caracterização da dor no parto;
- mecanismos fisiológicos envolvidos;
- fatores psicológicos associados à experiência dolorosa;
- aspectos culturais e sociais relacionados à percepção da dor;
- métodos farmacológicos de analgesia;
- métodos não farmacológicos de manejo da dor;
- impactos na experiência materna;
- recomendações para a prática assistencial.

Todos os resultados apresentados pelos estudos e relacionados a esses domínios foram considerados.

Outras variáveis coletadas

Também foram extraídas as seguintes informações:

- autor;
- ano de publicação;
- tipo de trabalho (tese ou dissertação);

- instituição de ensino superior;
- programa de pós-graduação;
- região geográfica do país;
- área de conhecimento;
- objetivos do estudo;
- metodologia empregada;
- principais resultados;
- conclusões.

Nos casos de informações ausentes ou pouco claras, foram registradas como “dados não disponíveis”.

Avaliação do risco de viés dos estudos

Por se tratar de uma revisão de escopo, cujo objetivo principal é mapear e caracterizar a produção científica existente, não foi realizada avaliação formal do risco de viés ou da qualidade metodológica dos estudos incluídos.

Medidas de efeito

Não foram calculadas medidas de efeito, uma vez que esta revisão não pretende estimar associações quantitativas ou realizar síntese estatística dos resultados.

Métodos de síntese

Elegibilidade para síntese

Todos os estudos que atenderem aos critérios de inclusão foram incorporados à síntese descritiva.

Preparação dos dados

Os dados extraídos foram organizados em planilhas, padronizados e submetidos à conferência para correção de inconsistências.

Apresentação dos resultados

Os resultados foram apresentados por meio de:

- tabelas de caracterização dos estudos;
- quadros temáticos;
- gráficos descritivos;
- fluxograma PRISMA-ScR;
- síntese narrativa.

Síntese dos resultados

Foi realizada análise descritiva e temática dos estudos incluídos, permitindo identificar tendências da produção científica, lacunas de conhecimento e perspectivas predominantes sobre a dor no parto. As categorias temáticas serão construídas de forma indutiva a partir da leitura dos estudos selecionados.

Resultados

A partir da busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), publicadas entre janeiro de 2020 e junho de 2026, redigidas em língua portuguesa e que abordam a dor no parto e seu manejo farmacológico e/ou não farmacológico, foram excluídos estudos que não tratam especificamente da dor do parto e/ou seu manejo, textos incompletos e/ou indisponíveis, textos duplicados e em outros idiomas distintos do português. Os trabalhos selecionados separados por: autor; título; ano de publicação; instituição de ensino; natureza do trabalho e link, serão apresentados na tabela abaixo:

Tabela 1 – Caracterização dos estudos selecionados

Autor	Título	Ano	Instituição	Natureza	Link
Mendes, Nathalia Antal	Percepção de fadiga e dor durante o trabalho de parto e os desfechos maternos e obstétricos	2023	UNIFESP	Dissertação	https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/68023
Rocha, Bruna Fani Duarte	Mães na luta contra violência obstétrica”: a dor do parto transformada em movimento social	2021	UFSM	Dissertação	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/22811
Moura, Alline Falconieri de	Manejo não farmacológico de alívio da dor em partos vaginais assistidos em uma maternidade terciária de Fortaleza	2020	UFC	Dissertação	http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/66034
Luz Neto, João Pedro	Em dores de parto: a alegria como resposta ao problema do sofrimento em	2024	UFPR	Tese	https://acervo.digital.ufpr.br/handle/1884/94483

	Fabrice Hadjadj				
Rosseti, Paula Daniele Lopes da Costa	Avaliação da incidência e das causas de parto cesariano após realização de analgesia por via neuroaxial para o trabalho de parto	2025	UNESP	Tese	https://repositorio.unesp.br/entities/publication/1c50e87b-69a0-42fb-9a7b-9c4bb4f0438a
Malaguez, Adalgiso Feijó	Bloqueio paravertebral torácico bilateral na analgesia obstétrica relato de experiência e descrição da técnica através de e book	2020	UFN	Dissertação	http://www.te.de.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/963
Ramalho, Rachel de Alcântara Oliveira	Conhecimento de puérperas sobre analgesia farmacológica do parto normal em uma maternidade pública no interior do Rio Grande do Norte, Brasil	2021	UFPB	Dissertação	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25198
Bocamino, Lydiane	"Meu filho nasceu em casa": compreendendo a experiência de mulheres que optaram pelo parto domiciliar planejado	2020	USP	Dissertação	https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-18062020-102835/pt-br.html

Fonte: Elaboração própria (2026).

De forma geral, a partir da revisão de escopo, o conjunto das pesquisas indica algumas tendências importantes: a superação da visão exclusivamente biomédica da dor; fortalecimento da assistência humanizada; valorização da autonomia da mulher; ampliação do uso de métodos não farmacológicos; reconhecimento da influência dos aspectos emocionais e sociais na experiência do parto; preocupação crescente com violência obstétrica e direitos reprodutivos.

Essas tendências evidenciam uma mudança de paradigma na forma como a dor no parto vem sendo abordado nas últimas décadas.

Discussão

Com base nos trabalhos apresentados na Tabela 1, observou-se que a produção científica acerca da dor no parto tem se desenvolvido sob uma perspectiva cada vez mais abrangente, reconhecendo esse fenômeno como uma experiência complexa, multifatorial e profundamente influenciada pela interação entre aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e assistenciais.

Embora os estudos apresentem diferentes delineamentos metodológicos e enfoques teóricos, verificou-se uma convergência quanto à compreensão de que a dor no parto ultrapassa a dimensão exclusivamente fisiológica, constituindo-se como uma experiência subjetiva que é construída ao longo da história de vida da mulher, de suas expectativas em relação ao nascimento e da qualidade da assistência recebida durante o trabalho de parto. No que se refere à caracterização da dor no parto, os estudos evidenciaram que esse fenômeno apresenta grande variabilidade entre as mulheres, tanto em intensidade quanto em significado.

Enquanto algumas pesquisas descrevem a dor a partir de parâmetros clínicos e escalas de mensuração, outras enfatizam sua dimensão subjetiva, destacando que a percepção dolorosa depende não apenas da evolução fisiológica do trabalho de parto, mas também da forma como a mulher interpreta essa experiência. Assim, a dor deixa de ser compreendida apenas como consequência das contrações uterinas e das alterações cervicais, passando a ser entendida como uma experiência singular, permeada por sentimentos, expectativas, memórias e contextos socioculturais. Essa compreensão amplia a visão tradicional da dor no parto, indicando que mulheres submetidas às mesmas condições obstétricas podem relatar experiências completamente distintas em relação ao parto.

Quanto aos mecanismos fisiológicos envolvidos, observa-se que parte significativa das pesquisas se concentra na compreensão das alterações orgânicas responsáveis pela geração da dor durante o trabalho de parto. Os estudos descrevem que a dor resulta principalmente das contrações uterinas, da dilatação cervical, da distensão dos tecidos pélvicos e da pressão exercida sobre estruturas nervosas durante a progressão do parto. Além disso, alguns trabalhos destacam a relação entre dor, fadiga materna e evolução do trabalho de parto, evidenciando que esses fenômenos se intensificam simultaneamente à medida que ocorre o avanço das fases do parto. Entretanto, mesmo nas pesquisas de natureza predominantemente fisiológica, identificou-se o reconhecimento de que fatores emocionais podem potencializar ou atenuar a resposta dolorosa, reforçando o caráter biopsicossocial e psicológico desse processo.

Em relação aos fatores psicológicos associados à experiência dolorosa, verificou-se ampla concordância entre os estudos quanto à influência exercida por emoções, estados afetivos e processos cognitivos sobre a percepção da dor. Medo, ansiedade, insegurança, tensão

emocional, expectativas negativas e experiências traumáticas anteriores aparecem como elementos capazes de intensificar significativamente o sofrimento durante o trabalho de parto.

Em contrapartida, sentimentos de segurança, confiança na equipe de saúde, apoio emocional, sensação de controle e preparação prévia para o parto são descritos como fatores protetores que favorecem uma experiência mais positiva. Essa perspectiva evidencia que a dor não é determinada exclusivamente por estímulos fisiológicos, mas também pela forma como a mulher interpreta e enfrenta a situação vivenciada, aproximando as pesquisas dos referenciais contemporâneos da Psicologia da Dor.

As pesquisas também demonstram que os aspectos culturais e sociais relacionados à percepção da dor exercem papel fundamental na construção da experiência do parto. Elas indicam que, crenças familiares, valores religiosos, normas culturais e discursos socialmente compartilhados influenciam diretamente a maneira como a dor é percebida, expressa e significada pelas mulheres.

Em muitos contextos, o parto permanece associado à ideia de sofrimento inevitável, reforçando expectativas negativas que podem aumentar a ansiedade durante o trabalho de parto. Por outro lado, estudos voltados à humanização do nascimento evidenciam que mudanças culturais vêm promovendo uma ressignificação dessa experiência, valorizando o protagonismo feminino, a autonomia da gestante e o reconhecimento do parto como um evento fisiológico e não exclusivamente médico. Além disso, algumas pesquisas abordam a violência obstétrica como fenômeno social que amplia o sofrimento materno, demonstrando que práticas autoritárias, intervenções desnecessárias e falhas na comunicação podem produzir dor como fenômeno multifatorial quanto a dor física.

No que diz respeito aos métodos farmacológicos de analgesia, observou-se que as pesquisas reconhecem sua importância no controle da dor, especialmente em situações nas quais o sofrimento materno compromete o bem-estar da mulher ou a evolução do trabalho de parto. Os estudos discutem principalmente a analgesia peridural e outras estratégias medicamentosas utilizadas na prática obstétrica, destacando seus benefícios para o alívio da dor, mas também ressaltando a necessidade de avaliação individualizada quanto às indicações clínicas, aos possíveis efeitos sobre a dinâmica do parto e às preferências da parturiente. De modo geral, verificou-se que os trabalhos não defendem uma oposição entre analgesia farmacológica e parto humanizado, mas propõem que a escolha desses recursos seja fundamentada no respeito à autonomia da mulher e em decisões compartilhadas entre gestante e equipe assistencial.

Em contrapartida, identificou-se uma expressiva produção científica voltada aos métodos não farmacológicos de manejo da dor, constituindo um dos eixos temáticos mais recorrentes entre os estudos analisados. Recursos como banho morno, massagens, exercícios respiratórios, deambulação, mudanças de posição, uso da bola suíça, técnicas de relaxamento, aromaterapia e apoio contínuo durante o trabalho de parto são frequentemente descritos como estratégias eficazes para reduzir o sofrimento, promover conforto e fortalecer o protagonismo da mulher.

Além dos benefícios relacionados à redução da intensidade dolorosa, diversos trabalhos apontam que esses métodos favorecem maior satisfação materna, menor necessidade de intervenções obstétricas e vivências mais positivas do nascimento. Essa tendência evidencia uma

mudança importante no paradigma assistencial, deslocando o foco do controle exclusivamente farmacológico da dor para uma abordagem integral e centrada nas necessidades da parturiente.

Os estudos também convergem ao abordar os impactos da dor na experiência materna, demonstrando que o modo como o sofrimento é vivenciado durante o parto influencia diretamente a construção das memórias relacionadas ao nascimento, o vínculo inicial entre mãe e bebê, a satisfação com a assistência recebida e até mesmo decisões reprodutivas futuras. Experiências marcadas por acolhimento, respeito e sensação de controle tendem a ser descritas de forma positiva, mesmo quando a intensidade da dor foi elevada. Em contraste, situações caracterizadas por negligência, violência obstétrica, comunicação inadequada ou ausência de suporte emocional frequentemente resultam em lembranças traumáticas, medo de futuras gestações e sofrimento psicológico persistente. Dessa forma, os trabalhos reforçam que a qualidade da assistência exerce papel decisivo na maneira como a dor será posteriormente ressignificada pela mulher.

Por fim, no conjunto das pesquisas analisadas, as recomendações para a prática assistencial apresentam elevado grau de convergência. A maior parte dos estudos defende a implementação de modelos de atenção fundamentados na humanização do parto, no respeito aos direitos reprodutivos e na valorização da autonomia feminina. Entre as recomendações mais frequentes destacam-se o fortalecimento da comunicação entre profissionais e parturientes, o incentivo ao uso de métodos não farmacológicos de alívio da dor, a presença de acompanhante de livre escolha, a redução de intervenções obstétricas desnecessárias, a educação permanente das equipes de saúde e a qualificação da assistência baseada em evidências científicas. Além disso, diversos autores ressaltam a importância de uma abordagem interdisciplinar que considere simultaneamente os componentes biológicos, psicológicos, sociais e culturais envolvidos na experiência do parto.

Em síntese, a análise dos trabalhos evidenciou que a produção científica nacional vem consolidando uma compreensão ampliada da dor no parto, afastando-se progressivamente de interpretações estritamente biomédicas e aproximando-se de uma perspectiva biopsicossocial.

Os estudos demonstram que a experiência dolorosa resulta da interação dinâmica entre processos fisiológicos, fatores emocionais, influências culturais, relações estabelecidas com a equipe de saúde e condições institucionais de assistência. Essa convergência reforça a necessidade de práticas obstétricas que reconheçam a singularidade da experiência feminina, promovam cuidado humanizado e garantam que o manejo da dor seja orientado não apenas pela intensidade do estímulo nociceptivo, mas também pelas necessidades, expectativas e direitos de cada mulher durante o processo de nascimento.

Conclusão

A análise conjunta dos trabalhos evidencia que a produção científica brasileira vem consolidando uma compreensão ampliada da dor no parto, reconhecendo-a como uma experiência complexa, multideterminada e profundamente influenciada pelo contexto assistencial, pelas relações interpessoais e pelas condições emocionais da mulher.

Embora cada pesquisa enfatize dimensões específicas, como aspectos fisiológicos, métodos não farmacológicos, violência obstétrica, ativismo materno ou reflexões filosóficas sobre o sofrimento, todas convergem para a necessidade de superar uma abordagem exclusivamente biomédica do nascimento.

Outro aspecto marcante é o fortalecimento da perspectiva da humanização da assistência, entendida não apenas como uma diretriz ética, mas como elemento capaz de influenciar diretamente a percepção da dor, a satisfação materna e os desfechos obstétricos. Nesse cenário, o protagonismo da mulher, o respeito às suas escolhas, a qualificação da comunicação e o incentivo a práticas menos intervencionistas aparecem como pilares fundamentais para uma assistência de melhor qualidade.

Em conjunto, esses estudos demonstram que compreender a dor do parto exige integrar conhecimentos provenientes das ciências da saúde, das ciências humanas e sociais e até da filosofia, revelando que o sofrimento relacionado ao nascimento não pode ser explicado apenas por mecanismos fisiológicos.

Este artigo reforça a necessidade de abordagens interdisciplinares que reconheçam simultaneamente as dimensões biológicas, psicológicas, sociais, culturais e políticas da experiência do parto, contribuindo para a construção de práticas assistenciais mais humanizadas, respeitosas e centradas nas necessidades das mulheres.

Bibliografia

- ALBUQUERQUE, Ana Suely dos Santos, et al. "A percepção das mulheres sobre a dor no trabalho de parto e parto." *Contribuciones a Las Ciencias Sociales* 17, nº 2 (2024): 01-16.
- ALMEIDA, Nilza Alves Marques. "A dor do parto na perspectiva e vivência de um grupo de mulheres usuárias do Sistema Único de Saúde." *Tese de doutorado em Ciências da Saúde*. Goiânia: Convênio Rede Centro-Oeste UnB/UFG/UFMS, 2009.
- Aromataris E, Lockwood C, Porritt K, Pilla B, Jordan Z, editores. "Manual JBI para Síntese de Evidências." 2024. <https://synthesismanual.jbi.global>.
- BARROS, Alana Bruna Farias, e Janayny Hayumy de FREITAS. "Entre o silêncio e a dor: a violência obstétrica no Brasil e seus impactos." *Revista Novos Desafios* 5, nº 1 (2025): 241-254.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.
- BOURGUIGNON, Ana Maria, e Marcia GRISOTTI. "Concepções sobre humanização do parto e nascimento nas teses e dissertações brasileiras." *Saúde Sociedade* 27, nº 4 (2018): 1230-1245.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GREGOLIS, Thais Blaya Leite, Sabrina da Silva SANTOS, Ilce Ferreira da SILVA, e Andréa Ramos da Silva BESSA. "A influência de métodos não farmacológicos na duração do parto: uma revisão sistemática." *Ciênc. saúde coletiva*, 2024.
- HUTCHISON, Julia, Heba MAHDY, Suzanne M. JENKINS, e Justin HUTCHISON. *Trabalho de parto normal: Fisiologia, Avaliação e Manejo*. 2026. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK544290/>.
- MACEDO, Priscila de Oliveira. "Significando a dor no parto: expressão feminina da vivência do parto vaginal." *Dissertação de Mestrado em Enfermagem*. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.
- MIRANDA PEREIRA, Marília, Yasmim Caroline de ARAÚJO SILVA, Arilane Salino DIAS, e Elliza Emily Perrone BARBOSA. "Métodos não farmacológicos para o alívio da dor durante o trabalho de parto." *Revista Enfermagem Atual In Derme* 100, nº 1 (Jan - Mar 2026): 1-12.
- PEREIRA, A. C., et al. "Métodos não farmacológicos para alívio da dor durante o trabalho de parto: revisão sistemática." *Revista Eletrônica Acervo Saúde* 2, nº 10 (2020).

SILVA, Dayane Thaís Batista, Giovana Maria ALESSANDRETTI, Laura Fernandes BARBOSA, e Maria das Mercês Borém Correa MACHADO. “Medidas não farmacológicas para manejo da dor no trabalho de parto: uma revisão da literatura.” *Revista Multidisciplinar do Centro Universitário FIPMoc* 38, nº 2 (jul/dez 2025).

SILVA, Valmor da. “As dores de parto e o nascimento na literatura bíblica.” *Revista Estudos Bíblicos* (Edidora Apocalíptica) 65 (2000): 9-25.

SOUZA, Lissandra Martins. “A dor do parto: uma leitura fenomenológica dos seus sentidos.” *Dissertação de Mestrado em Psicologia*. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2007.

WESSELMANN, W. *Dor no parto*. Vol. 5, em *Os Sentidos: Uma Referência Abrangente*, por Thomas D. Albright, ... Esther P. Gardner Richard H. Masland, 579-583. 2008.

FORMAÇÃO SENSÍVEL E HUMANIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Gislene Santos Moreira²⁷

Maria José de Pinho²⁸

Valéria da Silva Medeiros²⁹

Resumo

A formação inicial docente demanda experiências que contribuam para o desenvolvimento de perspectivas críticas, éticas e sensíveis diante das complexidades da realidade social. Nesse contexto, a educação em contextos de privação de liberdade apresenta potencial para ampliar a compreensão dos futuros professores acerca de sujeitos e espaços educativos historicamente invisibilizados nos currículos das licenciaturas. Este artigo tem como objetivo analisar de que maneira a disciplina Educação em Contextos de Privação de Liberdade contribuiu para a construção de uma formação docente mais sensível e humanizada entre acadêmicos do curso de Letras da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, derivada de uma investigação de doutorado, realizada com quatorze estudantes matriculados na referida disciplina no segundo semestre de 2025. A produção dos dados ocorreu por meio de questionários abertos, registros escritos elaborados pelos participantes e observação das atividades desenvolvidas ao longo do processo formativo. Os resultados evidenciaram a ampliação das percepções dos estudantes acerca do cárcere e de seus sujeitos, processos de sensibilização e revisão de preconceitos, bem como a ressignificação do papel social da docência. A discussão dos resultados, fundamentada nas contribuições de Paulo Freire, Pablo René Estévez e Edgar Morin, permitiu compreender que o contato com a temática favoreceu processos de humanização, desenvolvimento da compreensão humana e fortalecimento de perspectivas docentes comprometidas com a dignidade humana e a transformação social. Conclui-se que a educação em contextos de privação de liberdade constitui uma experiência formativa relevante para a construção de uma formação docente mais sensível, crítica e humanizada, ampliando os horizontes formativos dos licenciandos e contribuindo para o fortalecimento de uma educação comprometida com os direitos humanos e com a formação humana integral.

Palavras-chave: formação docente; formação sensível; humanização; educação em contextos de privação de liberdade; educação prisional.

Abstract

Initial teacher education requires experiences that contribute to the development of critical, ethical, and sensitive perspectives toward the complexities of social reality. In this context, education in deprivation of liberty settings has the potential to broaden future teachers' understanding of subjects and educational spaces that have historically remained invisible within teacher education curricula. This article aims to analyze how the course *Education in Deprivation of Liberty Contexts* contributed to the development of a more sensitive and humanized teacher education among undergraduate students in the Language and Literature program at the Federal University of Northern Tocantins (UFNT). This qualitative study derives from a doctoral research project conducted with fourteen students enrolled in the course during

²⁷ Doutoranda em Letras - Linguística e Literatura PPGLIT/UFNT

²⁸ Doutora em Educação e Currículo pela PUC- SP

²⁹ Doutora em Letras – Teoria Literária pela PUC-Rio

the second semester of 2025. Data were generated through open-ended questionnaires, written reflections produced by the participants, and observations of the activities carried out throughout the educational process. The findings revealed an expansion of students' perceptions regarding prison environments and incarcerated individuals, processes of sensitization and prejudice revision, as well as a re-signification of the social role of teaching. The discussion of the findings, grounded in the contributions of Paulo Freire, Pablo René Estévez, and Edgar Morin, demonstrated that engagement with the topic fostered processes of humanization, the development of human understanding, and the strengthening of teaching perspectives committed to human dignity and social transformation. It is concluded that education in deprivation of liberty contexts constitutes a relevant formative experience for the development of a more sensitive, critical, and humanized teacher education, broadening pre-service teachers' educational horizons and contributing to the strengthening of an education committed to human rights and integral human development.

Keywords: teacher education; sensitive education; humanization; education in deprivation of liberty contexts; prison education.

Resumen

La formación inicial docente requiere experiencias que contribuyan al desarrollo de perspectivas críticas, éticas y sensibles frente a las complejidades de la realidad social. En este contexto, la educación en contextos de privación de libertad tiene el potencial de ampliar la comprensión de los futuros docentes sobre sujetos y espacios educativos históricamente invisibilizados en los planes de formación del profesorado. El presente artículo tiene como objetivo analizar de qué manera la asignatura *Educación en Contextos de Privación de Libertad* contribuyó a la construcción de una formación docente más sensible y humanizada entre estudiantes del curso de Letras de la Universidad Federal del Norte de Tocantins (UFNT). Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, derivada de un estudio doctoral, realizada con catorce estudiantes matriculados en dicha asignatura durante el segundo semestre de 2025. La producción de los datos se llevó a cabo mediante cuestionarios abiertos, registros escritos elaborados por los participantes y la observación de las actividades desarrolladas a lo largo del proceso formativo. Los resultados evidenciaron una ampliación de las percepciones de los estudiantes sobre el contexto penitenciario y las personas privadas de libertad, procesos de sensibilización y revisión de prejuicios, así como una resignificación del papel social de la docencia. La discusión de los resultados, fundamentada en las contribuciones de Paulo Freire, Pablo René Estévez y Edgar Morin, permitió comprender que el contacto con esta temática favoreció procesos de humanización, el desarrollo de la comprensión humana y el fortalecimiento de perspectivas docentes comprometidas con la dignidad humana y la transformación social. Se concluye que la educación en contextos de privación de libertad constituye una experiencia formativa relevante para la construcción de una formación docente más sensible, crítica y humanizada, ampliando los horizontes formativos de los futuros docentes y contribuyendo al fortalecimiento de una educación comprometida con los derechos humanos y con la formación humana integral.

Palabras clave: formación docente; formación sensible; humanización; educación en contextos de privación de libertad; educación penitenciaria.

Introdução

A formação inicial de professores tem sido desafiada a responder às demandas de uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, pela persistência de processos de exclusão e pela necessidade de fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a dignidade humana. Nesse cenário, torna-se cada vez mais evidente que a formação docente não pode restringir-se ao desenvolvimento de competências técnicas ou ao domínio de conteúdos específicos. Formar professores implica possibilitar experiências que ampliem a compreensão da realidade social, favoreçam a construção de posturas éticas e críticas e contribuam para o reconhecimento da diversidade dos sujeitos e dos contextos educativos.

Em meio a esse debate, ganha relevância a discussão sobre a formação sensível, compreendida como processo que mobiliza não apenas dimensões cognitivas, mas também afetivas, éticas e humanas da formação. Tal perspectiva aproxima-se das contribuições de Pablo René Estévez, ao defender uma educação voltada ao desenvolvimento da sensibilidade humana e à sustentabilidade da condição humana, e de Paulo Freire, para quem a educação constitui uma prática de humanização comprometida com a leitura crítica da realidade e com a transformação social. Sob diferentes perspectivas, ambos os autores reconhecem a importância de experiências educativas capazes de favorecer o encontro com o outro, o desenvolvimento da empatia e a construção de relações mais humanizadas.

Entretanto, determinados contextos permanecem pouco visibilizados nos percursos formativos das licenciaturas, limitando as oportunidades de reflexão sobre realidades marcadas por desigualdades, exclusões e violações de direitos. Entre esses contextos encontram-se os espaços de privação de liberdade. Embora a educação das pessoas privadas de liberdade seja reconhecida como direito e integre o sistema educacional brasileiro, a temática ainda ocupa lugar periférico em grande parte dos currículos de formação docente, fazendo com que muitos licenciandos concluam sua graduação sem qualquer aproximação com esse campo educativo.

Essa ausência produz implicações que ultrapassam o desconhecimento sobre um possível espaço de atuação profissional. Ao permanecer distante dos processos formativos, a educação em contextos de privação de liberdade tende a ser compreendida a partir de representações socialmente construídas, frequentemente marcadas por estigmas, simplificações e preconceitos. Como consequência, perde-se a oportunidade de promover reflexões sobre direitos humanos, justiça social, exclusão e sobre a própria função social da educação em contextos historicamente marginalizados.

Foi nesse horizonte que se desenvolveu a experiência analisada neste artigo, realizada por meio da disciplina Educação em Contextos de Privação de Liberdade, ofertada no curso de Letras da Universidade Federal do Norte do Tocantins. A proposta da disciplina consistiu em promover discussões acerca da educação prisional, de seus fundamentos legais, de suas especificidades pedagógicas e dos desafios enfrentados na garantia do direito à educação das pessoas privadas de liberdade. Entretanto, os resultados da pesquisa indicaram que seus impactos ultrapassaram a ampliação de conhecimentos sobre a temática, alcançando dimensões relacionadas à sensibilização dos estudantes, à revisão de preconceitos e à ressignificação do papel social da docência.

Tais resultados permitem compreender a educação em contextos de privação de liberdade não apenas como campo específico de atuação profissional, mas também como experiência capaz de favorecer processos de formação humana e sensível na educação superior.

Ao aproximar os licenciandos de sujeitos e realidades frequentemente invisibilizados, a disciplina contribuiu para ampliar a compreensão dos participantes acerca da condição humana, da diversidade dos contextos educativos e das responsabilidades éticas e sociais inerentes à docência.

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar de que maneira a disciplina Educação em Contextos de Privação de Liberdade contribuiu para a construção de uma formação docente mais sensível e humanizada entre acadêmicos do curso de Letras da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Busca-se compreender como a experiência formativa repercutiu na ampliação das percepções sobre o cárcere e seus sujeitos, na sensibilização e revisão de preconceitos e na resignificação do papel social da docência, articulando os resultados da pesquisa às contribuições de Paulo Freire, Pablo René Estévez e Edgar Morin para a reflexão sobre formação humana, compreensão do outro e educação transformadora.

Caminhos metodológicos

O presente estudo constitui um recorte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, voltada à análise das contribuições da disciplina Educação em Contextos de Privação de Liberdade para a formação inicial docente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, orientada pela compreensão de que os processos formativos são constituídos por experiências, significados e percepções que demandam análise contextualizada e interpretativa.

A investigação foi realizada com quatorze acadêmicos do curso de Letras da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), matriculados na disciplina Educação em Contextos de Privação de Liberdade, ofertada no segundo semestre de 2025. A escolha desse contexto fundamentou-se na compreensão de que a universidade ocupa papel estratégico na formação inicial de professores e na ampliação dos debates sobre campos educativos historicamente pouco contemplados nos currículos das licenciaturas.

A disciplina investigada foi concebida com o propósito de promover discussões acerca da educação em contextos de privação de liberdade, contemplando aspectos históricos, legais, pedagógicos e sociais relacionados à educação prisional. Ao possibilitar o contato dos licenciandos com uma temática frequentemente ausente de seus percursos formativos, a experiência constituiu espaço de reflexão sobre direitos humanos, justiça social, inclusão educacional e atuação docente em contextos marcados por processos de exclusão.

A produção dos dados ocorreu por meio de questionários abertos e registros escritos através da observação-participante da pesquisadora ao longo da disciplina acerca das atividades desenvolvidas durante o processo formativo. Esses instrumentos permitiram identificar percepções, compreensões e reflexões construídas pelos acadêmicos acerca da temática estudada, bem como possíveis deslocamentos de percepção produzidos a partir da experiência vivenciada.

Os dados foram analisados a partir de uma perspectiva interpretativa, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos participantes à experiência formativa e às discussões realizadas no decorrer da disciplina. O processo analítico privilegiou a identificação de recorrências, aproximações e mudanças de compreensão presentes nas narrativas dos

estudantes, possibilitando a construção de categorias relacionadas à ampliação das percepções sobre o cárcere, à revisão de preconceitos e à ressignificação do papel social da docência.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Norte do Tocantins, sob Parecer nº 8.032.639, sendo observados os princípios éticos previstos para pesquisas envolvendo seres humanos, garantindo-se a participação voluntária dos sujeitos e a preservação de sua identidade.

Achados da Pesquisa

Ampliação das percepções sobre o cárcere e seus sujeitos

As respostas dos participantes evidenciam que a disciplina promoveu mudanças significativas na compreensão dos estudantes acerca da educação em contextos de privação de liberdade e dos sujeitos que vivenciam essa realidade. Antes da experiência formativa, a maioria dos acadêmicos relatou não possuir contato prévio com discussões relacionadas ao sistema prisional ou à educação ofertada nesses espaços, demonstrando que a temática permanecia distante de seus percursos formativos.

Os relatos indicam que, ao longo da disciplina, os estudantes passaram a desenvolver uma compreensão mais ampla sobre a realidade prisional, reconhecendo a educação como um direito e como possibilidade de transformação social. Em diferentes respostas, observa-se a ampliação das percepções sobre a população privada de liberdade e sobre o papel da educação nesse contexto.

O Estudante E destacou que: “A disciplina ampliou completamente a minha visão desta realidade, pois era uma coisa que eu não conhecia, e foi gratificante ter conhecido e agora conhecer ainda mais pois tive a base necessária.”

Outro participante afirmou que: “A disciplina ampliou profundamente minha compreensão sobre a importância da educação como ferramenta de ressocialização e dignificação humana. Passei a enxergar a população carcerária não apenas como um grupo isolado, mas como sujeitos de direitos que necessitam de oportunidades reais de transformação.”

De modo semelhante, o Estudante F apontou como um dos aspectos mais marcantes da disciplina o conhecimento sobre a existência de iniciativas educacionais no sistema prisional e seu potencial de promover mudanças na vida das pessoas privadas de liberdade: “Foi saber da existência de um sistema educacional que tendo uma estrutura ainda tão pequena e restrita, tem demonstrado que a educação transforma vidas possibilitando a ressocialização do reeducando e apresentando a ele uma forma mais digna de viver.”

As respostas também revelam que a experiência formativa contribuiu para ampliar a compreensão dos estudantes acerca da complexidade das trajetórias vivenciadas pela população carcerária. Em alguns relatos, observa-se a passagem de percepções inicialmente limitadas para uma visão mais abrangente sobre as condições de vida, os desafios educacionais e os direitos das pessoas privadas de liberdade.

Outro aspecto identificado refere-se ao reconhecimento da educação prisional como parte integrante do campo educacional. Os estudantes passaram a perceber o cárcere não apenas como espaço de cumprimento de pena, mas também como ambiente em que processos educativos acontecem e no qual o direito à educação necessita ser garantido.

De modo geral, os dados evidenciam que a disciplina favoreceu a ampliação das percepções dos participantes sobre o cárcere, seus sujeitos e as possibilidades educativas existentes nesse contexto, contribuindo para a construção de compreensões mais amplas acerca da educação em contextos de privação de liberdade.

Sensibilização e revisão de preconceitos a partir da escuta de experiências concretas

Entre os aspectos mais recorrentes nas respostas dos participantes, destaca-se a relevância atribuída ao contato com convidados que compartilharam experiências relacionadas ao sistema prisional. Os estudantes apontaram que a escuta de profissionais atuantes na educação prisional e de pessoas que vivenciaram a educação no cárcere constituiu um dos momentos mais significativos da disciplina.

Os relatos indicam que essas experiências possibilitaram uma aproximação com realidades até então desconhecidas, contribuindo para ampliar a compreensão sobre os desafios enfrentados pelas pessoas privadas de liberdade e sobre a importância da educação nesse contexto.

A Acadêmica B destacou que: “Estar presente nas aulas ouvindo e conhecendo os convidados foi fundamental no quesito de esperança.” De forma semelhante, a Acadêmica J ressaltou que um dos aspectos mais marcantes da disciplina foram “as histórias apresentadas pela professora e pelos convidados durante as aulas”, além do interesse demonstrado pelas pessoas privadas de liberdade pela leitura, de acordo com os professores atuantes no sistema prisional e convidados da disciplina.

Outro depoimento significativo foi apresentado pela Acadêmica C, que enfatizou o impacto provocado pelos relatos de profissionais que atuam no sistema prisional e pelas discussões acerca das dificuldades e limitações enfrentadas para garantir o acesso à educação nesse contexto.

As respostas evidenciam que a escuta dessas experiências favoreceu a construção de percepções mais amplas sobre a realidade prisional. Os estudantes passaram a reconhecer aspectos que anteriormente não integravam suas compreensões sobre o sistema penitenciário, especialmente aqueles relacionados às trajetórias de vida dos sujeitos privados de liberdade, às dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação e ao papel da escolarização nos processos de reinserção social.

Os relatos também indicam que a experiência contribuiu para a revisão de concepções previamente construídas acerca da população carcerária. Ao entrarem em contato com histórias concretas e com narrativas produzidas por sujeitos diretamente envolvidos com essa realidade, os participantes demonstraram uma compreensão mais abrangente sobre as múltiplas dimensões que atravessam o contexto prisional.

Além disso, os estudantes destacaram que a disciplina favoreceu reflexões sobre direitos humanos, dignidade e inclusão educacional. Em diferentes respostas, observa-se o reconhecimento da educação como elemento importante para a construção de oportunidades e para a promoção de processos de transformação social.

De modo geral, os dados revelam que a escuta de experiências concretas constituiu um elemento relevante na trajetória formativa dos participantes, contribuindo para ampliar suas percepções sobre o cárcere, seus sujeitos e os desafios relacionados à garantia do direito à educação em contextos de privação de liberdade.

Ressignificação do papel social da docência

As respostas dos participantes indicam que a experiência com a disciplina também produziu mudanças na forma como os estudantes compreendem o papel social do professor. Ao longo dos relatos, observa-se que a docência passou a ser percebida para além de sua dimensão instrucional, sendo associada a aspectos relacionados à inclusão, à garantia de direitos e à transformação social.

Quando questionados sobre os conteúdos mais marcantes da disciplina, diversos estudantes destacaram temas relacionados ao papel do professor, à educação como direito e às possibilidades de atuação docente em contextos historicamente marginalizados. Esses elementos aparecem articulados a uma compreensão ampliada da profissão docente e de suas responsabilidades sociais.

A Acadêmica B afirmou que a disciplina contribuiu para compreender o professor como “agente transformador, mediador de direitos e promotor de inclusão”, evidenciando uma percepção da docência associada à promoção de oportunidades educativas e ao reconhecimento da dignidade humana.

De forma semelhante, a Acadêmica G destacou que a experiência possibilitou compreender que a atuação docente “vai muito além da transmissão de conteúdos”, especialmente em contextos não tradicionais de ensino. Segundo a estudante, o professor desempenha papel relevante na promoção da dignidade e na construção de oportunidades para sujeitos historicamente excluídos.

Outro relato significativo foi apresentado pela Acadêmica N, que ressaltou que, em contextos como o sistema prisional, o professor pode representar “esperança, possibilidade de recomeço e reconstrução de identidade”. A fala evidencia o reconhecimento da educação como elemento importante nos processos de reconstrução de trajetórias e ampliação de perspectivas de vida.

Também merece destaque a resposta da Acadêmica C, que afirmou que a disciplina influenciou positivamente sua visão sobre o papel social do professor, contribuindo para manter uma postura esperançosa em relação à capacidade transformadora da educação.

As respostas evidenciam que o contato com a temática da educação em contextos de privação de liberdade favoreceu reflexões sobre a função social da educação e sobre a atuação docente em espaços marcados por desigualdades e processos de exclusão. Os estudantes passaram a reconhecer a docência como prática que envolve responsabilidades éticas, sociais e

humanas, ampliando sua compreensão acerca dos diferentes contextos em que o direito à educação se concretiza.

De modo geral, os dados indicam que a disciplina contribuiu para a construção de uma visão mais ampla da profissão docente, fortalecendo compreensões relacionadas ao compromisso social da educação e à atuação do professor em contextos diversos.

Discussão

Formação sensível e humanização na formação inicial docente

Os resultados da pesquisa evidenciam que a inserção da temática da educação em contextos de privação de liberdade na formação inicial docente produziu efeitos que ultrapassaram a ampliação de conhecimentos sobre a realidade prisional. As mudanças observadas nas percepções dos participantes, a revisão de compreensões previamente estabelecidas e a resignificação da docência indicam que a experiência formativa favoreceu processos de sensibilização capazes de mobilizar dimensões cognitivas, éticas e afetivas da formação. Tais resultados permitem compreender a disciplina como um espaço de formação sensível, no qual o contato com realidades historicamente invisibilizadas contribuiu para ampliar a compreensão dos estudantes acerca da condição humana e do papel social da educação.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Pablo René Estévez ao defender a Educação Estético-Ambiental como uma proposta voltada ao desenvolvimento da sensibilidade humana e à sustentabilidade da condição humana. Para o autor, os processos educativos não devem limitar-se à transmissão de conhecimentos, mas promover experiências capazes de despertar sentimentos, percepções e valores que fortaleçam relações mais empáticas e harmoniosas entre os sujeitos. Sob essa ótica, a sensibilização observada nos participantes não constitui um aspecto secundário da formação, mas um elemento central para a construção de compreensões mais humanas sobre si mesmos, sobre o outro e sobre a realidade social.

Os relatos dos estudantes demonstram que o contato com a temática da educação prisional possibilitou o reconhecimento de sujeitos que frequentemente permanecem invisibilizados no debate educacional. Ao ampliarem suas percepções acerca das pessoas privadas de liberdade e reconhecerem sua condição de sujeitos de direitos, os participantes passaram a compreender a educação para além de sua função instrucional, associando-a a processos de dignificação humana, inclusão e transformação social. Tal movimento evidencia que a experiência formativa favoreceu não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas também a construção de novas formas de perceber e interpretar a realidade.

Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva freireana de educação como prática de humanização. Para Paulo Freire, a educação deve possibilitar aos sujeitos a leitura crítica do mundo e o reconhecimento de sua capacidade de intervir na realidade. Nesse sentido, formar professores implica muito mais do que desenvolver competências técnicas; significa promover experiências que favoreçam a construção de posturas éticas, críticas e comprometidas com a dignidade humana. Os resultados da pesquisa sugerem que a disciplina analisada contribuiu para esse processo ao provocar reflexões sobre desigualdades, exclusões e direitos humanos, ampliando a compreensão dos licenciandos acerca da função social da educação.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel desempenhado pela experiência formativa na problematização de concepções naturalizadas sobre o cárcere e seus sujeitos. Ao entrarem em contato com narrativas, trajetórias e experiências frequentemente ausentes dos espaços universitários, os estudantes foram convidados a confrontar percepções previamente estabelecidas e a construir compreensões mais complexas sobre a realidade prisional. Esse movimento reforça a importância de processos educativos que favoreçam o encontro com diferentes experiências humanas e ampliem as possibilidades de compreensão da diversidade social.

Desse modo, os resultados permitem afirmar que o contato com a educação em contextos de privação de liberdade durante a graduação pode constituir uma importante experiência de formação sensível na educação superior. Ao promover reflexões sobre direitos humanos, exclusão social e dignidade, a disciplina analisada contribuiu para a formação de professores mais atentos à complexidade das relações humanas e mais comprometidos com a construção de práticas educativas humanizadoras, aspecto que dialoga diretamente com os pressupostos de uma educação transformadora e com os objetivos de uma formação humana integral.

Compreensão humana e superação de preconceitos

Um dos aspectos mais significativos evidenciados pela pesquisa refere-se à revisão de percepções previamente construídas acerca das pessoas privadas de liberdade e da própria realidade prisional. Os relatos dos participantes demonstram que a experiência formativa favoreceu o questionamento de visões simplificadas e estigmatizadas sobre o cárcere, possibilitando a construção de compreensões mais amplas sobre os sujeitos que vivenciam essa realidade e sobre os processos sociais que atravessam suas trajetórias.

Esse resultado torna-se particularmente relevante quando se considera que as representações sociais sobre o sistema prisional são frequentemente construídas a partir de discursos que reduzem os indivíduos à condição de infratores, obscurecendo suas histórias de vida, suas experiências educacionais e sua condição de sujeitos de direitos. Nesse contexto, os deslocamentos de percepção observados entre os estudantes indicam a emergência de compreensões que ultrapassam leituras reducionistas da realidade, favorecendo o reconhecimento da complexidade humana presente nos contextos de privação de liberdade.

As contribuições de Edgar Morin oferecem importantes elementos para a compreensão desse processo. Ao discutir os desafios da educação contemporânea, o autor destaca a compreensão humana como um dos saberes fundamentais para a formação dos sujeitos. Para Morin, compreender o outro exige reconhecer sua complexidade, suas contradições e os múltiplos fatores que constituem sua existência, superando interpretações fragmentadas que tendem a simplificar a realidade humana. Sob essa perspectiva, educar para a compreensão humana implica desenvolver a capacidade de reconhecer o outro para além de categorias estigmatizantes e julgamentos simplificadores.

Uma educação regenerada não poderia por si só mudar a sociedade. Mas poderia formar adultos mais capazes de enfrentar seus destinos, mais aptos a expandir seu viver, mais aptos para o conhecimento pertinente, mais aptos a compreender as complexidades humanas, históricas, sociais, planetárias, mais aptos a reconhecer os erros e ilusões no conhecimento, na decisão e na ação, mais aptos a se compreenderem uns aos outros, mais aptos a enfrentar

as incertezas, mais aptos para a aventura da vida. (MORIN, 2015, p. 68)

Os achados da pesquisa sugerem que a disciplina analisada favoreceu exatamente esse movimento. Ao terem acesso a narrativas, experiências e trajetórias frequentemente invisibilizadas, os estudantes passaram a perceber os sujeitos privados de liberdade para além da condição de encarceramento. A escuta de relatos de profissionais da educação prisional e de pessoas que vivenciaram o cárcere contribuiu para ampliar a compreensão dos participantes acerca das desigualdades sociais, das dificuldades enfrentadas por essa população e das possibilidades de transformação associadas ao acesso à educação.

Tal processo também dialoga com a perspectiva freireana de humanização. Para Freire, a desumanização constitui uma realidade histórica produzida por relações de opressão que negam aos sujeitos sua condição plena de humanidade. Nesse sentido, a educação comprometida com a humanização deve favorecer o reconhecimento do outro como sujeito histórico, portador de experiências, saberes e potencialidades. Os relatos analisados indicam que a experiência formativa possibilitou justamente esse reconhecimento, contribuindo para deslocar percepções marcadas pelo distanciamento e pelo desconhecimento para compreensões mais empáticas e críticas da realidade prisional.

A revisão de preconceitos observada nos participantes não se restringe, portanto, à mudança de opiniões individuais. Trata-se de um processo formativo mais amplo, relacionado à ampliação da capacidade de compreender a realidade em sua complexidade e de reconhecer a humanidade presente em sujeitos historicamente estigmatizados. Esse movimento possui implicações importantes para a formação docente, uma vez que professores são constantemente desafiados a atuar em contextos marcados pela diversidade, pelas desigualdades e por diferentes formas de exclusão social.

Desse modo, os resultados da pesquisa reforçam a importância de experiências formativas que promovam o encontro com realidades pouco conhecidas e favoreçam a problematização de concepções naturalizadas. Ao contribuir para o desenvolvimento da compreensão humana e para a superação de preconceitos, a educação em contextos de privação de liberdade revela-se um espaço potente para a construção de uma formação docente mais crítica, sensível e comprometida com o reconhecimento da dignidade humana em sua diversidade e complexidade.

Educação em contextos de privação de liberdade como experiência formativa humanizadora

A análise dos resultados permite compreender que a inserção da temática da educação em contextos de privação de liberdade na formação inicial docente ultrapassa a finalidade de apresentar aos estudantes um campo específico de atuação profissional. Os achados evidenciam que o contato com essa realidade produziu impactos que alcançaram dimensões cognitivas, éticas, afetivas e identitárias da formação, contribuindo para a construção de compreensões mais amplas acerca da educação, da docência e da condição humana.

Os deslocamentos de percepção observados entre os participantes, a revisão de preconceitos e a ressignificação do papel social do professor indicam que a experiência formativa analisada constituiu um espaço privilegiado para a problematização de realidades historicamente invisibilizadas nos currículos das licenciaturas. Ao aproximar os estudantes de sujeitos e contextos frequentemente associados a estigmas e processos de exclusão, a disciplina

favoreceu a construção de perspectivas mais críticas e sensíveis sobre a diversidade das experiências humanas e sobre os desafios relacionados à garantia do direito à educação.

Essa compreensão reforça a necessidade de ampliar o debate sobre os espaços educativos reconhecidos pela formação docente. Historicamente, os currículos das licenciaturas têm privilegiado contextos escolares convencionais, o que contribui para a invisibilização de outros territórios educativos igualmente relevantes. Os resultados desta pesquisa demonstram que a aproximação com contextos de privação de liberdade não apenas amplia o repertório profissional dos futuros professores, mas também favorece processos de formação humana que repercutem diretamente na construção de sua identidade docente.

Nessa perspectiva, a educação em contextos de privação de liberdade pode ser compreendida como uma experiência formativa humanizadora, na medida em que possibilita o reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados, promove reflexões sobre direitos humanos e estimula a construção de relações pautadas na empatia, no respeito e na dignidade humana. Trata-se de uma experiência que desafia visões simplificadoras da realidade e convida os estudantes a desenvolverem formas mais complexas de compreender os sujeitos, os contextos educativos e a própria função social da educação.

As contribuições de Paulo Freire e Pablo René Estévez ajudam a compreender a relevância desse processo. Ambos defendem perspectivas educativas comprometidas com a formação integral dos sujeitos, reconhecendo que a educação não se limita à transmissão de conhecimentos, mas envolve a construção de valores, sensibilidades e compromissos éticos com a vida coletiva. Os resultados da pesquisa sugerem que a disciplina analisada favoreceu justamente esse movimento ao proporcionar experiências capazes de mobilizar reflexões sobre exclusão, justiça social, cidadania e humanidade.

Além disso, ao favorecer o desenvolvimento da compreensão humana e a superação de percepções estigmatizadas, a experiência aproxima-se das reflexões de Morin acerca da necessidade de formar sujeitos capazes de reconhecer a complexidade das relações humanas e de enfrentar os desafios contemporâneos a partir de uma perspectiva mais integrada e solidária. Nesse sentido, a formação docente ganha novos contornos, deixando de ser compreendida apenas como preparação técnica para o exercício profissional e passando a incorporar dimensões relacionadas à sensibilidade, à ética e à responsabilidade social.

Desse modo, os resultados desta pesquisa permitem defender que a educação em contextos de privação de liberdade possui potencial para contribuir significativamente com a construção de uma formação docente mais sensível, crítica e humanizada. Ao promover o encontro com realidades frequentemente silenciadas, a disciplina amplia os horizontes formativos dos licenciandos e fortalece a compreensão de que educar implica, também, reconhecer a humanidade presente nos diferentes sujeitos e contextos que compõem a realidade educacional.

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo analisar de que maneira a disciplina Educação em Contextos de Privação de Liberdade contribuiu para a construção de uma formação docente mais sensível e humanizada entre acadêmicos do curso de Letras da Universidade Federal do Norte do Tocantins. A partir da análise das percepções dos participantes, buscou-se

compreender os impactos formativos produzidos pelo contato com uma temática ainda pouco presente nos currículos das licenciaturas, mas profundamente relacionada aos desafios contemporâneos da educação e da garantia de direitos.

Os resultados evidenciaram que a experiência formativa favoreceu a ampliação das percepções dos estudantes acerca do cárcere e dos sujeitos privados de liberdade, possibilitando construção de compreensões mais abrangentes sobre a educação prisional e sua relevância social. Os dados também indicaram processos de sensibilização e revisão de preconceitos, especialmente a partir da escuta de experiências concretas e do contato com narrativas que desafiaram representações estigmatizadas sobre o sistema prisional e seus sujeitos.

Outro aspecto relevante refere-se à ressignificação do papel social da docência observada nos relatos dos participantes. A disciplina contribuiu para ampliar a compreensão dos futuros professores acerca de sua responsabilidade ética, social e política, fortalecendo uma visão da educação comprometida com a dignidade humana, a inclusão e a transformação social. Nesse sentido, os achados sugerem que a aproximação com contextos historicamente marginalizados pode favorecer a constituição de perspectivas docentes mais críticas, reflexivas e sensíveis à diversidade das experiências humanas.

A discussão dos resultados permitiu compreender que a educação em contextos de privação de liberdade pode constituir uma importante experiência de formação sensível na educação superior. Em diálogo com as contribuições de Paulo Freire, Pablo René Estévez e Edgar Morin, observou-se que o contato com essa realidade favoreceu processos de humanização, desenvolvimento da compreensão humana e ampliação da sensibilidade diante de sujeitos frequentemente invisibilizados pelos discursos sociais e pelos próprios percursos formativos.

Dessa forma, a pesquisa reforça a importância de ampliar a presença da educação em contextos de privação de liberdade nos currículos das licenciaturas, não apenas em função da necessidade de preparação para possíveis campos de atuação profissional, mas sobretudo por seu potencial de contribuir para uma formação humana integral. Ao promover o encontro com realidades marcadas por desigualdades, exclusões e desafios relacionados à garantia de direitos, experiências dessa natureza ampliam os horizontes formativos dos futuros professores e fortalecem seu compromisso com uma educação socialmente referenciada.

Por fim, considera-se que os resultados apresentados não esgotam as possibilidades de investigação sobre a temática. Novos estudos poderão aprofundar a compreensão dos impactos produzidos por experiências formativas semelhantes em diferentes cursos de licenciatura e contextos institucionais. Ainda assim, os achados desta pesquisa permitem afirmar que a inserção da educação em contextos de privação de liberdade na formação inicial docente constitui uma estratégia relevante para a construção de professores mais sensíveis, críticos e comprometidos com a humanização das relações educativas e com a defesa do direito à educação em todos os espaços sociais.

Referências

- BRASIL.** Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 13 jul. 1984.
- BRASIL.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 maio 2010.

- CHIZZOTTI, Antonio.** *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ESTÉVEZ, Pablo René.** *Educação Estético-Ambiental: pensando a formação humana*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2011.
- ESTÉVEZ, Pablo René.** *Educação Estético-Ambiental: fundamentos e práticas*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2012.
- FOUCAULT, Michel.** *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo.** *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo.** *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio.** *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes.** *Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões, avanços e perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- MORIN, Edgar.** *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MORIN, Edgar.** *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, Edgar.** *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano.** *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M.** *Justiça social: desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

O INDIVÍDUO NA SOCIEDADE DE CONSUMO: REIFICAÇÃO, AUTONOMIA E MODERNIDADE LÍQUIDA

José Sebastião de Farias Filho³⁰

Resumo

O presente artigo analisa criticamente a condição do indivíduo na sociedade de consumo contemporânea, investigando as tensões estruturais entre autonomia, reificação, mercantilização e controle social. A partir de um diálogo interdisciplinar com Karl Marx, Georg Simmel, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, Immanuel Kant, Jürgen Habermas, Zygmunt Bauman, Byung-Chul Han, Shoshana Zuboff e Slavoj Žižek, busca-se compreender de que modo as dinâmicas do capitalismo tardio, especialmente em sua configuração digital, reestruturam a subjetividade, a liberdade e a participação cidadã. Sustenta-se que, no contexto da modernidade líquida e do capitalismo de vigilância, a promessa de autonomia individual convive com formas cada vez mais sofisticadas de dominação simbólica, econômica e algorítmica, frequentemente naturalizadas no cotidiano social. Argumenta-se, por fim, que a superação desse quadro demanda não apenas uma crítica teórica consistente, mas um projeto político triplo: práticas educativas de letramento crítico, a defesa de esferas de sociabilidade não mercantilizadas e a luta por infraestruturas democráticas de comunicação que submetam a lógica algorítmica ao controle público.

Palavras-chave: indivíduo; sociedade de consumo; reificação; autonomia; modernidade líquida; capitalismo de vigilância.

Abstract

This article critically analyzes the condition of the individual in contemporary consumer society, investigating the structural tensions between autonomy, reification, commodification, and social control. Drawing on an interdisciplinary dialogue with Karl Marx, Georg Simmel, Theodor W. Adorno and Max Horkheimer, Immanuel Kant, Jürgen Habermas, Zygmunt Bauman, Byung-Chul Han, Shoshana Zuboff, and Slavoj Žižek, it seeks to understand how the dynamics of late capitalism—particularly in its digital configuration—restructure subjectivity, freedom, and civic participation. It posits that, within the context of liquid modernity and surveillance capitalism, the promise of individual autonomy coexists with increasingly sophisticated forms of symbolic, economic, and algorithmic domination, which are frequently naturalized in everyday social life. Finally, it argues that overcoming this situation requires not only a robust theoretical critique but also a threefold political project: educational practices fostering critical literacy, the defense of non-commodified spheres of sociability, and the struggle for democratic communication infrastructures that subject algorithmic logic to public control.

Keywords: individual; consumer society; reification; autonomy; liquid modernity; surveillance capitalism.

³⁰ Mestre em Sociologia e Direito pela Universidade Federal Fluminense (jsebastiao.filho@gmail.com)

Introdução

A sociedade de consumo emerge como um eixo estruturante das dinâmicas societárias contemporâneas, transcendendo sua dimensão econômica imediata para moldar profundamente os processos de subjetivação, os modos de sociabilidade e as próprias condições de exercício da cidadania. Como argumenta Zygmunt Bauman (2008)³¹, o capitalismo tardio opera um deslocamento fundamental na valoração social do indivíduo: sua dignidade deixa de ser ancorada na condição humana intrínseca ou nos vínculos comunitários para tornar-se função de sua performance como consumidor. Nessa lógica, o valor pessoal é medido pela capacidade de adquirir, de se transformar em mercadoria desejável e de competir em mercados simbólicos regidos pelos imperativos da visibilidade, do desempenho e da obsolescência programada.

Nesse cenário, a identidade, outrora concebida como uma construção histórica e coletiva mediada por instituições sólidas (como a família, a escola e a nação), converte-se em um projeto individual perpétuo e precário. Ela é incessantemente refeita através do acesso a bens, experiências e signos de distinção oferecidos pelo mercado. Essa transformação contribui decisivamente para a erosão de laços sociais duráveis e para a substituição de formas "sólidas" de pertencimento por conexões fluidas, funcionais e descartáveis. Consequentemente, a vida social passa a ser governada por uma racionalidade instrumental que privilegia a eficiência, a atratividade e a utilidade, lógicas que permeiam não apenas a esfera do trabalho, mas também as relações afetivas, as práticas culturais e a ação política.

Diante dessa realidade paradoxal, em que a exaltação retórica da liberdade individual coexiste com mecanismos de controle cada vez mais penetrantes e sofisticados, torna-se imperativo o recurso a categorias analíticas robustas. Conceitos como reificação, autonomia e esfera pública oferecem um instrumental crítico essencial para desvendar os processos pelos quais a promessa moderna de emancipação é sistematicamente minada. Este artigo propõe um diálogo interdisciplinar, mobilizando as contribuições de pensadores como Karl Marx, Georg Simmel, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, Immanuel Kant, Jürgen Habermas, Zygmunt Bauman, Byung-Chul Han, Shoshana Zuboff e Slavoj Žižek. O objetivo é investigar de que modo as dinâmicas do capitalismo tardio, em especial em sua configuração digital e de vigilância, reestruturam a subjetividade, redefinem os horizontes da liberdade e comprometem a possibilidade de uma participação cidadã substantiva. Sustenta-se que a aparente autonomia oferecida pela sociedade de consumo mascara formas renovadas de dominação simbólica, econômica e algorítmica, cuja naturalização no cotidiano constitui um dos maiores desafios para a teoria crítica e para a prática política emancipatória no século XXI.

Reificação e Coisificação do Indivíduo

A percepção de perda de pessoalidade, de humanidade na sociedade contemporânea é notada numa análise superficial, cotidiana e, em grande medida, naturalizada, como algo inerente à organização social. Assim, tornar-se evidente a aplicação do conceito de reificação, formulado originalmente por Karl Marx e aprofundado posteriormente pela tradição da Escola de Frankfurt, no que se refere ao processo pelo qual relações sociais passam a assumir a forma de relações entre coisas.

³¹ BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, pp. 15-16.

O processo morfológico de construção do nome Reificação vem da palavra latina *res, rei*, que significa coisa, e consiste justamente no tratamento do indivíduo como coisa, ou seja, ele é rebaixado a um elemento manipulável, unicamente, para a manutenção do sistema econômico³². De fato, há verdadeiramente uma inversão da importância e da finalidade do indivíduo para a construção do sistema produtivo, invertendo completamente a perspectiva de dignidade de pessoa humana postulada por Kant³³, como valor intrínseco e irreduzível, é progressivamente deslocada para critérios externos de utilidade, produtividade e eficiência. Isso porque no modo de produção capitalista, o trabalho humano, as capacidades subjetivas e os próprios vínculos sociais são convertidos em mercadorias mensuráveis, intercambiáveis e submetidas à lógica do valor.

Adentrando-se em outro conceito marxista tem-se a fetichização, que está diretamente conectado³⁴. Em verdade trata-se do processo visto pela perspectiva da mercadoria, esta abandona a posição de coisa e se torna um ente como centro de valor, de dignidade, de consideração pelos demais humanos. Tal dinâmica se verifica nos chamados *totens*, ou seja, troncos de madeira esculpidos que, na vivência de povos indígenas da América do Norte, ganham status de canal para a divindade, logo, são sacralizadas. A repercussão no mundo atual se dá no tratamento dos crimes patrimoniais na atualidade têm maior preocupação, relevância e proteção jurídica que propriamente o bem da vida humana, quando se verifica na prática sociológica jurídica, para além do texto legal.

A contribuição de Adorno e Horkheimer³⁵ para a construção do conceito de indústria cultural é fundamental para compreender como a comunicação de massa atua em nível coletivo, promovendo uma padronização das subjetividades. Esse processo opera por meio da homogeneização cultural, que dissolve as particularidades individuais em categorias generalizantes, convertendo seres humanos em meros representantes de grupos estereotipados. Na contemporaneidade, essa dinâmica se renova e se intensifica no ambiente digital, onde algoritmos reforçam bolhas informacionais que confirmam visões de mundo preexistentes, simulando um consenso social e apagando, na prática, a experiência da alteridade e da singularidade.

A reificação, como analisada por Adorno e Horkheimer, não se limita às relações econômicas, mas estende-se à cultura e à comunicação, transformando práticas simbólicas em mercadorias e indivíduos em consumidores padronizados. A indústria cultural sistematiza essa lógica, produzindo conteúdos e formas de percepção que induzem à conformidade e inibem a capacidade crítica. No cenário atual, os mecanismos algorítmicos potencializam esse fenômeno ao curar e segregar discursos, práticas e comportamentos dentro de nichos digitais específicos, criando uma ilusão de pertencimento que, paradoxalmente, isola os indivíduos em universos simbólicos autorreferentes.

Como destaca Adorno e Horkheimer, esse processo de coisificação contribui para a naturalização das desigualdades e para a formação de disposições autoritárias, na medida em que o outro deixa de ser apreendido em sua condição de sujeito para ser percebido como um objeto funcional ou um estereótipo.

³² TRISTÃO, Ellen. *Fetichismo e Reificação em O Capital*, pp. 2-4

³³ KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?* Brasília: Casa das Musas, 2008.

³⁴ TRISTÃO, Ellen. *Op. cit.*, pp. 6.

³⁵ HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*, pp. 113-155

Na sociedade de consumo mediada digitalmente, tal dinâmica manifesta-se de maneira aguda na avaliação constante das pessoas por meio de métricas de desempenho, validação social e adequação a padrões normativos. O resultado é uma experiência social fragmentada, na qual a comunicação massiva e segmentada simultaneamente unifica e segrega, reforçando, sob novas roupagens, os mecanismos de dominação identificados pela Teoria Crítica.

No cenário atual, a análise crítica da cultura e da comunicação encontra uma continuidade fundamental na obra de Shoshana Zuboff, que identifica a emergência do capitalismo de vigilância. Neste modelo, a experiência humana é sistematicamente traduzida em dados comportamentais, que se tornam a matéria-prima para previsão, modulação e direcionamento de condutas. A singularidade subjetiva é, assim, progressivamente subsumida a perfis estatísticos, transformando o indivíduo em consumidor e produto simultaneamente, inserido em circuitos de controle opacos e assimétricos que reconfiguram as relações de poder na esfera digital³⁶.

A contribuição decisiva do capitalismo de vigilância está precisamente em seu mecanismo central: a manipulação algorítmica do acesso e da exposição à informação. Através de softwares de tecnologia refinada, opera-se uma condução cognitiva que, ao mesmo tempo que aliena, direciona os indivíduos para campos valorativos, éticos e cognitivos específicos. Esta engenharia do ambiente informacional tem como objetivo final a maximização de engajamentos e conversões comerciais, constituindo uma forma de propaganda hiperpersonalizada e de poder instrumental.

Essa lógica operacionaliza e radicaliza a manipulação clássica da indústria cultural e da propaganda. Se antes se construía um raciocínio de base narrativa para veicular produtos, agora a própria estrutura da realidade percebida é moldada em tempo real. O algoritmo não se limita a veicular anúncios; ele configura o horizonte do pensável, reforçando visões de mundo e isolando os sujeitos em bolhas que naturalizam determinados consumos, comportamentos e ideologias como se fossem escolhas autônomas, enquanto são, em essência, resultados de uma modulação comportamental em escala industrial para fins mercadológicos.

A Metrópole, o Consumo e a Vida Mental

Georg Simmel, em seu ensaio *A Metrópole e a Vida Mental*³⁷, antecipou os efeitos psicossociais da vida urbana moderna. Segundo o autor, a intensificação contínua de estímulos sensoriais produz a atitude *blasé*, caracterizada pelo distanciamento afetivo e pela indiferença como mecanismos de autoproteção psíquica frente à sobrecarga perceptiva.

No ambiente metropolitano, a racionalidade monetária tende a impor-se como princípio organizador das relações sociais, reduzindo a diversidade qualitativa da experiência humana a critérios quantitativos de valor. Tal processo promove uma forma de igualdade abstrata que ignora diferenças concretas de tempo, esforço e singularidade envolvidas na produção social.

³⁶ ZUBOFF, Shoshana. *A Era do Capitalismo de Vigilância: A Luta por Um Futuro Humano na Nova Fronteira de Poder*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021, pp. 25-30.

³⁷ SIMMEL, Georg. "A Metrópole e a Vida Mental". In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). *O Fenômeno Urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, pp. 11-25.

Na sociedade de consumo contemporânea, essa dinâmica é radicalizada pela circulação incessante de mercadorias, imagens e informações, intensificando o embotamento sensível e a instrumentalização das relações sociais. A identidade passa a ser construída como performance visível, frequentemente associada ao consumo de bens simbólicos que prometem distinção, mas produzem homogeneização.

Embora o anonimato urbano amplie certas possibilidades individuais, ele também fragiliza vínculos comunitários e contribui para o esvaziamento da esfera pública. A liberdade oferecida pela metrópole tende a ser canalizada para escolhas privadas, desvinculadas de engajamento político e responsabilidade coletiva.

O diagnóstico sobre a tensão entre a autonomia normativa e seu sequestro pelo mercado ganha contornos ainda mais agudos e complexos com a emergência do capitalismo de vigilância e da esfera pública digital. A promessa habermasiana de uma esfera pública baseada no debate livre e igualitário esbarra em arquiteturas digitais que sistematicamente minam seus pressupostos. Os algoritmos das plataformas, orientados por uma lógica de engajamento e extração de dados, não são meros facilitadores neutros da comunicação, mas atores que moldam ativamente a discursividade pública. Eles filtram, hierarquizam e personalizam a informação, criando bolhas epistêmicas que fragmentam o espaço comum e reforçam vieses, em vez de fomentar o entendimento mútuo. A "razão comunicativa" enfrenta, assim, um adversário estrutural: uma racionalidade instrumental algorítmica que otimiza para fins de captura de atenção e previsão comportamental, não para a deliberação qualificada. Nesse cenário, a própria formação da vontade coletiva é pré-formatada por processos opacos de curadoria digital, que simulam um consenso ao mesmo tempo que impossibilitam um diálogo genuíno entre perspectivas diferentes.

Este assédio à autonomia não se limita à esfera da opinião; ele atinge o núcleo da subjetividade. A internalização das exigências de desempenho, analisada por Han, é potencializada e quantificada em tempo real pela dataficação da vida, que fica reduzida à informações binárias, próprias da linguagem de programas, de *softwares*. O sujeito da "livre-empresa de si" torna-se também um sujeito permanentemente rastreado, cujos desejos e comportamentos são constantemente traduzidos em dados, retroalimentando os modelos que irão delimitando suas futuras "escolhas livres". A autonomia, nesse ciclo, corre o risco de se reduzir a uma ilusão necessária para o funcionamento do sistema: a sensação de autodeterminação é o combustível que alimenta a máquina de modulação comportamental. A crítica deve, portanto, avançar para uma análise dessa nova morfologia do poder, onde a sedução neoliberal se amalgama com a vigilância algorítmica, produzindo uma forma de governamentalidade que atua através da personalização massiva e da precificação da experiência.

Diante desse quadro, a reconstrução da autonomia como projeto coletivo exige mais do que a mera defesa abstrata da esfera pública. Impõe-se uma luta concreta por infraestruturas democráticas de comunicação, que contestem a colonização algorítmica do espaço público através da regulação das plataformas, da transparência obrigatória de seus sistemas de recomendação e do fomento a alternativas baseadas em protocolos abertos e lógicas não-extrativistas.

Paralelamente, é imperativo fortalecer a dimensão formativa da autonomia, não apenas na escola, mas em toda a sociedade, através de uma educação midiática crítica que desvele os mecanismos de manipulação e cultive as competências para o agir comunicativo³⁸. A verdadeira autodeterminação, nestes termos, só poderá ser resgatada como um projeto político de reapropriação das mediações tecnológicas que constituem nossa vida comum. Defender a autonomia hoje é, em última instância, lutar por uma democracia tecnológica ou digital na qual os sistemas que mediam nossa interação e moldam nossa percepção estejam submetidos ao controle e ao debate públicos, assegurando que a razão comunicativa, e não a razão algorítmica do capital de vigilância, permaneça como horizonte regulador de nosso destino coletivo.

Crítica Ética à Reificação e Dignidade Humana

No plano ético-cultural, determinadas tradições críticas oferecem contrapontos relevantes à lógica da reificação. Slavoj Žižek (2016) em o “*Absoluto Frágil*” critica a cultura contemporânea, marcada pela virtualidade e pela incapacidade de lidar com o real traumático, de modo que o atual estágio de capitalismo global cria uma “realidade anestesiada”, na qual o sofrimento e a violência são externalizados para as periferias do sistema: o Sul Global, como o Brasil.

Para o autor, o impacto do multiculturalismo e o “choque de civilizações”, questiona a aparente tolerância das sociedades liberais. Isso porque o multiculturalismo, como uma forma de neocolonialismo, preserva o *status quo* e impede a transformação estrutural, real. De modo que diante das tensões culturais internas, o fundamentalismo religioso surge como resposta legitimada à globalização, e não em si mesmo um projeto de poder³⁹.

Ele introduz a ideia de que o “absoluto” (um ponto de referência transcendental ou universal) é intrinsecamente frágil. Trata-se de uma fragilidade positiva, pois permite a transformação e a reinvenção constante.

“(...) o Absoluto é completamente frágil e efêmero. Ou seja, o que é o Absoluto? Algo que aparece nas experiências efêmeras – digamos, no sorriso gentil de uma bela mulher ou no sorriso caloroso e afetuoso de uma pessoa que, em condições normais, pareceria feia e rude. Nesses momentos milagrosos, porém *extremamente frágeis*, outra dimensão se manifesta através da nossa realidade. Como tal, o Absoluto é facilmente corroído; ele escapa muito facilmente pelos nossos dedos e deve ser manuseado com o máximo de cuidado, como se fosse uma borboleta”⁴⁰

Há claro o paradoxo do Deus, enquanto suma potência e a morte de cruz: o Absoluto é moldado pela contingência e pela vulnerabilidade. Assim, pois, pode-se interpretar o cristianismo como uma ruptura radical no pensamento religioso, e de expansão de dignidade da pessoa humana num modo extremamente democrático.

³⁸ HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003, pp. 161-164.

³⁹ Tal contexto não se aplica no Brasil, no qual as alas mais radicais do Movimento Protestante – Neopentecostalismo – vem avançando sobre a sociedade civil, sobre o Legislativo municipal, estadual e federal e inclusive sobre o narcotráfico, os chamados Traficantes Cristãos. O exemplo proeminente é o Complexo de Israel no Rio de Janeiro. Sendo todas essas frentes ideologicamente coordenadas pela chamada Teologia do Domínio.

⁴⁰ ŽIŽEK, Slavoj. *O Absoluto Frágil*, pp. 76-79.

Na narrativa da teologia cristã Deus esvazia-se de sua potência e majestade tomando as dores de sua criação ao se tornar ser humano, adentrando no mundo factual como qualquer homem: por meio do portal uterino de uma mulher. Além disso, nasce em contexto pobre e de opressão político-religiosa, de modo a tomar um lugar social específico de luta. Ainda, permite-se morrer de maneira extremamente humilhante (tortura e cruz), de modo a se tornar exemplo vivo de como as instituições postas podem ser injustas e cruéis; por derradeiro, convida a todos a se tornarem parte do Reino dos Céus.

Aqui não é o direito de sangue do Judaísmo, nem a distância de Deus-servo do Islamismo, mas a filiação adotiva do ser humano. Se Deus ao mesmo tempo é Pai e Filho, o Homem é chamado a ser Filho Adotivo e Irmão do Divino, por simplesmente ser gente, independentemente do grupo étnico, do poder aquisitivo, do capital social ou de qualquer outro traço distintivo.

O desejo humano por um fundamento estável em um mundo caracterizado pela incerteza, nos retorna ao universalismo radical como alternativa. Visto que a fragilidade do absoluto permite construir uma política que reconheça as diferenças sem sacrificar a solidariedade ou a igualdade, de modo a dar conta da tensão permanente entre a universalidade dos direitos humanos e sua vulnerabilidade às forças que os ameaçam.

Assim, o cristianismo se apresenta não como uma doutrina religiosa consolidada, mas como uma ruptura radical com hierarquias naturalizadas e sacralizadas. Essa ruptura é entendida como um gesto filosófico e político que introduz um princípio de igualdade radical, desafiando tanto as estruturas sociais tradicionais quanto a emergente lógica mercantil do valor. Para Žižek, o verdadeiro legado cristão reside nessa inversão subversiva, que coloca o último em primeiro lugar e revela a fragilidade do poder terreno ao confrontá-lo com um Absoluto que se encarna no frágil e no excluído.

Essa leitura é possível porque Žižek opera uma “crítica materialista da religião a partir de dentro”, como exposto no prefácio do livro. Ele aceita as premissas do cristianismo para revelar suas consequências mais radicais e inesperadas, mostrando que, em seu núcleo, há uma dinâmica que desestabiliza qualquer ordem estabelecida. A figura de Cristo, especialmente em sua morte sacrificial, representa para Žižek a dissolução da ordem genealógica patriarcal e da lógica de troca sacrificial, introduzindo uma comunidade pós-familiar e pós-tribal fundada no Espírito.

Ao contrário do islamismo, que, segundo sua análise, mantém Deus no domínio do Real impossível, além da figura paterna, e do judaísmo, centrado na lei e na genealogia, o cristianismo encarna a morte de Deus-Pai e a efetivação do sacrifício do Filho. Esse ato, longe de ser apenas um dogma, é interpretado como a ruptura que instaura uma nova economia simbólica: uma comunidade (o Espírito Santo) que não se funda em laços sanguíneos, hierarquias étnicas ou trocas mercantis, mas em um princípio de solidariedade universal e desapego das identidades substanciais.

Essa igualdade radical, portanto, não é uma mera afirmação moral, mas um princípio ético-político que nega a lógica da valoração predominante. No capitalismo, como Žižek analisa no capítulo “O espectro do capital”, tudo é reduzido a valor de troca, inclusive a dignidade humana. O cristianismo, em sua interpretação, introduz uma lógica do “absoluto frágil” – um valor que não é quantificável, que reside no desvalido, no excluído, naquilo que o sistema descarta. É uma forma de valor que resiste à mercantilização.

Assim, a herança cultural cristã, lida por esse viés, transforma-se em um potente recurso crítico frente à mercantilização total da vida promovida pelo capitalismo global. Ela oferece um ponto de vista externo à lógica do cálculo e da equivalência, um ponto a partir do qual se pode denunciar a violência sistêmica e abstrata do capital, que trata pessoas e relações como meros epifenômenos de sua circulação autopropulsiva, como descrito na análise do “capital virtual”.

Essa apropriação é estritamente filosófica e política, não confessional. Como Žižek enfatiza na introdução, marxismo e cristianismo deveriam lutar “do mesmo lado da barricada” contra os novos espiritualismos e o fundamentalismo de mercado. Trata-se de resgatar um núcleo subversivo – o do cristianismo de São Paulo, que funda uma comunidade universal – para colocá-lo a serviço de uma crítica materialista contemporânea.

O procedimento é análogo ao exemplo do filme *O Juízo Final*⁴¹: a verdadeira recusa a Deus não é negar sua existência, mas recusar-se a amar um Deus narcisista e cruel, mesmo que ele exista. Da mesma forma, a verdadeira apropriação da herança cristã não é acreditar em seus dogmas, mas assumir sua postura ética de recusa radical a qualquer poder que se absolutize, inclusive o poder do Mercado totalizante.

Dessa forma, a leitura žižekiana permite mobilizar o imaginário, os conceitos e a força crítica do cristianismo como uma ferramenta para pensar a emancipação, sem cair na normatividade religiosa ou na ilusão de um retorno a comunidades orgânicas pré-modernas. O cristianismo, nessa chave, é o antecedente histórico que prepara o terreno para o universalismo secular e a luta pela igualdade.

Essa abordagem é crucial no contexto da “sociedade de risco” e do multiculturalismo liberal, que, segundo Žižek, muitas vezes mascara uma homogeneização tolerante e despolitizadora. A igualdade radical cristã, em contraste, não é sobre tolerar diferenças dentro de um marco mercantil, mas sobre uma ruptura política que contesta o próprio fundamento do sistema: o Real do capital.

Portanto, a proposta de Žižek vai além de uma simples analogia entre cristianismo e marxismo. É uma articulação teórica que identifica no gesto cristão uma matriz de pensamento e ação que nega a sacralização de qualquer ordem mundana, seja ela religiosa, tradicional ou econômica, e afirma o princípio de que o verdadeiro valor reside naquilo que o sistema desvaloriza. Essa é a herança frágil, porém potente, que pode ser mobilizada como um antídoto crítico contra a mercantilização da vida.

Autonomia e a Ilusão da Liberdade Consumista

Em sua acepção filosófica clássica, a autonomia surge como um dos ideais normativos centrais da modernidade, simbolizando a emancipação do sujeito face a toda heteronomia. Em Kant, ela se vincula à capacidade de autolegislação, pela qual o indivíduo, ao romper com sua “menoridade”, submete sua vontade a leis universais que sua própria razão prescreve. Habermas (2003) radicaliza essa dimensão intersubjetiva, deslocando a autonomia do sujeito solitário para a esfera pública. Para ele, a autonomia genuína só se realiza na razão comunicativa, isto é, nos processos de entendimento mútuo entre sujeitos que se reconhecem reciprocamente como livres e iguais, capazes de juntos deliberar sobre as normas que regerão sua vida comum.

⁴¹ ŽIŽEK, Slavoj. *Op. cit.*, pp. 6-18.

A autonomia, portanto, deixa de ser uma conquista monológica para tornar-se um projeto dialógico, dependente de instituições e de uma cultura pública democrática.

Contudo, na paisagem concreta da sociedade de consumo e do capitalismo contemporâneo, esse ideal sofre uma profunda transformação semântica e prática. A autonomia é sistematicamente rebaixada e reconfigurada como liberdade de escolha no mercado. A aparente profusão de opções entre mercadorias, estilos de vida, identidades e "curtidas" cria uma ilusão de autodeterminação, enquanto os próprios horizontes do desejo e as métricas de valor são pré-formatados por lógicas mercantis, midiáticas e, crescentemente, algorítmicas.

Como analisa Byung-Chul Han (2019), o poder neoliberal não se impõe mais majoritariamente por repressão, mas por sedução, incitando o indivíduo a uma performance permanente. A liberdade é reinterpretada como livre-empresa de si mesmo, na qual o sujeito é convocado a internalizar exigências de desempenho, auto-otimização e consumo, vividas como expressões autênticas de sua singularidade. Nessa lógica, a autocompetição substitui a ação política coletiva⁴², e as contradições sociais são psicologizadas, convertidas em desafios pessoais a serem superados: seja empreendedor de si mesmo!

Diante dessa colonização da autonomia pela racionalidade instrumental do mercado, a perspectiva habermasiana revela toda a sua potência crítica e reconstrutiva. Ela demonstra que a "autonomia" vendida como produto é, na verdade, uma forma empobrecida e isolada, incapaz de fundar uma ordem social legítima. A autodeterminação efetiva, argumenta Habermas, não pode florescer no vazio do indivíduo atomizado; ela é, necessariamente, uma conquista intersubjetiva. A autonomia privada (dos direitos individuais) e a autonomia pública (da participação na formação da vontade coletiva) dividem sua origem e se pressupõem mutuamente. Assim, a realização da liberdade individual depende da existência de uma esfera pública vibrante, onde as preferências, longe de serem dadas ou manipuladas, possam ser formadas e transformadas através do debate livre e igualitário. Defender a autonomia, nesse sentido robusto, é defender as condições materiais e simbólicas para que a razão comunicativa seja o *medium* pelo qual uma sociedade define, de forma sempre provisória e crítica, seu próprio destino, ao invés do poder silencioso do mercado ou do algoritmo.

Diante do diagnóstico crítico e aparentemente desencantador da primeira geração da Escola de Frankfurt sobre a indústria cultural e a reificação social, a filosofia de Jürgen Habermas emerge como um posicionamento teórico propositivo, sustentando que o desenvolvimento da racionalidade comunicativa (ou seja, autonomia) é fundamental para a construção de uma sociedade genuinamente democrática. Herdeiro do imperativo kantiano do esclarecimento, que convoca o ser humano a superar sua "menoridade" intelectual e moral, Habermas atualiza esse projeto para uma era complexa, propondo uma saída que não reside na negação da modernidade, mas na realização de seu potencial inacabado: a formação de uma esfera pública viva, baseada no reconhecimento recíproco.

O cerne dessa proposta é a teoria do agir comunicativo, que postula uma relação intersubjetiva de igual dignidade e capacidade discursiva (a relação "eu-tu"), em oposição à lógica instrumental que coisifica o outro (a relação "eu-isso"). Nesse modelo, a democracia deixa de ser um mecanismo meramente delegativo ou representativo para se tornar um processo contínuo de argumentação pública e autorresponsabilidade cidadã.

⁴² HAN, Byung-Chul. *O que é poder?* Petrópolis: Vozes, 2019, pp. 9-28.

Constitui, pois, um erro confundir o sistema representativo com uma abdicação total do poder político exercido diretamente pelo povo, ou, em outra via perversa, esperar passivamente por uma figura messiânica que resolva os problemas coletivos, como numa fusão distorcida do "filósofo-rei" platônico com expectativas salvíficas religiosas. A verdadeira autonomia, assim, distancia-se tanto da heteronomia imposta quanto do individualismo neoliberal que, como analisado por Han, insufla no sujeito uma autossuperação competitiva e solitária, mascarada de liberdade.

Nesse contexto desafiador, a educação se configura como espaço estratégico e contraditório para a formação da autonomia crítica. Embora pressionada a se adaptar à racionalidade mercantil, que privilegia métricas de desempenho e a preparação para o mercado, a escola mantém seu potencial emancipatório, especialmente ao atuar na fase infanto-juvenil, de maior plasticidade para a assimilação de valores.

A adolescência, período crítico de construção identitária e de busca por pertencimento, representa uma janela de oportunidade pedagógica única para o cultivo de sensibilidades éticas e políticas, como destacam Farias Filho e Corrêa (2025) ao situarem a escola como um dos últimos espaços públicos capazes de resistir à lógica da atomização social e da mercantilização da vida.

No entanto, essa possibilidade convive com tensões estruturais. De um lado, a escola é atravessada por uma racionalidade instrumental que prioriza eficiência e resultados mensuráveis, transformando o processo educativo em uma preparação para o consumo e para a competição no mercado de trabalho. De outro, a experiência escolar concorre com a sedução imediata das mídias digitais e da cultura do consumo, que oferecem identidades prontas e recompensas instantâneas, contrastando com o ritmo reflexivo e dialógico necessário para a formação crítica. Esse cenário exige que a escola reivindique seu papel político de forma mais propositiva e consciente.

Estudos como o de Farias Filho & Corrêa (2025) sobre letramento ético-jurídico em Niterói apontam para a necessidade de se superar um ensino restrito ao conteúdo curricular formal, promovendo uma *paideia* contemporânea. Isso porque o atual modelo de sociedade de consumo se apresenta como

(...) algo extremamente prejudicial para a formação das futuras gerações, visto que a idade escolar regular é marcada pela construção da própria identidade, da construção e reconstrução da autoestima em função da percepção e da validação do grupo social no qual se está inserido. Ao associar-se a esse quadro o fator socioeconômico, tendo em vista a realidade do público majoritário das escolas públicas, há uma população extremamente fragilizada e suscetível, com baixo poder de consumo. Logo, se podem comprar pouco, são menos pessoa, menos gente, com menos permissão para serem respeitados e até mesmo viver. (FARIAS FILHO; CORRÊA, 2025)

Trata-se de resgatar a ideia grega de formação integral do cidadão, mas adaptada às complexidades do século XXI. Na prática, isso implica um letramento jurídico que vá além da mera enunciação da lei ou da abordagem punitivista, construindo uma compreensão axiológica das normas e da lógica do mundo social.

Este estudo qualitativo explorou iniciativas de educação ético-jurídica em escolas públicas de Niterói (RJ), por meio de observação de campo. Foram mapeadas 159 escolas (118 municipais e 41 estaduais) nas quais, aplicando critérios de maturidade dos alunos, 17 escolas municipais foram consideradas elegíveis.

A amostra visitada foi de 15 escolas (12 estaduais e 3 municipais), selecionadas em áreas de alta densidade populacional e maior IDH, onde se espera maior capacidade de reflexão crítica dos alunos.

As atividades observadas incluíram oficinas, palestras, rodas de conversa e intervenções artísticas sobre temas jurídicos e de cidadania, conduzidas principalmente por profissionais convidados ou ONGs. Instituições como Conselho Tutelar, Polícia Militar, Ministério Público e Defensoria Pública participaram com ações predominantemente preventivas ou informativas.

A pesquisa identificou dificuldades de implementação permanente devido à sobrecarga dos profissionais e falta de recursos, mas constatou impacto positivo na compreensão dos alunos sobre leis, direitos e violência (especialmente contra a mulher), desmistificando a linguagem jurídica.

A concentração das atividades em apenas 4 escolas revela a necessidade de ampliação e a quebra da rotina escolar com novas dinâmicas mostrou-se eficaz para engajar os alunos e introduzir noções de participação cidadã e organização coletiva.

Essa abordagem, inspirada na pedagogia freiriana, deve se basear em princípios como o diálogo como método, partindo da realidade vivida pelos alunos; a utilização de temas geradores extraídos de seu cotidiano (como violência, acesso a direitos, desigualdade); a conscientização política, que ensina a “ler o mundo” além dos textos; e a valorização do saber prévio dos estudantes, rompendo com hierarquias rígidas e reconhecendo-os como sujeitos de conhecimento.

A pesquisa empreendida demonstra que há um vácuo de conscientização, de conhecimento acerca dos direitos e dos deveres em relação aos profissionais de educação, e quanto aos alunos é algo menos presente ainda. De modo que o alunado de instituições públicas de ensino desconhece quaisquer instituições vinculadas ao Direito, tão somente o braço mais repressivo do Estado, qual seja a força policial presente no polícia militar e na guarda municipal, além de eventualmente os membros do conselho tutelar.

Dessa forma, o letramento ético-jurídico transforma-se em ferramenta de agir comunicativo, capacitando os jovens a compreenderem a tensão entre a facticidade das normas (o que está posto) e sua validade (o que poderia ser), conforme proposto por Habermas. Aprender sobre o processo legislativo, os fundamentos dos direitos e os mecanismos de participação permite que deixem a condição de meros destinatários passivos das leis para se tornarem agentes capazes de intervir criticamente na realidade e de disputar sentidos na superestrutura social, na linha do conceito gramsciano.

Portanto, formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres não é uma simples transmissão de informações legais. É um ato político-pedagógico de emancipação, que busca contrapor à racionalidade estratégica do mercado uma racionalidade comunicativa orientada pelo entendimento mútuo, pela ética do reconhecimento e pelo compromisso com o bem comum. A escola, ao adotar essa missão, pode existir como espaço de resistência, criação

e esperança na construção de uma democracia substantiva, formando não apenas futuros profissionais, mas sujeitos éticos e políticos aptos a transformar sua realidade.

Assim, se os estudantes não são estimulados, apresentados a uma cidadania plena, sempre se manterão num estado de menoridade, de distância das inúmeras formas de organização política, mais ou menos próximas da burocracia estatal, de modo que se quedam fragilizados e tutelados *ad aeternum*.

Tal projeto de intervenção educativa se contrapõe à "modernidade líquida" diagnosticada por Bauman, marcada por referências fugidias e afetos voláteis, e dialoga, em outro registro, com aspirações societárias profundas, como a promoção do bem comum, presente em tradições culturais locais⁴³.

A formação para a autonomia comunicativa exige ainda reconhecer as singularidades, evitando que modelos gerais ignorem idiossincrasias e potenciais específicos, como no caso de alunos com altas habilidades, cujos talentos podem ser canalizados para o benefício coletivo. Dessa forma, a proposta habermasiana, longe de ser uma utopia abstrata, traduz-se em um programa concreto de intervenção pedagógica e social, que visa reverter a lógica da manipulação e do individualismo através da construção paciente e dialógica de uma razão pública compartilhada, condição última para uma autonomia verdadeiramente coletiva e emancipadora.

Conclusão

A análise desenvolvida ao longo deste artigo revela que o indivíduo na sociedade de consumo está enredado em uma contradição estrutural e profunda. Interpelado discursivamente como um sujeito autônomo e um consumidor soberano, cujas escolhas definiriam seu lugar no mundo, ele é simultaneamente reduzido a objeto de cálculo, monitoramento e modulação por parte de mecanismos de mercado e sistemas algorítmicos. A promessa ilusória de uma liberdade reduzida à escolha entre mercadorias e estilos de vida pré-formatados convive, portanto, com formas sofisticadas e difusas de reificação que esvaziam a singularidade subjetiva, fragilizam os laços comunitários e enfraquecem os fundamentos de uma participação cidadã efetiva.

A autonomia genuína, conforme delineada pela tradição que vai de Kant a Habermas, não se resume à autossuficiência privada, mas exige o fortalecimento do uso público da razão e da ação comunicativa em uma esfera pública vibrante. Contudo, esse projeto normativo encontra-se duplamente ameaçado. Por um lado, pela colonização do mundo da vida pela racionalidade instrumental do mercado, que transforma todas as esferas da existência em domínios de troca e competição. Por outro, e de modo agudo, pela ascensão do capitalismo de vigilância, onde a experiência humana é dataficada, previsão comportamental substitui a deliberação coletiva, e a esfera pública digital é arquitetada para fragmentação e engajamento, não para o entendimento mútuo.

A superação desse quadro desafiador não pode depender apenas da crítica teórica, por mais consistente que seja. Ela demanda intervenções práticas e institucionais concretas orientadas por um projeto político de reencantamento do comum. Isso implica: 1) o fortalecimento de práticas educativas voltadas para o letramento crítico, midiático e ético-

⁴³ BAUMAN, Zygmunt. *Op. cit.*, pp. 68-69

jurídico, capazes de desvelar os mecanismos de manipulação e formar sujeitos para o agir comunicativo; 2) a defesa e a criação de espaços de sociabilidade não mercantilizados, onde vínculos solidários possam florescer; e 3) a luta por uma regulação democrática das infraestruturas digitais, exigindo transparência algorítmica e fomentando alternativas baseadas em lógicas não extrativistas.

Em meio à fluidez e à precariedade da modernidade líquida, a reconstrução de uma esfera pública democrática e de formas de vida coletiva baseadas no reconhecimento recíproco permanece como condição indispensável. Trata-se de um imperativo ético e político para resistir às forças da reificação e, finalmente, afirmar a dignidade do indivíduo para além de sua capacidade de consumo, reinstaurando a primazia do sujeito ético-político sobre a lógica coisificante das coisas e dos dados.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

FARIAS FILHO, José Sebastião de; CORRÊA, Patrícia Santiago de Medeiros. “*Letramento Ético-Jurídico em Ambientes Escolares: Reflexões Iniciais a partir do Município de Niterói – RJ*”. In: VI SIDE CÍED – Libro de Artículos, 2025. Disponível em <https://sidecied.com/wp-content/uploads/2025/12/VISidecied-LivroArtigos.pdf>, acesso em 21/01/2026.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HAN, Byung-Chul. *O que é poder?* Petrópolis: Vozes, 2019.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução, Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?* Brasília: Casa das Musas, 2008.

SIMMEL, Georg. “*A Metrópole e a Vida Mental*”. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). *O Fenômeno Urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TRISTÃO, Ellen. *Fetichismo e Reificação em O Capital*. Disponível em https://sep.org.br/anais/2019/Sessoes-Ordinarias/Sessao4.Mesas31_40/Mesa39/392.pdf. Acesso em 30 jan. 2026.

ŽIŽEK, Slavoj. *O Absoluto Frágil: ou por que vale a pena lutar pelo legado cristão?* São Paulo: Boitempo, 2016.

ZUBOFF, Shoshana. *A Era do Capitalismo de Vigilância: A Luta por Um Futuro Humano na Nova Fronteira de Poder*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

A (DES)SIGNIFICAÇÃO DO DIPLOMA NO DISCURSO POLÍTICO-GOVERNAMENTAL: UMA ANÁLISE À LUZ DA ANÁLISE DO DISCURSO MATERIALISTA

José Sebastião de Farias Filho⁴⁴

Resumo

O artigo analisa, à luz da Análise do Discurso materialista proposta por Mariani (2024), as declarações do governador Tarcísio de Freitas de que "o diploma tem cada vez menos relevância; a competência, cada vez mais", proferidas em novembro de 2025 e amplamente repercutidas na mídia brasileira. A partir de um corpus de cinco sequências discursivas (SD 1 a SD 5), o autor investiga como esse acontecimento discursivo aciona os processos de dessignificação (esvaziamento da memória histórica do diploma como conquista social e projeto nacional, substituída por uma narrativa individualista de empreendedorismo) e de despolitização (interrupção do debate sobre os fins da educação por meio de uma "língua de pedra" pragmática que naturaliza as demandas do mercado e silencia as dimensões cidadã, igualitária e humanística da formação). Em contrapartida, o artigo demonstra como os textos midiáticos analisados articulam discursos de resistência, seja recontextualizando politicamente a fala governamental, seja reativando a memória por via estatística, seja desvelando contradições internas do próprio discurso oficial. Conclui-se que o "diploma" funciona como um nó discursivo onde se confrontam projetos antagônicos de sociedade, mérito, futuro e papel do Estado, confirmando que governar é, antes de tudo, significar.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Dessignificação; Despolitização; Resistência.

Abstract

This article analyzes—through the lens of the materialist Discourse Analysis proposed by Mariani (2024)—statements made by Governor Tarcísio de Freitas in November 2025, asserting that "the diploma is becoming less and less relevant, while competence is becoming increasingly so," remarks that resonated widely in the Brazilian media. Drawing on a corpus of five discursive sequences (DS 1 through DS 5), the author investigates how this discursive event triggers processes of *de-signification* (the hollowing out of the historical memory of the diploma as a social achievement and national project, replaced by an individualistic narrative of entrepreneurship) and no politicization (the halting of debate regarding the purposes of education through a pragmatic "stone language" that naturalizes market demands and silences the civic, egalitarian, and humanistic dimensions of education). Conversely, the article demonstrates how the media texts under analysis articulate discourses of resistance—whether by politically recontextualizing the governor's statements, reactivating memory through statistics, or exposing internal contradictions within the official discourse itself. It concludes that the "diploma" functions as a discursive node where antagonistic visions of society, merit, the future, and the role of the State clash, confirming that governing is, above all, an act of signifying.

Keywords: Discourse Analysis; De-signification; Depoliticization; Resistance.

⁴⁴ Mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense – UFF.

Introdução: O Discurso como Lugar da Luta pela Significação

A Análise do Discurso (AD) materialista, conforme mobilizada por Mariani (2024), compreende o discurso não como um reflexo transparente da realidade, mas como um efeito de sentidos produzido na relação “entre” locutores, enquanto sujeitos discursivos, instituições e a história. Este efeito se materializa na língua, que funciona como “base comum de processos discursivos diferenciados” (PÊCHEUX *apud* MARIANI, 2024, p. 96). Nessa perspectiva, o discurso político é aquele que, intrinsecamente “afetado pelo poder, diz das relações de forças e de sentidos que relacionam sujeitos sociais na história” (MARIANI, 2024, p. 100). A linguagem, assim, longe de ser um instrumento neutro, é o campo de batalha onde projetos de sociedade se confrontam, onde memórias são apagadas ou reativadas, e onde se instauram as evidências que orientam o pensamento e a ação coletiva.

Esta análise se debruça em um *corpus* composto por 05 (cinco) sequências discursivas (SD 1 a SD 5) que circularam intensamente na mídia brasileira em novembro de 2025, conforme se verifica em pesquisa na internet com essas reportagens estando no topo das mais acessadas. Todas orbitam as declarações do governador Tarcísio de Freitas, que, em evento sobre expansão do ensino técnico, afirmou: “O diploma tem cada vez menos relevância; a competência, cada vez mais” (SD 1, p. 1; SD 2, p. 1; SD 4, p. 1), / veja-se:

SD 1: Tarcísio diz que diploma “vale cada vez menos” e reforça desmonte da carreira de pesquisador (*APqC - Associação dos Pesquisadores Científicos do Estado de São Paulo*)

SD 2: 'Diploma cada vez tem menos relevância', diz Tarcísio às vésperas do 2º dia de prova do Enem (*UOL*)

SD 3: O valor do diploma

Tarcísio acerta ao defender o ensino técnico, mas erra ao fazê-lo em detrimento do ensino superior. Ao contrário do que disse o governador, o diploma faz a diferença no mercado de trabalho (*O ESTADO*)

SD 4: Educação em SP: “Diploma tem cada vez menos relevância”, diz Tarcísio

O governador Tarcísio de Freitas afirma em evento de Educação que mercado se interessa cada vez menos por diploma e mais por habilidades (BERNARDO, Jéssica. *Metrópoles*)

SD 5: A relevância do diploma

Título ainda faz muita diferença no mercado de trabalho, mesmo sendo contestado por políticos, como o governador de São Paulo Tarcísio de Freitas (GOIS, Antônio. *O GLOBO*)

O objetivo é interpretar, à luz dos conceitos propostos por Mariani (2024), como esse acontecimento discursivo põe em funcionamento os conceitos de dessignificação e despolitização, e como, em contraposição, provoca a articulação de um discurso de resistência. A hipótese central é que a disputa em torno da palavra “diploma” transcende o debate educacional pontual, configurando-se como um nó discursivo onde se tensionam visões antagônicas de futuro, mérito e o papel do Estado.

A Dessignificação: Esvaziamento da Memória e a “Linguagem Emprestada”

O gesto inicial do governador, amplamente replicado, constitui um caso paradigmático de dessignificação. Mariani (2024, p. 108) explica que esse processo “incide no pré-construído, nos sentidos já-lá postos como certezas na memória” de lutas sociais. O termo “diploma”, em especial o de nível superior, carrega no Brasil uma densa memória discursiva. Está vinculado às lutas pela democratização do acesso à universidade pública, à noção de educação como ascensão social e direito, e a um projeto histórico de desenvolvimento nacional lastreado na ciência e na formação intelectual. Há uma atribuição social de que o ‘doutor’ ou ‘dotô’ é alguém inteligente, com acesso a estudos, sendo o diploma a materialização simbólica desse conhecimento para ser apresentado a todas as demais pessoas.

Ao declarar que “o diploma tem cada vez menos relevância” e que o mercado está “menos apegado” a ele (SD 1, p. 2; SD 2, p. 1), o governador executa uma ruptura nessa cadeia de significação. A palavra é recolocada em circulação associada a novos significantes: “obsolescência”, “formalismo vazio”, “descompasso”. A oposição binária que se constrói – entre o “diploma” (passado, estático) e a “competência” / “habilidades” (futuro, dinâmico) – busca produzir uma nova evidência discursiva: a de que o valor real não reside na instituição formadora ou na certificação socialmente validada, mas em atributos individualizados e supostamente mensuráveis do sujeito. Há clara vinculação à ideia de empreendedorismo, como o ‘homem que faz a si mesmo’ (*self-made man*), ou seja, o sonho ‘americano’ de que a resiliência do indivíduo o conduz à felicidade e à realização pessoal, social, econômica.

Mariani (2024) identifica nesse movimento o uso de uma “linguagem emprestada”. O discurso governamental se apropria de um debate legítimo e necessário sobre a atualização dos currículos e a interface entre educação e mundo do trabalho – um vocabulário muitas vezes associado a pautas progressistas –, mas o direciona para um fim diverso: o esvaziamento simbólico da instituição universitária e da formação científica de longo prazo. Como aponta a Associação dos Pesquisadores, há uma “ironia evidente” nesse gesto: a suposta perda de relevância é anunciada “justamente enquanto sua gestão aprofunda o desmonte das políticas públicas de educação e pesquisa” (SD 1, p. 2). A dessignificação revela-se, assim, uma operação de retroalimentação discursiva: a fala prepara o terreno simbólico para as ações de desinvestimento, que, por sua vez, parecem confirmar a “verdade” da fala.

A Despolitização: A “Língua de Pedra” do Pragmatismo e o Silenciamento do Conflito

Intimamente articulado ao primeiro, opera o processo de despolitização. Para Mariani (2024, p. 109), a despolitização age como “uma polícia na palavra que produz uma interrupção no movimento dos processos de produção de sentidos”. A declaração do governador é exemplar nesse sentido. Ao circunscrever a discussão educacional à estrita lógica de demanda do “mercado” – “O mercado está cada vez mais interessado em saber quais são suas habilidades e menos onde você se formou” (SD 2, p. 1) –, o discurso funciona como um gesto interruptivo. Ele tenta silenciar e tornar irrelevantes outras dimensões constitutivas do debate educativo: a educação como formação para a cidadania crítica, como produção de conhecimento desinteressado, como ferramenta de redução de desigualdades sociais profundas, ou como espaço de reflexão humanística.

Este enquadramento se constitui naquilo que Mariani (2024, p. 110) caracteriza como “língua de pedra”, uma modalidade de linguagem própria do discurso político autoritário contemporâneo. É uma língua “dura”, “fechada”, “áspera”, que não busca persuadir pelo argumento, mas interromper o debate pela imposição de uma simplificação aparentemente irrefutável. A “competência vale mais” torna-se um slogan que dispensa elaboração, desqualificando por antecipação qualquer questionamento. A matéria da Associação dos Pesquisadores capta com precisão o efeito desse mecanismo: “Ao afirmar que ‘a competência vale mais que o diploma’, o governador tenta naturalizar o abandono da educação pública” (SD 1, p. 2). A “naturalização” é a coroa da despolitização, pois transforma uma escolha política (o que poderia ser objeto de disputa, como o direcionamento de recursos ou a definição de prioridades formativas) em uma verdade técnica, objetiva e inevitável, ditada por uma entidade abstrata e onisciente (“o mercado”).

Conforme Mariani & Lunkes (2013) demonstram ao analisar a construção do imaginário sobre o Rio de Janeiro, os sentidos sobre o espaço (seja urbano, seja social) são sempre políticos, pois escondem ou revelam conflitos e desigualdades. A despolitização do debate sobre o diploma tem, portanto, um alvo concreto e um efeito social preciso: apaga a dimensão coletiva e igualitária do direito à educação, substituindo-a por uma narrativa de empreendedorismo individual. Como conclui a mesma matéria, “esse discurso ignora um fato elementar: quando o governo abre mão de seu papel, não é o mercado que sofre — é o estudante da periferia, que vê o acesso à formação de qualidade se tornar cada vez mais distante” (SD 1, p. 2).

A Resistência: A Reabertura do Discurso e a Política dos Sentidos

Contra os processos convergentes de dessignificação e despolitização, os textos analisados acionam, com diferentes tonalidades, discursos de resistência. Mariani (2024, p. 101) afirma que “não há dominação sem resistência”, princípio que se materializa tanto nas lutas históricas quanto na própria instabilidade do sentido. No corpus, a resistência emerge na rearticulação de um discurso que reinscreve a educação superior e o diploma em uma rede de significação alternativa, baseada em dados, memória e projeto coletivo.

A matéria da Associação dos Pesquisadores (SD 1) é paradigmática por realizar uma operação de recontextualização política da fala governamental. Ela não se limita a contra-argumentar; ela expõe as condições de produção do dito, deslocando-o do campo da “análise do mercado” para o campo da “luta política”. Ao afirmar que a declaração “revela mais do que um simples diagnóstico sobre o mundo do trabalho: expõe a visão de um governo que trata a formação científica e universitária como acessório” (SD 1, p. 1), o texto desmonta a ilusão de

neutralidade. Mostra que o dizer é parte de um fazer coerente: “o mesmo governador que aprovou recentemente (...) o PLC 9, projeto que enfraquece a carreira de pesquisador científico” (SD 1, p. 2). A resistência aqui reside em recusar o isolamento do enunciado e em reconectá-lo a um projeto de desmonte, tornando visível a contradição entre o discurso da “competência” e a prática do desprestígio aos profissionais do conhecimento.

Outra estratégia de resistência, presente no artigo de Antônio Gois (SD 3) e no editorial do *Estado* (SD 5), é a reativação da memória por via estatística. Contra a evidência subjetiva do “mercado desapegado”, opõem a evidência quantificada dos relatórios internacionais. O jornalista escreve: “ter um diploma, especialmente o universitário, em média, ainda faz muita diferença no mercado de trabalho” (SD 3, p. 2), citando o dado da OCDE de que a renda de quem tem ensino superior é 148% maior no Brasil. O *Estado* é ainda mais contundente: “Prova da relevância de um diploma no País é que quem tem formação superior pode mudar de vida” (SD 5, p. 3). Ao mobilizar números, esses textos praticam uma redesignificação: buscam reatar o significativo “diploma” aos significantes “mobilidade social”, “mudança de vida” e “desigualdade”, restaurando parte de sua carga histórica de promessa de inclusão.

Por fim, há a resistência pelo desvelamento da contradição interna do discurso oficial. O editorial do *Estado* (SD 5) pratica o que Mariani (2024, p. 117) chama de “*faire l’imbécile*”, “bancando o tolo”: pergunta pelo óbvio que foi obscurecido. O artigo lembra que a própria gestão Tarcísio, ao ampliar o ensino técnico, oferece uma “ferramenta” que “ao fim e ao cabo, será um diploma” (SD 5, p. 2). E, de forma crucial, aponta que “as melhores empresas, que pagam os melhores salários, fazem a primeira seleção de candidatos com base nos currículos” e que “trata-se de exigência básica – que consta inclusive dos concursos públicos promovidos pelo governo de Tarcísio” (SD 5, p. 4). Ao expor essa fissura entre o dizer (“não importa”) e o fazer do próprio Estado (“exige”), a resistência discursiva reabre o espaço para a polissemia e para a percepção do equívoco, minando a solidez da “língua de pedra”.

Considerações Finais: O Diploma como Nó Discursivo da Contemporaneidade

A análise das SDs à luz das formulações de Mariani (2024) permite concluir que o episódio analisado transcende em muito uma simples gafe política ou um debate técnico sobre empregabilidade. Ele configura um acontecimento discursivo de alto valor analítico, no qual a palavra “diploma” funcionou como um nó discursivo – um ponto de intensa condensação onde se travaram batalhas fundamentais para o imaginário social.

De um lado, a tentativa de dessignificação buscou desvincular o termo de sua memória coletiva de conquista e projeto nacional, recodificando-o como um artefato individual e superado. A despolitização concomitante, operada pela “língua de pedra” do pragmatismo de mercado, visou interromper o debate sobre os fins da educação e silenciar suas dimensões igualitária e cidadã. Juntos, esses processos buscavam instituir uma nova formação imaginária, na qual o sujeito é inteiramente responsável por sua “empregabilidade”, e o Estado se exonera de seu papel de garantidor de um direito social complexo.

Contudo, como demonstram as réplicas analisadas, os processos de resistência são constitutivos do campo discursivo. Eles reabrem a divisão dos sentidos, recolocam a história e a memória das lutas na cena, e expõem as contradições no seio do discurso dominante. Seja recontextualizando politicamente a fala, seja reativando significados por via estatística, seja desvelando incongruências práticas, a resistência demonstra que a evidência nunca é total. O “diploma”, portanto, permanece um significativo em disputa. A batalha por seus sentidos é, em

última instância, uma batalha por narrativas de futuro, por modelos de sociedade e pela definição do que se considera, afinal, uma vida qualificada. A AD, ao desmontar os arranjos desses dizeres, confirma-se como ferramenta indispensável para compreender que, na política contemporânea, governar é, antes de tudo, significar.

Referências

MARIANI, Bethania. **Dessignificação, despolitização e resistência: discurso político e o político no discurso**. 2024.

MARIANI, Bethania; LUNKES, Fernanda Luzia. **A felicidade (necessária) no/do Rio de Janeiro: a produção de imaginários sobre o espaço urbano e sobre o sujeito carioca**. Signo y Seña, n. 24, p. 35-55, 2013.

SD 1 – ASSOCIAÇÃO DOS PESQUISADORES CIENTÍFICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Tarcísio diz que diploma “vale cada vez menos” e reforça desmonte da carreira de pesquisador**. 14 nov. 2025.

SD 2 – COTIDIANO. **‘Diploma cada vez tem menos relevância’, diz Tarcísio às vésperas do 2º dia de prova do Enem**. São Paulo, 14 nov. 2025.

SD 3 – GOIS, Antônio. **Antônio Gois: A relevância do diploma**. O Globo, 17 nov. 2025.

SD 4 – BERNARDO, Jessica. **Educação em SP: “Diploma tem cada vez menos relevância”, diz Tarcísio**. Metrópoles, 13 nov. 2025.

SD 5 – NOTAS & INFORMAÇÕES. **O valor do diploma**. Estadão, 23 nov. 2025.