DIÁLOGOS CIENTÍFICOS:

Da Teoria às Aplicações Tecnológicas

VOLUME I

Organizadoras
Daniele Silva e Amanda Marangoni



CONGRESSA
EDITORA

Daniele Silva
Amanda Marangoni

Organizadoras

DIÁLOGOS CIENTÍFICOS

Da Teoria às Aplicações Tecnológicas

VOLUME I

2026

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

Diálogos científicos [livro eletrônico] : da teoria às aplicações tecnológicas : volume 1 / organizadoras Daniele Silva, Amanda Marangoni. -- São Carlos, SP : Congressa eventos, 2026.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-977719-7-4

1. Alfabetização 2. Educação 3. Educação em saúde 4. Educação inclusiva 5. Formação profissional 6. Inovações 7. Saúde 8. Tecnologia I. Silva, Daniele. II. Marangoni, Amanda.

26-410984.0 CDD-371.33

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e tecnologias 371.33

Camila Aparecida Rodrigues - Bibliotecária CRB - SP-010133/O

SUMÁRIO

ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, LUDICIDADE E INTERVENÇÕES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Leda Maria Paschoalino 5

PEI E ADAPTAÇÃO CURRICULAR: METODOLOGIAS A FAVOR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Evelyn Aparecida Andrade da Silva Haisler 12

O USO DA INTERNET PARA O ENSINO
Aline Souza Santos; Alexandra Gonçalves da Silva; Bethânia de Moraes Nogueira Neves; Jhenifer Karoline Gomes Taveira; Karine Costa Lima Martins 16

FORMAR PARA TRANSFORMAR: FORMAÇÃO DE PRECEPTORES E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DE SAÚDE NO SUS
Josemária de Medeiros Batista; Ricardo Burg Ceccim; Fabiana Santiago de Moura; Tammy Rodrigues; Sabrina Gomes da Silva; Rayane Raielle Ribeiro; Fernanda Alves da Silva Ribeiro 23

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA COMO FONTE DE INFORMAÇÃO SOBRE MEDICAMENTOS: POSSÍVEIS IMPACTOS NA AUTOMEDICAÇÃO E NA SEGURANÇA DO PACIENTE
Fabiana Santiago de Moura; Heloiza Aline Pereira Silva; Josemária de Medeiros Batista; Thássila Tamires Batista Alves; Sheyla Alves da Silva Tavernard; Tammy Rodrigues 31

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E A EXPLORAÇÃO SENSORIAL
Marta Ricci da Costa 37

MUSICALIZAÇÃO PARA BEBÊS
Rita Marília Gobetti Golinelli 43

CONSELHO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE PARTICIPAÇÃO, DIÁLOGO E CONSTRUÇÃO COLETIVA NA ESCOLA PÚBLICA
Alessandra Aparecida Batista Milori 49

O USO DE ROTINAS VISUAIS NA ADAPTAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Maria Helena Marini 57

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Helen Karina Alexandre Vicente 65

ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, LUDICIDADE E INTERVENÇÕES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LEDA MARIA PASCHOALINO

leda.paschoalino@gmail.com

Resumo: O presente artigo discute possibilidades concretas de organização do ensino da leitura e da escrita nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando o compromisso com a alfabetização até o final do 2º ano e a necessidade de respeitar a diversidade de percursos das crianças. O estudo é de natureza bibliográfica e propositiva, fundamentado em contribuições sobre alfabetização, letramento, psicogênese da língua escrita e mediação pedagógica. Propõe-se uma sequência de intervenção de quatro semanas que integra avaliação diagnóstica, leitura literária, consciência fonológica, conhecimento do sistema alfabético, produção escrita e acompanhamento formativo. Argumenta-se que jogos e atividades lúdicas são produtivos quando articulados a objetivos explícitos, observação docente e oportunidades frequentes de leitura e escrita com sentido social. A proposta não foi testada empiricamente; seus resultados são expectativas pedagógicas a serem verificadas na implementação.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Anos iniciais; Ludicidade; Avaliação formativa.

Introdução

Aprender a ler e escrever é condição importante para a participação das crianças nas práticas escolares e sociais. No entanto, a garantia desse direito não decorre apenas da matrícula: requer planejamento sistemático, materiais adequados, mediação qualificada e acompanhamento das aprendizagens. A expressão “idade certa” deve orientar a responsabilidade pública pela oferta de condições de aprendizagem, sem converter diferentes ritmos de desenvolvimento em rótulos ou responsabilização individual da criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, articulada a práticas diversificadas de letramento (BRASIL, 2018). Assim, não basta memorizar letras isoladas: é necessário compreender progressivamente o funcionamento do sistema de escrita alfabética e participar de situações reais de leitura e produção textual.

O processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental não deve ser encarado apenas como o cumprimento de uma meta mecânica ou cronológica. Conforme preconiza o documento orientador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a escola precisa desenvolver "uma ação pedagógica que possibilite às crianças a garantia de seus direitos, principalmente o de serem crianças e, portanto, preservarem suas identidades sociais e suas necessidades de aprender de forma lúdica e contextualizada" (BRASIL, 2012, p. 6). Desse modo, entende-se que a busca pela "idade certa" na alfabetização deve respeitar o ritmo do desenvolvimento infantil, combatendo as desigualdades de aprendizado sem anular a ludicidade necessária à infância.

O objetivo deste trabalho é discutir princípios e apresentar um percurso didático aplicável a turmas de 1º e 2º anos, com estratégias de adaptação a diferentes conhecimentos iniciais.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSOS ARTICULADOS

A alfabetização constitui um dos processos mais significativos da trajetória escolar, pois representa a ampliação das possibilidades de participação da criança em práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. Aprender a ler e escrever não se restringe ao reconhecimento de letras, à identificação de sílabas ou à reprodução de palavras. Trata-se de um processo complexo que envolve dimensões linguísticas, cognitivas, sociais e culturais, exigindo da escola planejamento intencional, intervenções sistemáticas e respeito à diversidade dos conhecimentos construídos pelas crianças antes e durante a escolarização. Nesse contexto, compreender a relação entre alfabetização e letramento torna-se fundamental para a organização de práticas pedagógicas capazes de assegurar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Soares (2020), ao discutir a aprendizagem inicial da língua escrita, destaca que alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis. Enquanto a alfabetização está relacionada à apropriação do sistema de escrita alfabética e de suas convenções, o letramento refere-se à inserção dos indivíduos nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Essa distinção não pressupõe a separação dos processos no cotidiano escolar. Pelo contrário, a perspectiva defendida por Soares (2020) sustenta a necessidade de alfabetizar em contextos de letramento, garantindo que a aprendizagem das relações entre fonemas e grafemas ocorra simultaneamente ao contato com textos reais, socialmente significativos e pertencentes a diferentes gêneros discursivos. Assim, o ensino da leitura e da escrita precisa ultrapassar práticas centradas exclusivamente na memorização de famílias silábicas, na cópia repetitiva de palavras e na realização de exercícios descontextualizados. Embora a sistematização das correspondências entre sons e letras seja indispensável, ela deve integrar situações de aprendizagem que permitam às crianças compreender para que se lê, porque se escreve, quem produz os textos e quais são suas finalidades comunicativas.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, por exemplo, a organização de uma lista de materiais para uma atividade coletiva pode representar uma oportunidade de aprendizagem que articula diferentes conhecimentos. Ao participar da

elaboração da lista, as crianças podem refletir sobre a quantidade e a ordem das letras, identificar sons iniciais e finais, comparar palavras, reconhecer regularidades e compreender que a escrita possui uma função concreta na organização da vida cotidiana.

No segundo ano, a mesma situação pode ser ampliada mediante a produção autônoma de listas, a revisão coletiva da escrita, a organização alfabética dos itens e a elaboração de pequenos textos explicativos sobre a atividade planejada. Dessa maneira, uma mesma prática social pode apresentar diferentes níveis de complexidade, respeitando os conhecimentos já consolidados e promovendo novos desafios.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) estabelece os dois primeiros anos do Ensino Fundamental como período de foco da ação pedagógica na alfabetização. Essa orientação pressupõe que a escola organize oportunidades sistemáticas para que os estudantes avancem no conhecimento do sistema de escrita alfabética, desenvolvam habilidades de leitura e ampliem suas possibilidades de produção textual.

Entretanto, reconhecer esse período como referência para a alfabetização não significa compreender o processo como homogêneo ou linear. Crianças de uma mesma turma podem apresentar experiências muito diferentes com a cultura escrita, decorrentes de suas trajetórias familiares, sociais, culturais e escolares. Algumas chegam ao primeiro ano reconhecendo letras, identificando palavras frequentes e demonstrando interesse pela leitura de livros; outras ainda estão construindo conhecimentos sobre as funções da escrita, a distinção entre letras e outros sinais gráficos ou as relações entre a oralidade e sua representação escrita.

Essas diferenças não devem ser interpretadas automaticamente como dificuldades de aprendizagem. Elas constituem informações importantes para o planejamento pedagógico, exigindo que o professor identifique os conhecimentos iniciais de cada estudante e organize intervenções adequadas.

As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) são relevantes para compreender que a criança não inicia sua aprendizagem sobre a escrita apenas quando ingressa na escola. Antes da escolarização formal, ela já participa de situações nas quais observa placas, embalagens, livros, mensagens, nomes de estabelecimentos e diferentes materiais escritos presentes em seu cotidiano.

Essas experiências favorecem a elaboração de ideias sobre o funcionamento da escrita, ainda que tais ideias não correspondam às convenções do sistema alfabético.

Na perspectiva psicogenética, as produções infantis constituem manifestações de processos de reflexão e elaboração de hipóteses. Uma escrita não convencional pode revelar conhecimentos importantes sobre a organização do sistema, como a percepção de que as palavras são representadas por letras, de que existe uma relação entre o que se fala e o que se escreve ou de que diferentes palavras apresentam composições gráficas distintas.

Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram para deslocar o olhar pedagógico de uma concepção centrada exclusivamente no erro para uma perspectiva investigativa sobre os conhecimentos infantis. Essa contribuição permite ao professor compreender que analisar uma produção escrita não consiste apenas em verificar se a palavra está correta, mas em identificar quais conhecimentos a criança mobilizou para produzi-la.

Todavia, o reconhecimento das hipóteses infantis não elimina a necessidade do ensino explícito e sistemático. A aprendizagem da escrita alfabética exige oportunidades planejadas de reflexão sobre a estrutura sonora das palavras, a identificação de fonemas, o reconhecimento de grafemas e o desenvolvimento progressivo da capacidade de leitura e escrita.

Nesse sentido, Soares (2020) contribui para a compreensão de que a aprendizagem inicial da língua escrita deve articular conhecimentos sobre o sistema alfabético, desenvolvimento da consciência fonológica e participação em práticas significativas de leitura e produção textual.

A avaliação das escritas infantis, portanto, precisa assumir uma função diagnóstica e formativa. Ao solicitar que uma criança escreva palavras conhecidas, o professor pode observar como ela seleciona letras, representa segmentos sonoros, organiza a sequência gráfica e interpreta a própria produção. Essas informações devem orientar intervenções posteriores, sem transformar as hipóteses de escrita em classificações rígidas ou permanentes.

No primeiro ano, o trabalho pedagógico deve favorecer a familiarização com o sistema de escrita alfabética, o desenvolvimento da consciência fonológica, o reconhecimento das letras e suas correspondências sonoras, a leitura compartilhada e a produção inicial de textos.

Uma estratégia significativa consiste na utilização dos nomes próprios dos estudantes. Os nomes apresentam relevância afetiva e social, permitindo que as crianças reconheçam a escrita como forma de identificação pessoal e coletiva.

A partir de cartões com os nomes da turma, o professor pode propor comparações entre letras iniciais, identificação de nomes que começam ou terminam com o mesmo som, organização de listas, reconhecimento de letras recorrentes e análise da composição das palavras.

Para estudantes que ainda não estabelecem relações consistentes entre letras e sons, podem ser propostas atividades de identificação da letra inicial do próprio nome, comparação entre nomes conhecidos e associação entre letras e palavras familiares.

Para crianças que já compreendem o princípio alfabético, as atividades podem envolver análise de sons internos, escrita de novas palavras com correspondências semelhantes, leitura de pequenas frases e produção de bilhetes.

Outra possibilidade envolve o trabalho com parlendas, cantigas e textos de tradição oral. Por apresentarem ritmo, repetição e estruturas linguísticas familiares, esses gêneros favorecem a atenção aos sons da fala e às regularidades da língua.

O professor pode realizar a leitura compartilhada de uma parlenda, solicitar que os estudantes identifiquem palavras que rimam, localizem expressões repetidas e acompanhem o texto escrito enquanto ele é recitado.

Posteriormente, podem ser organizadas atividades de identificação de palavras, substituição de termos, escrita de versos e produção de novas versões, considerando os conhecimentos de cada grupo.

É importante destacar que a identificação de rimas e sílabas não substitui o trabalho com a consciência fonêmica. As crianças também precisam desenvolver progressivamente a capacidade de identificar, comparar e manipular os fonemas que compõem as palavras, relacionando-os às representações gráficas correspondentes.

A literatura infantil representa outra dimensão essencial do trabalho pedagógico. A leitura diária de histórias realizada pelo professor amplia o repertório linguístico e cultural, favorece a compreensão oral, desenvolve o vocabulário e possibilita o contato com estruturas textuais mais complexas.

Mesmo antes de ler convencionalmente, a criança pode participar de práticas leitoras por meio da escuta, da antecipação de acontecimentos, da interpretação de ilustrações, da identificação de personagens e da reconstrução oral de narrativas.

Após a leitura de uma história, o professor pode propor a produção coletiva de um reconto, registrar as falas das crianças e discutir a organização do texto. Essa prática permite demonstrar procedimentos de escrita, como a escolha de palavras, a organização de frases e a revisão de informações.

No segundo ano, o planejamento pedagógico deve considerar a consolidação e o aprofundamento das aprendizagens iniciadas anteriormente, sem pressupor que todas as crianças tenham alcançado o mesmo nível de domínio da escrita.

Para os estudantes que ainda não compreenderam plenamente o princípio alfabético, é necessário manter intervenções sistemáticas voltadas à consciência fonêmica, às correspondências entre fonemas e grafemas, à leitura e à escrita de palavras e à construção progressiva da autonomia.

Para aqueles que já apresentam domínio das correspondências mais frequentes, o trabalho deve avançar para o desenvolvimento da precisão e da fluência leitora, a ampliação do vocabulário, a compreensão textual, a aprendizagem de convenções ortográficas e a produção de textos mais elaborados.

Uma estratégia aplicável consiste na organização de sequências didáticas com gêneros textuais próximos da realidade das crianças, como bilhetes, convites, receitas, relatos e pequenos textos informativos.

Ao trabalhar o gênero convite, por exemplo, o professor pode iniciar com a leitura de diferentes modelos, discutindo quem escreve, para quem se escreve, qual é a finalidade do texto e quais informações precisam estar presentes.

Em seguida, a turma pode organizar um evento fictício ou real, como uma exposição de desenhos ou

uma apresentação literária, produzindo convites destinados às famílias ou a outras turmas.

Os estudantes que ainda necessitam de apoio na escrita podem utilizar bancos de palavras, modelos de frases, letras móveis e produção compartilhada com o professor.

Já aqueles que apresentam maior autonomia podem elaborar integralmente os convites, revisar a clareza das informações, observar convenções ortográficas e propor diferentes formas de organização textual.

Essa diferenciação permite que todos participem de uma mesma proposta pedagógica, embora realizem tarefas com níveis distintos de apoio e complexidade.

Outra possibilidade envolve a organização de pequenos grupos de leitura. Enquanto alguns estudantes desenvolvem atividades de reconhecimento de palavras e leitura de frases com mediação docente, outros podem realizar leituras de textos curtos, responder a perguntas inferenciais, comparar informações e produzir registros escritos.

O trabalho com agrupamentos flexíveis é especialmente importante, pois permite reorganizar os estudantes conforme os objetivos de aprendizagem e os avanços observados. Os grupos não devem constituir categorias permanentes de desempenho, mas estratégias temporárias de intervenção pedagógica.

A alfabetização na idade certa deve ser compreendida como um compromisso educacional associado à garantia do direito de aprender, e não apenas como o cumprimento de uma meta administrativa.

A existência de uma referência temporal para a consolidação da alfabetização contribui para orientar políticas públicas, organizar ações pedagógicas e acompanhar os resultados educacionais. Entretanto, sua efetivação exige condições concretas de ensino, formação continuada de professores, materiais didáticos adequados, acompanhamento pedagógico e estratégias de recomposição das aprendizagens.

As desigualdades sociais e educacionais podem influenciar as oportunidades de contato das crianças com a cultura escrita, mas não devem ser utilizadas para justificar expectativas reduzidas de aprendizagem.

Nesse sentido, o compromisso com a equidade implica reconhecer as diferenças existentes entre os estudantes e organizar condições pedagógicas para que todos avancem.

O ensino sistemático das relações entre fonemas e grafemas, a leitura diária de textos literários, a produção escrita contextualizada, a avaliação formativa e as intervenções em pequenos grupos constituem estratégias complementares, cuja articulação favorece o desenvolvimento progressivo da autonomia leitora e escritora.

Assim, alfabetizar na idade certa significa assegurar que as crianças tenham acesso não apenas ao conhecimento do funcionamento do sistema de escrita, mas também às possibilidades de compreender textos, produzir sentidos, comunicar ideias e participar ativamente das práticas sociais de leitura e escrita.

A escola, portanto, precisa assumir a alfabetização como responsabilidade coletiva, articulando o trabalho docente, a coordenação pedagógica, a gestão escolar e as políticas educacionais para assegurar que as dificuldades identificadas sejam enfrentadas com intervenções oportunas e fundamentadas.

3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

A consciência fonológica envolve perceber e manipular unidades sonoras da fala, como rimas, sílabas e fonemas. Em sala de aula, pode ser estimulada com brincadeiras orais breves, repetidas e progressivas. Jogos de rima e segmentação silábica são acessíveis, mas não substituem o trabalho explícito com correspondências entre grafemas e fonemas, necessário à aprendizagem do princípio alfabético.

A professora pode apresentar duas palavras conhecidas, pedir que as crianças identifiquem sons iniciais, comparem letras e testem hipóteses com apoio de alfabeto móvel. É importante pronunciar os sons com clareza, sem acrescentar vogais artificiais às consoantes, e observar particularidades da variedade linguística dos estudantes.

As propostas devem ser ajustadas às crianças. Para aquelas que necessitam de mais apoio, usar imagens, modelagem e escolhas entre duas alternativas. Para estudantes com maior domínio, introduzir comparação de fonemas finais, formação

de novas palavras e explicitação das mudanças de sentido.

A observação pedagógica precisa distinguir dificuldades na tarefa, ausência de familiaridade com vocabulário e questões de acesso à linguagem. Uma resposta incorreta isolada não permite inferir transtornos ou estabelecer diagnósticos clínicos.

O contato cotidiano com obras literárias amplia vocabulário, repertório cultural, imaginação e possibilidades de interpretação. A leitura em voz alta pelo professor deve ser mantida mesmo quando as crianças ainda não leem autonomamente: ouvir bons textos também é participar de uma comunidade leitora. O momento pode ser organizado em três etapas: antecipação, escuta e conversa interpretativa.

Antes da leitura, explorar capa, título e ilustrações, registrando hipóteses. Durante a leitura, preservar a fluidez da narrativa e fazer pausas intencionais, sem transformar cada frase em exercício de decifração. Depois, perguntar o que surpreendeu, quais pistas sustentam interpretações e como personagens resolveram conflitos.

O texto literário pode inspirar práticas de escrita: lista de personagens, legenda de ilustrações, bilhete para um personagem, reescrita coletiva de um trecho e indicação de leitura para outra turma. Essas tarefas precisam respeitar o valor estético da obra, evitando reduzi-la a pretexto para exercícios de letras.

Na revisão, o professor pode escolher um aspecto por vez: clareza do destinatário, segmentação entre palavras, correspondência entre letras e sons ou pontuação. Revisar tudo simultaneamente pode desestimular escritores iniciantes.

Com relação a avaliação diagnóstica, podemos dizer que uma avaliação útil é breve, respeitosa e vinculada a decisões de ensino. Seu propósito é identificar conhecimentos já consolidados e necessidades de intervenção. No início de um ciclo, o professor pode observar reconhecimento de letras, escrita do nome, leitura de palavras familiares, hipóteses de escrita, compreensão oral e participação em situações de leitura.

As atividades devem ocorrer em clima de acolhimento, com registro das condições de realização. Crianças que ainda não leem palavras podem demonstrar boa compreensão de histórias ou reconhecer funções de textos. Por isso, o diagnóstico precisa reunir mais de uma evidência e não reduzir a criança a um único nível.

Os registros podem ser qualitativos, com data, amostra da produção e breve nota sobre a mediação oferecida. A comparação entre produções ao longo do tempo é mais informativa do que a classificação estática. Sempre que possível, a equipe pedagógica deve analisar as evidências coletivamente e planejar intervenções de curto prazo.

O acompanhamento precisa considerar acessibilidade, estudantes multilíngues, deficiência e diferenças socioculturais, prevendo recursos e apoios pertinentes sem diminuir expectativas de aprendizagem.

Turmas heterogêneas exigem estratégias flexíveis. A organização em pequenos grupos temporários permite que o professor proponha tarefas ajustadas a necessidades observadas, enquanto os demais estudantes realizam atividades autônomas com instruções claras. Os grupos não devem se tornar rótulos permanentes ou hierarquias públicas de capacidade.

Um grupo pode trabalhar reconhecimento de letras e sons com imagens; outro, composição e leitura de palavras; outro, fluência e compreensão de frases; e outro, produção e revisão de textos. Os agrupamentos devem mudar conforme o objetivo e os avanços registrados. Parcerias entre crianças também favorecem a explicitação de estratégias, desde que haja participação efetiva de todos.

O professor pode acompanhar mais intensamente uma estação a cada encontro, alternando o foco nos dias seguintes. Materiais acessíveis incluem tampinhas com letras, fichas, cartazes, envelopes de palavras e livros da biblioteca. A organização do espaço deve permitir circulação e evitar que estudantes fiquem sem apoio por longos períodos.

Para intervenções eficazes, recomenda-se selecionar um objetivo por encontro, oferecer demonstração, propor prática guiada e registrar se a criança conseguiu realizar a tarefa com autonomia, com ajuda ou ainda não conseguiu. Esse registro orienta a retomada do conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização até o final do 2º ano exige compromisso pedagógico e institucional com o direito de aprender. A discussão desenvolvida indica que práticas de leitura literária, jogos de consciência fonológica, ensino sistemático do sistema alfabético, escrita com finalidade comunicativa e avaliação formativa podem ser articuladas em rotinas viáveis para os anos iniciais.

O principal argumento é que a ludicidade ganha potência educativa quando vinculada a objetivos claros e a intervenções intencionais. Jogos não substituem o ensino, assim como exercícios repetitivos sem sentido não asseguram aprendizagem. É na combinação entre reflexão sobre a língua, participação em práticas sociais de leitura e acompanhamento próximo que se amplia a possibilidade de progresso.

A sequência de quatro semanas constitui um instrumento adaptável, e não uma receita universal. Seu uso requer observação contínua, replanejamento e atenção às diferenças entre estudantes. A responsabilidade pela alfabetização deve ser compartilhada por professores, coordenação, direção e redes de ensino, mediante condições adequadas de trabalho e apoio pedagógico.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 22/10/2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2023.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

PEI E ADAPTAÇÃO CURRICULAR: METODOLOGIAS A FAVOR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Evelyn Aparecida Andrade da Silva Haisler

Resumo: O presente artigo, por meio de revisão bibliográfica, busca compreender como se processa a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas e como as práticas pedagógicas podem favorecer sua aprendizagem. Discute-se a Educação Inclusiva, a Educação Especial, a adaptação curricular e o Plano Educacional Individualizado (PEI), considerando autores que tratam da organização do ensino, das necessidades educacionais especiais e da formação docente. A literatura analisada aponta o PEI como instrumento capaz de orientar metas, estratégias e formas de avaliação de acordo com as singularidades do estudante, enquanto as adaptações curriculares permitem flexibilizar objetivos, conteúdos, metodologias, recursos, tempo e avaliação. Conclui-se que a inclusão exige mais do que integração social: depende de organização escolar, recursos, formação profissional, participação da família e acompanhamento contínuo do desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Inclusiva; Adaptação Curricular; PEI; Educação Especial.

INTRODUÇÃO

O conceito de inclusão está relacionado à luta pela igualdade de acesso e de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de suas características físicas ou intelectuais. As propostas inclusivas ganharam força no final do século XX, defendendo a eliminação de barreiras impostas pela instituição escolar e pela sociedade (SASSAKI, 1997). Nesse contexto, a escola precisa organizar-se para atender às necessidades dos estudantes e oferecer condições para sua participação e aprendizagem.

Oliva (2016) destaca que a inclusão ocupa espaço relevante nas discussões educacionais e nas políticas públicas, exigindo mudanças na estrutura da escola e do sistema de ensino. Apesar dos avanços, a exclusão ainda permanece presente. Pletsch (2010) relaciona essa realidade, entre outros fatores, à insuficiência de formação docente, recursos adaptados e apoio especializado. Tédde (2012, citado por GLAT et al., 2012) e Konkel et al. (2015, citados pelos mesmos autores) também apontam o despreparo profissional como obstáculo para o atendimento educacional adequado.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender como a inclusão pode ocorrer de maneira efetiva, com resultados positivos na aprendizagem. O objetivo geral é, por meio de revisão bibliográfica, compreender estratégias para um ensino de qualidade que garanta a inclusão de alunos com deficiência. Como objetivo específico, busca-se analisar a adaptação curricular e o PEI como instrumentos para organizar práticas pedagógicas que ultrapassem a simples integração social.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Garcia e Michels (2011) diferenciam integração e inclusão. Na integração, frequentemente se espera que a pessoa com deficiência se adapte às exigências existentes; na perspectiva inclusiva, a sociedade e a escola devem modificar suas condições para acolher a diversidade. Sassaki (2003) entende a inclusão social como um processo de adaptação da sociedade para incluir pessoas com deficiência e, simultaneamente, de organização dessas pessoas para exercer seus papéis sociais.

Na Educação Inclusiva, os sistemas de ensino devem adequar a realidade escolar à diversidade dos alunos. Sassaki (2003) defende que a escola inclusiva aprende com os estudantes aquilo que precisa ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado para garantir acessibilidade e aprendizagem. Mantoan (2004) relaciona a educação para todos aos valores de ética, justiça e direito de acesso ao saber.

A Declaração de Salamanca estabelece como princípio que as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. Para isso, as escolas precisam reconhecer diferentes necessidades, acomodar estilos e ritmos de aprendizagem e utilizar currículo, estratégias de ensino, recursos e apoios adequados. A inclusão, portanto, implica mudanças na organização escolar e na prática pedagógica.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A legislação brasileira consolidou a Educação Especial como modalidade que deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) prevê a oferta de educação especial e, quando necessário, serviços de apoio especializado. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece como objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) relacionam a inclusão à construção de um novo sistema educacional, envolvendo recursos humanos, adequação curricular, adaptações individuais e formação continuada. A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, assegura o direito à educação em sistema educacional inclusivo em todos os níveis e determina medidas para garantir acesso ao currículo, adaptações razoáveis e profissionais de apoio.

Assim, a legislação não se limita à matrícula do estudante: envolve condições de permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento. A escola deve organizar recursos e serviços de modo articulado às necessidades individuais, evitando que a inclusão se reduza à presença física do aluno.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR

O currículo deve estar articulado ao Projeto Político-Pedagógico da escola, que orienta as dimensões pedagógicas do processo educativo (HEREDERO, 2010; SILVA, 2010). Entre seus elementos estão objetivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação. A Resolução CNE/CEB nº 02/01 prevê flexibilizações e adaptações curriculares, metodologias, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999) apresentam estratégias voltadas ao atendimento da diversidade. Heredero (2010) destaca que as adaptações podem ocorrer no projeto e currículo escolar, no currículo desenvolvido em sala e no nível individual. Elas podem envolver objetivos, conteúdos, métodos, agrupamentos, organização temporal, recursos e avaliação, buscando aprendizagens significativas e funcionais.

Entre os objetivos das adaptações estão promover a aprendizagem e a formação integral, ampliar a autonomia, favorecer oportunidades de aprendizagem cooperativa e alcançar o máximo desenvolvimento possível do aluno (HEREDERO, 2010). Dessa forma, adaptar não significa simplesmente reduzir conteúdos, mas organizar o ensino de acordo com as necessidades e possibilidades de cada estudante.

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO – PEI

O Plano Educacional Individualizado é apresentado na literatura como estratégia de organização do ensino a partir da avaliação das competências, limitações, necessidades e potencialidades do estudante. O PEI individualiza o ensino, estabelece metas acadêmicas e define objetivos e estratégias coerentes com as singularidades do aluno (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012). Deve ser elaborado em equipe, registrado, acompanhado e periodicamente revisado.

Bassi, Brito e Neres (2020) verificaram que a operacionalização do PEI nem sempre ocorre de forma direta para todos os alunos com deficiência intelectual, sendo frequentes as adequações pedagógicas em sala. O estudo também apontou fragilidades no conhecimento dos professores regentes sobre Educação Especial. Hudson e Borges (2020), em pesquisa com 1.286 profissionais da educação, identificaram necessidade de capacitação para utilização do plano, maior participação de especialistas, família e outros profissionais e fortalecimento do trabalho colaborativo.

Segundo Gleckel e Koretz (2008, citados por Pereira, 2014), o PEI pode orientar quatro questões centrais: o que ensinar, priorizando habilidades e conceitos relevantes; como ensinar, selecionando estratégias, métodos e materiais; em que condições, considerando contextos que favoreçam a participação; e por que ensinar, relacionando os investimentos aos objetivos estabelecidos pela escola, família e profissionais. Essas questões ajudam a transformar o plano em instrumento de planejamento e acompanhamento.

O PAPEL DO PROFESSOR

Mantoan (2004) ressalta a necessidade de formação dos professores para que possam desenvolver práticas realmente inclusivas. A inclusão implica mudanças nas metodologias, avaliações, organização dos grupos, estruturas físicas e formas de participação. Mendes (2002) aponta que a escola precisa modificar-se nos aspectos político, educacional e pedagógico, criando redes de suporte, planejando programas para diferentes alunos e utilizando estratégias flexíveis e currículos adaptados.

Nesse processo, o professor atua como mediador da aprendizagem e precisa acompanhar os resultados das estratégias utilizadas. A prática inclusiva exige observação, avaliação, planejamento e revisão de rumos, evitando a adoção de um único modelo para estudantes com necessidades distintas.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) articula-se às salas de recursos multifuncionais e tem caráter complementar ou suplementar à formação realizada no ensino regular (BRASIL, 2008). O Decreto nº 6.571/2008 define o AEE como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos organizados institucionalmente para apoiar estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 reafirma o AEE como parte da organização da Educação Especial. O

atendimento deve estar articulado ao ensino regular e às demais ações de acessibilidade, contribuindo para que o estudante participe das atividades escolares e desenvolva suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão da literatura apresentada evidencia que a inclusão escolar efetiva exige ações articuladas entre escola, professores, família e profissionais de apoio. A adaptação curricular permite organizar objetivos, conteúdos, metodologias, recursos, tempos e avaliações de acordo com as necessidades dos estudantes, enquanto o PEI possibilita registrar metas e estratégias individualizadas e acompanhar sua evolução.

Pereira (2014) aponta o PEI como instrumento de apoio ao ensino e à aprendizagem, mas alerta para o risco de buscar um modelo fechado de currículo inclusivo. O plano deve ser construído de acordo com o estudante e revisto conforme os resultados observados. Os estudos analisados também evidenciam a importância da formação docente e do trabalho colaborativo.

Conclui-se que a inclusão não se restringe à matrícula ou à convivência social. É necessário garantir participação, aprendizagem, acessibilidade e desenvolvimento integral. Nesse sentido, PEI e adaptação curricular constituem recursos que podem orientar práticas pedagógicas mais individualizadas, desde que integrados ao planejamento da escola e acompanhados continuamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSI, T. M. S.; BRITO, V. M.; NERES, C. C. O Plano Educacional Individualizado e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: políticas e práticas. RPGE, v. 24, n. esp. 2, p. 1015-1034, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

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

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

FONTANA, E.; CRUZ, G.; PAULA, L. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia de inclusão e aprendizagem nas aulas de Educação Física. Da Investigação às Práticas, 9(2), 118-131, 2019.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011). Rev. Bras. Ed. Esp., v.17, p.105-124, 2011.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. Ci. Huma. e Soc. em Rev., v.34, n.12, p.79-100, 2012.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Acta Scientiarum Education, v.32, n.2, p.193-208, 2010.

PEREIRA, D. M. Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo. Dissertação (Mestrado), UFRN, 2014.

PLETSCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas de aprendizagens e processos de ensino aprendizagem. Poíesis Pedagógica, v.12, n.1, p.7-26, 2014.

SASSAKI, R. K. Inclusão no lazer e turismo: em busca da qualidade de vida. São Paulo: Áurea, 2003.

O USO DA INTERNET PARA O ENSINO

Aline Souza Santos1, Alexandra Gonçalves da Silva2, Bethânia de Moraes Nogueira Neves3 , Jhenifer Karoline Gomes Taveira4, Karine Costa Lima Martins5

1(alinesantossouz47@gmail.com)

2(alexandra-g-silva@hotmail.com)

3(bethaniamoraes@gmail.com)

4(karolinetaveiraroo@gmail.com)

5(karynecl@gmail.com)

Resumo: Este trabalho de conclusão teve com objetivo analisar teoricamente a utilização da internet nas seriem iniciais do Ensino Fundamental. Com o aparecimento de tecnologias inovadoras, que oportunizam uma transmissão de conhecimentos diferenciada, em tempo real, com novo formato. A internet, a tecnologia e a educação estão interligadas no ensino da sociedade da informação. As novas tecnologias trouxeram para a escola práticas e métodos inovadores para o ensino das disciplinas, facilitando a compreensão dos alunos e permitindo o estímulo intelectual e social da criança. Como recurso pedagógico, pode permitir uma interação entre aluno e professor, vários tipos de atividades podem ser realizadas em sala de aula. A metodologia para o desenvolvimento do presente trabalho foi a pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, que se baseia em obras e livros com teorias e conceitos pertinentes á temática que é abordada nos capítulos tratados posteriormente.

Palavras-chave: Ensino; Internet; Tecnologia

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias da informação e comunicação são meios para se comunicar e acessar conhecimentos com rapidez, facilitando as praticas didáticas e possibilitando um planejamento diferenciado ao ensino da atualidade. Com o surgimento de equipamentos e mídias digitais, a internet se tornou uma rede que interage com múltiplos dados e conteúdos que podem ser acessados para vários tipos de finalidades, entre elas ser uma ferramenta relevante para o ensino dos alunos inseridos no Ensino Fundamental.

A internet apresentou-se nos últimos anos como um recurso relevante para ser aplicado em conjunto com métodos e ações pedagógicas para finalidades de trabalhar conteúdos de diversas áreas do conhecimento, indo além das finalidades direcionadas para lazer e jogos com temáticas de entretenimento, possibilitando uma dinâmica e interação em sala de aula.

A temática tratada neste trabalho, dentro de uma perspectiva de estudo, respondeu a uma necessidade que tem sido observada no campo educacional, no sentido do uso constante das tecnologias em sala de aula, buscando mostrar a sua importância e contribuição para o ensino de conteúdos escolares, de forma construtiva para docentes e alunos. É importante observar que as tecnologias e seus meios, especialmente a internet, necessitam ser utilizadas de forma que o docente domine os conhecimentos necessários e estimule o interesse por conteúdos diversificados e relevantes por parte dos alunos visando a formação profissional e intelectual.

Portanto espera-se que com esse assunto possa contribuir e auxiliar na compreensão sobre a tecnologia em sala de aula, analisando como a sua utilização poderá ser benéfica, oferecendo uma base para reflexões e futuros debates sobre este tema, enriquecendo estudos, tornando os métodos didáticos compreensíveis para os alunos e tornando os meios tecnológicos instrumentos acessíveis aos docentes.

O problema de pesquisa deste trabalho foi: Como a internet pode ser utilizada enquanto recurso auxiliar para o ensino nas series iniciais do Ensino Fundamental? Neste sentido os questionamentos foram voltado para os benefícios que a internet possibilita para a educação. Dentro deste contexto, esta pesquisa foi direcionada para o tema voltado à tecnologia e educação, com o objetivo geral de analisar teoricamente a utilização da internet nas series iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são: apresentar uma compreensão sobre como a internet pode ser um recurso didático, entender a importância do uso da internet na escola e especificar as práticas docentes voltadas para utilizar a internet.

Para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa foi realizada uma pesquisa bibliográfica, na qual serão utilizados trabalhos publicados na área da temática em questão. Os locais de busca para a pesquisa foram artigos científicos de periódicos, artigos publicados em anais, livros e material disponibilizado em internet.

MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, tendo como finalidade analisar teoricamente a utilização da internet como recurso auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha dessa metodologia ocorreu pela necessidade de compreender as contribuições das tecnologias digitais para a educação, considerando as possibilidades de utilização da internet nas práticas pedagógicas e sua importância para a construção do conhecimento.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da consulta a livros, artigos científicos, trabalhos acadêmicos e publicações disponibilizadas em meios digitais, que apresentam discussões relacionadas à utilização das tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar. A seleção dos materiais teve como referência a relação entre internet, educação, práticas docentes e aprendizagem, buscando reunir conhecimentos que contribuíssem para a compreensão da temática investigada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sociedade sempre passou por transformação e mudanças de paradigmas, de conceitos e de tipos de tecnologias, em acordo com suas necessidades e singularidades, seguindo crescimento intelectual e moral dos grupos sociais em seus diversos segmentos, observando o pensamento científico e religioso em cada época, conforme as circunstâncias vivenciadas.

A informação é a base para a comunicação e desenvolvimento social, pois a partir dela os indivíduos se relacionam e podem criar e modificar objetos, ferramentas, máquinas e seu espaço de forma geral. De acordo com Kenski (2013) devido à rapidez com a qual ocorrem as transformações sociais, os avanços comunicacionais seguem as necessidades e alterações, seguindo uma dinâmica mundial, pois o avanço tecnológico e científico são resultados pertinentes aos conhecimentos que são adquiridos com a passagem de tempo.

As novas tecnologias são responsáveis pelas profundas mudanças que se apresentam nos grupos sociais e instituições. A variedade e opção de equipamentos, informações, textos, imagens, vídeos que circulam oferecem a facilidade e acesso à conhecimentos que fazem parte da formação global do cidadão e dos futuros profissionais. Desta forma o autor Munhoz explica que:

Essa sociedade, na qual o valor da posse da informação dá um grande diferencial competitivo para as organizações,deixa as pessoas perplexas e questionando como devem proceder para acompanhar o ritmo alucinante de modificações sociais que surgem na esteira da febre do progresso. Em todos os ambientes sociais, a utilização de dispositivos móveis pode aproximar as pessoas, ainda que elas estejam geograficamente separadas, e, assim, facilitar o desenvolvimento de trabalhos conjuntos(MUNHOZ, 2014, p.32).

O uso da internet e a junção das máquinas eletrônicas, como no caso do computador, oferecem um auxilio diferenciado para o planejamento e desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico, pois o ensino poderá ser efetivado nas series inicias. A educação segue as mudanças e tendências tecnológicas que a sociedade apresenta, inserindo em sala de aula recursos que estimulam o aprendizado. De acordo com Silva (2005, p.66):

A Internet comporta diversas interfaces. Cada interface reúne um conjunto de elementos de hardware e software destinados a possibilitar aos internautas trocas, intervenções, agregações, associações e significações como autoria e coautoria. Pode integrar várias linguagens (sons, textos, fotografia, vídeo) na tela do computador. A partir de ícones e botões, acionados por cliques do mouse ou de combinação de teclas, janelas de comunicação se abrem possibilitando interatividade usuário – tecnologia, tecnologia – tecnologia e usuário – usuário. Seja na dimensão do "um-um", do "um-todos", seja no universo do "todos-todos".

Concomitantemente com a inserção da internet no ensino, estão as TICS que são presentes em todas as instituições e grupos sociais. De acordo com Serafim e Sousa (2011), a educação da atualidade mostra-se como uma base necessária para as inovações e situações na qual estão ocorrendo diariamente. Desta forma, observa-se que além de uma troca de conhecimentos, existe uma modificação progressiva. A reflexão a respeito da escola, remete ao resultado do passado existente na época da era industrial, pois os cidadãos atuais precisam ter consciência que os requisitos pertinentes, são diferentes, e a sociedade precisa estar em aprendizado constante, para que possam viver e trabalhar.

No contexto educacional existem alternativas na qual o educador pode fazer utilização da internet e seus componentes interativos. A metodologia e os recursos que o docente incorpora em junção as tecnologias e a internet, que poderão oportunizar a criatividade, a cognição e uma contribuição ao aprendizado, que será ampliado. Ferreira (2012) pontua que por conta da grande interferência e ação da Internet em relação às atitudes e modos da sociedade, incorporando uma cultura diferenciada, outros tipos de linguagens e costumes. Desta forma opiniões, conhecimentos e ideias podem ser compartilhadas em várias partes do mundo, com milhares de indivíduos e em diversas redes sociais. É possível comparar a Internet como um tipo de organismo com grandes dimensões que distribui papeis e atividades, sustentando uma conexão em um mundo virtual. Neste sentido Ferreira (2012, p.6)

Assim passamos a presenciar uma verdadeira enxurrada de informações e estímulos que propiciam o interesse por novos conhecimentos que até então, se faziam privados ou inacessíveis. Até o final do século XX, pessoas que não possuíam condições financeiras para realizar viagens dependiam somente de gravuras de livros, fotos em revistas, de sessões de cinema e de programas de televisão para conhecer outros lugares além do mundo em que viviam. A internet possibilita o alcance de conteúdos diversificados no instante em que o interesse por tais se faz presente, diferenciando-se de livros, revistas, filmes e programas de televisão que determina o dia e o horário para serem acessados.

Dentro ambiente educacional, a internet tem se mostrado como um recurso importante, que vem

sendo utilizado constantemente por profissionais da educação e instituições de ensino. Oliveira (2003) especifica que a utilização da internet dentro das instituições de ensino, é apresentada como um meio de adquirir e se apropriar de novos conhecimentos, uma renovação para as ações e métodos docentes, pois se compreende que os grupos sociais estão em conexão por meio de redes, relacionando-se e crescendo, requerendo comunicação ativa, receptividade e a contribuição com inovações e reflexões baseadas em novas formas de informação.

Uma das vantagens apresentadas por meio do uso da internet em sala de aula é a interatividade que pode conduzir a comunicação e novas experiências, pois existem muitos conhecimentos e na maioria das vezes os alunos ainda não tem preparação para receber tantas informações ao mesmo tempo. O docente precisa de preparação para intervir e incentivos á pesquisa e reflexão. (SOUZA, 2013). Neste sentido a relação entre docente e aluno, na qual é permitida uma construção e efetivação significativa do conhecimento e ensino. Sendo assim afirmasse que:

A revolução tecnológica que vivemos não afeta apenas individualmente cada um dos meios, mas produz transformações transversais que se evidenciam na emergência de um ecossistema educativo conformado não só por máquinas ou meios, mas por novas linguagens, escritas e saberes, pela hegemonia da experiência audiovisual sobre a tipográfica e a reintegração da imagem ao campo de produção de conhecimentos. Isso está incidindo tanto sobre o sentido e o alcance do que entendemos por comunicar como também sobre a particular realocação de cada meio nesse ecossistema e nas relações dos meios entre si. (MARTIN-BARBERO,2014,p.66)

Desta forma a internet no contexto do ensino fundamental direciona-se no sentido da formação do pensamento autônomo, além da inserção de informações novas, que preparam as crianças para a sociedade do conhecimento e os prepara para as exigências profissionais e intelectuais da atualidade. O Ensino Fundamental é uma fase importante para o estudante pois, ele passa pela alfabetização e recebo um aprendizado que á base para continuação da vida estudantil (Carvalho et al., 2024).

Durante este período, ter a internet como recurso, poderá ser voltada para o crescimento não somente para o aprendizado de sala de aula, como também para perspectivas futuras, para a área profissional e social, enquanto o aluno tem contato com o computador ou instrumento que dê acesso à dados e informações oriundas de todas as partes do mundo.

Ensinar na e com a Intemet atinge resultados significativos quando se está integrado em um contexto estrutural de mudança do processo de ensino-aprendizagem, no qual professores e alunos vivenciam formas de comunicação abertas, de participação interpessoal e grupal efetivas. Caso contrário, a Intemet será uma tecnologia a mais, que reforçará as formas tradicionais de ensino. A Intemet sozinha não modifica o processo Internet no ensino de ensinar e aprender, mas modifica a atitude básica pessoal e institucional diante da vida, do mundo, de si mesmo e do outro. (MORAN,1998,p. 244)

Então compreende-se que ter este tipo de recurso voltado para fins pedagógicos, irá apresentar uma intencionalidade com caráter amplo e que poderá ser uma forma de facilitar a absorção de conteúdos e aprendizados, pelo fato de exercitar diversas capacidades e estimular reflexões que contribuem para a formação do estudante. (Aureliano; Queiroz, 2023).

Mesmo com o poder tecnológico que possui, a internet é uma ferramenta que precisa ser utilizada de forma que oportunize uma articulação enquanto estiver presente nas praticas pedagógicas, pois as possibilidades podem ser as mais diversas, sendo que podem ainda incorporar algumas práticas voltadas dentro da avaliação e auxiliar no desempenho dos alunos, por ter um caráter inovador para perspectivas educativas (Romaniuk , 2019). Certamente que é um estímulo para a aprendizagem, pois se observa que é um meio que potencializa varias capacidades.

Neste sentido, a escola em um panorama com grupos sociais voltadas para o conhecimento como fonte de crescimento, entende-se que a sua atribuição principal é formar cidadãos competentes, de forma ampla e integral. Podemos explicar que a escola na sociedade do conhecimento busca adaptar-se e desempenha sua função de colaborada na formação dos indivíduos, enquanto contribui na educação de forma integralizada. No contexto do Ensino Fundamental, obter uma formação com base estruturada e baseada em conhecimentos extensos, é um objetivo pertinente para a continuação da vida escolar, pois, a finalidade é que a criança seja futuramente um cidadão que possua um espirito reflexivo e faça uso de diversas linguagens.

A utilização dos recursos da internet pode estimular os alunos às mais diversas atividades, com os mais variados temas. As pesquisas em inúmeros sites for- necem subsídios ao docente e promovem alterações salutares no ensino, visto que são entendidas como metodologias ativas, que têm por objetivo facilitar e aumentar a construção do conhecimento do educando. Por meio de sites nacionais ou internacionais, podem ser acessados vídeos, músicas ou imagens. O material advindo desses acessos pode ser usado pelo do- cente em suas aulas, para estimular a percepção, a sensibilidade e a memória visual do aluno, já que imagem e áudio trabalham o cérebro e a cognição do indivíduo. São recursos poderosos para a ampliação dos espaços educativos e pedagógicos, aos quais os professores podem recorrer transpondo os limites da sala de aula. (ALMEIDA et al, 2014, p.84)

Segundo a autora Almeida (2014) quando refletimos a respeito das mudanças causadas pelas tecnologias digitais, como no caso da internet, entendemos que um novo formato de acesso a conhecimento se apresenta, influenciando as relações humanas e sociais, os tipos de informações que contem mídias e linguagem em acordo com as tecnologias que a cada dia aumentam. O pensamento que circula entre o campo profissional e humano propõe aprendizagens concretas, com um acesso amplo para todos os tipos de conteúdos

A escola contemporânea apresenta outra visão nesse processo de aprendizagem. Passa a ser um espaço rico, interativo e social, para integrar e unir-se aos demais espaços do conhecimento. Na sociedade do conhecimento, a escola deve criar recursos integrativos, tais como redes de conhecimento e permissão para a criação de pontes de conhecimento, que levem o educando a uma nova fronteira de cooperação e transformação. As TICs estão tão presentes no cotidiano do professor que não podem ser ignoradas, pois são um importante recurso aliado da educação. É necessário desenvolver trabalhos no sentido de capacitar os professores para o uso correto dessas tecnologias, quer seja para o ensino em sala de aula, quer seja para perpetuar uma interação extraclasse que se torna muito mais profícua que somente o espaço escolar. (MANFREDINI, 2014, p. 53).

Ser um sujeito autônomo é uma das finalidades da educação básica, dentro do sentido de tecnologia. O exercício da autonomia e das habilidades intelectuais dos alunos é um dos principais aspectos no sentido da inserção de tecnologias de comunicação e informação. A internet leva ate a sala de aula o ciberespaço, na qual ficamos em contato em tempo real, transformação os conceitos o sobre a função do professor, e a mudança de concepção sobre os suas práticas. (Carvalho et al., 2024).

A busca pela autonomia em sala de aula se faz no sentido de uma ativa participação da criança, onde é preciso que o educador também deixe que a criatividade e espirito investigativo faça parte da aula. Segundo Romaniuk (2019) em nosso meio social, estão sendo formadas pessoas que podem adquirir muitas informações por conta da democratização dos conhecimentos, e as redes disponíveis no ciberespaço virtual amplia esta realidade. O espaço interativo da internet permite que este processo aconteça e as mudanças dentro da escola e outros grupos sociais já se mostram, ou seja, existe uma influencia educacional e cultural. Até mesmo os alunos que ainda passam por fase de alfabetização e letramento, acabam por terem um convívio com meios digitais, e carregados de tecnologias, que podem beneficiar e acelerar o processo.

A sociedade moderna exige indivíduos flexíveis, capazes de se adaptar às mais diversas situações, críticos e cooperativos, que tenham autonomia e iniciativa pessoal para aprender e buscar cada vez mais conhecimento. Criar espaços pedagógicos adequados a essa nova realidade exige a opção por formas mais dinâmicas e envolventes de ensinar e aprender. A forma de organização administrativa e pedagógica do nosso sistema de ensino, que ainda é predominante e que torna as mudanças lentas e insuficientes para correspon- der às demandas da sociedade, deve ser substituída por modelos mais flexíveis e ágeis, que estejam mais de acordo com a realidade atual. (ALMEIDA ,014,p.10)

Neste sentido utilizar recursos e meios voltados para internet e informática e práticas pedagógicas requer do educador uma reflexão sobre os meios tecnológicos que irá escolher e como vai gerir e planejar dentro de uma situação educacional. Desta forma, ao pensarmos em um contexto educativo com a junção da informática, recursos e meios digitais, tem uma concepção que é voltada para uma forma de trabalho pedagógico que privilegie o aluno e suas necessidades, com finalidades que deem prioridade á cidadania, pois a criança da nossa sociedade

necessita de acompanham as transformações que estão acontecendo no mundo. De acordo com Brito e Purificação (2012, p. 115):

A internet veio para mexer com os paradigmas educacionais, em que não cabem mais arbitrariedade de opiniões, linearidade de pensamento, um único caminho a ser trilhado. Recorrer a uma nova forma de integrar a internet no processo de comunicação com nosso aluno, buscando a formação de um sujeito para o mundo em transformação é, no mínimo, possibilitar a visão de uma realidade em que as informações chegam sob diferentes óticas, e cabe ao insubstituível professor a analise junto com seu aluno de um descortinar de “verdades” e “possibilidades”.

Seguindo estas abordagens compreende-se que caberá ao profissional da educação estar de acordo com novos paradigmas educativos, que disponibilizam diversos recursos, tendo a internet como canal e ferramenta para implementar seu plano de ensino, na qual poderá além de atender seus alunos, e conseguir ter uma relação de cooperação e formar indivíduos conscientes de suas habilidades e capacidades.

CONCLUSÃO

As novas tecnologias permitiram que a Educação passasse por mudanças significativas, beneficiando os alunos que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas transformações refletiram no modo de ensinar e, consequentemente, na forma de aprender dos estudantes. A internet é uma das tecnologias introduzidas no ambiente escolar com a finalidade de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando novas possibilidades para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e para a ampliação dos conhecimentos escolares.

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou compreender a importância da internet como recurso auxiliar no ensino, considerando suas contribuições para a aprendizagem dos alunos. Por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível alcançar os objetivos propostos, analisando teoricamente sua utilização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sua importância como recurso didático e suas possibilidades de aplicação nas práticas docentes. A utilização de vídeos, jogos educativos, pesquisas orientadas e outros recursos digitais pode tornar as aulas mais dinâmicas, estimulando a criatividade, a participação e o interesse dos estudantes pelos conteúdos trabalhados.

Quando utilizada em sala de aula, a internet pode ser incorporada aos conteúdos de diferentes maneiras, de acordo com o planejamento do professor, que desempenha um papel fundamental na orientação e na mediação da aprendizagem. Entretanto, sua utilização exige preparação docente, acesso aos equipamentos tecnológicos e seleção adequada das informações disponíveis. Dessa forma, é necessário compreender que a internet não substitui o trabalho do professor, mas representa uma ferramenta complementar que pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas e para a construção do conhecimento.

Portanto, conclui-se que a internet pode ser utilizada como recurso auxiliar no ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes. Sua importância ultrapassa a diversificação das atividades escolares, pois também possibilita uma aproximação com as transformações tecnológicas e com a sociedade da informação. Espera-se que este trabalho contribua para ampliar as reflexões sobre a utilização das tecnologias digitais na educação, incentivando práticas pedagógicas que valorizem a autonomia, a criatividade e a participação dos alunos. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, sugere-se a realização de novos estudos que investiguem a utilização da internet diretamente no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; QUEIROZ, Damiana Eulinia de. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 39, e39080, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469839080.

BRITO Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. Educação e novas tecnologias: um (re)pensar. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CARVALHO, Heitor Pereira de; CARVALHO, Antonia Geiciane Vieira Lima de; SANTOS, Ana Maria Sampaio dos; PEREIRA, Cléia Demétrio. Aprendizagem significativa por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação. In: VIEIRA, Leociléa Aparecida; CIRINO, Roseneide Maria Batista (org.). Tecnologias digitais da informação e comunicação: inovação e inclusão na educação. Paranaguá: UNESPAR, 2024. p. 13-20.

FERREIRA, Anderson Jackle.Uma leitura da sociedade da Informação: novos horizontes, novos temores. In: GIRAFFA, Lucia Maria Martins et al. (Orgs.) (Re)invenção pedagógica ? Reflexões acerca do uso de tecnologias digitais na Escola. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012

KENSKI, Vania. Educação e tecnologias. O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus Editora. 2015.

MARTÍN-BARBERO, Jesùs. A comunicação na educação. Tradutoras: Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo :Contexto, 2014,pp.43-90.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. Tecnologias educacionais. 1a ed. - Editora Saraiva, 2014.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. Internet na escola e inclusão In: Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida; José Manuel Moran. (Org.). Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro. 1 ed. Brasília: SEED/MEC, 2005, v. 1, 204 p.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In : Tecnologias digitais na educação. [online]. Robson Pequeno de Sousa; Filomena Maria. Gonçalves. da Silva Cordeiro Moita; Ana Beatriz Gomes Carvalho. (Orgs.). Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: https://static.scielo.org /scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf . Acesso em 22 de junho de 2024.

OLIVEIRA, Elsa G. Educação a distância na transição paradigmática. Campinas: Papirus, 2003

ROMANIUK, Claudia. Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas: aproximação e distanciamento. 2019. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

SOUZA, Maria Gerlanne de. O uso da internet como ferramenta pedagógica para os professores do ensino fundamental . 2013. Monografia (graduação em e Licenciatura em Informática) – Universidade Aberta do Brasil, Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia, Curso de Licenciatura Plena em Informática, Tauá, 2013. Disponível em: <http://www.uece.br/computacaoead/index.php/downloads/doc_view/2044-tccmaria gerlanne?tmpl=component&format=raw>. Acesso em 20 de junho de 2024.

FORMAR PARA TRANSFORMAR: FORMAÇÃO DE PRECEPTORES E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DE SAÚDE NO SUS

Versão ampliada de trabalho apresentado anteriormente no 17º Congresso Internacional da Rede Unida

Josemária de Medeiros Batista1, Ricardo Burg Ceccim2 ,Fabiana Santiago de Moura3, Tammy Rodrigues4 , Sabrina Gomes da Silva5 , Rayane Raielle Ribeiro 6 , Fernanda Alves da Silva Ribeiro7

1Universidade Federal Rural do Semiárido- UFERSA, Mossoró/RN, Brasil (Josemariabatista2025@gmail.com)

2Universidade Federal Rural do Semiárido- UFERSA, Mossoró/RN, Brasil

3Universidade Potiguar - UNP, Natal, Brasil

4 Universidade Federal Rural do Semiárido- UFERSA, Mossoró/RN, Brasil

5 Universidade Federal Rural do Semiárido- UFERSA, Mossoró/RN, Brasil

6 Universidade Federal Rural do Semiárido- UFERSA, Mossoró/RN, Brasil

7Universidade Estadual do Rio Grande do Norte- UERN, Mossoró/RN, Brasil

Resumo: Este trabalho relata a experiência de preceptores do Programa de Residência Multiprofissional em Atenção Básica de Caicó/RN, alunos da especialização em Educação na Saúde para Preceptores no SUS. O curso ocorreu entre 2022 e 2023, com encontros mensais e metodologias ativas. A formação ampliou a compreensão sobre o papel pedagógico da preceptoria, aproximou preceptores, residentes, gestão e instituição de ensino, fortalecendo a integração ensino-serviço-comunidade no SUS.

Palavras-chave: Preceptoria; Formação Profissional em Saúde; Residência Multiprofissional; Educação Permanente em Saúde; Integração Ensino-Serviço

[1] Parte deste trabalho foi apresentada anteriormente, em formato de resumo expandido, no 17º Congresso Internacional da Rede Unida, realizado em São Luís (MA), de 22 a 26 de junho de 2026 (Rede Unida, 2026).

INTRODUÇÃO

A formação dos trabalhadores da saúde constitui dimensão estratégica para a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS), uma vez que o modo como os profissionais são formados repercute diretamente na organização do trabalho, na qualidade do cuidado e na capacidade dos serviços de responder às necessidades de saúde da população. Nesse contexto, as residências em saúde ocupam lugar relevante por articularem formação teórica e prática em serviço. O Ministério da Saúde(MS) caracteriza a residência em área profissional da saúde como modalidade de pós-graduação voltada à formação prática e teórica, com duração mínima de dois anos e regime de trabalho de 60 horas semanais, priorizando necessidades do SUS (Brasil, 2026).

As residências multiprofissionais representam, portanto, espaços privilegiados para a aproximação entre educação e trabalho. Mais do que inserir o residente no serviço, esses programas possibilitam que situações concretas do cotidiano sejam convertidas em oportunidades de aprendizagem, reflexão e transformação das práticas, favorecendo processos de educação permanente, problematização da realidade e articulação entre residentes, trabalhadores, gestores, docentes e usuários. (Silva et al., 2016; Silva et al., 2024).

É nesse cenário que se insere a preceptoria. O preceptor é o profissional vinculado ao serviço que acompanha diretamente as atividades práticas dos residentes e contribui para a mediação entre conhecimento científico e experiência profissional. As diretrizes nacionais para as residências multiprofissionais estabelecem a supervisão direta das atividades práticas como característica da função de preceptor, evidenciando que sua atuação não se limita ao domínio técnico-assistencial (Brasil, 2005; Rodrigues; Witt, 2022).

Considerando que a preceptoria acontece no cotidiano dos serviços e precisa lidar simultaneamente com demandas assistenciais, organização do processo de trabalho, acompanhamento dos residentes, avaliação da aprendizagem e relações interprofissionais, é fundamental perceber a formação profissional em saúde como parte de um processo mais amplo de educação em serviço. A Educação Permanente em Saúde(EPS), pressupõe a disseminação de capacidade pedagógica na própria rede de serviços, fazendo do trabalho um espaço de ensino-aprendizagem e aproximando educação e atenção à saúde (Ceccim, 2005b). Essa compreensão é especialmente pertinente às residências, pois desloca a formação do espaço exclusivo da instituição de ensino para os encontros, problemas e práticas que acontecem no cotidiano dos serviços.

No município de Caicó, no Rio Grande do Norte, o Programa de Residência Multiprofissional em Atenção Básica (PRMAB) foi implantado em 2015. O programa contempla oito categorias profissionais — enfermagem, odontologia, nutrição, psicologia, fonoaudiologia, serviço social, educação física e medicina veterinária — e desenvolve suas atividades em quatro Unidades Básicas de Saúde (UBS). O programa tem duração de 24 meses e carga horária de 60 horas semanais, distribuídas entre atividades práticas e atividades de tutoria, participação em eventos científicos e elaboração do Trabalho de Conclusão de Residência.

No PRMAB, a preceptoria organiza-se em preceptoria de campo e preceptoria de núcleo. A primeira é exercida pelo enfermeiro da UBS onde os residentes estão lotados, enquanto a segunda é composta por servidores municipais indicados pela Secretaria Municipal de Saúde(SMS), com dedicação de seis horas semanais à atividade. Essa configuração demonstra a centralidade do serviço e dos trabalhadores na sustentação do processo formativo.

Apesar dessa estrutura, até 2021 havia ocorrido apenas uma formação específica para preceptores no município, ofertada na implantação da primeira turma de residentes. Em 2022 e 2023 foi ofertado o Curso de Aperfeiçoamento Multiprofissional de Preceptores para Integração Ensino-Serviço nos Territórios de Saúde, porém a divulgação limitada por parte da SMS resultou em baixa participação dos preceptores. Também em 2022, a Secretaria pactuou, por meio do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do SUS (PROADI-SUS), a especialização em Educação na Saúde para Preceptores no Sistema Único de Saúde (PSUS).

A experiência descrita neste trabalho ocorreu justamente nesse contexto. Durante a especialização, evidenciou-se que alguns preceptores, além de não terem recebido formação específica para a função, desconheciam suas atribuições e não conheciam o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do programa. Essa constatação produziu inquietações e mobilizou os participantes a discutir o próprio processo

formativo, suas fragilidades e suas potencialidades.

A relevância dessa discussão permanece atual. Em 2026, o MS mantém iniciativas específicas para qualificar preceptores, incluindo curso de aperfeiçoamento em preceptoria no contexto das residências em saúde e programa de aperfeiçoamento para integração ensino-serviço nos territórios de saúde, indicando que a qualificação da preceptoria continua sendo reconhecida como agenda estratégica para a formação de profissionais para o SUS. (Brasil, 2026)

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência dos preceptores do PRMAB, participantes da especialização PSUS, analisando as mudanças percebidas na compreensão do papel da preceptoria, na prática profissional e nos cenários de prática do programa.

MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de estudo descritivo, do tipo relato de experiência, construído a partir da vivência de preceptores do PRMAB que participaram da especialização em Educação na Saúde para Preceptores no Sistema Único de Saúde (PSUS). O relato focaliza o processo formativo e as repercussões percebidas pelos participantes em sua prática profissional e nos cenários de formação dos residentes.

O cenário da experiência foi o PRMAB do município de Caicó/RN, programa implantado em 2015 e desenvolvido em quatro UBS, com participação de oito categorias profissionais. A experiência foi acompanhada ao longo do período da especialização, realizada entre fevereiro de 2022 e dezembro de 2023.

A seleção dos preceptores para participação no PSUS ocorreu mediante entrevista e análise curricular, sendo exigida carta de liberação do gestor para garantir a participação dos profissionais nas atividades formativas durante a carga horária de trabalho, sem ônus para o servidor. O critério para inscrição era estar atuando como preceptor no PRMAB.

Os encontros presenciais ocorreram mensalmente, durante três dias, mediados por facilitadora e orientados por metodologias ativas de aprendizagem. A utilização de metodologias ativas favoreceu a participação dos profissionais, a análise de situações concretas e a construção coletiva de alternativas para os problemas identificados no cenário de prática.

Como atividade avaliativa para obtenção do título de especialista, os participantes elaboraram um Projeto de Intervenção (PI) direcionado às carências identificadas no processo de formação dos residentes. A construção do PI foi realizada de forma participativa, envolvendo encontros entre alunos do curso e diferentes atores do PRMAB, incluindo preceptores, gestor de saúde, gestor do programa e residentes.

Esses encontros constituíram espaços de diálogo sobre potencialidades e fragilidades do programa e permitiram reconhecer que determinados problemas da preceptoria não poderiam ser compreendidos exclusivamente como dificuldades individuais dos profissionais. Ao contrário, estavam relacionados à organização do processo formativo, à circulação de informações, à apropriação do PPP e à necessidade de maior articulação entre os diferentes sujeitos envolvidos.

A análise apresentada neste relato foi construída a partir das situações vivenciadas durante a formação, das mudanças observadas no cotidiano e dos produtos decorrentes do PI. Por se tratar de relato de experiência, não se pretende produzir generalizações estatísticas, mas compartilhar aprendizagens e reflexões que possam contribuir para experiências semelhantes em outros programas de residência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Da atuação técnica à compreensão pedagógica da preceptoria

Essa concepção dialoga diretamente com a discussão sobre o trabalho da preceptoria nas residências em área profissional da saúde. É preciso atentar para a especificidade do trabalho do preceptor e para a necessidade de compreender a preceptoria como prática educativa inserida no processo de formação em serviço, e não apenas como supervisão de atividades. A residência, nessa perspectiva, produz uma relação pedagógica no próprio cotidiano do trabalho, exigindo do preceptor capacidade de acompanhar, problematizar e produzir aprendizagens a partir das situações concretas vivenciadas pelos residentes (Fajardo e Ceccim, 2010).

Neste trabalho, um dos principais efeitos percebidos durante a formação foi o reconhecimento, pelos preceptores, de que a preceptoria não se restringe à supervisão das atividades técnicas

realizadas pelos residentes. O processo formativo possibilitou ampliar a compreensão acerca da dimensão pedagógica do trabalho e da responsabilidade do preceptor na construção de experiências de aprendizagem significativas.

Essa mudança é coerente com a literatura, que caracteriza o preceptor como professor, orientador, facilitador e condutor do processo de aprendizagem, responsável por estimular reflexão crítica e articular formação e trabalho (Rodrigues; Witt, 2022). Importante destacar que em uma residência multiprofissional, essa dimensão é ainda mais complexa, uma vez que o cotidiano envolve diferentes núcleos profissionais, relações interprofissionais e necessidades diversas dos usuários e dos territórios.

No início desta experiência, observava-se uma compreensão mais centrada na execução das atividades assistenciais e no acompanhamento do residente durante a rotina do serviço. A formação permitiu deslocar o olhar para perguntas como: o que o residente está aprendendo nesta situação? Que competências precisam ser desenvolvidas? Como transformar uma demanda do serviço em oportunidade de aprendizagem? Como avaliar o percurso do residente? Como articular o que é realizado no campo com o projeto pedagógico do programa?

Esse deslocamento de perspectiva representa um importante processo de empoderamento profissional. Ao compreender a dimensão pedagógica de sua função, o preceptor deixa de ocupar posição secundária no processo educativo e passa a reconhecer-se como sujeito ativo na formação. Esse exercício é construído cotidianamente e envolve recursos pessoais, institucionais, programáticos, trajetória profissional e interações estabelecidas no contexto da residência.

A experiência também evidenciou que a qualificação da preceptoria não deve ser entendida apenas como aquisição de conteúdos pedagógicos. Trata-se de produzir condições para que o profissional reflita sobre o próprio trabalho, reconheça seu papel formativo e tenha espaços institucionais para discutir os desafios encontrados. Essa compreensão aproxima a formação de preceptores dos princípios da EPS, na qual o cotidiano do trabalho é tomado como espaço de análise e transformação.

O Projeto Político-Pedagógico como instrumento de integração

Um dos achados mais expressivos da experiência foi a constatação de que apenas três preceptores conheciam o PPP do PRMAB. O dado provocou reflexão sobre a distância que pode existir entre o documento que orienta formalmente uma residência e as práticas efetivamente desenvolvidas nos cenários de formação.

A discussão coletiva deste document orientatador, permitiu aos preceptores compreender melhor os objetivos do programa, a proposta pedagógica e as expectativas relacionadas ao desenvolvimento dos residentes. Mais do que conhecer um documento institucional, apropriar-se de seu conteúdo possibilitou problematizar a própria prática e refletir sobre a coerência entre aquilo que o programa propõe e aquilo que efetivamente ocorre nos serviços.

Essa discussão é particularmente relevante em programas descentralizados, nos quais diferentes unidades e profissionais participam da formação. Sem apropriação compartilhada do projeto pedagógico, existe o risco de que cada cenário de prática desenvolva sua própria interpretação sobre o papel do residente e do preceptor, produzindo experiências formativas desiguais. A discussão do PPP também desencadeou maior aproximação entre preceptores e instituição de ensino. Essa aproximação foi importante porque permitiu reconhecer que os desafios da formação são compartilhados e exigem corresponsabilização. A integração ensino-serviço deixa, assim, de ser apenas um princípio formal e passa a ser construída por meio de espaços concretos de diálogo.

Silva et al.,(2024) destacam o preceptor como elemento essencial na articulação ensino-serviço e que o processo de ensino precisa ser reconhecido como parte do trabalho, evitando que a presença do residente seja reduzida à simples delegação de atividades. Nesse sentido, a apropriação do PPP pode funcionar como referência comum para orientar a tomada de decisões pedagógicas no cotidiano.

O Projeto de Intervenção como dispositivo de Educação Permanente

A elaboração do PI constituiu um dos principais dispositivos utilizados para transformar problemas identificados no cotidiano em objeto de análise e ação. A proposta não partiu de uma solução previamente definida, mas de um movimento de escuta e discussão entre diferentes atores do programa.

Foram realizados encontros com preceptores, gestor de saúde, gestor do PRMAB e residentes, buscando criar e/ou fortalecer espaços de diálogo sobre potencialidades e fragilidades. Esse processo permitiu ampliar a compreensão dos problemas e reconhecer diferentes perspectivas sobre o funcionamento do programa.

A experiência aproxima-se do conceito de EPS, entendido como proposta político-pedagógica que coloca o cotidiano do trabalho em análise e constrói espaços coletivos para reflexão e transformação das práticas (Brasil, 2005; Silva et al., 2016). A residência multiprofissional também pode funcionar como espaço intercessor para a educação permanente, pois possibilita que o encontro entre formação e trabalho produza aprendizagem para residentes e trabalhadores.

Nesse sentido, o PI não foi apenas uma exigência acadêmica para conclusão da especialização, mas funcionou como ferramenta de intervenção institucional. Ao reunir sujeitos que ocupavam posições diferentes na organização do programa, criou-se um espaço para explicitar problemas que anteriormente poderiam permanecer invisíveis ou individualizados.

Esse aspecto é relevante uma vez que processos de mudança nos serviços de saúde dependem de participação e corresponsabilização. Quando a formação é compreendida como tarefa exclusiva da instituição de ensino ou dos tutores, o preceptor pode sentir-se desresponsabilizado. Da mesma forma, quando a formação é colocada exclusivamente sob responsabilidade do serviço, perde-se a articulação com os fundamentos pedagógicos do programa. A experiência mostrou que o diálogo entre esses atores é condição para construir maior coerência formativa.

Participação dos preceptores na semana de integração dos residentes

Outro resultado concreto foi a garantia da participação dos preceptores na semana de integração dos residentes. A proposta foi apresentada pelos especializandos no âmbito do PI e, posteriormente, a participação dos preceptores tornou-se parte da rotina do programa.

Essa mudança, embora aparentemente simples, possui significado pedagógico e institucional. A semana de integração marca o início da trajetória dos residentes no território e constitui oportunidade para apresentar objetivos, funcionamento, expectativas, responsabilidades e características dos cenários de prática. A presença dos preceptores nesse momento favorece maior clareza sobre os papéis e aproxima os trabalhadores dos residentes antes mesmo do início das atividades cotidianas.

A integração inicial também pode reduzir a fragmentação entre os diferentes componentes da residência. Quando o residente recebe informações apenas da coordenação ou da instituição de ensino, pode chegar ao cenário de prática com expectativas que não correspondem à dinâmica do serviço. A participação do preceptor permite construir uma ponte entre a proposta pedagógica e a realidade concreta do território.

Práticas exitosas em residências multiprofissionais destacam o acolhimento dos residentes, a consulta multiprofissional e as ações integradas entre diferentes núcleos como estratégias associadas à educação interprofissional e à reflexão coletiva sobre o cuidado. (Silva et al., 2024) A experiência do PRMAB dialoga com essa perspectiva ao fortalecer a participação do preceptor desde o momento inicial da inserção dos residentes.

Integração entre equipes, residentes e instituição de ensino

O processo formativo também favoreceu estratégias para integrar os residentes às equipes e as equipes aos residentes. Esse movimento foi importante para superar a ideia de que o residente constitui apenas um profissional em formação que permanece temporariamente no serviço. Ao contrário, a residência produz efeitos tanto sobre quem aprende quanto sobre quem ensina.

Para Ceccim (2009), a residência multiprofissional se situa como uma experiência de

formação especializada em serviço que pode produzir novas formas de encontro entre profissões e entre trabalhadores e usuários. Nessa perspectiva, a dimensão multiprofissional não deve ser reduzida à presença simultânea de diferentes categorias, mas compreendida como possibilidade de construção compartilhada de práticas e saberes. Essa formulação reforça a importância de que os preceptores sejam preparados para favorecer processos formativos que ultrapassem os limites dos núcleos profissionais.

Existe uma dupla condição de aprendizagem nas residências em saúde: o residente aprende no trabalho, mas o preceptor também aprende e transforma sua prática a partir da convivência com o processo formative (Silva et al., 2024). Essa perspectiva foi percebida na experiência relatada, na medida em que a formação dos preceptores provocou mudanças na maneira de compreender e organizar o acompanhamento dos residentes.

A aproximação entre equipes e residentes também pode contribuir para a construção de práticas interprofissionais. Em um programa que reúne oito categorias profissionais, o potencial de aprendizagem ultrapassa os limites de cada núcleo. A convivência cotidiana permite conhecer atribuições, limites e possibilidades das diferentes profissões, favorecendo práticas colaborativas.

Essa dimensão é particularmente importante para o SUS, cuja organização demanda trabalho em equipe e articulação entre diferentes pontos da rede. A formação em serviço precisa preparar profissionais não apenas para executar procedimentos, mas para atuar em equipes, dialogar com outros saberes, compreender o território e participar de processos de cuidado compartilhado.

Documentos recentes do Conselho Nacional de Saúde reforçam a necessidade de fortalecer a Educação Interprofissional em todos os níveis formativos, incluindo residência e educação permanente, além de defender espaços de discussão coletiva e a valorização de preceptores e tutores (Brasil, 2025; Souza; Oliveira; Leonello, 2025).Dessa forma, os resultados da experiência local dialogam com desafios mais amplos da política de formação e trabalho em saúde.

Formação de preceptores e transformação das práticas no SUS

A experiência permite afirmar que a formação de preceptores possui potencial para produzir mudanças que ultrapassam a relação individual entre preceptor e residente. Ao discutir o PPP, analisar fragilidades, construir um PI e estabelecer novos espaços de participação, a formação alcançou dimensões organizacionais do programa.

Esse resultado reforça a necessidade de compreender a formação pedagógica como componente permanente da gestão do trabalho e da educação na saúde. Não basta ofertar um curso isolado quando o profissional retorna ao serviço sem tempo protegido, apoio institucional ou espaços para continuidade das discussões. A qualificação precisa ser acompanhada por condições organizacionais que permitam ao preceptor exercer efetivamente sua função.

A prática da preceptoria exige articulação entre competências individuais e condições institucionais e programáticas. Em âmbito nacional, iniciativas do MS voltadas à formação e valorização de preceptores demonstram que essa questão vem sendo incorporada às estratégias de fortalecimento das residências em saúde (Brasil, 2026).

No contexto do PRMAB, a formação permitiu que os preceptores reconhecessem sua importância para o programa e passassem a ocupar espaços que anteriormente não estavam institucionalizados. A participação na semana de integração é um exemplo concreto dessa mudança. Mais importante do que a atividade isolada foi o processo que a antecedeu: identificar a ausência, discutir a necessidade e construir uma estratégia coletiva.

Também é importante reconhecer que a experiência não eliminou todos os desafios. A transformação de práticas de saúde é um processo gradual e depende de mudanças na cultura institucional, na formação dos trabalhadores e na própria organização do trabalho. O modelo de formação predominantemente uniprofissional e centrado no conhecimento técnico pode dificultar o desenvolvimento de competências pedagógicas e interprofissionais. Por isso, iniciativas de formação em preceptoria precisam ser articuladas às políticas de educação permanente e aos projetos pedagógicos das residências.

CONCLUSÃO

A experiência vivenciada pelos preceptores do PRMAB durante a especialização PSUS evidenciou que a formação pedagógica pode produzir mudanças significativas na compreensão do papel da preceptoria e no cotidiano dos cenários de prática. O processo formativo permitiu reconhecer que a preceptoria ultrapassa a supervisão técnica e constitui uma prática educativa inserida no trabalho em saúde.

Um dos principais aprendizados foi a necessidade de aproximar os preceptores do Projeto Político-Pedagógico do programa. A constatação de que apenas três preceptores conheciam o documento revelou uma fragilidade importante, mas também abriu possibilidade para a construção coletiva de novos sentidos para a prática. A discussão do PPP favoreceu maior compreensão das responsabilidades dos diferentes atores e aproximou preceptores e instituição de ensino.

O Projeto de Intervenção constituiu importante dispositivo de Educação Permanente em Saúde, ao reunir preceptores, residentes e gestores para discutir fragilidades e potencialidades do programa. A partir desse processo, foi possível criar estratégias de integração, entre as quais se destaca a participação dos preceptores na semana de integração dos residentes, posteriormente incorporada à rotina do programa.

Os resultados indicam que a qualificação dos preceptores pode contribuir para fortalecer a integração ensino-serviço-comunidade, ampliar a corresponsabilização pela formação e favorecer práticas mais colaborativas e coerentes com os princípios do SUS. A experiência também demonstra que mudanças aparentemente pontuais podem assumir caráter institucional quando são construídas coletivamente e incorporadas ao funcionamento do programa.

Entretanto, reconhece-se que a experiência possui limites. Trata-se de um relato situado em um programa específico, em determinado município e período, não sendo possível generalizar seus resultados para todos os programas de residência. Além disso, as mudanças descritas foram percebidas a partir da vivência dos participantes e não foram avaliadas por desenho quantitativo ou por indicadores de longo prazo.

Ainda assim, a experiência oferece pistas importantes para outros programas. Recomenda-se que a formação em preceptoria seja incentivada, institucionalizada e articulada às políticas de Educação Permanente em Saúde. Também se mostra necessário garantir espaços protegidos para diálogo entre preceptores, residentes, tutores, gestores e instituições formadoras, de modo que os desafios da formação possam ser analisados coletivamente.

Conclui-se que formar preceptores é também investir na transformação das práticas de saúde. Quando o trabalhador reconhece sua responsabilidade pedagógica e encontra apoio institucional para exercê-la, o serviço pode se constituir não apenas como local de assistência, mas como espaço vivo de aprendizagem, reflexão e produção de cuidado. Nessa perspectiva, fortalecer a preceptoria significa fortalecer a própria capacidade do SUS de formar profissionais comprometidos com a realidade dos territórios e com a construção de uma atenção integral, interprofissional e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

CECCIM, Ricardo Burg. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 161-168, 2005a. DOI: 10.1590/S1414-32832005000100013.

CECCIM, Ricardo Burg. Educação Permanente em Saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 975-986, 2005b. DOI: 10.1590/S1413-81232005000400020.

CECCIM, Ricardo Burg. “Ligar gente, lançar sentido: onda branda da guerra” a propósito da invenção da residência multiprofissional em saúde. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 13, n. 28, p. 233-235, 2009. DOI: 10.1590/S1414-32832009000100022.

FAJARDO, Ananyr Porto; CECCIM, Ricardo Burg. O trabalho da preceptoria nos tempos de residência em área profissional da saúde. In: FAJARDO, Ananyr Porto; ROCHA, Cristianne Maria Famer; PASINI, Vera Lúcia (org.). Residências em saúde: fazeres & saberes na formação em saúde. Porto Alegre: Hospital Nossa Senhora da Conceição, 2010. p. 191-210.

SILVA, G. A. B.; SILVA, G. A. B.; ROSSIT, R. A. S.; UCHÔA-FIGUEIREDO, L. R. Prática interprofissional colaborativa na preceptoria da residência multiprofissional em saúde. Caderno Pedagógico, v. 21, n. 3, e3057, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n3-045.

SOUZA, C. M. S.; OLIVEIRA, A. C. M.; LEONELLO, V. M. Barreiras para a preceptoria na Educação Interprofissional: uma revisão integrativa. Ciência & Saúde Coletiva, v. 30, supl. 1, e11472023, 2025. DOI: 10.1590/1413-812320242911.11472023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Residência em Área Profissional da Saúde (Multiprofissional e Uniprofissional). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Chamamento Público nº 22/2026 – Curso de Aperfeiçoamento em Preceptoria no contexto das Residências em Saúde. Brasília, DF: Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Chamamento Público nº 34/2026 – Programa de Aperfeiçoamento de Preceptores para Integração, Ensino e Serviço nos Territórios de Saúde. Brasília, DF: Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Interministerial nº 2.117, de 3 de novembro de 2005. Institui a parceria entre os Ministérios da Saúde e da Educação para cooperação técnica na formação e desenvolvimento de recursos humanos na saúde. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Interministerial nº 2.117, de 3 de novembro de 2005; e documentos normativos da Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde sobre diretrizes gerais dos programas. Brasília, DF.

RODRIGUES, C. D. S.; WITT, R. R. Mobilização e estruturação de competências para a preceptoria na residência multiprofissional em saúde. Trabalho, Educação e Saúde, v. 20, e00295186, 2022. DOI: 10.1590/1981-7746-ojs295.

SILVA, C. T. et al. Residência multiprofissional como espaço intercessor para a Educação Permanente em Saúde. Texto & Contexto – Enfermagem, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Plano Nacional de Fortalecimento das Residências em Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 772, de 10 de julho de 2025. Brasília, DF: CNS, 2025.

REDE UNIDA. 17º Congresso Internacional da Rede Unida. São Luís, Maranhão, 22 a 26 de junho de 2026.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA COMO FONTE DE INFORMAÇÃO SOBRE MEDICAMENTOS: POSSÍVEIS IMPACTOS NA AUTOMEDICAÇÃO E NA SEGURANÇA DO PACIENTE

Fabiana Santiago de Moura[1], Heloiza Aline Pereira Silva[2], Josemária de Medeiros Batista[2], Thássila Tamires Batista Alves[2], Sheyla Alves da Silva Tavernard[3], Tammy Rodrigues[3]

1Especialista em Citologia Clínica, Pela Universidade Potiguar do RN, Mossoró, Brasil (moura.fabianasantiago@gmail.com)

[2]Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições - PPGCTI-UFERSA, Mossoró, Brasil.

[3]Mestranda do programa Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições - PPGCTI-UFERSA, Mossoró, Brasil

Resumo: A presente revisão analisa os impactos da Inteligência Artificial generativa na automedicação e segurança do paciente. Por meio de revisão integrativa, investigou-se a qualidade das informações e os padrões de busca para fins de uso autônomo de medicamentos. Os resultados revelam riscos clínicos por omissões graves e erros posológicos. Conclui-se que a orientação clínica profissional é indispensável para mitigar os riscos e promover o uso racional dessas novas ferramentas digitais.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Automedicação; Segurança do Paciente; Assistência Farmacêutica; Uso Racional de Medicamentos.

INTRODUÇÃO

A automedicação constitui uma prática frequente e um importante desafio para a saúde pública, especialmente por envolver decisões relacionadas ao uso de medicamentos sem o acompanhamento de um profissional de saúde qualificado. Embora possa estar associada à busca por praticidade e à tentativa de solucionar sintomas considerados simples, essa prática está inserida em um contexto mais amplo, marcado pela facilidade de acesso aos medicamentos, pela influência da publicidade e pelas dificuldades encontradas pela população para obter atendimento em tempo oportuno. Nesse cenário, dados apresentados pelo Instituto de Ciência, Tecnologia e Qualidade (ICTQ) indicam que aproximadamente 86% dos brasileiros entrevistados realizam consumo autônomo de medicamentos, evidenciando a dimensão que esse comportamento alcança no cotidiano da população (Conselho Federal de Farmácia, 2026). Para Rezende e Pinto (2025), a automedicação permanece, nesse contexto, como um relevante problema de saúde pública, exigindo

atenção quanto aos fatores que favorecem sua ocorrência e às possíveis consequências relacionadas ao uso inadequado de medicamentos.

Com o avanço da saúde digital, as fontes tradicionais de indicação informal, comumente baseadas no conselho de amigos ou familiares, foram progressivamente complementadas por canais eletrônicos de busca (Rezende e Pinto, 2025). A transição recente dos motores de pesquisa convencionais para mecanismos integrados de Inteligência Artificial (IA) generativa, equipados com Grandes Modelos de Linguagem (LLMs), modificou de forma significativa o comportamento informacional da população leiga, que passou a interagir de forma ativa com assistentes virtuais para esclarecer dúvidas sobre medicamentos, obter diagnósticos e pesquisar posologias (Gomes e Silva, 2025; Hirani et al., 2024). De acordo com as diretrizes governamentais (Brasil, 2024), a inteligência artificial generativa constitui um ramo do desenvolvimento tecnológico projetado para a criação de novos conteúdos sintéticos, incluindo textos, áudios, imagens, vídeos ou códigos, baseando-se em modelos computacionais avançados que identificam padrões a partir de extensos volumes de dados. Nesse contexto de reconfiguração do acesso informacional, Gomes e Silva (2025) e Hirani et al. (2024) discutem essa transformação na saúde, ao mesmo tempo em que Alhomoud (2026) evidencia a utilização de assistentes virtuais para a obtenção de informações relacionadas ao uso de medicamentos e à interpretação de sintomas.

A facilidade de interação com essas ferramentas, entretanto, não significa que as informações fornecidas sejam necessariamente adequadas para orientar decisões terapêuticas. A linguagem utilizada pelos sistemas de IA generativa pode ser apresentada de maneira fluida, personalizada e semelhante a uma conversa, características que podem influenciar a forma como o usuário percebe e interpreta a informação recebida. A discussão proposta por Puntoni et al. (2021) sobre as características quase sociais das interações mediadas por tecnologias ajuda a compreender esse fenômeno, uma vez que a experiência de diálogo pode favorecer uma percepção de proximidade e confiança por parte do usuário. Quando essa confiança não é acompanhada por uma avaliação crítica da informação, existe a possibilidade de que respostas geradas por sistemas automatizados sejam tomadas como suficientes para decisões que deveriam considerar características individuais, histórico clínico, outros medicamentos em uso e avaliação profissional.

Essa questão torna-se particularmente relevante quando a informação obtida por meio da IA é utilizada para orientar o próprio tratamento. A busca por uma resposta rápida para um sintoma, uma dúvida sobre a dose de determinado medicamento ou uma reação adversa pode ultrapassar a finalidade de obtenção de informação e passar a influenciar diretamente a conduta do usuário. Nessa perspectiva, Frejoli e Assad (2026) contribuem para a discussão ao evidenciarem a relação entre o uso dessas ferramentas e mudanças no comportamento terapêutico, aspecto que merece atenção diante da possibilidade de utilização autônoma das informações para iniciar, modificar ou interromper tratamentos.

O problema, portanto, não está apenas no acesso à Inteligência Artificial como uma nova fonte de informação, mas na forma como suas respostas são interpretadas e incorporadas às decisões relacionadas ao uso de medicamentos. A possibilidade de receber informações de maneira imediata e individualizada pode representar uma ferramenta de apoio à educação em saúde, mas também pode ampliar a exposição

do usuário a informações incompletas ou inadequadas quando não há mediação profissional. Nesse contexto, a qualidade da informação farmacoterapêutica torna-se uma questão diretamente relacionada à segurança do paciente e ao uso racional de medicamentos.

Diante desse cenário, faz-se pertinente compreender como a utilização de ferramentas de IA generativa se relaciona com a automedicação e quais os aspectos de suas informações podem representar riscos para decisões relacionadas ao uso de medicamentos. Assim, este estudo busca responder à seguinte questão: de que maneira o uso de ferramentas de Inteligência Artificial generativa se relaciona com o comportamento de automedicação da população no contexto da busca autônoma de informações sobre medicamentos na internet? O objetivo geral é analisar os possíveis impactos do uso de sistemas de IA generativa como fonte de informação sobre medicamentos sobre o comportamento de automedicação, considerando as limitações das orientações fornecidas por essas ferramentas e suas possíveis implicações para a segurança do paciente.

MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, método científico amplo que possibilita a busca, a avaliação crítica e a síntese de evidências empíricas sobre um determinado agravo ou fenômeno em saúde (Souza et al., 2023).

A partir do tema e do objetivo propostos, estabeleceu-se como pergunta norteadora: “De que maneira o uso de ferramentas de Inteligência Artificial generativa se relaciona com o comportamento de automedicação da população no contexto da busca autônoma de informações sobre medicamentos na internet?

A busca bibliográfica foi realizada nas bases de dados eletrônicas PubMed/MEDLINE, LILACS/BVS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e SciELO (Scientific Electronic Library Online), além das plataformas de busca Google Acadêmico e Semantic Scholar.

Formulações de busca foram organizadas utilizando termos relacionados à Inteligência Artificial, automedicação, segurança do paciente e assistência farmacêutica, combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR. A estratégia de busca empregada foi: ("Inteligência Artificial" OR "ChatGPT" OR "Chatbot") AND ("Automedicação") AND ("Segurança do Paciente" OR "Assistência Farmacêutica").

A estratégia foi adaptada às características específicas de busca de cada base ou plataforma consultada. O período de publicação dos estudos foi delimitado entre janeiro de 2020 a junho de 2026, abrangendo a produção científica relacionada à utilização de ferramentas de Inteligência Artificial no contexto da saúde e da obtenção autônoma de informações sobre medicamentos.

O processo de seleção dos estudos foi realizado de forma sistematizada, contemplando as etapas de identificação dos registros, triagem, avaliação de elegibilidade e inclusão.

Na busca inicial, foram identificados 77 registros. Após a remoção das duplicidades e a triagem inicial dos títulos e resumos, 56 artigos foram selecionados para leitura integral e avaliação quanto à sua elegibilidade para a revisão.

Formula-se como critérios de inclusão estudos originais, empíricos ou transversais que abordassem diretamente a relação entre ferramentas de Inteligência Artificial, consultas relacionadas à saúde e utilização ou modificação terapêutica de medicamentos. Foram excluídos trabalhos que não apresentassem aderência ao escopo clínico estabelecido para a revisão, preprints sem revisão por pares e estudos cujo texto completo não estivesse disponível.

Após a aplicação dos critérios de elegibilidade, foram incluídos 13 artigos científicos, que constituíram o conjunto de estudos analisados nesta revisão. Adicionalmente, utilizaram-se dois documentos complementares para a contextualização institucional, sanitária e regulatória do cenário brasileiro foi utilizada uma fonte institucional do Conselho Federal de Farmácia (CFF) e o Guia de IA Generativa do Governo Digital (Brasil, 2024). Dessa forma, o manuscrito foi fundamentado em 15 fontes, compreendendo 13 artigos científicos, um site institucional e um documento governamental de caráter técnico normativo.

Os estudos selecionados foram analisados de acordo com sua relação com a questão norteadora e com o objetivo da revisão. A síntese dos achados foi organizada de forma temática, considerando os principais aspectos identificados na literatura acerca do uso de ferramentas de Inteligência Artificial

generativa para obtenção de informações sobre medicamentos, sua relação com comportamentos de automedicação, as limitações das informações fornecidas e as possíveis implicações para a segurança do paciente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise integrativa evidenciou disparidade entre a utilidade informacional teórica dos sistemas de inteligência artificial generativa e a segurança de sua aplicação autônoma pela população geral. Os estudos de Alhomoud (2026) e Abanmy et al. (2025) revelam que a busca autônoma de informações sobre medicamentos por meio de assistentes baseados em inteligência artificial generativa se relaciona intimamente com novas configurações no comportamento de automedicação da população. Enquanto essas ferramentas digitais oferecem praticidade, a carência de avaliação clínica e as graves limitações na exatidão das respostas fornecidas por sistemas públicos induzem os indivíduos a tomarem decisões de risco à própria saúde.

Estudos transversais de base populacional analisados sugerem a rápida adesão pública à IA generativa para a obtenção de dados sobre medicamentos. Pesquisa conduzida por Alhomoud (2026) revelou que 65% dos adultos utilizam o ChatGPT para sanar dúvidas farmacológicas, abrangendo desde posologia e modo de uso (13%) até mecanismos de ação (12,8%) e reações adversas (11,7%). O estudo aponta que 31% destes usuários modificaram seu comportamento terapêutico de forma autônoma (alterando dosagens, iniciando novos compostos ou interrompendo tratamentos vigentes de forma abrupta) baseando-se nas instruções fornecidas pela ferramenta, sem validação profissional prévia. Dentre esses pacientes, 13,5% relataram desfechos indesejados e desagradáveis, caracterizados por picos de

ansiedade, confusão terapêutica e efeitos colaterais severos. Esse comportamento é motivado principalmente pela rapidez de resposta (26,6%), facilidade de uso (21,9%) e gratuidade do acesso (11,1%).

Essa tendência de autogestão assistida por IA é evidenciada em populações jovens e universitárias sob alta pressão por rendimento acadêmico. Ao avaliar o comportamento de estudantes de Medicina, Frejoli e Assad (2026) constataram uma prevalência de 71,4% de uso de ferramentas de IA para busca de sintomas e 42,9% de automedicação ativa com psicofármacos, predominantemente benzodiazepínicos, ansiolíticos e psicoestimulantes. O estudo sugere uma preocupante dissociação entre conhecimento técnico e atitude preventiva: mesmo detendo formação clínica sobre os perigos da dependência física e reações adversas graves, a conveniência de acesso (37,1%) e o custo zero (17,1%) associam-se à medicalização precoce do sofrimento psicológico (Frejoli e Assad, 2026). Os alunos relatam sintomas secundários recorrentes como taquicardia, insônia, irritabilidade e sinais de dependência física, o que sugere que o conhecimento técnico isolado não inibe comportamentos de risco quando associado ao fácil acesso às tecnologias digitais (Frejoli e Assad, 2026).

A premissa pública de que as ferramentas de IA conversacionais são seguras esbarra em limitações graves de exatidão científica. Grossman et al. (2024), ao submeterem 39 questões farmacológicas reais de um serviço universitário de informação sobre drogas ao ChatGPT (versão GPT-3.5), constataram que apenas 26% das respostas foram clinicamente satisfatórias. Nos 74% de respostas insatisfatórias, identificaram-se erros factuais de conteúdo (38%), ausência de resposta direta (38%) e falta de completude dos alertas de segurança (41%) (Grossman et al., 2024). Além disso, no estudo analisado, as referências científicas geradas pelo modelo apresentaram problemas de autenticidade, incluindo referências inexistentes ou inventadas, embora formatadas sob nomes e periódicos científicos de alta plausibilidade (Walters e Wilder, 2023; Grossman et al., 2024).

Os riscos à integridade física do paciente ficam evidentes em investigações sobre a conversão de regimes terapêuticos por meio de sistemas eletrônicos. Ao analisarem o desempenho do ChatGPT em consultas farmacológicas, Grossman, Zerilli e Nathan (2024) identificaram uma recomendação incorreta do ChatGPT para a conversão de dose do baclofeno da via intratecal para a via oral. O cálculo fornecido pelo sistema geraria uma subdose de mil vezes menor, citando como fonte duas organizações profissionais. Na realidade, os pesquisadores não encontraram tal modificação na literatura profissional. A subdose indicada pelo assintente de inteligência artificial exporia o paciente a sintomas de abstinência, conforme alertam os investigadores. Sob a perspectiva tecnológica, Hirani

et al. (2024) esclarecem que essas falhas decorrem da própria natureza dos grandes modelos de linguagem, cuja arquitetura gera respostas pautadas em probabilidades estatísticas e fluência de escrita, e não em bases de dados clínicas validadas. Esse cenário é agravado pelo tom assertivo adotado pelas ferramentas, fator que, de acordo com Alhomoud (2026), induz o usuário a aceitar as orientações automatizadas sem a devida verificação por um profissional de saúde.

Avaliações conduzidas por Abanmy et al. (2025) reforçam a existência de omissões críticas em relatórios de aconselhamento gerados por IA. Ao analisar os medicamentos tirzepatida, citalopram e apixabana, os especialistas seniores e internos de farmácia classificaram as instruções do ChatGPT como gravemente

incompletas em segurança ativa (Abanmy et al., 2025). As principais omissões clínicas observadas incluíram a ausência de alertas sobre pancreatite, câncer de tireoide e o manejo adequado da hipoglicemia no uso da tirzepatida, a omissão do risco fatal de síndrome serotoninérgica decorrente da interação com inibidores da MAO no citalopram, e a total ausência de alertas sobre o risco iminente de acidente vascular cerebral (AVC) e coágulos sistêmicos em caso de suspensão abrupta do anticoagulante apixabana (Abanmy et al., 2025). Estas omissões evidenciam que o uso autônomo das ferramentas por leigos gera riscos de agravos que comprometem diretamente a adesão ao tratamento médico (Abanmy et al., 2025).

O estabelecimento de um laço de confiança artificial na relação homem máquina representa um determinante cognitivo fundamental para as práticas de automedicação. Puntoni et al. (2021) discutem que as tecnologias interativas baseadas em linguagem natural simulam empatia e personalização verbal, proporcionando ao usuário uma experiência quase social. Essa dinâmica, de acordo com os autores, gera um sentimento de proximidade e segurança que atenua a vigilância crítica do paciente. Em consequência, como analisam Gomes e Silva (2025),

A normalização do autodiagnostico automatizado exige o fortalecimento dos mecanismos de mediação técnica e regulação em saúde pública. No cenário brasileiro, as diretrizes emitidas pelo Conselho Federal de Farmácia (2026) enfatizam que a facilidade de acesso a assistentes virtuais de IA estimula a banalização do consumo de fármacos, reforçando a obrigatoriedade da presença do farmacêutico nas farmácias como barreira clínica ativa. O posicionamento do órgão regulador esclarece que, embora a tecnologia atue como ferramenta complementar de informação, a avaliação farmacoterapêutica individualizada e a orientação segura dependem do julgamento clínico profissional. Nessa mesma linha, Lima, Baiense e Andrade (2025) defendem que o farmacêutico deve exercer o papel de educador em saúde digital nas farmácias de proximidade, aplicando técnicas de escuta qualificada e letramento em saúde para traduzir termos complexos, contrapor informações imprecisas obtidas online e minimizar os riscos associados à automedicação desordenada.

Ademais, quando a tecnologia é integrada ética e profissionalmente aos serviços de saúde, os recursos baseados em inteligência artificial podem atuar de forma significativa na otimização de fluxos assistenciais, no monitoramento epidemiológico e no suporte à decisão clínica hospitalar (Carvalho et al., 2025; Mota et al., 2025). Esse suporte profissional corrobora a relevância do desenvolvimento contínuo de sistemas computacionais complementares à tomada de decisão assistencial.

As evidências empíricas analisadas apresentam limitações estruturais que delimitam o alcance das generalizações propostas. Os ensaios de fidedignidade informativa avaliados por Grossman, Zerilli e Nathan (2024) e Abanmy et al. (2025) basearam-se na versão gratuita do ChatGPT (GPT-3.5). Como os modelos de IA generativa são continuamente atualizados, resultados obtidos com versões específicas não necessariamente representam o desempenho de versões posteriormente disponibilizadas, reforçando a necessidade de avaliações contínuas. Adicionalmente, observa-se limitação de escopo geográfico nos estudos transversais populacionais sobre hábitos de busca, os quais se concentram em regiões específicas (Alhomoud, 2026; Frejoli e Assad, 2026), demandando o fomento a ensaios epidemiológicos multicêntricos no Brasil para mapear o impacto real dessas tecnologias nos hábitos de automedicação da população nacional.

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo principal analisar os possíveis impactos informacionais do uso de inteligência artificial generativa sobre o comportamento de automedicação da população. A pergunta de pesquisa proposta foi respondida ao se constatar que a utilização dessas plataformas tecnológicas se relaciona de maneira direta com o aumento de condutas terapêuticas autônomas e de risco sanitário, decorrentes da rapidez de acesso e da atenuação da vigilância crítica do usuário.

Os resultados sintetizados nos estudos analisados evidenciaram o uso de assistentes virtuais para o esclarecimento de dúvidas relacionadas a medicamentos, acompanhado de relatos de alterações posológicas ou de tratamento realizadas de forma autônoma. A utilização dessas ferramentas como fonte de informação pode tornar-se particularmente preocupante diante das limitações identificadas na precisão das respostas fornecidas pelos sistemas de linguagem, incluindo erros quantitativos em recomendações posológicas e omissões de advertências relacionadas à segurança e a eventos adversos graves. Dessa forma, embora a Inteligência Artificial generativa amplie o acesso à informação sobre medicamentos, seus conteúdos não devem substituir a avaliação individualizada e a orientação de profissionais de saúde.

Sugere-se, para investigações futuras, a condução de estudos prospectivos e transversais de maior escala espacial e amostral no Brasil, capazes de acompanhar a rápida evolução das ferramentas inteligentes e mapear o letramento digital em saúde da população. Recomenda-se, ainda, a avaliação de estratégias institucionais e educativas voltadas à conscientização pública para a promoção do uso racional de medicamentos.

REFERÊNCIAS

ABANMY, N. O. et al. Evaluating the accuracy of ChatGPT in delivering patient instructions for medications: an exploratory case study. Frontiers in Artificial Intelligence, v. 8, e1550591, p. 1-15, 2025.

ALHOMOUD, F. Public use of ChatGPT for medication information in Saudi Arabia: a cross-sectional study. Pharmacia, v. 73, p. 1-12, 2026.

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. Secretaria de Governo Digital. Guia de IA Generativa. Brasília, DF: MGI, 2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/governodigital/pt-br/infraestrutura-nacional-de-dados/inteligencia-artificial-1/publicacoes/guia-ia-generativa>. Acesso em: 24 jun. 2026.

CARVALHO, A. H. M. et al. Inteligência Artificial na tomada de decisão do farmacêutico clínico: impacto na segurança do paciente e nas intervenções farmacêuticas hospitalares. Brazilian Journal of Health Review, v. 8, n. 6, p. 1-20, 2025.

CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA (CFF). IA pode ajudar com informações, mas não substitui a orientação do farmacêutico sobre medicamentos. Brasília, DF: CFF, 2026. Disponível em: https://site.cff.org.br. Acesso em: 22 jun. 2026.

FREJOLI, V. C.; ASSAD, S. G. B. Uso de Inteligência Artificial e automedicação com psicofármacos: Evidências de um estudo transversal com estudantes de Medicina. Research, Society and Development, v. 15, n. 5, e1315550992, p. 1-18, 2026.

GOMES, A. L. M.; SILVA, J. B. Inteligência artificial e automedicação: análise dos impactos no comportamento em saúde. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 12, n. 6, p. 1-11, 2025.

GROSSMAN, S.; ZERILLI, T.; NATHAN, J. P. Appropriateness of ChatGPT as a resource for medication-related questions. British Journal of Clinical Pharmacology, v. 90, n. 10, p. 2691-2695, 2024.

HIRANI, R. et al. Artificial Intelligence and Healthcare: A Journey through History, Present Innovations, and Future Possibilities. Life, v. 14, e557, p. 1-25, 2024.

LIMA, A. S.; BAIENSE, A. S. R.; ANDRADE, L. G. Desafios da orientação farmacêutica na farmácia comunitária em tempos de inteligência artificial. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 10, p. 4576-4591, 2025.

MOTA, M. L. B. et al. Os impactos da Inteligência Artificial na prática médica. Brazilian Journal of Health Review, v. 8, n. 6, p. 1-11, 2025.

PUNTONI, S. et al. Consumers and artificial intelligence: An experiential perspective. Journal of Marketing, v. 85, n. 1, p. 131-151, 2021.

REZENDE, G. S.; PINTO, J. C. Automedicação e seus impactos na saúde pública do Brasil. Research, Society and Development, v. 14, n. 5, e3514548627, p. 1-19, 2025.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. Einstein, v. 23, n. 1, p. 1-8, 2023.

WALTERS, W. H.; WILDER, E. I. Fabrication and errors in the bibliographic citations generated by ChatGPT. Scientific Reports, v. 13, n. 1, 14045, p. 1-11, 2023.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E A EXPLORAÇÃO SENSORIAL

Marta Ricci da Costa [1]

1Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil

Resumo: O artigo discute as contribuições dos materiais não estruturados para a exploração sensorial na educação infantil, considerando as relações entre brincadeira, autonomia e mediação docente. Trata-se de uma reflexão bibliográfica e documental, de caráter qualitativo, apoiada na Base Nacional Comum Curricular e em publicações sobre práticas pedagógicas e experiências sensoriais com bebês e crianças pequenas. A discussão examina as possibilidades de objetos cotidianos e elementos naturais para favorecer a investigação de propriedades, a criação de significados e as interações entre as crianças. Destaca-se que a riqueza dessas experiências depende da seleção criteriosa dos recursos, da organização dos espaços, da continuidade das propostas e da observação dos percursos infantis. São abordadas, ainda, a acessibilidade, a segurança e a relação entre reaproveitamento de materiais e consumo. Conclui-se que esses recursos podem ampliar as oportunidades de aprendizagem quando integram um planejamento intencional, sensível às singularidades das crianças e aberto às suas iniciativas.

Palavras-chave: Materiais não estruturados; Exploração sensorial; Educação infantil; Brincadeira; Mediação docente.

INTRODUÇÃO

Nos primeiros anos de vida, as experiências sensoriais, motoras e cognitivas participam do desenvolvimento integral da criança. É nessa fase que ela apreende o mundo por meio da exploração, da curiosidade e das interações com o ambiente que a cerca. Quanto mais intencionalmente enriquecido esse ambiente, mais diversas podem ser as oportunidades de aprendizagem, desde que se respeitem os interesses e os ritmos individuais.

Nesse contexto, os materiais não estruturados tornam-se aliados do trabalho pedagógico por permitirem diferentes experimentações e criações. Sua presença convida a pensar no que a criança faz com os objetos, nas perguntas que formula e nos sentidos que produz ao brincar. O valor educativo desses recursos está nas relações que se constroem com eles, e não apenas em sua disponibilidade na sala.

Materiais não estruturados são objetos cuja utilização na brincadeira não está previamente definida. Caixas, tecidos, rolos de papel e elementos naturais selecionados podem ser combinados, deslocados e transformados conforme as iniciativas infantis. Uma caixa pode servir de abrigo, recipiente ou veículo imaginário; um tecido pode constituir cenário, esconderijo ou suporte para transportar objetos. Esses usos são possibilidades, e não resultados que o professor deva exigir.

A classificação dos materiais precisa considerar o contexto de uso. Um objeto produzido para determinada finalidade cotidiana pode ganhar funções distintas no brincar, enquanto um brinquedo industrializado também pode ser ressignificado. Portanto, não se trata de afirmar que apenas objetos simples favorecem a imaginação. A proposta é ampliar o repertório disponível e reconhecer a participação da criança na construção das brincadeiras.

O presente artigo discute a importância desses materiais na educação infantil, especialmente para a exploração sensorial, relacionando orientações curriculares e contribuições de publicações da área. A reflexão preserva como questão central a organização de experiências que permitam às crianças investigar o mundo por meio do corpo, das interações e de diferentes linguagens.

PERCURSO DE ANÁLISE

O texto constitui uma reflexão bibliográfica e documental, sem pesquisa de campo própria. O conjunto de fontes compreende a Base Nacional Comum Curricular, a publicação Práticas pedagógicas na educação infantil, da Fundação Abrinq, o trabalho de Assis (2019) sobre exploração sensorial e o material de Benevides e Pirola (2024), voltado a propostas lúdicas para berçários. A seleção foi orientada pela aproximação dessas obras com o tema e com o cotidiano de creches e pré-escolas.

A leitura foi organizada em torno de quatro aspectos: participação infantil, investigação sensorial, mediação docente e condições de realização das propostas. Os exemplos apresentados a seguir são possibilidades de planejamento elaboradas nesta reflexão, não relatos de intervenções executadas pela autora. Os resultados descritos por outras pesquisas são atribuídos às respectivas fontes, sem serem tratados como comprovação de efeitos em qualquer contexto escolar.

Essa delimitação permite discutir contribuições pedagógicas sem confundir orientações práticas com evidências de causalidade. A oferta de materiais, isoladamente, não garante desenvolvimento, criatividade ou autonomia. É necessário considerar as condições de acesso, a qualidade das relações e a maneira como cada criança participa das experiências ao longo do tempo.

De acordo com a BNCC, as interações e a brincadeira orientam as práticas nessa etapa, articuladas aos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018). Esses direitos ajudam a compreender o uso dos materiais como parte de um cotidiano de participação, e não como uma atividade isolada destinada ao treino de habilidades.

Ao interagir e brincar, a criança pode expressar afetos, negociar ações e buscar alternativas diante de dificuldades. Essas oportunidades não se apresentam de modo idêntico para todas: algumas observam antes de se aproximar, outras experimentam imediatamente, e outras preferem acompanhar um parceiro. Reconhecer essas diferenças permite planejar propostas abertas e evitar expectativas uniformes sobre o que deve acontecer.

A intencionalidade educativa envolve escolher recursos, organizar encontros e acompanhar o que

emerge das ações infantis. Na publicação da Fundação Abrinq (2020, p. 11), entre as atribuições docentes está “disponibilizar instrumentos e contextos que apoiem as hipóteses, relações e descobertas das crianças”. Essa orientação permite pensar o planejamento como apoio à investigação, sem antecipar todas as respostas.

A importância do brincar exige, assim, uma reflexão sobre suas diferentes formas. Brincadeiras de iniciativa infantil e propostas organizadas pelo adulto podem coexistir em uma rotina que assegure escolhas, encontros e continuidade. O professor precisa conhecer o grupo para avaliar quando uma intervenção amplia a experiência e quando convém observar, dando tempo para que as crianças desenvolvam suas próprias ações.

RELAÇÕES COM OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

A investigação das propriedades dos objetos relaciona-se especialmente ao campo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Na BNCC, os objetivos EI01ET01, EI01ET03, EI01ET04 e EI01ET05 referem-se à descoberta de propriedades, à exploração do ambiente e à manipulação de materiais e objetos. Para crianças bem pequenas, EI02ET04 e EI02ET05 abordam relações espaciais e temporais e a classificação por atributos (Brasil, 2018, p. 51).

Essas aproximações curriculares não devem transformar a brincadeira em uma sequência de comandos para classificar ou nomear objetos. Ao colocar um recipiente dentro de outro, a criança pode investigar encaixes e dimensões; ao reorganizar uma construção, pode experimentar relações de equilíbrio. Cabe ao professor reconhecer esses processos e criar condições para aprofundá-los, sem reduzir a experiência a uma resposta esperada.

EXPLORAÇÃO SENSORIAL E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

A exploração sensorial envolve o corpo em ação e as relações estabelecidas com pessoas e objetos. Ao tocar, movimentar, observar e escutar, a criança percebe diferenças, experimenta possibilidades e ajusta seus gestos. Um mesmo material pode mobilizar experiências distintas: o tecido deixa passar mais ou menos luz, muda de forma quando suspenso e oferece resistência diferente conforme a maneira de segurá-lo.

Essa perspectiva amplia o entendimento de atividades sensoriais. Não basta reunir texturas variadas para que exista uma proposta significativa. É preciso oferecer tempo, liberdade de aproximação e condições para que a criança compare experiências. A repetição de uma ação, por exemplo, pode expressar interesse por uma descoberta e não ausência de novas aprendizagens.

Benevides e Pirola (2024, p. 12–13) apresentam propostas com texturas e produção de marcas corporais para berçários. O material contribui com um repertório de experiências, cuja realização exige avaliação do professor quanto à adequação dos recursos e à participação de cada bebê. Nesta reflexão, entende-se que a aproximação deve respeitar a iniciativa infantil, sem conduzir as mãos ou os pés da criança contra sua vontade.

No estudo de Assis (2019, p. 42–44), os relatos das responsáveis por bebês participantes de vivências sensoriais destacam curiosidade e descobertas em contato com diferentes materiais. Esses relatos são relevantes para compreender a percepção das famílias naquele contexto. Entretanto, não permitem atribuir mudanças exclusivamente às propostas, nem estabelecer resultados universais para outras crianças ou instituições.

No cotidiano escolar, uma possibilidade é oferecer recipientes amplos e peças grandes, resistentes e adequadas ao grupo, permitindo colocar, retirar, transportar e reorganizar. O interesse pode concentrar-se no som produzido ao depositar uma peça, no espaço ocupado ou no esforço necessário para alcançar determinado objeto. A observação dessas escolhas orienta as próximas ofertas.

As experiências também podem articular-se a outros campos: a produção de sons e marcas aproxima-se de Traços, sons, cores e formas; os deslocamentos envolvem Corpo, gestos e movimentos; a negociação de usos atravessa O eu, o outro e o nós. Essas relações não significam fragmentar uma mesma brincadeira em conteúdos separados, mas perceber a integração das aprendizagens no percurso da criança.

Por isso, a linguagem do adulto deve acompanhar o que acontece de maneira contextualizada. Nomear uma transformação ou acolher uma pergunta pode ampliar a experiência. Perguntar repetidamente cores e tamanhos, porém, pode interromper a investigação e deslocar o foco para a avaliação da resposta. A

intervenção ganha sentido quando se vincula às ações e aos interesses observados.

A organização do ambiente constitui parte do trabalho pedagógico. Materiais acessíveis, áreas de circulação e superfícies estáveis favorecem diferentes formas de participação. A quantidade de objetos também merece atenção: uma oferta excessiva pode dificultar a escolha e a observação, enquanto conjuntos reduzidos e bem selecionados permitem perceber combinações e interesses com maior clareza.

A Fundação Abrinq (2020, p. 11–13) relaciona o planejamento à escuta das singularidades e à documentação das aprendizagens. Com base nessa orientação, o professor pode iniciar com uma seleção de materiais e rever sua proposta a partir do que as crianças fazem. Planejar não significa prever todos os acontecimentos, mas construir condições para acompanhar e sustentar as investigações.

Por exemplo, caixas de diferentes dimensões podem ser disponibilizadas em um espaço amplo, após verificação de sua resistência e retirada de grampos e partes perigosas. Algumas crianças podem empilhar, outras transportar, outras criar percursos. O adulto observa como o grupo ocupa o ambiente e intervém quando há necessidade de apoio, reorganização ou proteção, sem impor que todas realizem a mesma construção.

Os tempos da proposta também precisam ser considerados. Encerrar uma exploração assim que a criança começa a compreender suas possibilidades pode limitar seu envolvimento. Quando possível, manter materiais disponíveis em outros momentos permite retomar tentativas e modificar estratégias. A continuidade ajuda o professor a perceber mudanças que uma atividade única dificilmente revelaria.

A mediação pode ocorrer por gestos, palavras ou reorganização do espaço. Aproximar um recipiente mais estável pode apoiar uma criança que tenta transportar objetos; oferecer uma superfície maior pode dar continuidade a uma construção coletiva. Antes de intervir, é importante observar se a criança busca ajuda ou se está encontrando uma solução própria.

O registro pedagógico torna visíveis aspectos do processo que nem sempre aparecem no produto final. Anotações sobre escolhas, tentativas, gestos e interações podem apoiar a reflexão docente. Fotografias, quando autorizadas e pertinentes, complementam esse acompanhamento, mas não substituem a descrição do contexto e daquilo que chamou a atenção do professor.

Em vez de registrar apenas que a turma brincou com caixas, o professor pode descrever como uma criança mudou a posição das peças para sustentar uma passagem e como outra colaborou. Esse tipo de registro permite interpretar interesses e planejar novas oportunidades. Não se trata de medir quem construiu melhor, mas de compreender percursos e condições de participação.

SEGURANÇA ACESSIBILIDADE E RESPEITO ÀS SINGULARIDADES

A seleção dos materiais precisa considerar a faixa etária, as formas de exploração e as características do grupo. Objetos naturais ou reaproveitados não são seguros apenas por sua origem. É necessário verificar limpeza, conservação, resistência e ausência de pontas, farpas e componentes que possam se soltar. A supervisão acompanha a proposta e não substitui essa avaliação prévia.

Com bebês e crianças que levam objetos à boca, peças pequenas, tampinhas e elementos que possam ser engolidos precisam ser excluídos da oferta. Recipientes com resíduos químicos, materiais cortantes e objetos de procedência desconhecida também não são apropriados. A escolha deve ocorrer antes do encontro com as crianças, evitando que a proteção dependa somente de advertências durante a brincadeira.

A exploração de diferentes propriedades não exige contato com substâncias irritantes, temperaturas extremas ou materiais de risco. É possível investigar contrastes utilizando recursos adequados à idade e às condições da instituição. A proposta educativa deve manter o desafio da descoberta dentro de condições de cuidado, com atenção às restrições e necessidades conhecidas de cada criança.

A acessibilidade envolve a posição dos materiais e as possibilidades de alcançá-los, segurá-los e movimentá-los. Uma criança pode precisar de objetos maiores ou mais leves, de apoio para posicionar o corpo ou de uma superfície em outra altura. Essas adaptações devem favorecer sua participação no grupo e ampliar escolhas, sem substituir desnecessariamente sua ação pela ação do adulto.

As respostas às experiências sensoriais também são diversas. Algumas crianças evitam determinadas texturas ou sons; outras precisam observar por mais tempo antes de participar. A recusa deve ser acolhida, sem exposição ou comparação. Oferecer uma alternativa, permitir a observação à distância ou reduzir a quantidade de estímulos pode preservar o vínculo e possibilitar futuras aproximações.

Uma proposta inclusiva não obriga todos a tocar o mesmo material da mesma maneira. O planejamento pode admitir diferentes modos de explorar: observar uma transformação, movimentar um recipiente, acompanhar um colega ou utilizar um instrumento intermediário. O importante é compreender que essas formas de participação possuem sentido e não devem ser tratadas como fracasso da atividade.

A comunicação com as famílias ajuda a conhecer experiências anteriores, interesses e cuidados necessários, sem transferir a elas a responsabilidade pelo planejamento escolar. Esse diálogo também permite explicar por que materiais cotidianos integram o currículo. Ao compartilhar registros e interpretações, a escola evidencia que a brincadeira envolve investigação, relações e produção de sentidos, para além de um produto a ser levado para casa.

CRIAÇÃO REAPROVEITAMENTO E CONSUMO

Além de favorecer a investigação de propriedades físicas, os materiais não estruturados podem abrir espaço à imaginação. Uma caixa transformada em veículo ou um tecido usado como cenário revelam modos de produzir significados no brincar. Tais transformações não precisam ser sugeridas antecipadamente: ganham força quando emergem dos repertórios e das negociações entre as crianças.

É preciso, contudo, evitar que a defesa desses recursos desvalorize outros brinquedos. Bonecas, carrinhos e blocos também podem integrar brincadeiras abertas, dependendo dos usos construídos pelo grupo. O planejamento se enriquece quando oferece diversidade e permite combinações, sem estabelecer uma oposição rígida entre o brinquedo comprado e o material encontrado no cotidiano.

A reflexão sobre o consumo envolve também as escolhas institucionais. A qualidade do brincar não depende da aquisição contínua de novidades. Reorganizar recursos, recuperar materiais adequados e reservar tempo para explorar são decisões pedagógicas que ampliam experiências sem associar o interesse infantil exclusivamente ao preço ou à sofisticação dos objetos.

Isso não significa reduzir o investimento público ou institucional em espaços, brinquedos e formação. O reaproveitamento tem valor quando é uma escolha acompanhada de critérios de qualidade, e não uma resposta permanente à falta de recursos. Materiais simples precisam integrar ambientes cuidados, com condições de trabalho e acervos diversificados que sustentem o direito de brincar.

O contato com elementos naturais também permite conversar sobre conservação e pertencimento. Observar folhas caídas, recolher apenas o que pode ser retirado sem prejudicar o ambiente e devolver os materiais ao lugar combinado são possibilidades a serem avaliadas conforme o contexto. A experiência ganha coerência quando o cuidado com o entorno acompanha a curiosidade por suas características.

No trabalho coletivo, guardar, separar e revisar os recursos pode fazer parte da rotina de participação, respeitadas as possibilidades de cada idade. O adulto pode acolher sugestões sobre novas organizações e discutir com o grupo quais materiais ainda podem ser utilizados. Assim, o cuidado deixa de ser uma tarefa posterior à brincadeira e passa a integrar as relações construídas no cotidiano.

A contribuição central desses materiais está, portanto, na abertura para agir e atribuir sentidos. Sua presença não elimina a necessidade de mediação e não assegura, por si só, criatividade ou autonomia. Quando a escola observa interesses, revê escolhas e garante continuidade, os objetos tornam-se parte de experiências nas quais as crianças podem construir relações próprias com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais não estruturados podem constituir recursos pedagógicos relevantes na educação infantil, ampliando as possibilidades de exploração sensorial, criação e interação. Ao experimentar objetos, combinar elementos e produzir novos usos, a criança participa da construção de sentidos sobre suas ações e sobre o ambiente. Essas possibilidades dependem das condições em que o brincar acontece e da atenção às singularidades do grupo.

A reflexão desenvolvida aponta que a intencionalidade docente se expressa na seleção dos recursos, na organização dos espaços e na observação dos processos. A mediação não exige determinar o resultado de cada experiência: envolve reconhecer interesses, sustentar investigações e oferecer apoios quando necessários. A documentação contribui para que essas decisões se apoiem no acompanhamento das crianças, em vez de se limitarem a uma programação fixa de atividades.

A segurança e a acessibilidade são condições do planejamento. Materiais cotidianos devem ser avaliados criteriosamente, e diferentes formas de participação precisam ser acolhidas. Da mesma maneira, o reaproveitamento não substitui o compromisso com investimentos e ambientes de qualidade. Seu valor educativo está ligado à ampliação do repertório e ao cuidado com os recursos e com o entorno.

Por se tratar de uma reflexão bibliográfica e documental, o artigo não demonstra efeitos de uma intervenção específica. Sua contribuição consiste em articular fundamentos e possibilidades para o cotidiano escolar. A partir dessa discussão, reafirma-se a importância de propostas nas quais a criança possa explorar, criar e compartilhar descobertas, com tempo e mediação para construir sua relação com o mundo de maneira ativa.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Jéssica da Silva Rocha. A exploração sensorial através dos quatro elementos da natureza na primeira infância. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Faculdade Calafiori, São Sebastião do Paraíso, 2019.

BENEVIDES, Livera Pedro da Penha; PIROLA, Luciana Teles Moura. Brincar e aprender: atividades lúdicas para o berçário I e II. 1. ed. São Mateus: Diálogo Comunicação e Marketing, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 out. 2026.

FUNDAÇÃO ABRINQ PELOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Práticas pedagógicas na educação infantil: Programa Creche para Todas as Crianças. 1. ed. São Paulo: Fundação Abrinq, 2020.

MUSICALIZAÇÃO PARA BEBÊS

Rita Marília Gobetti Golinelli [1]

1Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil (gobetti5@gmail.com)

Resumo: A musicalização integra as experiências culturais e expressivas que podem ser proporcionadas aos bebês desde os primeiros meses de vida. No cotidiano da educação infantil, o contato com canções, ritmos, movimentos e diferentes fontes sonoras constitui uma oportunidade de interação, exploração e participação. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da musicalização com bebês, relacionando contribuições teóricas sobre o ensino da música às orientações da Base Nacional Comum Curricular. Destaca-se que o trabalho pedagógico com a linguagem musical precisa ultrapassar sua utilização como recurso para organizar a rotina ou acalmar as crianças, assegurando situações de apreciação, experimentação e produção sonora. A musicalização, quando planejada de maneira intencional e sensível às formas de comunicação dos bebês, amplia suas possibilidades de expressão e seu acesso à diversidade cultural, valorizando-os como sujeitos ativos nas relações e nas aprendizagens.

Palavras-chave: Musicalização. Bebês. educação infantil. Linguagem musical. Mediação pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Antes mesmo de utilizar palavras para comunicar desejos e descobertas, os bebês participam de relações marcadas por sons, movimentos, olhares e expressões corporais. A voz de quem cuida, as canções que acompanham o acolhimento e os ruídos presentes no ambiente compõem experiências nas quais a dimensão sonora se articula ao encontro com o outro. Nesse contexto, a música pode ocupar um lugar significativo, oferecendo possibilidades de interação e expressão desde os primeiros meses de vida.

É comum observar bebês reagindo às canções por meio de sorrisos, balbucios, movimentos dos braços e das pernas ou mudanças na direção do olhar. Essas manifestações, entretanto, não são iguais para todas as crianças nem ocorrem da mesma forma em todos os momentos. Algumas demonstram interesse movimentando o corpo; outras permanecem atentas à voz do adulto ou exploram os objetos que produzem sons. Reconhecer essas diferenças constitui uma condição importante para organizar experiências que respeitem os modos singulares de participação.

Muitas vezes, a música é utilizada para acolher bebês que choram, acompanhar o descanso ou tornar determinados momentos da rotina mais familiares. Essas práticas podem integrar relações afetivas significativas, especialmente quando o adulto observa as respostas da criança e ajusta sua intervenção. Contudo, a presença da música na instituição não deve se restringir à finalidade de tranquilizar ou conduzir comportamentos, pois sua dimensão artística envolve também a descoberta, a criação e o acesso à cultura.

Muitos adultos conservam lembranças das canções de ninar e das brincadeiras cantadas que fizeram parte de suas infâncias. Essas memórias mostram como a experiência musical pode estar associada às pessoas, aos espaços e aos sentimentos que marcaram determinada trajetória. Para os bebês, o contato com a música também acontece em relações concretas: alguém canta, espera uma resposta, repete uma sequência e atribui sentido às manifestações infantis.

A escola de educação infantil, como espaço de cuidado, convivência e aprendizagem, precisa garantir experiências que envolvam diferentes linguagens. Entre elas, a música oferece possibilidades de escuta, movimento, exploração e comunicação. Sua presença no cotidiano deve considerar tanto os repertórios que as crianças conhecem em suas famílias quanto outras manifestações culturais às quais podem ter acesso por meio da ação pedagógica.

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da musicalização com bebês, relacionando as contribuições de Penna sobre o ensino da música às orientações da Base Nacional Comum Curricular — BNCC. Trata-se de uma reflexão teórica, sem apresentação de dados de pesquisa de campo, voltada à discussão de possibilidades pedagógicas para o cotidiano das instituições. Busca-se compreender como a mediação docente pode assegurar experiências musicais intencionais, acolhedoras e abertas à participação infantil.

2 MUSICALIZAÇÃO, CULTURA E EXPERIÊNCIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Na educação infantil, a musicalização pode acontecer por meio de brincadeiras cantadas, acalantos, exploração de objetos sonoros, contato com instrumentos e apreciação de diferentes repertórios. Essas experiências permitem que os bebês se aproximem da linguagem musical em situações de convivência. Mais do que reconhecer canções ou reproduzir gestos, interessa possibilitar que escutem, investiguem e participem de acontecimentos sonoros com o corpo inteiro.

Penna (2015) compreende a musicalização como um processo educativo relacionado à apropriação da linguagem musical e à participação na cultura. Essa perspectiva permite questionar a ideia de que a sensibilidade para a música seria uma capacidade pronta, independente das oportunidades vivenciadas. As condições de acesso, a diversidade dos repertórios e a qualidade das mediações contribuem para construir formas de perceber e compreender as manifestações musicais.

Nesse sentido, a autora apresenta:

> [...] a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. Esse é o objetivo final da musicalização, na qual a música é o material para o processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do

indivíduo, como sujeito social (PENNA, 2015, p. 49).

Ao considerar essa compreensão no trabalho com bebês, é necessário respeitar as características de suas experiências. Não se trata de antecipar o ensino formal de conceitos musicais, exigir precisão rítmica ou avaliar desempenhos. A musicalização, nessa etapa, pode ser entendida como um conjunto de oportunidades para conhecer sons, estabelecer relações, experimentar movimentos e participar de situações expressivas compartilhadas.

Um bebê que agita um objeto, interrompe o movimento e volta a agitá-lo pode estar investigando relações entre sua ação e o efeito sonoro produzido. Quando o professor observa essa iniciativa e oferece condições para sua continuidade, reconhece uma possibilidade de aprendizagem. A exploração ganha relevância pelo envolvimento da criança com aquilo que faz, e não pela proximidade de sua produção com uma execução musical esperada pelo adulto.

Também é importante compreender que os bebês chegam à instituição inseridos em contextos culturais distintos. As músicas escutadas em casa, as maneiras de cantar e as brincadeiras compartilhadas com familiares compõem repertórios particulares. A escola pode acolher essas referências sem limitar as experiências ao que já é conhecido, construindo encontros entre as culturas familiares e outras formas de expressão artística.

A discussão de Penna (1995) sobre o papel da arte na educação básica contribui para pensar a ampliação do acesso aos bens culturais. No cotidiano com bebês, essa ampliação pode ocorrer pela apresentação cuidadosa de canções populares, músicas instrumentais, acalantos e manifestações de diferentes grupos sociais. A escolha precisa considerar a qualidade da experiência oferecida e as possibilidades de participação, evitando reduzir o repertório às músicas mais divulgadas comercialmente.

3 A LINGUAGEM MUSICAL NAS ORIENTAÇÕES DA BNCC

A BNCC oferece referências para o planejamento de experiências musicais na educação infantil. No campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, os objetivos destinados aos bebês contemplam a exploração dos sons do próprio corpo, dos objetos do ambiente e de diferentes fontes sonoras em brincadeiras e canções. Essas orientações favorecem propostas centradas na investigação e na participação, sem exigir domínio técnico ou reprodução padronizada (BRASIL, 2018). gov.br

É importante utilizar a expressão “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, adotada pelo documento para essa etapa, em lugar de tratar essas experiências apenas como habilidades a serem treinadas. A diferença ajuda a compreender que o trabalho pedagógico envolve contextos, relações e processos, ultrapassando a realização isolada de tarefas.

A partir dessas orientações, pode-se planejar uma proposta na qual os bebês tenham acesso a objetos com diferentes possibilidades sonoras. O professor organiza os materiais, observa as iniciativas e participa quando sua intervenção contribui para ampliar a investigação. A aprendizagem pode aparecer no interesse por determinado som, na repetição de um movimento ou na aproximação de outra criança que realiza uma descoberta.

A linguagem musical também pode ser trabalhada em propostas que articulem movimento, convivência e comunicação. Uma brincadeira cantada pode reunir deslocamentos, gestos e vocalizações, sem que seja necessário separar cada dimensão em uma atividade específica. Essa articulação, como possibilidade de organização pedagógica, permite considerar a experiência do bebê em sua totalidade.

O planejamento precisa, entretanto, evitar que os objetivos curriculares sejam utilizados como uma lista de respostas obrigatórias. Esperar que todos batam palmas, movimentem o corpo ou manipulem um instrumento ao mesmo tempo pode desconsiderar interesses e condições individuais. A observação docente deve buscar compreender como cada bebê participa e quais condições podem ampliar essa participação.

Assim, as orientações curriculares podem fundamentar escolhas pedagógicas, mas sua concretização depende da leitura sensível do grupo. Cabe ao professor relacionar o que pretende oferecer

ao que as crianças demonstram durante a experiência, revendo tempos, materiais e formas de intervenção sempre que necessário.

Quando o professor canta para os bebês, sua voz integra uma relação que envolve presença, proximidade e disponibilidade. As variações de entonação, os gestos e as pausas podem convidar à interação, especialmente quando o adulto reconhece as manifestações infantis e lhes dá continuidade. O bebê, nesse encontro, participa por meio dos recursos expressivos de que dispõe.

Uma vocalização pode ser acolhida como parte de uma brincadeira sonora. O professor pode repeti-la, aguardar outra manifestação ou incorporá-la a uma pequena sequência cantada. Essa proposta valoriza o bebê como interlocutor e abre espaço para uma experiência compartilhada, na qual o adulto também escuta e ajusta sua ação.

A repetição de canções pode favorecer a familiaridade com determinados momentos e relações. Ao reencontrar uma melodia, a criança pode demonstrar reconhecimento por meio de gestos, olhares ou movimentos. Contudo, repetir não significa manter uma execução rígida: a mesma canção pode ser explorada com diferentes intensidades de voz, pausas e acompanhamentos, conforme o interesse do grupo.

O corpo ocupa um lugar central nessas experiências. Balançar, tocar o chão, movimentar as mãos ou acompanhar uma canção com pequenos gestos são formas possíveis de participação. Não é necessário que todos realizem a mesma ação para que a proposta tenha sentido. A diversidade de respostas pode enriquecer o encontro e indicar ao professor diferentes caminhos de continuidade.

Também é necessário reconhecer as manifestações de recusa e desconforto. Um bebê que se afasta, chora ou interrompe sua participação pode estar comunicando que precisa de outra condição naquele momento. A intencionalidade pedagógica inclui acolher esses sinais, ajustar o ambiente e permitir que a criança acompanhe a experiência de outra maneira.

A atenção ao silêncio e às pausas constitui outra dimensão do trabalho. Manter música durante todo o período pode dificultar a percepção dos sons produzidos pelas próprias crianças e das mudanças no ambiente. Alternar momentos de exploração com intervalos de escuta cria condições para perceber contrastes e acompanhar acontecimentos sonoros com maior disponibilidade.

Nesse processo, a afetividade não se limita a tornar a atividade agradável. Ela se expressa na maneira como o adulto acolhe, observa e responde, reconhecendo os limites e as iniciativas de cada bebê. A experiência musical pode, assim, integrar relações nas quais a criança encontra espaço para agir e comunicar-se.

4 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E EXPLORAÇÃO SONORA

Embora as canções de rotina façam parte do cotidiano institucional, o trabalho com musicalização precisa ultrapassar sua utilização para anunciar refeições, organizar deslocamentos ou solicitar silêncio. Essas práticas podem ser repensadas para que a música também tenha espaço como experiência artística, com tempo para apreciação, investigação e criação.

O planejamento pode partir de perguntas concretas: quais sons despertam interesse no grupo? Como os bebês exploram os materiais? Quais repertórios já conhecem? Em que momentos demonstram maior disponibilidade para escutar e participar? Essas questões ajudam a construir propostas relacionadas às crianças e evitam a repetição automática de atividades.

Uma possibilidade consiste na organização de pequenos grupos para a exploração de fontes sonoras. O professor pode disponibilizar poucos materiais de cada vez, permitindo que os bebês os conheçam e experimentem. A quantidade reduzida favorece a observação das diferenças entre os sons e torna mais viável acompanhar as ações individuais.

Os materiais devem ser adequados à faixa etária, resistentes, higienizáveis e utilizados com supervisão. Objetos com peças pequenas, pontas ou partes que possam se desprender não devem integrar a proposta. A escolha pedagógica envolve tanto a qualidade sonora quanto as condições de manipulação, considerando que os bebês exploram os objetos de diferentes maneiras.

A exploração do corpo também oferece possibilidades acessíveis. Palmas suaves, batidas leves das mãos sobre as pernas e pequenas sequências de vocalizações podem compor brincadeiras. O adulto apresenta uma ação e aguarda, sem exigir imitação imediata. Caso o bebê responda de outro modo, essa manifestação pode orientar o desenvolvimento da proposta.

Outra possibilidade é apresentar um instrumento e permitir que o grupo conheça seu som em diferentes momentos. Inicialmente, os bebês podem observar o professor tocando; depois, quando o instrumento for apropriado ao manuseio, podem explorá-lo com acompanhamento. A aproximação gradual oferece tempo para conhecer o objeto e construir familiaridade com sua presença.

As canções podem ser acompanhadas por gestos simples, movimentos de tecidos ou objetos seguros que contribuam para a interação. Esses elementos precisam manter relação com a proposta, sem transformar a experiência em uma sucessão de estímulos. O foco deve permanecer na possibilidade de encontro entre a criança, os sons e as pessoas envolvidas.

A duração das experiências depende das condições do grupo e não precisa seguir um tempo fixo. Uma proposta breve pode ser significativa quando há envolvimento; outra pode se prolongar porque os bebês continuam interessados. A flexibilidade permite encerrar, retomar ou reorganizar a situação a partir das manifestações observadas.

Também é importante reservar oportunidades para iniciativas espontâneas. Quando uma criança descobre um som ao tocar um objeto, o professor pode observar antes de intervir. Nem toda descoberta precisa ser imediatamente conduzida pelo adulto. Em algumas situações, garantir espaço, tempo e segurança constitui a mediação mais adequada.

5 REPERTÓRIO, DIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

A seleção do repertório expressa escolhas culturais e pedagógicas. Quando a escola utiliza sempre as mesmas canções, oferece um contato restrito com a diversidade musical. Ampliar essa seleção pode envolver acalantos, cantigas tradicionais, composições contemporâneas, músicas instrumentais e manifestações de diferentes regiões e comunidades.

Essa ampliação não exige apresentar muitos gêneros em uma única atividade. É possível organizar encontros recorrentes com determinadas músicas, permitindo que os bebês construam familiaridade, e introduzir outras gradualmente. O equilíbrio entre repetição e novidade ajuda a preservar o interesse sem transformar o planejamento em uma busca permanente por estímulos diferentes.

Ao trabalhar com manifestações culturais diversas, o professor precisa cuidar de sua contextualização e evitar representações estereotipadas. A música pode ser apresentada como produção de pessoas e grupos que possuem histórias e modos próprios de expressão. A seleção também requer atenção às letras e às mensagens, considerando o compromisso da instituição com relações respeitosas.

As famílias podem contribuir indicando canções presentes no cotidiano doméstico e contando em quais situações costumam cantá-las. Essas informações ajudam o professor a conhecer referências das crianças e podem aproximar as experiências escolares de suas histórias. A participação deve ser convidativa, sem exigir exposição de hábitos ou práticas que os responsáveis prefiram preservar.

A voz cantada ao vivo merece espaço nesse trabalho. Ela permite ajustar o andamento, repetir uma passagem e fazer pausas de acordo com as respostas do grupo. O professor não precisa apresentar desempenho profissional para cantar com os bebês, mas necessita de disponibilidade para experimentar, escutar e ampliar seu próprio repertório.

As gravações também podem integrar o planejamento, especialmente quando oferecem contato com vozes, instrumentos e arranjos distintos. Sua utilização ganha sentido quando acompanhada por uma proposta de escuta ou exploração. O aparelho sonoro, por si só, não substitui a relação pedagógica nem garante a participação das crianças.

6 OBSERVAÇÃO, DOCUMENTAÇÃO E INCLUSÃO

O acompanhamento das experiências musicais deve valorizar processos, sem classificar os bebês como mais ou menos habilidosos. As respostas observadas precisam ser compreendidas em relação ao contexto: o ambiente, os materiais, a proximidade do adulto e as condições daquele momento influenciam a participação.

O professor pode registrar quais objetos despertaram curiosidade, como as crianças os manipularam e quais situações motivaram aproximações entre os pares. Também pode observar se determinado bebê retomou uma exploração, reconheceu uma canção ou passou a experimentar outros movimentos. Esses registros oferecem elementos para planejar novas oportunidades.

A documentação não deve atribuir significados definitivos a manifestações isoladas. Permanecer em silêncio, por exemplo, não permite concluir que a criança estava desinteressada. É necessário acompanhar diferentes situações e reunir observações antes de interpretar preferências ou dificuldades. O olhar pedagógico se fortalece quando reconhece os limites de cada registro.

A inclusão exige considerar formas diversas de perceber e participar. Algumas crianças podem necessitar de maior distância da fonte sonora, intensidade reduzida, tempo adicional de aproximação ou apoio para manipular materiais. Essas possibilidades devem ser construídas a partir da observação e do diálogo com as famílias e, quando pertinente, com os profissionais que acompanham o bebê.

Nas experiências musicais, gestos, movimentos e vibrações podem compor diferentes formas de acesso. Entretanto, nenhuma adaptação deve ser tomada como solução universal para uma condição específica. O planejamento precisa partir das características da criança e buscar condições efetivas de participação, revendo a proposta quando ela produz desconforto ou barreiras.

A formação docente também merece atenção. Ampliar o conhecimento sobre repertórios, fontes sonoras e possibilidades de mediação pode dar maior consistência às escolhas. Estudos coletivos, trocas entre professores e momentos de experimentação contribuem para que a música ocupe um lugar contínuo no cotidiano, ultrapassando sua presença em apresentações comemorativas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicalização com bebês constitui uma oportunidade de ampliar experiências de escuta, expressão, movimento e convivência. Seu valor pedagógico está relacionado à qualidade das situações oferecidas e ao reconhecimento das crianças como participantes ativas, capazes de demonstrar interesses, produzir sons e construir relações com as pessoas e os materiais.

As contribuições de Penna ajudam a compreender a musicalização como processo educativo vinculado ao acesso à cultura. Nessa perspectiva, a escola tem a responsabilidade de oferecer repertórios variados e condições para sua exploração. A presença da música precisa ser acompanhada por escolhas intencionais, sem restringir sua utilização à organização da rotina.

O planejamento requer atenção aos tempos individuais, às manifestações de interesse e aos sinais de desconforto. Cantar, apresentar instrumentos ou organizar objetos sonoros são possibilidades que ganham sentido quando o professor observa as respostas dos bebês e permite que suas iniciativas influenciem a continuidade da experiência.

A aproximação com as famílias e o acompanhamento por meio de registros também contribuem para a qualidade do trabalho. Conhecer os repertórios familiares amplia a compreensão sobre as referências das crianças, enquanto a documentação permite rever propostas e reconhecer percursos singulares de participação.

Por se tratar de uma reflexão teórica, este artigo não permite estabelecer efeitos específicos de intervenções musicais sobre o desenvolvimento. Sua contribuição está na discussão de princípios e possibilidades para a prática pedagógica, que podem ser aprofundados por estudos e relatos de experiências acompanhados de registros sistemáticos.

Conclui-se que assegurar experiências musicais desde os primeiros anos envolve oferecer tempo, presença e condições de exploração. Quando a música integra o cotidiano de maneira sensível e planejada, a instituição amplia o acesso dos bebês à linguagem artística e reconhece suas diferentes formas de sentir, comunicar e participar da vida coletiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

FERREIRA, Sueli C. A Indústria do brincar. Dissertação: Fundação Getúlio Vargas: Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro, 1992

PENNA, M. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, Y. R. (coord.). Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 17-22.

PENNA, M. Música (s) e seu ensino. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: r cone, 1988. 288 p.

CONSELHO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE PARTICIPAÇÃO, DIÁLOGO E CONSTRUÇÃO COLETIVA NA ESCOLA PÚBLICA

Alessandra Aparecida Batista Milori

Prefeitura Municipal de São Carlos

Resumo: O presente relato de experiências tem como objetivo refletir sobre a atuação do Conselho Escolar como instrumento de participação democrática, diálogo e construção coletiva no contexto da escola pública. Parte-se da compreensão de que a gestão democrática constitui um princípio fundamental da educação brasileira e pressupõe o envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos de discussão, planejamento, acompanhamento e avaliação das ações educativas. Nesse contexto, o Conselho Escolar assume papel relevante na aproximação entre escola, famílias, profissionais da educação, estudantes e comunidade, contribuindo para a construção de decisões compartilhadas e para o fortalecimento da autonomia institucional. O relato aborda a importância da participação coletiva, os desafios relacionados ao envolvimento dos diferentes segmentos, a mediação de conflitos, a transparência na gestão dos recursos e a construção de estratégias voltadas à melhoria da qualidade da educação. As reflexões fundamentam-se na legislação educacional brasileira e nas contribuições teóricas de autores que discutem a gestão democrática, a participação social e a educação como prática coletiva. Conclui-se que o fortalecimento do Conselho Escolar exige participação efetiva, diálogo permanente, compromisso com o interesse público e compreensão de que a qualidade da educação é uma responsabilidade compartilhada.

Palavras-chave: Conselho Escolar. Gestão democrática. Participação social. Escola pública. Comunidade escolar.

1. Introdução

A escola pública é um espaço de formação humana, produção de conhecimentos, convivência social e construção da cidadania. Sua função ultrapassa a transmissão de conteúdos curriculares, pois envolve também a formação de sujeitos capazes de participar da sociedade, compreender a realidade em que vivem e atuar na transformação das condições sociais que produzem desigualdades.

Para cumprir essa função, a instituição escolar necessita de uma organização que valorize o diálogo, a participação e a corresponsabilidade. A gestão escolar, nesse sentido, não pode ser compreendida exclusivamente como uma atividade administrativa, centrada no cumprimento de normas, na organização de documentos ou na execução de procedimentos burocráticos. Ela também envolve decisões pedagógicas, políticas e sociais que interferem diretamente na vida dos estudantes e no funcionamento da comunidade escolar.

A gestão democrática constitui um dos princípios da educação pública brasileira, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, também prevê a gestão democrática do ensino público e orienta a participação dos profissionais da educação e das comunidades escolar e local na organização da vida escolar, observadas as normas dos respectivos sistemas de ensino.

É nesse contexto que se destaca a atuação do Conselho Escolar. Constituído como espaço de representação e participação, esse colegiado possibilita que diferentes integrantes da comunidade escolar contribuam para a discussão dos problemas, a definição de prioridades e o acompanhamento das ações desenvolvidas pela instituição.

A participação no Conselho Escolar representa uma oportunidade de compreender a complexidade da gestão educacional e reconhecer que as decisões relacionadas à escola precisam considerar diferentes perspectivas. Professores, gestores, funcionários, estudantes, pais ou responsáveis e representantes da comunidade podem apresentar necessidades, experiências e propostas que enriquecem a análise dos desafios enfrentados pela instituição.

Este relato de experiências tem como objetivo refletir sobre a atuação do Conselho Escolar, destacando suas possibilidades, seus desafios e suas contribuições para a construção de uma escola pública mais participativa, inclusiva e comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

A reflexão parte da compreensão de que a gestão democrática não se efetiva apenas pela existência formal de um colegiado. Ela exige condições para a participação, acesso às informações, escuta respeitosa, transparência e disposição para construir decisões coletivas. Assim, o Conselho Escolar deve ser compreendido como um espaço permanente de diálogo, acompanhamento e compromisso com a educação pública.

2. O Conselho Escolar como instrumento de gestão democrática

A gestão democrática pressupõe o reconhecimento de que a escola pertence a uma comunidade e deve organizar suas ações considerando as necessidades e os direitos daqueles que dela participam. Isso não significa que todas as decisões possam ser tomadas sem critérios técnicos ou que as responsabilidades legais da direção sejam transferidas ao colegiado. Significa, sobretudo, que os processos de decisão devem ser transparentes, participativos e orientados pelo interesse público.

O Conselho Escolar contribui para esse processo ao possibilitar a representação de diferentes segmentos da comunidade. Sua composição e suas atribuições devem respeitar a legislação e as normas estabelecidas pelo sistema de ensino ao qual a escola está vinculada.

Entre suas possíveis atribuições estão a discussão de questões relacionadas ao projeto político-pedagógico, o acompanhamento das ações escolares, a análise de necessidades estruturais, a participação na definição de prioridades e o acompanhamento da utilização dos recursos destinados à instituição, conforme as competências previstas na regulamentação local.

A importância desse colegiado está na possibilidade de ampliar o olhar sobre a realidade escolar. Uma situação observada pela direção pode ser percebida de maneira diferente pelos professores, pelos funcionários, pelas famílias ou pelos estudantes. Quando essas perspectivas são consideradas, aumenta a possibilidade de identificar as causas dos problemas e construir respostas mais adequadas.

Paro (2016), ao discutir a gestão democrática da escola pública, contribui para a compreensão de que

a participação da comunidade não deve se limitar a uma colaboração eventual ou a uma convocação para resolver problemas imediatos. Ela precisa integrar a própria organização da escola, reconhecendo os sujeitos como participantes das decisões que afetam a educação.

Nessa perspectiva, o Conselho Escolar não deve funcionar apenas como uma instância que confirma decisões previamente tomadas. Sua atuação precisa favorecer a apresentação de propostas, a análise de alternativas, a explicitação de divergências e a construção de encaminhamentos coletivos.

Outro aspecto importante é compreender que a participação democrática envolve responsabilidades. Participar de uma reunião não significa apenas apresentar opiniões, mas também conhecer a realidade da instituição, analisar informações, respeitar as diferentes posições e acompanhar os resultados das decisões tomadas.

Dessa maneira, o Conselho Escolar pode contribuir para o desenvolvimento de uma cultura institucional baseada na corresponsabilidade. A escola deixa de ser vista como responsabilidade exclusiva da direção e passa a ser compreendida como um espaço cuja qualidade depende do envolvimento articulado de diferentes sujeitos.

3. A experiência de participação: escuta, diálogo e construção coletiva

A atuação no Conselho Escolar permite observar que a gestão de uma instituição educacional envolve situações complexas, que exigem planejamento, capacidade de diálogo e compreensão das necessidades da comunidade.

Em um primeiro momento, a participação no colegiado pode revelar diferentes expectativas sobre o papel da escola. Algumas famílias demonstram preocupação com a aprendizagem e o comportamento dos estudantes; os professores apresentam questões relacionadas às condições de trabalho, aos recursos pedagógicos e ao desenvolvimento das atividades; os funcionários contribuem com observações sobre a organização cotidiana; e a equipe gestora precisa articular essas demandas com as responsabilidades administrativas e pedagógicas.

Essas diferentes perspectivas não devem ser compreendidas como obstáculos à gestão. Pelo contrário, quando acolhidas e analisadas de maneira respeitosa, elas podem ampliar a compreensão da realidade e contribuir para decisões mais consistentes.

A experiência de participação em espaços colegiados evidencia a importância de criar oportunidades para que todos os segmentos se expressem. Nem sempre os participantes possuem a mesma facilidade para falar em público, compreender documentos administrativos ou apresentar formalmente suas reivindicações. Por isso, cabe ao colegiado promover condições de participação que respeitem as diferenças e evitem que determinadas vozes sejam sistematicamente silenciadas.

O diálogo constitui um elemento central desse processo. Dialogar não significa apenas permitir que cada pessoa fale, mas estabelecer condições para que as contribuições sejam ouvidas, consideradas e relacionadas às decisões que precisam ser tomadas.

Freire (1996) destaca a importância do respeito aos saberes dos educandos e da abertura ao diálogo na prática educativa. Embora sua reflexão esteja relacionada especialmente à prática pedagógica, ela também contribui para pensar as relações institucionais: a construção coletiva exige reconhecer os sujeitos como participantes capazes de contribuir para a compreensão dos problemas e para a busca de soluções.

No cotidiano do Conselho Escolar, essa postura pode se traduzir em reuniões organizadas, pautas previamente divulgadas, linguagem acessível, apresentação clara das informações e registro dos encaminhamentos. São procedimentos que, embora simples, ajudam a tornar a participação mais efetiva.

A experiência também permite reconhecer que a construção coletiva nem sempre ocorre sem dificuldades. Podem surgir divergências sobre prioridades, discordâncias quanto à utilização de recursos ou diferentes interpretações sobre os problemas enfrentados pela escola. Nessas situações, a função do colegiado é promover a análise dos argumentos e buscar encaminhamentos fundamentados, respeitando as normas e os direitos envolvidos.

O consenso não precisa significar que todos tenham exatamente a mesma opinião. Em uma organização democrática, é possível reconhecer divergências e, ainda assim, construir decisões legítimas por meio de procedimentos transparentes e

respeitosos.

Assim, a atuação do Conselho Escolar pode contribuir para o desenvolvimento de relações institucionais mais colaborativas, nas quais os conflitos sejam tratados como oportunidades de reflexão e aprimoramento das práticas de gestão.

4. A aproximação entre escola, famílias e comunidade

Um dos desafios recorrentes da gestão escolar consiste em fortalecer a relação entre a instituição de ensino e as famílias. Embora a importância dessa parceria seja amplamente reconhecida, sua concretização depende de ações permanentes e de uma compreensão cuidadosa das condições de participação da comunidade.

A ausência de familiares em reuniões, por exemplo, não deve ser interpretada automaticamente como desinteresse pela educação dos filhos. Questões relacionadas à jornada de trabalho, ao transporte, às responsabilidades familiares, à comunicação institucional e às experiências anteriores de relacionamento com a escola podem interferir na participação.

O Conselho Escolar pode contribuir para identificar essas barreiras e propor estratégias que tornem a aproximação mais acessível. Entre as possibilidades estão a divulgação antecipada das reuniões, a definição de horários compatíveis com diferentes rotinas, a utilização de canais institucionais de comunicação e a apresentação de informações em linguagem clara.

É igualmente importante que a participação das famílias não se restrinja a momentos de reclamação, advertência ou convocação diante de dificuldades dos estudantes. A comunidade precisa encontrar na escola um espaço para apresentar ideias, compartilhar preocupações e participar de discussões sobre o projeto educativo.

A relação entre escola e família deve estar orientada pela colaboração e pelo reconhecimento das responsabilidades específicas de cada parte. A instituição escolar possui responsabilidades pedagógicas e institucionais próprias, enquanto as famílias contribuem com conhecimentos sobre a história, as necessidades e as experiências dos estudantes. A articulação entre esses saberes pode favorecer o acompanhamento do processo educativo.

O Conselho Escolar também pode contribuir para aproximar a escola de outros recursos existentes no território, quando isso for pertinente e estiver de acordo com as finalidades educacionais. Equipamentos públicos, serviços de proteção social, instituições culturais e organizações comunitárias podem colaborar com ações que ampliem as oportunidades de aprendizagem e proteção dos estudantes.

Essa aproximação deve preservar a autonomia pedagógica da escola e respeitar as atribuições de cada instituição envolvida. Não se trata de transferir responsabilidades, mas de reconhecer que determinados desafios educacionais exigem articulação entre diferentes políticas públicas e atores sociais.

Gohn (2006), ao analisar os conselhos gestores e a participação sociopolítica, contribui para a compreensão dos espaços colegiados como possibilidades de exercício da cidadania e de participação nas decisões coletivas.

Dessa forma, o Conselho Escolar pode fortalecer o sentimento de pertencimento à comunidade, contribuindo para que as famílias deixem de ser consideradas apenas destinatárias das ações escolares e passem a participar mais ativamente da construção dos caminhos da instituição.

5. A participação nas decisões e a definição de prioridades

A escola pública enfrenta demandas de diferentes naturezas. Algumas estão relacionadas à infraestrutura e à manutenção do prédio; outras envolvem recursos pedagógicos, acessibilidade, convivência, formação dos profissionais, aprendizagem e atendimento às necessidades dos estudantes.

Diante de recursos e tempos limitados, a definição de prioridades torna-se uma atividade fundamental. Nesse processo, o Conselho Escolar pode colaborar com a identificação das necessidades mais urgentes, a análise das alternativas disponíveis e o acompanhamento dos encaminhamentos definidos.

A participação do colegiado permite que as decisões sejam discutidas à luz de critérios coletivos. Em vez de considerar apenas demandas individuais ou situações pontuais, torna-se possível analisar quais medidas atendem às necessidades da comunidade e contribuem para assegurar condições

adequadas de ensino e aprendizagem.

A definição de prioridades deve considerar a legislação, as normas administrativas, os recursos efetivamente disponíveis e as competências de cada instância. Também é necessário reconhecer que algumas providências dependem de decisões ou autorizações do órgão mantenedor, não podendo ser resolvidas exclusivamente pela escola.

Nessas situações, o Conselho Escolar pode colaborar na organização das demandas, na formalização dos registros e no acompanhamento das solicitações encaminhadas às instâncias competentes.

A transparência é indispensável para que os participantes compreendam o que pode ser realizado, quais são os limites existentes e quais providências dependem de decisões externas. A apresentação clara das informações contribui para evitar expectativas irreais e fortalecer a confiança nas ações da gestão.

Outro ponto importante é o acompanhamento dos encaminhamentos. Uma decisão registrada em ata não representa, por si só, a solução de um problema. É necessário verificar quais ações foram realizadas, quais dificuldades surgiram e quais medidas precisam ser revistas.

Por essa razão, recomenda-se que as reuniões contemplem não apenas a apresentação de novas demandas, mas também a avaliação das decisões anteriores. Essa prática contribui para a continuidade do trabalho e permite que o Conselho Escolar acompanhe os resultados de sua própria atuação.

A experiência de participação em um colegiado evidencia, portanto, que a gestão democrática exige organização e método. A escuta é fundamental, mas precisa estar articulada ao planejamento, ao registro, à definição de responsabilidades e à avaliação dos resultados.

6. Transparência, recursos públicos e responsabilidade coletiva

A administração dos recursos destinados à educação exige responsabilidade, planejamento e transparência. Quando participa das discussões relacionadas às prioridades institucionais e acompanha a aplicação dos recursos dentro de suas atribuições, o Conselho Escolar pode contribuir para fortalecer o controle social e o compromisso com o interesse público.

A transparência não deve ser compreendida apenas como a apresentação de documentos financeiros. Ela também envolve explicar os critérios utilizados na definição das prioridades, informar sobre os limites orçamentários, esclarecer os procedimentos administrativos e permitir que a comunidade compreenda os resultados alcançados.

O acesso às informações deve respeitar as normas aplicáveis e os limites de proteção de dados pessoais. A publicidade dos atos de gestão precisa coexistir com o cuidado necessário em relação a informações protegidas por lei.

A participação no acompanhamento dos recursos também contribui para ampliar a compreensão de que as necessidades da escola são diversas e que as escolhas administrativas possuem consequências pedagógicas. A aquisição de materiais, a realização de pequenos reparos, a melhoria dos ambientes e a disponibilização de recursos de acessibilidade, por exemplo, podem influenciar as condições de participação e aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, o Conselho Escolar deve atuar dentro de suas competências legais e regimentais, sem substituir os responsáveis pela execução administrativa ou assumir atribuições que pertencem a outros órgãos. A definição de responsabilidades é essencial para assegurar a regularidade dos procedimentos e evitar que a participação democrática seja confundida com ausência de controle.

A prestação de contas, quando aplicável às atribuições do colegiado, precisa ser compreensível e acompanhada dos documentos necessários. Mais do que cumprir uma exigência formal, esse processo pode constituir uma oportunidade de aprendizagem institucional, na qual os participantes compreendem como os recursos públicos são organizados e quais critérios orientam sua utilização.

Nesse sentido, o Conselho Escolar contribui para consolidar uma cultura de responsabilidade coletiva. A comunidade passa a reconhecer que os recursos públicos devem ser utilizados com finalidade educacional, observando os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

A confiança na gestão não depende da inexistência de dificuldades, mas da capacidade de apresentar informações, justificar decisões, reconhecer limitações e acompanhar os resultados

das ações realizadas.

7. Inclusão, equidade e garantia do direito à educação

A atuação do Conselho Escolar também deve considerar as diferentes condições de participação e aprendizagem presentes na comunidade. A escola atende estudantes com histórias, necessidades, características e experiências distintas, e a gestão democrática precisa assegurar que essas diferenças sejam reconhecidas na definição das prioridades institucionais.

A inclusão educacional não se limita à matrícula ou à presença física do estudante na escola. Ela exige condições de acessibilidade, participação, aprendizagem, convivência e desenvolvimento, considerando as necessidades de cada pessoa e os direitos estabelecidos na legislação.

Nesse contexto, o Conselho Escolar pode contribuir para colocar em discussão questões relacionadas à acessibilidade dos espaços, à disponibilidade de materiais pedagógicos, à comunicação acessível, à prevenção de práticas discriminatórias e ao fortalecimento de relações respeitosas.

A participação de famílias e estudantes, quando adequada à pauta e organizada de maneira ética, pode ajudar a identificar barreiras que nem sempre são percebidas pela equipe escolar. A escuta dessas experiências possibilita analisar as condições concretas de participação e formular propostas de melhoria.

A discussão sobre inclusão também exige atenção às desigualdades sociais que afetam a trajetória escolar. Condições econômicas, dificuldades de acesso a serviços, barreiras de comunicação e diferentes oportunidades de aprendizagem podem influenciar a participação dos estudantes. Reconhecer essas situações não significa reduzir as expectativas em relação à aprendizagem, mas compreender que a garantia do direito à educação demanda condições efetivas de acesso e permanência.

O Conselho Escolar pode colaborar com a construção de uma cultura institucional que rejeite preconceitos e promova o respeito à diversidade. Isso envolve discutir procedimentos de acolhimento, acompanhar situações que exigem providências e encaminhar as demandas às instâncias responsáveis, preservando a privacidade e a dignidade das pessoas envolvidas.

Também é importante que a inclusão seja tratada como responsabilidade de toda a comunidade escolar, sem atribuir exclusivamente a determinados profissionais ou famílias o dever de solucionar as barreiras existentes.

A gestão democrática ganha sentido quando a participação não se limita aos grupos que já possuem facilidade de acesso aos espaços decisórios. Uma escola verdadeiramente participativa busca identificar quem ainda não está sendo ouvido e cria condições para ampliar essa presença.

Assim, o Conselho Escolar pode contribuir para que a equidade deixe de ser apenas um princípio declarado e passe a orientar a análise das necessidades e a definição das ações institucionais.

8. Desafios e possibilidades de fortalecimento do Conselho Escolar

Apesar de sua relevância, a atuação do Conselho Escolar enfrenta desafios que podem limitar sua efetividade. Entre eles estão a participação irregular dos representantes, a dificuldade de conciliar horários, o desconhecimento das atribuições do colegiado, a concentração das discussões em questões administrativas e a ausência de acompanhamento sistemático dos encaminhamentos.

Outro desafio consiste em superar a ideia de que a gestão democrática representa uma formalidade burocrática. Quando as reuniões acontecem apenas para cumprir exigências, sem espaço real para discussão e proposição, o colegiado perde parte de seu potencial de contribuição.

O enfrentamento dessas dificuldades exige planejamento e investimento na formação dos participantes. Conhecer as normas de funcionamento, compreender as responsabilidades de cada segmento e ter acesso às informações necessárias são condições importantes para uma atuação qualificada.

Uma medida relevante é elaborar um planejamento anual de reuniões, considerando as principais etapas da organização escolar e as questões que precisam ser acompanhadas. A definição prévia de datas e pautas pode favorecer a participação e permitir que os representantes consultem os segmentos que representam.

Também é importante que as atas registrem de forma clara os assuntos discutidos, as decisões tomadas, as responsabilidades atribuídas e os prazos definidos, quando houver. Esses registros contribuem para preservar a memória institucional e facilitar o acompanhamento das ações.

Outra possibilidade consiste em desenvolver estratégias de comunicação entre o colegiado e a comunidade escolar. Os representantes precisam dispor de meios para compartilhar informações, ouvir sugestões e devolver à comunidade os resultados das discussões, respeitando os limites de confidencialidade aplicáveis.

A formação dos conselheiros pode contemplar temas como legislação educacional, gestão democrática, participação social, direitos dos estudantes, orçamento público, inclusão, mediação de conflitos e acompanhamento do projeto político-pedagógico. Essa formação não precisa ocorrer exclusivamente por meio de cursos formais; momentos de estudo, leitura orientada e análise coletiva de situações também podem contribuir.

É necessário, ainda, avaliar periodicamente o funcionamento do próprio Conselho Escolar. Algumas perguntas podem orientar essa reflexão: os diferentes segmentos estão representados? As reuniões permitem a apresentação de propostas? As decisões são registradas e acompanhadas? As informações são compreensíveis? A comunidade conhece as atribuições do colegiado?

Essas questões ajudam a identificar avanços e aspectos que precisam ser aprimorados. A avaliação não deve ser utilizada para responsabilizar individualmente os participantes, mas para fortalecer a organização coletiva.

O Conselho Escolar se torna mais efetivo quando consegue articular participação, conhecimento técnico, compromisso ético e acompanhamento das decisões. Sua força não está apenas na composição representativa, mas na capacidade de transformar a participação em ações concretas voltadas à melhoria da educação.

9. Aprendizagens construídas a partir da experiência

A reflexão sobre a atuação do Conselho Escolar permite reconhecer que a gestão democrática é um processo contínuo de aprendizagem institucional. Ela não se concretiza de uma só vez nem depende exclusivamente da existência de normas ou estruturas formais. Sua construção exige mudanças nas relações, nas práticas de comunicação e na maneira como as decisões são tomadas e acompanhadas.

Uma das principais aprendizagens diz respeito à importância da escuta. Muitas situações que inicialmente parecem simples podem apresentar causas mais complexas quando analisadas a partir de diferentes perspectivas. Ouvir os sujeitos envolvidos contribui para evitar decisões precipitadas e permite considerar aspectos que poderiam passar despercebidos.

Outra aprendizagem está relacionada à necessidade de articular participação e planejamento. A abertura ao diálogo precisa estar acompanhada de procedimentos que organizem as contribuições e permitam transformar as discussões em encaminhamentos. Sem essa articulação, existe o risco de que as reuniões se limitem à apresentação de dificuldades, sem avanços consistentes na busca de soluções.

A experiência também evidencia a importância da transparência. Quando as informações são compartilhadas de maneira clara, os participantes podem compreender melhor os desafios institucionais e contribuir com propostas compatíveis com a realidade da escola. A transparência favorece a confiança e amplia a possibilidade de acompanhamento das decisões.

Destaca-se, ainda, o valor da corresponsabilidade. A qualidade da educação não depende de um único profissional ou segmento. Embora cada sujeito tenha atribuições específicas, a construção de um ambiente escolar acolhedor, organizado e comprometido com a aprendizagem envolve a articulação de diferentes responsabilidades.

Essa compreensão não elimina a necessidade de identificar os responsáveis por cada ação. Ao contrário, a corresponsabilidade se fortalece quando os papéis são definidos, os compromissos são registrados e os resultados são acompanhados.

Por fim, a atuação do Conselho Escolar permite compreender que a democracia se aprende também por meio do exercício cotidiano da participação. Respeitar opiniões divergentes, apresentar argumentos, negociar prioridades e reconhecer os direitos dos demais são práticas que contribuem para a formação cidadã.

Desse modo, o Conselho Escolar não atua somente sobre a organização da instituição. Ele também pode constituir um espaço educativo para os próprios participantes, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de diálogo, responsabilidade e participação social.

10. Considerações finais

O Conselho Escolar representa uma importante possibilidade de fortalecimento da gestão democrática na escola pública. Ao reunir representantes de diferentes segmentos, o colegiado amplia os espaços de diálogo, favorece a análise coletiva das necessidades institucionais e contribui para que as decisões sejam orientadas pelo interesse público e pelo direito à educação.

As reflexões apresentadas neste relato evidenciam que a participação democrática exige mais do que a existência formal de reuniões e representantes. É necessário assegurar acesso às informações, condições de manifestação, respeito às diferenças, transparência nos procedimentos e acompanhamento dos encaminhamentos.

A aproximação entre escola, famílias e comunidade constitui uma dimensão essencial desse trabalho. Quando os sujeitos encontram oportunidades reais de participação, tornam-se mais capazes de compreender os desafios da instituição e colaborar com a construção de propostas que atendam às necessidades coletivas.

Da mesma forma, o acompanhamento das prioridades, a responsabilidade na utilização dos recursos e a atenção às condições de inclusão e equidade demonstram que a atuação do Conselho Escolar está diretamente relacionada à garantia de uma educação pública de qualidade.

É importante reconhecer que a construção da gestão democrática envolve dificuldades e contradições. A participação pode ser limitada por questões de tempo, comunicação, formação ou organização institucional. No entanto, esses desafios não diminuem a relevância do colegiado; indicam a necessidade de aperfeiçoar continuamente suas práticas.

O fortalecimento do Conselho Escolar depende do compromisso de seus integrantes, do apoio da equipe gestora e da criação de condições institucionais que permitam a participação efetiva da comunidade. Depende, também, da compreensão de que as decisões coletivas precisam estar fundamentadas na legislação, nos princípios éticos e nas finalidades educacionais da escola.

Conclui-se que a atuação do Conselho Escolar contribui para construir uma escola mais aberta ao diálogo, comprometida com a transparência e atenta às necessidades de seus estudantes. Sua contribuição mais significativa está na possibilidade de transformar a participação em prática cotidiana, reconhecendo que a educação pública é um direito social e uma responsabilidade que exige compromisso, cooperação e respeito.

Mais do que um espaço de representação, o Conselho Escolar pode ser compreendido como um lugar de aprendizagem democrática, no qual a comunidade exercita a escuta, compartilha responsabilidades e participa da construção de uma educação que reconhece a dignidade de cada sujeito.

Relatar experiências relacionadas a esse colegiado significa, portanto, valorizar o trabalho coletivo e reafirmar que a qualidade da educação se constrói não apenas por meio de decisões administrativas, mas também pela capacidade de uma comunidade de se reconhecer como participante de um projeto educativo comum.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

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

GOHN, Maria da Glória. Conselhos gestores e gestão pública. Ciências Sociais Unisinos, v. 42, n. 1, p. 5-11, 2006.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2016.

O USO DE ROTINAS VISUAIS NA ADAPTAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Helena Marini

1 Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil. (email: mhelena1608@gmail.com)

Resumo: O ingresso na escola envolve mudanças nas relações, nos espaços e nas formas de comunicação da criança. Para crianças com transtorno do espectro autista (TEA), a compreensão dessas mudanças pode requerer apoios individualizados que tornem o cotidiano mais acessível. Este trabalho analisa as contribuições e os limites das rotinas visuais na adaptação escolar de crianças com TEA na educação infantil. Desenvolveu-se pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, organizada como revisão narrativa de um acervo de PDFs previamente disponibilizado, com complementação de fontes institucionais. Os materiais foram examinados em quatro eixos: acolhimento e adaptação; comunicação e previsibilidade; mediação e autonomia; condições de implementação e limites das evidências. A análise indica que as rotinas visuais podem favorecer a compreensão das sequências do cotidiano e apoiar a participação, quando os recursos são compreensíveis para a criança e utilizados em interações significativas. Conclui-se que a rotina visual constitui uma possibilidade de acessibilidade pedagógica, cuja pertinência depende da observação, da colaboração entre profissionais e famílias e da preservação da brincadeira, das escolhas e do bem-estar infantil. Apresenta-se uma proposta pedagógica não aplicada, acompanhada de instrumentos de planejamento e registro.

Palavras-chave: Rotinas Visuais; Transtorno do espectro autista; Educação Infantil; Inclusão Escolar.

1 INTRODUÇÃO

A chegada à escola modifica referências que, até então, ajudavam a criança a reconhecer as pessoas, os lugares e os acontecimentos de seu cotidiano. O adulto que oferece cuidado pode ser outro; os espaços passam a ser compartilhados com mais crianças; as experiências de alimentação, brincadeira e descanso assumem novas formas. Nesse encontro, compreender o que acontece e encontrar meios de expressar necessidades são condições importantes para construir confiança e participar da vida coletiva. A adaptação escolar precisa, portanto, ser pensada também como um trabalho de organização do ambiente e de construção de relações.

No caso de crianças com transtorno do espectro autista (TEA), os apoios necessários variam. Uma criança pode compreender bem explicações orais e precisar de ajuda nas transições; outra pode beneficiar-se de fotografias dos lugares; outra pode necessitar de objetos concretos associados às situações. A designação diagnóstica não informa, por si só, quais imagens serão compreendidas, quanto tempo será necessário para familiarização ou como a criança manifestará desconforto. O planejamento pedagógico precisa considerar essas diferenças para evitar respostas padronizadas.

A rotina visual pode ser entendida como uma organização de informações que representa atividades e sua sequência por meio de objetos, fotografias, desenhos, símbolos ou palavras. Sua função pedagógica é tornar consultável uma informação que, quando apresentada apenas oralmente, pode ser difícil de acompanhar. Na adaptação escolar, isso permite discutir como antecipar a entrada, reconhecer a próxima experiência, comunicar uma mudança e compreender a aproximação do reencontro com a família. A presença de um quadro, entretanto, não garante que a criança compreenda seu significado.

Cancelier e Medeiros (2021), no estudo disponibilizado no arquivo tea.pdf, discutem recursos visuais na educação infantil e sua relação com o ensino estruturado. Oliveira e Lima (2016), no arquivo ttes.pdf, investigam concepções de professoras sobre a rotina e a inclusão de crianças com TEA. Em conjunto, os textos aproximam o tema da organização cotidiana da escola, mas possuem desenhos de pesquisa diferentes. O primeiro é predominantemente teórico; o segundo apresenta entrevistas com três professoras. Essa diferença exige cuidado ao interpretar o alcance de suas conclusões.

O problema que orienta o trabalho é: de que modo o uso de rotinas visuais pode contribuir para a adaptação escolar de crianças com TEA na educação infantil e quais condições pedagógicas e institucionais precisam acompanhar sua utilização? A pergunta não pressupõe que as imagens resolvam todas as dificuldades de ingresso. Busca compreender em quais situações podem constituir um apoio, quais mediações demandam e quais limites aparecem no conjunto documental examinado.

O objetivo geral é analisar as contribuições e os limites das rotinas visuais na adaptação escolar de crianças com TEA na educação infantil, com base em pesquisa bibliográfica e documental. Os objetivos específicos são compreender a adaptação como processo relacional; discutir a função comunicativa e organizadora dos apoios visuais; identificar condições de planejamento, mediação e avaliação; e elaborar uma proposta pedagógica fundamentada, sem apresentá-la como intervenção já realizada.

A relevância educacional do estudo relaciona-se ao desafio de ampliar a participação desde os primeiros encontros da criança com a instituição. Quando a rotina permanece acessível apenas àqueles que compreendem rapidamente a fala e acompanham as transições coletivas, a própria organização escolar pode produzir barreiras. Investigar recursos de antecipação permite deslocar parte da atenção para aquilo que os adultos podem modificar: linguagem, disposição dos materiais, duração das propostas, organização das transições e oportunidades de comunicação.

Há também uma dimensão formativa. A circulação de painéis prontos pode levar à ideia de que a inclusão se resolve pela reprodução de um material. A análise das fontes indica a necessidade de relacionar o recurso à observação da criança e às condições reais do trabalho. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) situa as interações e a brincadeira como eixos da educação infantil e orienta o acompanhamento das aprendizagens por registros, sem classificação das crianças (Brasil, 2018, p. 37–40). Esse horizonte permite avaliar a rotina pela participação que favorece.

O texto organiza-se em seis seções. Após a introdução, apresenta-se o percurso metodológico. Em seguida, discutem-se adaptação, acolhimento e participação; recursos visuais e mediação pedagógica; e os resultados interpretativos da revisão, com uma proposta de organização do trabalho. As considerações finais retomam o problema, os limites do estudo e as possibilidades de continuidade. Os apêndices oferecem instrumentos autorais de planejamento, registro e revisão do recurso.

2 NATUREZA E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho adota abordagem qualitativa e procedimentos bibliográficos e documentais. Trata-se de uma revisão narrativa orientada por uma questão educacional, construída a partir de um acervo previamente disponibilizado pela solicitante e de complementação institucional. A investigação não corresponde a uma revisão sistemática, não pretende representar toda a produção científica sobre o tema e não apresenta coleta de dados com crianças, famílias ou profissionais.

O objeto de análise é a relação entre rotinas visuais e condições de adaptação escolar. A unidade de leitura compreende argumentos, descrições de práticas, resultados relatados pelos autores e orientações curriculares relacionadas a esse objeto. Os dados empíricos mencionados pertencem exclusivamente às pesquisas originais identificadas nas referências. Nenhuma entrevista, observação ou aplicação pedagógica desses estudos é atribuída à autora deste TCC.

O recorte privilegia o ingresso e a familiarização com o cotidiano da creche e da pré-escola, incluindo transições entre espaços e atividades. A passagem ao ensino fundamental aparece apenas como contribuição complementar ao debate sobre acolhimento e mudanças. Essa delimitação evita tratar processos diferentes como equivalentes e preserva o foco nas experiências da primeira etapa da educação básica.

A análise iniciou-se pela identificação da autoria, da data, do objetivo e da natureza de cada material. A segunda etapa consistiu na leitura das partes relacionadas à questão e na elaboração de sínteses por fonte. Na terceira, compararam-se os documentos segundo quatro eixos: acolhimento e adaptação; comunicação e previsibilidade; mediação e autonomia; condições de implementação e limites. A última etapa articulou os argumentos em uma interpretação pedagógica e na elaboração de uma proposta não aplicada.

3 ADAPTAÇÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A adaptação escolar envolve a construção de referências em um espaço inicialmente pouco conhecido. É um processo que atravessa a criança, a família e os profissionais, pois todos precisam negociar expectativas e aprender sobre os modos de comunicação envolvidos. Pensá-la como tarefa exclusiva da criança reduz a responsabilidade da instituição e pode transformar diferenças de ritmo em sinais de inadequação individual.

Ferreira (2007) investigou sentimentos de quatro mães relacionados ao ingresso de seus filhos na creche. O estudo ajuda a compreender que a entrada na instituição mobiliza expectativas, preocupações e experiências de separação. Como sua investigação não se dirige especificamente ao TEA, não pode demonstrar efeitos de rotinas visuais nesse público. Sua contribuição para este trabalho está na compreensão da adaptação como experiência que também envolve os responsáveis e sua relação com a escola.

A partir dessa leitura, considera-se que acolher inclui compartilhar informações e construir acordos possíveis. A família pode explicar como a criança costuma pedir água, procurar descanso ou recusar contato. A professora pode apresentar os espaços, explicar as experiências previstas e registrar o que observa. Essa troca permite revisar hipóteses sem transformar a família em responsável por antecipar todas as necessidades ou por fornecer soluções prontas.

O vínculo constrói-se em situações concretas: um adulto que reconhece um gesto, respeita uma pausa, aproxima um brinquedo de interesse e mantém uma presença previsível. Uma fotografia da professora pode auxiliar a identificação, mas não substitui a experiência de ser compreendido por ela. A rotina visual integra esse conjunto quando ajuda a organizar encontros e a tornar disponíveis informações sobre aquilo que a criança vive.

Cancelier e Medeiros (2021) relacionam a acessibilidade das propostas ao conhecimento da criança e à estruturação dos ambientes. Parte da linguagem e das generalizações presentes no

documento requer leitura crítica: o diagnóstico não autoriza afirmar que todas as crianças aprendem da mesma maneira ou que a informação visual será sempre o melhor canal.

No cotidiano, uma barreira pode surgir quando uma orientação é dada enquanto o grupo se desloca e vários adultos falam simultaneamente. Outra pode ocorrer quando o espaço muda de função sem aviso ou quando um símbolo representa uma atividade que a criança ainda não conhece. Identificar essas condições ajuda a compreender que a dificuldade não reside apenas em uma suposta resistência à mudança. Pode existir uma informação pouco acessível ou uma demanda que precisa ser reorganizada.

O planejamento precisa observar compreensão, interesses, modos de expressão e condições sensoriais. Essa observação pedagógica não equivale a diagnóstico clínico. Sua finalidade é orientar decisões de ensino: apresentar menos elementos de cada vez, usar uma fotografia real, reduzir a espera ou oferecer uma alternativa de participação. O apoio deve responder ao que se conhece da criança, sem condicionar o acolhimento à execução de tarefas formais.

A ausência de fala não implica ausência de comunicação. Aproximar-se, afastar-se, apontar, entregar um objeto, vocalizar e modificar a expressão corporal podem fornecer pistas sobre necessidades e preferências. A interpretação desses sinais exige acompanhamento e diálogo, porque um mesmo gesto pode assumir sentidos diferentes. A rotina visual só amplia a participação quando os adultos também estão disponíveis para escutar essas formas de expressão.

A BNCC apresenta conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se como direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil (Brasil, 2018, p. 38). A organização de uma rotina visual precisa ser compatível com esse horizonte. Sua função não pode ser reduzir a experiência escolar a uma sequência de tarefas concluídas nem exigir que todas as crianças permaneçam no mesmo lugar pelo mesmo tempo.

Uma agenda pode informar que haverá exploração de materiais, mas o conteúdo dessa experiência não precisa ser totalmente predeterminado. A criança pode escolher entre tintas e massinha, aproximar-se de colegas, observar antes de participar ou precisar de um apoio para iniciar. A antecipação da situação oferece uma referência; a mediação preserva a possibilidade de produzir ações e sentidos próprios dentro dela.

Também é necessário evitar que o apoio individual crie um percurso permanentemente separado. Se a turma participa de uma história, a criança pode acessar personagens concretos, imagens selecionadas ou uma posição mais confortável. O recurso visual deve ajudar a encontrar uma forma de estar na experiência compartilhada. A necessidade de ajustes não justifica retirar sistematicamente a criança das oportunidades culturais oferecidas ao grupo.

A análise da adaptação precisa, assim, incluir o acesso à brincadeira e às relações. Permanecer em silêncio ou obedecer a uma sequência não constitui evidência suficiente de pertencimento. É preciso perguntar se a criança encontra parceiros, consegue expressar preferências, acessa materiais e dispõe de ajuda quando necessária. Esses aspectos qualificam pedagogicamente a discussão sobre autonomia.

3.1 MUDANÇAS E CONTINUIDADE DAS EXPERIÊNCIAS

Nascimento, Silva e Mélo (2024) discutem emoções na transição da educação infantil ao ensino fundamental. O texto reforça a relevância de acolhimento e relações afetivas, mas apresenta formulações diferentes sobre a finalidade da primeira etapa da educação básica. Neste trabalho, sua contribuição é delimitada ao reconhecimento das dimensões emocionais das mudanças; não se adota a ideia de que a educação infantil se reduz à preparação para a etapa seguinte.

Na adaptação à creche ou à pré-escola, a continuidade pode ser construída por referências reconhecíveis: um adulto, uma brincadeira conhecida ou um modo consistente de anunciar a saída. Essas referências não precisam eliminar novidades. Podem oferecer condições para que a criança explore algo novo com apoio. A rotina visual participa desse processo quando explicita o que permanece e ajuda a comunicar o que será diferente.

Uma alteração de espaço merece explicação compreensível. Se o parque estiver indisponível, a escola pode apresentar a mudança e oferecer uma alternativa possível, em vez de manter a imagem do parque em uma sequência que não será cumprida. A confiança depende também da relação entre a informação apresentada e o acontecimento real. Um

recurso visual incorreto pode aumentar a dificuldade que pretendia diminuir.

Não se estabelece, neste estudo, um prazo universal para a adaptação. O acompanhamento precisa considerar a trajetória da criança e as condições de atendimento, incluindo mudanças de profissionais, ausências e reorganizações do ambiente. O planejamento torna-se mais consistente quando admite revisões e não transforma o calendário em medida exclusiva de sucesso.

4 ROTINAS VISUAIS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Rotina escolar é a organização recorrente de tempos, espaços, relações e experiências. Rotina visual é uma forma de representar parte dessa organização em suportes acessíveis. Um recurso pode mostrar a sequência do período, apenas a atividade atual e a seguinte ou os passos de uma experiência cotidiana. Essa distinção importa porque a rotina existe mesmo quando não está representada; o apoio visual busca torná-la compreensível e consultável.

Cancelier e Medeiros (2021) apresentam possibilidades de uso de imagens e materiais organizados no contexto do ensino estruturado. O texto associa recursos visuais, planejamento e conhecimento das singularidades da criança. Sua contribuição consiste em explicitar alternativas de apresentação das propostas, em vez de pressupor que a explicação oral seja suficiente para todas as situações.

A função de uma agenda não é idêntica à de uma prancha de comunicação. A primeira organiza informações sobre acontecimentos; a segunda pode permitir à criança solicitar, comentar, recusar e escolher. Os recursos podem ser articulados, mas um quadro que apenas informa o próximo momento não garante que a criança consiga dizer que precisa de água ou de uma pausa. A comunicação precisa ser considerada em duas direções.

Também não se deve equiparar toda utilização de figuras ao PECS ou à implementação integral do TEACCH. São referências com procedimentos e escopos próprios. O presente trabalho discute a rotina visual como recurso pedagógico e dialoga com o ensino estruturado, sem afirmar que uma agenda isolada constitui aplicação completa de um programa ou habilitação para realizá-lo.

A escolha do suporte precisa partir da compreensão demonstrada em situações reais. Uma fotografia do refeitório pode ser mais reconhecível do que um desenho genérico de alimentação. Para outra criança, o próprio copo pode funcionar como referência inicial. A seleção não deve obedecer a uma hierarquia rígida na qual o uso de objetos seja considerado inferior ao de pictogramas ou palavras.

As orientações do TEACCH Autism Program (s.d.a) descrevem agendas que podem combinar objetos, fotografias, símbolos e escrita, de acordo com a compreensão individual. Também sugerem tornar visível o que terminou e o que virá depois, manter o recurso acessível e consultá-lo nas transições. Neste trabalho, essas orientações são tomadas como apoio ao planejamento, sem atribuir-lhes o estatuto de resultado experimental específico sobre adaptação escolar.

O adulto precisa apresentar a relação entre símbolo e experiência. Mostrar a fotografia do parque, nomear de maneira breve e deslocar-se com a criança até o local permite construir essa relação. Após a experiência, a imagem pode ser movida para uma área de atividades concluídas, se isso for compreensível e útil. A movimentação da figura é um meio possível de organização, não uma tarefa a ser exigida de forma independente do seu sentido.

A avaliação do material envolve questões práticas: a criança consegue vê-lo e alcançá-lo? As imagens têm diferenças reconhecíveis? Há detalhes demais? A quantidade de informações é adequada? A consulta acontece antes da transição ou somente quando surge uma dificuldade? As respostas orientam ajustes. Quando o recurso não funciona, é necessário revisar a acessibilidade antes de concluir que a criança não consegue utilizá-lo.

4.1 PREVISIBILIDADE E TRANSIÇÕES

A previsibilidade diz respeito à possibilidade de encontrar referências sobre acontecimentos. Uma sequência curta pode tornar mais claro que, após uma brincadeira, haverá lanche; um apoio próximo à entrada pode indicar quem acolherá a criança e qual experiência está disponível. Essa organização não elimina toda incerteza, mas pode reduzir a quantidade de informações que precisa ser inferida em cada situação.

Oliveira e Lima (2016) apresentam relatos de professoras que relacionam a organização da rotina à compreensão do ambiente e à autonomia. Uma

entrevistada descreve o uso de imagens e objetos acessíveis; outras falas abordam adaptações para a participação no grupo. Esses relatos sustentam a relevância do tema para o planejamento, mas não permitem calcular um efeito causal, pois não há comparação controlada entre condições com e sem rotina visual.

As transições merecem atenção porque reúnem mudanças de lugar, atividade, pessoas e materiais. A imagem do próximo espaço pode auxiliar, mas é necessário considerar também a interrupção de uma brincadeira significativa e o tempo de deslocamento. Antecipar não significa anunciar e exigir uma resposta imediata. Pode envolver oferecer tempo para concluir uma ação, guardar um objeto ou escolher como se aproximar do novo momento.

Há diferença entre preparar e surpreender repetidamente. Se um adulto mostra uma figura e imediatamente retira a criança do que fazia, a informação visual pode não oferecer tempo suficiente para compreensão. Uma prática mais coerente relaciona o anúncio ao ritmo da situação e observa a resposta da criança. O uso do apoio precisa ser avaliado dentro da interação em que ocorre.

Autonomia não deve ser confundida com realizar todas as ações sem qualquer auxílio. Uma criança pode agir com mais autonomia justamente porque dispõe de uma agenda, de uma fotografia ou de uma forma alternativa de comunicação. O critério relevante é se consegue compreender situações, fazer escolhas e obter ajuda, e não se deixou de utilizar um recurso de acessibilidade.

Em Oliveira e Lima (2016), uma fala relaciona o avanço à futura dispensa de imagens. Neste trabalho, essa expectativa é problematizada. O apoio pode ser reduzido ou transformado quando deixar de ser necessário, mas sua manutenção não significa fracasso. A decisão precisa considerar a função que continua exercendo e a preferência da criança, sem criar uma obrigação de abandono do material.

Também é possível reduzir a dependência de instruções adultas mantendo a agenda. O professor pode organizar o suporte de modo que a criança consiga consultá-lo em diferentes momentos, aproximá-lo dos locais de uso e criar oportunidades de iniciativa. Esse processo exige observação, porque a redução de ajuda só faz sentido quando a criança continua compreendendo a situação e dispondo de meios para pedir apoio.

A autonomia, portanto, possui uma dimensão relacional. Adultos que esperam uma resposta, reconhecem uma escolha e ajustam uma proposta oferecem condições para a ação infantil. O recurso visual integra essa relação; não a substitui. Seu valor aparece nos usos que permite e nos acessos que amplia ao cotidiano compartilhado.

5 ANÁLISE DA REVISÃO E PROPOSTA PEDAGÓGICA

Os materiais convergem na valorização do planejamento e do conhecimento das necessidades infantis, mas contribuem por caminhos diferentes. Cancelier e Medeiros (2021) discutem a apresentação visual de informações e a organização dos ambientes. Oliveira e Lima (2016) mostram como professoras compreendem e relatam a rotina. Ferreira (2007) amplia o olhar para a experiência familiar da adaptação. Amorim e Araújo (2018) discutem condições de colaboração entre profissionais.

A BNCC fornece um horizonte curricular para interpretar essas contribuições: a organização do cotidiano precisa sustentar experiências, interações e expressão infantil (Brasil, 2018). O diálogo com o documento impede avaliar a rotina apenas pela execução de uma sequência. Um material pode estar bem organizado e, ainda assim, oferecer poucas oportunidades de brincar ou de participar das decisões.

Como complemento, Steinbrenner et al. (2020) classificam os apoios visuais entre práticas com evidências em sua revisão sobre autismo. A categoria inclui diferentes recursos e não corresponde exclusivamente a agendas de adaptação escolar. O relatório fortalece a pertinência de investigar esses apoios, mas não permite concluir que qualquer rotina visual produzirá os mesmos resultados em creches brasileiras ou estabelecer um prazo de adaptação.

A síntese interpretativa deste TCC é que a contribuição provável da rotina visual está na acessibilidade da informação, articulada às relações e ao ambiente. Trata-se de uma interpretação pedagógica do corpus, não de um efeito medido pela pesquisa. Essa formulação permite reconhecer a utilidade potencial do recurso sem transformar possibilidades em promessas universais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar contribuições e limites das rotinas visuais na adaptação escolar de crianças com TEA na educação infantil. A questão foi examinada por meio de revisão narrativa de materiais bibliográficos e documentais, com seleção de anexos relacionados ao tema e complementação institucional. O percurso permitiu aproximar o debate sobre apoios visuais de questões de acolhimento, comunicação, currículo e organização do trabalho.

Em resposta ao problema, considera-se que as rotinas visuais podem contribuir tornando disponíveis informações sobre experiências, sequências e mudanças. Essa contribuição depende de a criança compreender as referências utilizadas e encontrar adultos que as relacionem ao cotidiano. O recurso tem maior pertinência quando atende a uma necessidade identificada, permanece acessível e permite ajustes a partir da observação.

A análise também mostrou que previsibilidade e flexibilidade precisam ser planejadas conjuntamente. Uma agenda pode oferecer referências sem impedir escolhas ou transformar acontecimentos cotidianos em obrigações inflexíveis. A brincadeira, a exploração e a convivência continuam sendo dimensões centrais da experiência escolar. A organização visual deve ajudar a acessá-las, preservando a possibilidade de expressão, inclusive de recusa e de pedido de apoio.

A colaboração constitui outra condição relevante. Família, professora, atendimento especializado e gestão possuem conhecimentos e responsabilidades que precisam se articular. A continuidade dos apoios exige tempo de planejamento, acordos de utilização e registros compreensíveis. A proposta não pode depender exclusivamente da iniciativa individual de um profissional ou da aquisição de um material específico.

Os limites metodológicos impedem afirmar que a rotina visual reduz a adaptação em determinado número de dias, elimina ansiedade ou produz efeitos iguais em todas as crianças. O corpus é restrito e heterogêneo, e não houve intervenção própria. As conclusões expressam uma interpretação fundamentada, cuja aplicação precisa ser examinada em cada contexto. Os instrumentos apresentados são sugestões para planejamento, não evidências de uma experiência realizada.

Pesquisas futuras podem acompanhar a implementação de rotinas visuais em situações delimitadas, documentando compreensão dos símbolos, mediação, oportunidades de comunicação e condições ambientais. Também podem investigar a experiência das famílias e as formas de participação das crianças, sem reduzir adaptação a obediência ou ausência de manifestações de desconforto. A construção de evidências precisa preservar a complexidade do acolhimento.

Conclui-se que o valor pedagógico da rotina visual está na acessibilidade e nas possibilidades de participação que oferece. A escola precisa observar se a criança compreende melhor o cotidiano, consegue expressar necessidades e encontra condições para brincar e conviver. É nesse compromisso com a experiência infantil, sustentado por relações e por organização institucional, que o recurso pode assumir uma função inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Gabriely Cabestré; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. A inclusão na educação infantil: as faces da itinerância. In: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glacielma de Fátima da (org.). Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 31–48. Fonte consultada: capítulo do arquivo inclusão.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Fonte consultada: arquivo BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, seção da educação infantil.

CANCELIER, Bruna Cardoso; MEDEIROS, Jacira. A utilização dos recursos visuais na educação infantil para e com crianças do transtorno do espectro autista: um estudo sobre o método TEACCH. 2021. Artigo de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade do Sul de Santa Catarina, 2021. Fonte consultada: arquivo tea.pdf. Ano conforme indicação na primeira página do documento; a segunda autora é identificada no arquivo como professora orientadora.

FERREIRA, Gisele Vieira. O impacto da adaptação de crianças na creche sobre os sentimentos maternos. 2007. Trabalho de especialização em Psicologia Clínica — Infância e Família, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Fonte consultada: arquivo mater.pdf, que se apresenta na capa como projeto de pesquisa e contém seções de resultados e discussão.

NASCIMENTO, Lenice Alves da Silva; SILVA, Lindaci Alves da; MÉLO, Davi Libânio de. As emoções da criança na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10, n. 12, p. 2379–2391, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i12.17485. Fonte consultada: PDF anteriormente disponibilizado com o título do artigo.

OLIVEIRA, Sandra Maria de; LIMA, Rafaella Asfora. Rotina na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil: o que dizem os professores? Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2016. Trabalho vinculado à conclusão do curso de Pedagogia. Fonte consultada: arquivo ttes.pdf; a segunda autora é identificada como professora da UFPE. Disponível em: https://nti.ufpe.br/documents/39399/2404730/OLIVEIRA%3B%2BLIMA%2B-%2B2016.1.pdf/c3ede42c-9e93-4246-97c3-c7faef3f9cb4. Acesso em: 29 out. 2026.

STEINBRENNER, Jessica R. et al. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. Chapel Hill: The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, 2020. Disponível em: https://ncaep.fpg.unc.edu/wp-content/uploads/EBP-Report-2020.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

TEACCH AUTISM PROGRAM. TEACCH Tip 1 Visual Schedule. Chapel Hill: The University of North Carolina at Chapel Hill, [s.d.a]. Disponível em: https://teacch.com/resources/teacch-tips/english/1-visual-schedule/. Acesso em: 29 out. 2026.

TEACCH AUTISM PROGRAM. TEACCH Tip 22 Supporting Choice Making. Chapel Hill: The University of North Carolina at Chapel Hill, [s.d.b]. Disponível em: https://teacch.com/resources/teacch-tips/english/supporting_choice_making/. Acesso em: 29 out. 2026.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Helen Karina Alexandre Vicente[1]

[1] Secretaria Municipal de Educação, São Carlos, Brasil (e-mail: helen.vicente@professor.saocarlos.sp.gov.br)

Resumo: Este artigo discute as contribuições dos brinquedos e das brincadeiras para a construção de práticas antirracistas na educação infantil. Trata-se de um estudo bibliográfico de caráter qualitativo, com foco nas relações entre representação, mediação docente e organização do cotidiano. A discussão considera que os materiais lúdicos apresentam referências de corpo, beleza e pertencimento, enquanto as interações podem tanto reproduzir hierarquias raciais quanto favorecer seu questionamento. A análise indica que a presença de brinquedos representativos precisa estar articulada à intervenção pedagógica, à formação continuada e ao compromisso institucional. Conclui-se que uma proposta antirracista exige continuidade, escuta das crianças e revisão das escolhas curriculares, evitando que a valorização das culturas negras se restrinja a ações comemorativas. As possibilidades apresentadas constituem proposições pedagógicas fundamentadas nas fontes, sem avaliação empírica própria de seus efeitos.

Palavras-chave: educação infantil; brincadeiras; relações étnico-raciais; práticas antirracistas.

1 INTRODUÇÃO

Uma boneca escolhida para o faz de conta, um comentário sobre o cabelo de uma colega ou a distribuição dos papéis em uma brincadeira revelam modos de compreender as diferenças. Esses acontecimentos integram a experiência educativa e exigem atenção às referências que circulam entre adultos e crianças. Na educação infantil, discutir relações étnico-raciais envolve observar como o pertencimento é reconhecido nas situações mais comuns do cotidiano.

O brincar oferece oportunidades para investigar essas relações porque reúne imaginação, convivência e negociação de sentidos. Contudo, sua presença na rotina não assegura, por si só, experiências igualitárias. Brinquedos e interações também podem reproduzir imagens depreciativas, recusas e preferências atravessadas pelo racismo. Cabe à instituição reconhecer essas possibilidades e construir condições para enfrentá-las.

Diante desse contexto, este artigo parte da seguinte questão: de que maneira a organização das experiências lúdicas pode favorecer práticas antirracistas na educação infantil? O objetivo é analisar as relações entre representatividade dos brinquedos, mediação docente e enfrentamento da discriminação, identificando implicações para o planejamento pedagógico. A relevância da discussão está na necessidade de transformar o reconhecimento da diversidade em experiências de pertencimento efetivamente acessíveis às crianças.

O percurso metodológico consiste em leitura bibliográfica qualitativa. Foram examinadas pesquisas e literaturas sobre identidades, materiais lúdicos, intervenção pedagógica e condições institucionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da infância como experiência social permite reconhecer que as crianças participam de relações nas quais circulam avaliações sobre aparência, modos de falar e referências culturais. Elas interpretam o que veem e escutam, elaboram preferências e atribuem sentidos às relações. Considerar essa participação impede tratar o racismo como um assunto distante de suas vivências. Exige, também, que o adulto examine a própria atuação e as mensagens que transmite, inclusive quando deixa de intervir.

Amaral (2025) discute os efeitos da ausência de representações positivas da população negra nos materiais e nas práticas escolares. A partir dessa discussão, compreende-se que o pertencimento não depende apenas de uma declaração verbal de acolhimento. Ele também se expressa nas imagens expostas, nos personagens valorizados, nas histórias compartilhadas e na qualidade do cuidado destinado a cada criança. Essas escolhas compõem referências pelas quais os sujeitos aprendem a reconhecer a si mesmos e aos outros.

A igualdade de dignidade precisa ser acompanhada do reconhecimento das diferenças. Dizer que todas as pessoas merecem respeito é necessário, mas não esclarece, sozinho, por que determinados cabelos ou tons de pele são desvalorizados. Amaral (2025, p. 154) problematiza justamente a tensão entre afirmar a igualdade e reconhecer identidades. Essa reflexão ajuda a evitar que o discurso da igualdade encubra experiências concretas de discriminação.

Uma prática comprometida com esse reconhecimento acolhe as perguntas infantis e oferece palavras respeitosas para nomear características humanas. A criança pode perceber diferenças sem atribuir a elas uma posição de superioridade ou inferioridade. A mediação deve ajudá-la a compreender essa distinção. Para tanto, o professor precisa observar quando a curiosidade se converte em ofensa, exclusão ou repetição de estereótipos e responder de forma coerente com o cuidado educativo.

Os brinquedos oferecem recursos para imaginar relações e experimentar papéis. Em uma brincadeira de família, por exemplo, as bonecas podem ocupar posições de cuidado, afeto e protagonismo. Quando apenas um conjunto restrito de características físicas aparece nesses objetos, as possibilidades de identificação também se tornam restritas. A representatividade interessa, portanto, tanto às crianças que se reconhecem nos brinquedos quanto às que ampliam suas referências sobre outras pessoas.

Ao discutir a articulação entre cultura e ludicidade, Amaral afirma:

> Por meio do brinquedo e da brincadeira, é possível explorar o rico patrimônio cultural africano e afro-brasileiro, permitindo que as crianças conheçam e valorizem as heranças desses grupos enquanto constroem sua identidade e ampliam sua compreensão

de mundo. (Amaral, 2025, p. 81).

O trecho relaciona a ampliação do repertório cultural à construção das identidades. Isso permite compreender a seleção dos materiais como uma escolha pedagógica que ultrapassa a aquisição de objetos. Importam as características representadas, as condições de acesso e os sentidos construídos durante o uso. Uma boneca negra guardada em um armário ou disponibilizada apenas em uma atividade anual tem participação limitada na experiência cotidiana de reconhecimento.

Essa relação entre os brinquedos e o reconhecimento das diferenças também aparece em Mochi (s.d., p. 11-12 do PDF), ao discutir a presença de bonecos negros e brancos e a importância do diálogo docente para que as crianças compreendam que as diferenças entre os sujeitos não os tornam inferiores.

Para Amaral e Silva (2026, p. 1008), as limitações do acervo não dizem respeito somente à quantidade de bonecas negras. As autoras discutem também a insuficiência de variações de traços e características físicas. Essa observação convida a examinar a qualidade das representações e a evitar a ideia de que um único brinquedo seria capaz de expressar a diversidade existente entre as próprias pessoas negras.

Como implicação pedagógica, propõe-se analisar o conjunto do acervo: quem aparece nas imagens, quais personagens recebem destaque e quais corpos são associados ao cuidado ou à beleza. A análise deve alcançar livros e materiais de desenho, além dos brinquedos. Não se trata de fiscalizar as preferências infantis, mas de garantir que essas preferências sejam construídas diante de referências plurais e de relações que não legitimem a inferiorização de nenhum grupo.

2.1 MEDIAÇÃO DOCENTE E ENFRENTAMENTO DA DISCRIMINAÇÃO

A presença de materiais representativos precisa ser acompanhada por intervenções capazes de enfrentar relações discriminatórias. Se uma criança rejeita uma boneca por sua cor, por exemplo, o professor necessita compreender o sentido dessa recusa e estabelecer uma conversa acessível. Perguntar, escutar e apresentar outras referências pode favorecer a reflexão, desde que a intervenção não exponha uma criança negra à obrigação de explicar ou defender sua identidade.

Ao sintetizar os depoimentos de sua pesquisa, Amaral observa:

> Nesse contexto, a prática antirracista vai além de uma abordagem pontual, constituindo-se como um conjunto de ações e atitudes que visam promover a igualdade, o respeito e a valorização da diversidade desde os primeiros anos de vida. (Amaral, 2025, p. 152).

A continuidade indicada pela autora exige coerência entre o que se planeja e a maneira de conduzir os acontecimentos. Uma sequência de histórias com protagonistas negros pode perder força educativa se comentários ofensivos forem ignorados. Da mesma forma, uma intervenção isolada não substitui a revisão dos materiais e das relações. O enfrentamento da discriminação envolve tanto o episódio imediato quanto as condições que permitem sua repetição.

Uma resposta pedagógica possível consiste em interromper a ofensa, acolher a criança atingida e explicar por que aquela fala ou atitude machuca e exclui. Depois, a situação pode orientar novas experiências de leitura e brincadeira. Essa proposição decorre da discussão bibliográfica e precisa ser ajustada à idade e ao contexto, sem transformar a intervenção em humilhação pública ou julgamento da criança que reproduziu o preconceito.

Um planejamento antirracista pode articular brincadeiras, narrativas, expressão corporal e exploração de materiais, preservando o protagonismo infantil. Isso requer que o professor conheça as referências culturais mobilizadas e evite apresentar o continente africano como uma realidade única. Nomear, quando houver informações confiáveis, os povos, os lugares e os contextos relacionados às propostas contribui para afastar generalizações e aproxima a experiência de uma abordagem respeitosa das culturas.

Sobre esse cuidado com o planejamento, Mochi (s.d., p. 9 do PDF) afirma: “O trabalho envolvendo jogos e brincadeiras devem ser planejados e organizados pelo professor que precisa conhecer e se familiarizar com o mesmo”.

A discussão de Amaral (2025, p. 80-81) reúne contribuições sobre materiais diversos e valorização do patrimônio cultural. A partir dela, podem ser propostas experiências em que bonecas com diferentes características participem do faz de conta, histórias ampliem as imagens de protagonismo negro e materiais de desenho permitam investigar

tonalidades de pele. Essas possibilidades não representam um roteiro comprovado de intervenção; constituem desdobramentos pedagógicos da análise realizada.

No faz de conta, interessa observar quem recebe os papéis de liderança, quem cuida e quem é impedido de participar. O adulto pode ampliar as possibilidades sem dirigir toda a narrativa, oferecendo objetos, personagens e perguntas. O propósito não é impor uma interpretação única à brincadeira, mas assegurar condições para que as crianças experimentem relações diversas e reconheçam limites quando a liberdade de uma pessoa se transforma em exclusão de outra.

As propostas sobre cabelos e aparência demandam cuidado semelhante. Podem partir de livros, imagens e produções artísticas que valorizem diferentes características. Entretanto, nenhuma criança deve ser tratada como objeto de demonstração, nem ter seu corpo tocado sem consentimento. O reconhecimento da diversidade precisa estar ligado ao respeito à intimidade e às escolhas pessoais. Uma atividade supostamente inclusiva pode reproduzir constrangimentos quando desconsidera essas dimensões.

É importante considerar a permanência das referências no ambiente. Materiais e narrativas relacionados às culturas negras precisam integrar experiências recorrentes, em diálogo com interesses das crianças. O calendário pode oferecer oportunidades de aprofundamento, mas não deve delimitar o período em que o tema aparece. A continuidade possibilita retomar perguntas, acompanhar mudanças nas interações e construir sentidos que dificilmente se consolidariam em uma única atividade.

Para acompanhar o percurso, propõe-se registrar comentários, escolhas de personagens e formas de participação. Esses registros podem apoiar a reflexão docente sem classificar crianças como racistas ou não racistas. O foco deve recair sobre as relações, os conhecimentos mobilizados e as intervenções necessárias. A documentação também permite revisar propostas que não produziram o envolvimento esperado ou que, mesmo bem intencionadas, reforçaram imagens simplificadas.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE E COMPROMISSO INSTITUCIONAL

A formação continuada é uma condição para que os professores reconheçam situações de racismo e construam respostas fundamentadas. A disposição pessoal tem valor, mas não substitui tempos coletivos de estudo, análise de práticas e acompanhamento pedagógico. Amaral e Silva (2026, p. 1007-1008) identificam dificuldades relacionadas à formação, ao apoio institucional e aos recursos disponíveis. Essas condições mostram que a responsabilidade pelo trabalho não pode ser concentrada exclusivamente em iniciativas individuais.

Os resultados precisam ser compreendidos nos limites da investigação que lhes deu origem. Os relatos de seis professoras de uma rede municipal ajudam a identificar problemas e possibilidades, mas não permitem descrever todas as instituições brasileiras. Também não demonstram, por si, efeitos duradouros das práticas sobre as atitudes infantis. Sua contribuição consiste em tornar visíveis percepções e condições de trabalho que podem orientar novas perguntas e análises em outros contextos.

A gestão pode apoiar a proposta por meio de critérios para aquisição dos materiais, discussão do planejamento e organização de estudos sobre relações étnico-raciais. O compromisso precisa alcançar os diferentes profissionais que convivem com as crianças, pois as experiências de reconhecimento e discriminação não se limitam à sala. Momentos de alimentação, higiene e circulação também envolvem escolhas de linguagem, aproximação e cuidado que merecem reflexão coletiva.

A relação com as famílias constitui outra dimensão desse trabalho. Amaral e Silva (2026, p. 1007-1008) abordam a necessidade de diálogo e corresponsabilidade, sem atribuir exclusivamente ao ambiente doméstico a origem dos problemas. A instituição também produz referências e precisa examinar suas práticas. Assim, aproximar as famílias significa compartilhar fundamentos, escutar experiências e estabelecer compromissos educativos, mantendo o acolhimento às crianças e o enfrentamento da discriminação.

Como possibilidade de organização, a equipe pode apresentar o propósito das propostas, compartilhar

registros autorizados e abrir espaços para relatos sobre brincadeiras e memórias culturais. Essa participação deve respeitar a diversidade entre famílias negras e evitar que alguma delas seja convocada a representar toda uma cultura. O diálogo ganha consistência quando reconhece conhecimentos comunitários sem transferir às famílias a responsabilidade de formar os profissionais.

A aproximação com as famílias também encontra apoio na reflexão de Mochi:

> Conhecer a família e a história da criança é muito relevante no processo de ensino, permite que as crianças contem suas histórias, apresente suas características, o que gostam de fazer e do que gostam de brincar é fundamental para que ela se sinta acolhida e bem no espaço escolar. (Mochi, s.d., p. 11 do PDF).

A articulação entre formação, materiais e acompanhamento permite avaliar a coerência institucional. Cabe perguntar se os brinquedos estão acessíveis, se os episódios discriminatórios recebem resposta e se as experiências culturais têm continuidade. Tais perguntas ajudam a deslocar a avaliação do simples cumprimento de atividades para a qualidade das condições oferecidas. A prática antirracista passa, assim, a orientar decisões cotidianas de cuidado e educação.

3 CONCLUSÃO

A análise bibliográfica permite compreender que brinquedos e brincadeiras podem contribuir para práticas antirracistas quando integram um projeto pedagógico comprometido com o reconhecimento das identidades negras. Sua contribuição não decorre apenas da diversidade visual dos objetos, mas dos sentidos construídos nas interações, da possibilidade de participação e da maneira como os adultos enfrentam situações de discriminação. O brincar constitui um espaço relevante de elaboração cultural e requer atenção às relações que o atravessam.

Em resposta à questão proposta, a organização das experiências lúdicas favorece esse trabalho quando articula acervos representativos, mediação docente e continuidade no planejamento. A disponibilidade de bonecas negras, narrativas diversas e outras referências culturais amplia possibilidades de identificação. Para que essa ampliação se traduza em uma experiência de pertencimento, é necessário acompanhar as escolhas infantis, acolher perguntas e intervir diante de recusas ou ofensas baseadas em características raciais.

A discussão também evidencia a dimensão institucional da proposta. Formação permanente, apoio da gestão e diálogo com as famílias são condições para sustentar as ações. A revisão do currículo envolve as experiências oferecidas e as relações de cuidado, incluindo espaços e momentos frequentemente considerados secundários. Reconhecer essa abrangência ajuda a construir um trabalho que permaneça no cotidiano e não dependa somente de atividades em datas comemorativas.

Este estudo tem como limite a análise de de materiais bibliográficos. Investigações futuras podem acompanhar experiências em diferentes instituições, escutar diretamente as crianças e examinar a continuidade das intervenções. Ainda assim, as fontes discutidas oferecem elementos para planejar práticas nas quais o direito de brincar esteja associado ao reconhecimento, ao respeito e à participação de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Vanessa Roberta do. Brinquedos e brincadeiras na construção de uma prática antirracista na educação infantil. 2025. 268 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2025. Disponível em: https://repositorio.uscs.edu.br/server/api/core/bitstreams/ce441de9-24cd-4c47-9abc-293cfbf389a9/content. Acesso em: 29 out. 2026.

AMARAL, Vanessa Roberta do; SILVA, Marta Regina Paulo da. O brincar na educação infantil: possibilidades e desafios na construção de práticas antirracistas. Revista Diversidade e Educação, v. 14, n. 1, p. 989-1013, 2026.

MOCHI, Elaine Aparecida dos Santos. Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras no espaço escolar. [S. l.: s. n.], [s. d.]. PDF fornecido para consulta. As páginas indicadas nas citações correspondem à contagem das páginas do arquivo, que não apresenta numeração impressa.

CONHECIMENTOS QUE SE CONECTAM

Uma obra coletiva que aproxima educação, saúde e tecnologia por meio de estudos, reflexões e experiências de diferentes áreas do conhecimento.

Neste volume, alfabetização, inclusão escolar, uso da internet, formação de preceptores e inteligência artificial compõem um diálogo sobre os desafios e as possibilidades da produção cientifica.

Da reflexão teórica às práticas profissionais, os capítulos convidam à leitura crítica e à construção de novos caminhos para o ensino, o cuidado e a inovação.

Organizadoras
Daniele Silva e Amanda Marangoni



ISBN: 978-65-977719-7-4
9 786597 771974

CONGRESSA EDITORA
2026