

VOLUME 8-NÚMERO 04 | ABRIL 2026



DATA DE PUBLICAÇÃO: 30/04/2026

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - v.8 n.4 – abril 2026 – Mensal

Modo de acesso: <http://revista.unificada.com.br/>

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 30/04/2026

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário – CRB/8 8090

Responsável Intelectual pela Publicação
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo - FAUESP





UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

v.8 n.4 – abril de 2026 – Mensal

Bibliotecário Renato Moreira de

Oliveira – CRB/8 8090

e-ISSN: 2675-1186

Editoração: SL Editora

Supervisão: Neusa Sanches Limonge

Publicada em: 30/04/2026

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof: MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof: Esp: Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof: MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof: Esp: Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

Prof. Dr. Gladson Cunha (Fabra/PUC-Rio)

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

EDITORIAL

A divulgação científica é o meio de popularizar o conhecimento produzido nas faculdades e universidades mundo a fora. É também uma forma de interação entre os espaços acadêmicos, muitas vezes, percebidos como espaços elitizados e distantes da realidade pública.

Pensando nessas duas situações é que nós, da FAUESP, estamos apresentando a sociedade brasileira a Revista UNIFICADA, um periódico acadêmico de circulação mensal voltado para a divulgação ensaios, relatórios de pesquisas e artigos científicos num viés multidisciplinar.

Sendo o nosso objetivo divulgar, tornando público o conhecimento produzido por diversos meios e em diferentes perspectivas científicas, apresentamos artigos que englobam as áreas da Educação, Literatura e Direito.

Nós da FAUESP entendemos que a educação não é apenas um meio de desenvolvimento pessoal, porém, que educar vai além da formação do aluno. Educar significa agir na transformação da realidade em que nos encontramos, de modo que possamos cumprir a nossa Missão:

“Educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, se comprometendo com a justiça social, a democracia e a cidadania[além de promover a educação[visando o desenvolvimento sustentável do país”.

Boa leitura!

Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho



SUMÁRIO

A ESCOLA COMO SISMÓGRAFO SOCIAL: ENTROPIA, ATENÇÃO E APRENDIZAGEM ÂNGELA PEREZ BARRIOS.....	05
A ÁGUA NO PLANETA TERRA: IMPORTÂNCIA, DISTRIBUIÇÃO E DESAFIOS PARA A SUSTENTABILIDADE CLARA MARIA ALMEIDA SANTOS.....	20
PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DOCENTE SOBRE O TRABALHO COM CRIANÇAS COM TEA DÉBORA APARECIDA CAMILO SUZUKI MAEDA	31
AS INTERVENÇÕES DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM EDSON VIANA SAMPAIO.....	41
A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL JUSSILEIA DE MELO DOERL.....	55
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL MILENA RAMIRES LOPES.....	66
MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO SIGNIFICATIVO PEDRO VARJÃO FERREIRA.....	77
CONSEQUÊNCIAS DO USO EXCESSIVO DE TELAS E SUA CONFUSÃO COM O DIAGNÓSTICO DE TDAH BRENDA LELLES BLANCO.....	83
DESMISTIFICANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AHSD) BRENDA LELLES BLANCO.....	90
TEA GRAU DE SUPORTE 1 EM MULHERES E SUA SUBNOTIFICAÇÃO BRENDA LELLES BLANCO.....	111



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A ESCOLA COMO SISMÓGRAFO SOCIAL: ENTROPIA, ATENÇÃO E APRENDIZAGEM

ÂNGELA PEREZ BARRIOS

Resumo

Este artigo parte do pressuposto de que os desafios contemporâneos da aprendizagem não podem ser compreendidos a partir de análises restritas ao campo pedagógico, uma vez que se inscrevem em um contexto mais amplo de organização social, econômica, política e ecológica da vida. Em sociedades marcadas pela intensificação de racionalidades neoliberais, pela concentração de renda e poder, pela precarização das condições de existência e por um processo histórico de dissociação entre sociedade e sistemas naturais, intensificado na contemporaneidade, produzem-se ambientes marcados por elevados níveis de entropia social, material, simbólica e cognitiva.

Nesse cenário, argumenta-se que a escola não constitui a origem das dificuldades de aprendizagem, mas um espaço de convergência e manifestação de tensões produzidas por esse modo de organização da vida. Além disso, suas possibilidades de ação encontram-se significativamente limitadas pelas condições estruturais que atravessam os sistemas educativos, frequentemente marcadas por escassez de recursos, sobrecarga institucional e pela intensificação de demandas que excedem o campo pedagógico. Nesse contexto, a escola e seus profissionais operam sob regimes de alta pressão, nos quais se

espera que respondam a problemas cuja origem se situa para além de seu alcance direto.

Tais tensões incluem a hiperestimulação sensorial, a aceleração do tempo social, a fragmentação da atenção e a intensificação de disputas em torno da formação das subjetividades, frequentemente associadas a conflitos ideológicos contemporâneos. Inseridos em territórios marcados por desigualdades estruturais, violência, instabilidade e degradação ambiental, estudantes e professores experienciam condições que impactam diretamente os processos de atenção, regulação e aprendizagem.

A partir de um diálogo com autores como Milton Santos, Byung-Chul Han, John Dewey e Paulo Freire — especialmente no contexto de produção de *Pedagogia da Autonomia* — o artigo sustenta que a aprendizagem é um processo encarnado, dependente de condições ambientais, corporais e temporais que permitam a estabilização da experiência. Ao compreender a escola como um sismógrafo social, o texto propõe deslocar o foco analítico da instituição escolar para as dinâmicas sistêmicas que a atravessam, abrindo caminho para a investigação de práticas educativas capazes de responder a contextos marcados por alta entropia social e ecológica.

Palavras-chave: aprendizagem; entropia; desigualdade; subjetividade; educação.

Resumen

Este artículo parte del supuesto de que los desafíos contemporáneos del aprendizaje no pueden comprenderse a partir de análisis restringidos al campo pedagógico, ya que se inscriben en un contexto más amplio de organización social, económica, política y ecológica de la vida. En sociedades marcadas por la intensificación de racionalidades neoliberales, por la concentración de renta y poder, por la precarización de las condiciones de existencia y por un proceso histórico de disociación entre sociedad y sistemas naturales, intensificado en la

contemporaneidad, se producen entornos caracterizados por elevados niveles de entropía social, material, simbólica y cognitiva.

En este escenario, se sostiene que la escuela no constituye el origen de las dificultades de aprendizaje, sino un espacio de convergencia y manifestación de tensiones producidas por este modo de organización de la vida. Además, sus posibilidades de acción se encuentran significativamente limitadas por las condiciones estructurales que atraviesan los sistemas educativos, frecuentemente marcadas por la escasez de recursos, la sobrecarga institucional y la intensificación de demandas que exceden el campo pedagógico. En este contexto, la escuela y sus profesionales operan bajo regímenes de alta presión, en los que se espera que respondan a problemas cuyo origen se sitúa más allá de su alcance directo.

Dichas tensiones incluyen la hiperestimulación sensorial, la aceleración del tiempo social, la fragmentación de la atención y la intensificación de disputas en torno a la formación de las subjetividades, frecuentemente asociadas a conflictos ideológicos contemporáneos. Insertos en territorios marcados por desigualdades estructurales, violencia, inestabilidad y degradación ambiental, estudiantes y docentes experimentan condiciones que impactan directamente los procesos de atención, regulación y aprendizaje.

A partir de un diálogo con autores como Milton Santos, Byung-Chul Han, John Dewey y Paulo Freire —especialmente en el contexto de producción de *Pedagogia da Autonomia*—, el artículo sostiene que el aprendizaje es un proceso encarnado, dependiente de condiciones ambientales, corporales y temporales que permitan la estabilización de la experiencia. Al comprender la escuela como un sismógrafo social, el texto propone desplazar el foco analítico de la institución escolar hacia las dinámicas sistémicas que la atraviesan, abriendo camino para la investigación de prácticas educativas capaces de responder a contextos marcados por alta entropía social y ecológica.

Palabras clave: aprendizaje; entropía; desigualdad; subjetividad; educación.

1 INTRODUÇÃO

Os desafios contemporâneos da aprendizagem têm sido frequentemente analisados a partir de variáveis internas ao campo educacional, como metodologias de ensino, organização curricular ou práticas pedagógicas. Embora tais dimensões sejam relevantes, essa abordagem tende a deslocar o foco de processos mais amplos que condicionam, de forma decisiva, as possibilidades concretas de aprender. Em contextos marcados por profundas transformações nas formas de organização social, econômica, política e ecológica da vida, a aprendizagem não pode ser compreendida como um fenômeno isolado, restrito ao espaço escolar.

A contemporaneidade caracteriza-se pela intensificação de dinâmicas que produzem instabilidade em múltiplos níveis: concentração de renda e poder, precarização das condições de existência, fragmentação dos vínculos sociais, aceleração dos ritmos de vida e aprofundamento de um processo histórico de dissociação entre sociedade e sistemas naturais. Tais processos não apenas configuram as condições materiais de vida, mas também incidem diretamente sobre a produção de subjetividades, sobre os modos de atenção e sobre as formas de relação com o conhecimento. Nesse cenário, produzem-se ambientes marcados por elevados níveis de entropia social, material, simbólica e cognitiva, nos quais a estabilização da experiência — condição fundamental para a aprendizagem — torna-se progressivamente mais difícil.

É nesse contexto que a escola deve ser compreendida. Longe de constituir a origem dessas tensões, a instituição escolar configura-se como um espaço de convergência no qual tais dinâmicas se tornam visíveis e operantes. Assim como um sismógrafo registra abalos produzidos por forças que se originam em camadas profundas, a escola registra, acumula e tenta organizar tensões que são produzidas em outras esferas da vida social. A intensificação de disputas em torno da formação das subjetividades, frequentemente

associadas a conflitos ideológicos contemporâneos, insere a educação em um campo ampliado de disputas políticas e culturais, no qual diferentes projetos de sociedade disputam sentidos, valores e formas de existência.

Ao mesmo tempo, as possibilidades de ação da escola encontram-se significativamente limitadas pelas condições estruturais que atravessam os sistemas educativos. Inseridos em territórios marcados por desigualdades históricas, violência, instabilidade e degradação ambiental, estudantes e professores vivenciam cotidianamente situações que impactam diretamente os processos de atenção, regulação e aprendizagem. Nesse cenário, espera-se que a escola responda a problemas cuja origem se situa para além de seu alcance direto, operando sob regimes de alta pressão que tensionam continuamente suas capacidades institucionais e pedagógicas.

Do ponto de vista dos processos de aprendizagem, essas condições produzem um descompasso relevante. O aprendizado humano não ocorre de forma abstrata ou desincorporada, mas depende de condições que envolvem o corpo, o ambiente e o tempo. A atenção — elemento central para a aprendizagem — não é apenas um fenômeno cognitivo, mas também corporal e ambiental, dependente de estados de regulação, de estabilidade sensorial e de ritmos que permitam a elaboração da experiência. Em contextos marcados por hiperestimulação sensorial, aceleração constante e fragmentação da atenção, tais condições tornam-se raras, o que impacta diretamente a qualidade e a profundidade dos processos de aprendizagem.

A partir dessas considerações, este artigo propõe compreender a escola como um sismógrafo social e a aprendizagem como um processo encarnado, profundamente dependente das condições sistêmicas que estruturam a vida contemporânea. Em diálogo com autores como Milton Santos, Byung-Chul Han, John Dewey e Paulo Freire, especialmente no contexto de produção de *Pedagogia da Autonomia*, busca-se deslocar o foco analítico da instituição escolar para as dinâmicas que a atravessam, abrindo caminho para uma compreensão mais integrada dos desafios educacionais no presente.

2 A ESCOLA COMO SISMÓGRAFO SOCIAL: TERRITÓRIO, TENSÕES E APRENDIZAGEM

A compreensão da escola como um espaço isolado, capaz de produzir ou resolver de forma autônoma os problemas da aprendizagem, mostra-se insuficiente diante das dinâmicas que caracterizam a vida contemporânea. Para além de uma instituição responsável pela transmissão de conhecimentos, a escola insere-se em um campo mais amplo de relações sociais, econômicas, políticas e territoriais que condicionam, de maneira decisiva, as experiências educativas.

Nesse sentido, a noção de território, conforme elaborada por Milton Santos, oferece um referencial analítico fundamental. Para o autor, o território não se reduz a um espaço físico, mas constitui-se como resultado das relações sociais que nele se estabelecem, expressando desigualdades, disputas de poder e formas específicas de organização da vida. Assim, as condições territoriais não são externas à escola, mas atravessam profundamente seus modos de funcionamento e as possibilidades concretas de aprendizagem.

Em contextos marcados por desigualdades estruturais, precariedade das condições de vida e instabilidade social, a escola passa a operar como um ponto de convergência de múltiplas tensões. Ruídos ambientais, insegurança, sobrecarga emocional, instabilidade familiar e restrições materiais não apenas compõem o pano de fundo da experiência escolar, mas incidem diretamente sobre os processos de atenção, regulação e construção do conhecimento. Tais condições evidenciam que as dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas como falhas individuais ou exclusivamente pedagógicas, mas como expressões de contextos mais amplos que configuram as experiências dos sujeitos.

É nesse contexto que a metáfora da escola como sismógrafo social se torna particularmente elucidativa. Assim como um sismógrafo registra abalos produzidos por forças que não se originam na superfície onde o instrumento se

encontra, a escola registra tensões que emergem de camadas profundas da organização social. Transformações econômicas, disputas políticas, reconfigurações culturais e mudanças nos modos de vida manifestam-se no cotidiano escolar, frequentemente de forma intensificada, uma vez que a instituição reúne sujeitos expostos a diferentes condições de existência.

Essa perspectiva permite deslocar o olhar sobre a escola, não mais como origem dos problemas educacionais, mas como espaço em que tais problemas se tornam visíveis. Ao mesmo tempo, evidencia-se que as possibilidades de intervenção da instituição são necessariamente limitadas quando desconsideradas as condições estruturais que produzem as tensões que nela se manifestam. A expectativa de que a escola resolva, de forma isolada, problemas cuja origem se situa em dinâmicas sistêmicas mais amplas contribui para a sobrecarga institucional e para a produção de frustrações recorrentes no campo educacional.

Assim, compreender a escola como sismógrafo social implica reconhecer que os desafios da aprendizagem estão intrinsecamente vinculados às condições territoriais e às formas de organização da vida contemporânea. Tal compreensão não reduz a importância das práticas pedagógicas, mas as reinsere em um horizonte mais amplo, no qual a educação passa a ser analisada em articulação com processos sociais, políticos e ecológicos que excedem os limites da instituição escolar.

3 ENTROPIA, REGIMES DE ESTIMULAÇÃO E A CRISE DA ATENÇÃO

As transformações contemporâneas nas formas de organização da vida têm produzido alterações significativas nos regimes de percepção, atenção e experiência. Em contextos marcados pela intensificação dos fluxos de informação, pela ubiquidade das tecnologias digitais e pela aceleração dos ritmos sociais, os sujeitos são continuamente expostos a múltiplos estímulos simultâneos, frequentemente desconectados entre si e organizados segundo lógicas de rápida obsolescência e substituição.

As análises de Byung-Chul Han contribuem para compreender esse cenário ao evidenciar que a sociedade contemporânea se estrutura a partir de um regime de excesso — de informações, de estímulos e de demandas de desempenho. Nesse contexto, a atenção tende a fragmentar-se, deslocando-se rapidamente entre diferentes focos, o que dificulta a consolidação de experiências cognitivas mais profundas. A predominância de estímulos breves, recompensas imediatas e constante alternância de foco configura um ambiente pouco favorável à sustentação da atenção, condição fundamental para processos de aprendizagem que exigem tempo, elaboração e continuidade.

Para além de uma leitura exclusivamente cultural ou tecnológica, propõe-se aqui compreender tais dinâmicas a partir da noção de entropia. Originalmente associada à física, a entropia refere-se ao grau de desordem de um sistema. Transposta para o campo social e educacional, pode ser compreendida como um indicador do nível de instabilidade, dispersão e desorganização que caracteriza determinados ambientes. Ambientes marcados por elevada entropia social, material, simbólica e cognitiva tendem a dificultar a estabilização da experiência, tornando mais complexos os processos de atenção, memória e aprendizagem.

Essa condição não se limita aos espaços digitais, mas atravessa de maneira ampla os territórios e os modos de vida contemporâneos. Ruídos constantes, sobrecarga sensorial, instabilidade emocional, insegurança material e fragmentação dos vínculos sociais compõem um cenário no qual o sistema nervoso é continuamente ativado, muitas vezes em estados de alerta que dificultam processos de concentração e elaboração simbólica. Nesses contextos, a dificuldade de manter a atenção não pode ser reduzida a um problema individual ou a uma suposta incapacidade dos sujeitos, mas deve ser compreendida como efeito de condições ambientais que operam em regimes de alta entropia.

Do ponto de vista da aprendizagem, essa condição produz um descompasso significativo. Processos cognitivos como leitura aprofundada,

reflexão e construção conceitual exigem não apenas capacidades individuais, mas condições ambientais que permitam a sustentação da atenção ao longo do tempo. A aprendizagem implica repetição, continuidade e certa estabilidade perceptiva, elementos que entram em tensão com ambientes organizados a partir da aceleração e da fragmentação.

Nesse sentido, torna-se necessário reconhecer que a chamada “crise da atenção” não se configura como um fenômeno isolado ou restrito ao campo educacional, mas como expressão de um modo de organização da vida que opera por intensificação de estímulos e redução do tempo de elaboração. Ao incidir sobre os corpos e sobre os modos de percepção, esse regime de estimulação impacta diretamente as condições de aprendizagem, evidenciando a necessidade de pensar práticas educativas que considerem não apenas conteúdos ou metodologias, mas também as condições sensoriais, temporais e ambientais nas quais o aprender se torna possível.

4 APRENDIZAGEM COMO PROCESSO ENCARNADO: CORPO, EXPERIÊNCIA E AMBIENTE

A compreensão da aprendizagem como um processo exclusivamente cognitivo, dissociado do corpo e das condições materiais da experiência, revela-se insuficiente diante das evidências produzidas tanto no campo educacional quanto nas ciências humanas. Aprender não constitui uma operação abstrata realizada por uma mente isolada, mas um processo encarnado, situado em um corpo que percebe, sente, reage e se regula em interação constante com o ambiente.

As contribuições de John Dewey são fundamentais para essa compreensão ao afirmar que o conhecimento emerge da experiência. Para o autor, aprender implica um movimento contínuo de interação entre sujeito e meio, no qual ação, percepção e reflexão se articulam de forma dinâmica. A experiência não é apenas ponto de partida, mas também meio e resultado do

processo educativo, configurando-se como um campo de relações no qual o sujeito se transforma ao mesmo tempo em que transforma o ambiente.

Na perspectiva de Paulo Freire, a aprendizagem também se constitui como prática situada e relacional. Ao enfatizar a leitura do mundo como condição para a leitura da palavra, Freire desloca o foco da educação para as condições concretas de existência dos sujeitos. O conhecimento não se reduz à assimilação de conteúdos, mas envolve a capacidade de interpretar, problematizar e agir sobre a realidade. Essa abordagem reforça a inseparabilidade entre aprendizagem, contexto e experiência vivida.

Ao considerar essas contribuições, torna-se possível afirmar que o processo de aprendizagem depende de condições que extrapolam o domínio estritamente cognitivo. A atenção, frequentemente tratada como uma função mental, revela-se profundamente enraizada em processos corporais e ambientais. Estados de presença, capacidade de sustentar o foco, regulação emocional e disponibilidade perceptiva estão diretamente relacionados ao funcionamento do sistema nervoso e às condições sensoriais do ambiente.

Em contextos marcados por elevada entropia — caracterizados por instabilidade, sobrecarga de estímulos e fragmentação da experiência — o corpo tende a operar em estados de alerta ou dispersão, dificultando a estabilização da atenção. Nesses casos, o desafio da aprendizagem não reside apenas na mediação pedagógica, mas na própria possibilidade de criação de condições que permitam ao sujeito sustentar a experiência. A dificuldade de concentração, frequentemente atribuída a déficits individuais, pode ser compreendida, nesse sentido, como expressão de uma desregulação produzida por ambientes que excedem a capacidade adaptativa dos sujeitos.

Essa perspectiva permite recolocar a questão da aprendizagem em termos mais amplos. Se aprender implica um processo encarnado, dependente de condições ambientais e temporais específicas, então a qualidade dos ambientes educativos torna-se um fator central. Não se trata apenas de

transmitir conteúdos, mas de criar condições nas quais o corpo possa se regular, a atenção possa se estabilizar e a experiência possa ser elaborada.

Nesse sentido, práticas educativas que integrem movimento corporal, ritmos menos acelerados, contato sensorial com o ambiente e tempos de observação e reflexão tendem a favorecer processos de aprendizagem mais consistentes. Ao considerar o corpo como dimensão constitutiva do aprender, desloca-se a compreensão da educação de um modelo centrado na abstração para uma perspectiva que reconhece a complexidade dos sistemas vivos.

Assim, compreender a aprendizagem como processo encarnado implica reconhecer que o conhecimento não se produz à revelia das condições de vida, mas em íntima relação com elas. Tal compreensão reforça a necessidade de pensar a educação não apenas como transmissão de saberes, mas como criação de condições de experiência que tornem o aprender possível em contextos marcados por instabilidade e alta entropia.

5 LIMITES ESTRUTURAIS DA ESCOLA E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

A partir das discussões desenvolvidas, torna-se possível afirmar que os desafios enfrentados pela escola contemporânea não podem ser compreendidos nem enfrentados de forma dissociada das condições estruturais que organizam a vida social. Ao operar em contextos marcados por elevada entropia — social, material, simbólica e cognitiva — a instituição escolar vê-se diante de um conjunto de demandas que extrapolam significativamente suas possibilidades de intervenção direta.

A expectativa recorrente de que a escola seja capaz de responder, de maneira autônoma, a problemas como desigualdade social, violência, desregulação da atenção e fragilização dos vínculos sociais produz um deslocamento problemático de responsabilidades. Ao concentrar na instituição escolar a tarefa de compensar déficits produzidos por dinâmicas econômicas,

políticas e territoriais mais amplas, desconsidera-se o caráter sistêmico dessas questões e contribui-se para a sobrecarga de professores e gestores, frequentemente colocados na posição de responder a desafios para os quais não dispõem de condições materiais, institucionais ou formativas adequadas.

Esse cenário não apenas limita o alcance das práticas pedagógicas, mas também incide sobre o próprio funcionamento cotidiano da escola. A escassez de recursos, a precarização do trabalho docente, a intensificação das demandas burocráticas e a pressão por resultados mensuráveis configuram um ambiente institucional tensionado, no qual o tempo e as condições necessários para a construção de experiências educativas consistentes tornam-se cada vez mais restritos. Nesse contexto, a prática pedagógica tende a ser capturada por lógicas de urgência e adaptação contínua, dificultando a criação de ambientes que favoreçam a estabilidade da atenção e a elaboração da experiência.

Diante desse quadro, torna-se necessário deslocar a discussão sobre a qualidade da educação de uma perspectiva centrada exclusivamente em métodos e técnicas para uma abordagem que considere as condições estruturais que tornam o ensino e a aprendizagem possíveis — ou inviáveis. Isso implica reconhecer que intervenções pedagógicas, embora fundamentais, possuem alcance limitado quando não articuladas a transformações mais amplas nas condições de vida, nos territórios e nas formas de organização social.

Ao mesmo tempo, esse reconhecimento não conduz à imobilização, mas à redefinição do campo de ação da escola e da própria atuação dos trabalhadores da educação, incluindo sua dimensão política. A garantia de condições mínimas para o ensino e a aprendizagem insere-se em um campo de disputas mais amplo, que envolve a defesa da educação pública e das condições de trabalho docente. Em contextos de alta entropia, práticas educativas que busquem produzir microcondições de estabilidade — ainda que localizadas e provisórias — adquirem relevância estratégica. A criação de ambientes que favoreçam a regulação do corpo, a sustentação da atenção e a construção de

experiências significativas pode operar como forma de resistência às dinâmicas de fragmentação e dispersão predominantes.

Nesse sentido, a atuação docente desloca-se de uma lógica centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos para uma prática que envolve também a construção de condições de possibilidade para o aprender. Isso implica considerar o ritmo, o ambiente, o corpo e a experiência como dimensões constitutivas da educação, reconhecendo que o processo educativo se realiza não apenas no que se ensina, mas nas condições em que o ensino se torna possível.

Assim, ao reconhecer os limites estruturais da escola e as condições entrópicas que atravessam os ambientes educativos, torna-se possível situar de maneira mais precisa tanto os desafios quanto as possibilidades da prática pedagógica na contemporaneidade. Esse deslocamento permite compreender a educação não como um campo isolado, mas como parte de um sistema mais amplo, no qual intervir implica necessariamente considerar as múltiplas dimensões que constituem a vida social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se deslocar a compreensão dos desafios contemporâneos da aprendizagem de uma abordagem centrada exclusivamente no campo pedagógico para uma perspectiva que os insere no contexto mais amplo de organização social, econômica, política e ecológica da vida. Partiu-se do pressuposto de que a escola não constitui a origem das dificuldades de aprendizagem, mas um espaço no qual se manifestam, de forma intensificada, tensões produzidas por dinâmicas sistêmicas que atravessam os territórios, os modos de vida e as formas de produção de subjetividade.

A noção de escola como sismógrafo social permitiu evidenciar que as dificuldades observadas no cotidiano educativo não podem ser reduzidas a falhas individuais ou metodológicas, mas devem ser compreendidas como

expressões de contextos marcados por desigualdade estrutural, instabilidade material, fragmentação da atenção e elevada entropia social, simbólica e cognitiva. Nesse cenário, a aprendizagem mostrou-se como um processo encarnado, dependente de condições ambientais, corporais e temporais que possibilitem a estabilização da experiência e a construção do conhecimento.

Ao reconhecer os limites estruturais da escola, o artigo procurou também evitar uma leitura imobilizante. Se, por um lado, a instituição não dispõe de meios para resolver isoladamente problemas cuja origem se situa em dinâmicas mais amplas, por outro, isso não implica a impossibilidade de ação. Ao contrário, reforça a necessidade de redefinir o campo de atuação da escola e dos trabalhadores da educação, incluindo sua dimensão política, na medida em que a garantia de condições para o ensino e a aprendizagem se insere em um campo de disputas que envolve a defesa da educação pública e das condições de trabalho docente.

Nesse contexto, a criação de microcondições de estabilidade em ambientes marcados por alta entropia emerge como possibilidade concreta de intervenção. Práticas educativas que considerem o corpo, o ambiente, o ritmo e a experiência podem contribuir para a construção de espaços nos quais a atenção possa se sustentar e a aprendizagem possa ocorrer de forma mais consistente, ainda que de maneira localizada e provisória. Tais práticas não anulam as determinações estruturais, mas operam como formas de resistência e de produção de outras possibilidades no interior de contextos adversos.

Por fim, ao situar a educação como parte de um sistema mais amplo de relações sociais, políticas e ecológicas, este artigo aponta para a necessidade de aprofundar investigações que articulem o campo educacional a outras dimensões da vida social. Compreender a aprendizagem nesse horizonte implica reconhecer que educar não é apenas transmitir conhecimentos, mas intervir — ainda que de forma situada e limitada — nas condições que tornam possíveis a vida e o aprender.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. ***Experiência e educação***. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

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

HAN, Byung-Chul. ***Sociedade do cansaço***. Petrópolis: Vozes, 2015.

SANTOS, Milton. ***A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção***. São Paulo: Edusp, 2006.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A ÁGUA NO PLANETA TERRA: IMPORTÂNCIA, DISTRIBUIÇÃO E DESAFIOS PARA A SUSTENTABILIDADE

CLARA MARIA ALMEIDA SANTOS

RESUMO

A água é um dos elementos mais essenciais para a manutenção da vida no planeta Terra. Presente em diferentes estados físicos e distribuída de forma desigual pelo globo, ela desempenha papel fundamental nos processos biológicos, climáticos e geográficos. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da água, sua distribuição no planeta, os usos pela humanidade e os principais desafios relacionados à sua preservação. A metodologia adotada baseia-se em revisão bibliográfica de autores da área ambiental e educacional. Observa-se que, apesar de abundante, a água potável é limitada e sofre constantes ameaças decorrentes da poluição, do desperdício e das mudanças climáticas. Conclui-se que a conscientização e a educação ambiental são fundamentais para garantir o uso sustentável desse recurso.

Palavras-chave: água; sustentabilidade; recursos hídricos; meio ambiente; educação ambiental.

ABSTRACT

Water is one of the most essential elements for sustaining life on planet Earth, playing a fundamental role in biological, climatic, and socioeconomic processes.

This article aims to analyze the importance of water, its global distribution, the different uses by society, and the main challenges related to its conservation, with emphasis on its pedagogical approach in middle school education. The methodology is based on a bibliographic review of environmental, geographical, and educational authors. The results indicate that, despite its apparent abundance, potable water is limited and threatened by factors such as pollution, waste, and climate change. The relevance of environmental education as a tool for critical awareness and the promotion of sustainable use of water resources is highlighted. It is concluded that the integration between scientific knowledge and educational practices is essential for water preservation and for building a sustainable society.

Keywords: water; water resources; sustainability; environmental education; basic education.

INTRODUÇÃO

A água está presente na Terra em três estados físicos: sólido, líquido e gasoso. Ela compõe oceanos, rios, lagos, geleiras, lençóis freáticos e a atmosfera.

Cerca de 97,5% da água do planeta é salgada, encontrada nos oceanos. Apenas 2,5% é água doce, sendo que a maior parte está congelada nas calotas polares ou armazenada em aquíferos subterrâneos. Dessa forma, a quantidade de água disponível para consumo humano é extremamente limitada.

A água também participa do ciclo hidrológico, um processo natural que envolve evaporação, condensação, precipitação e infiltração. Esse ciclo é essencial para a renovação da água na natureza.

1 IMPORTÂNCIA DA ÁGUA PARA A VIDA

A água constitui um dos elementos mais essenciais para a manutenção da vida no planeta Terra, desempenhando papel fundamental nos processos biológicos, climáticos e socioeconômicos. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da água, sua distribuição global, os diferentes usos pela sociedade e os principais desafios relacionados à sua conservação, com ênfase na abordagem pedagógica no Ensino Fundamental II.

A metodologia adotada baseia-se em revisão bibliográfica de autores da área ambiental, geográfica e educacional. Os resultados indicam que, apesar da aparente abundância hídrica, a água potável é limitada e encontra-se ameaçada por fatores como poluição, desperdício e mudanças climáticas.

Destaca-se a relevância da educação ambiental como instrumento de formação crítica e de promoção do uso sustentável dos recursos hídricos. Conclui-se que a integração entre conhecimento científico e práticas educativas é essencial para a preservação da água e para a construção de uma sociedade sustentável.

A água é um recurso natural indispensável à vida, sendo essencial para todos os seres vivos e para o equilíbrio dos ecossistemas. Aproximadamente 70% da superfície terrestre é coberta por água, o que dá ao planeta o título de “Planeta Azul”. No entanto, grande parte dessa água encontra-se nos oceanos e mares, sendo imprópria para consumo humano.

A crescente demanda por água, associada ao crescimento populacional, à urbanização e à industrialização, tem provocado impactos significativos sobre os recursos hídricos. Nesse contexto, torna-se necessário discutir não apenas a disponibilidade da água, mas também sua qualidade e formas de uso.

Este trabalho busca compreender a importância da água no planeta Terra, sua distribuição, os principais usos e os desafios relacionados à sua conservação, destacando a relevância da educação ambiental nesse processo.

A água é um recurso natural indispensável à vida, sendo considerada um dos principais elementos responsáveis pela existência e manutenção dos seres vivos no planeta Terra. Sua presença está diretamente relacionada à formação dos ecossistemas, à regulação climática e ao desenvolvimento das sociedades humanas ao longo da história.

Apesar de cobrir aproximadamente 70% da superfície terrestre, a água disponível para consumo humano representa uma fração extremamente reduzida desse total. A maior parte encontra-se nos oceanos, sob forma salgada, enquanto a água doce, essencial para a sobrevivência humana, está distribuída de maneira desigual e, muitas vezes, inacessível.

Nas últimas décadas, o crescimento populacional, a urbanização acelerada e a intensificação das atividades industriais e agrícolas têm provocado impactos significativos sobre os recursos hídricos. A poluição dos rios, o desperdício e a exploração inadequada das fontes de água têm contribuído para a redução da qualidade e da disponibilidade desse recurso.

Nesse contexto, a discussão sobre a água torna-se cada vez mais urgente, não apenas no âmbito científico, mas também no campo educacional. A escola desempenha papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e capazes de atuar na preservação do meio ambiente.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a água no planeta Terra sob diferentes perspectivas, incluindo sua importância, distribuição, usos, problemáticas ambientais e abordagens pedagógicas no Ensino Fundamental II.

1.1 A ÁGUA NO PLANETA TERRA: ASPECTOS FÍSICOS E QUÍMICOS.

A água é uma substância composta por dois átomos de hidrogênio e um de oxigênio (H_2O), apresentando características únicas que a tornam essencial para a vida. Entre suas propriedades, destacam-se a polaridade, a capacidade de dissolver diversas substâncias e sua elevada capacidade térmica.

Essas propriedades permitem que a água atue como reguladora da temperatura do planeta, contribuindo para a estabilidade climática. Além disso, sua capacidade de dissolução facilita o transporte de nutrientes e substâncias essenciais nos organismos vivos.

A água encontra-se na natureza em três estados físicos: sólido (gelo), líquido (rios, mares e lagos) e gasoso (vapor). Essa versatilidade está

diretamente relacionada ao ciclo da água, que garante sua constante renovação.

De acordo com dados da Organização das Nações Unidas (ONU), aproximadamente 97,5% da água do planeta é salgada, enquanto apenas 2,5% é doce. Deste percentual, cerca de 68% está armazenado em geleiras, 30% em aquíferos subterrâneos e menos de 1% encontra-se disponível em rios e lagos para consumo direto.

Esses dados evidenciam a limitada disponibilidade de água potável, reforçando a necessidade de sua preservação.

1.2 O CICLO HIDROLÓGICO E SUA IMPORTÂNCIA

O ciclo hidrológico, também conhecido como ciclo da água, é o processo natural responsável pela circulação contínua da água no planeta. Ele envolve diferentes etapas interligadas que garantem a renovação dos recursos hídricos. A evaporação ocorre quando a água líquida é transformada em vapor devido à ação do calor solar. Esse vapor sobe para a atmosfera, onde sofre condensação, formando nuvens. Posteriormente, ocorre a precipitação, que pode se manifestar sob a forma de chuva, neve ou granizo.

Parte da água precipitada infiltra-se no solo, abastecendo os lençóis freáticos, enquanto outra parte escoar superficialmente, alimentando rios e lagos. Esse processo contínuo mantém o equilíbrio dos ecossistemas e assegura a disponibilidade de água.

Além de sua importância ecológica, o ciclo da água desempenha papel fundamental na regulação do clima, influenciando a distribuição de temperaturas e a ocorrência de eventos climáticos.

Alterações nesse ciclo, como aquelas provocadas pelas mudanças climáticas, podem resultar em secas prolongadas ou chuvas intensas, impactando diretamente a vida humana e os sistemas naturais.

1.3 IMPORTÂNCIA DA ÁGUA PARA OS SERES VIVOS E OS ECOSISTEMAS

A água é indispensável para todos os seres vivos, desempenhando funções essenciais em nível celular e sistêmico. No corpo humano, ela representa cerca de 60% a 70% da composição corporal e está envolvida em processos como digestão, circulação e regulação térmica.

Nos vegetais, a água é fundamental para a fotossíntese, processo pelo qual as plantas produzem seu próprio alimento e liberam oxigênio na atmosfera. Já nos animais, ela atua no transporte de nutrientes e na eliminação de resíduos metabólicos.

Nos ecossistemas, a água desempenha papel estruturante, influenciando a distribuição das espécies e a dinâmica dos habitats. Ambientes aquáticos, como rios e oceanos, abrigam grande diversidade biológica, sendo essenciais para a manutenção da biodiversidade.

Além disso, a água exerce influência direta sobre o clima, atuando na formação de chuvas e na **regulação das temperaturas globais**.

1.4 DISTRIBUIÇÃO DA ÁGUA NO MUNDO E DESIGUALDADE HÍDRICA

A distribuição da água doce no planeta é desigual, tanto em termos geográficos quanto em relação ao acesso pela população. Enquanto algumas regiões possuem abundância de recursos hídricos, outras enfrentam escassez severa.

O Brasil destaca-se por possuir cerca de 12% da água doce superficial do mundo, concentrada principalmente na região Amazônica. No entanto, essa abundância não se reflete igualmente em todas as regiões do país. O Nordeste, por exemplo, sofre com períodos recorrentes de seca, enquanto grandes centros urbanos enfrentam problemas de abastecimento devido à má gestão dos recursos.

Essa desigualdade evidencia a necessidade de políticas públicas eficientes e de gestão integrada dos recursos hídricos, visando garantir o acesso

equitativo à água.

2 - A CRISE HÍDRICA GLOBAL: DESAFIOS, IMPACTOS E PERSPECTIVAS PARA A SUSTENTABILIDADE

A crise hídrica global configura-se como um dos principais desafios socioambientais do século XXI, resultante da combinação de fatores como crescimento populacional, urbanização acelerada, poluição, uso inadequado dos recursos hídricos e mudanças climáticas. Este artigo tem como objetivo analisar as causas, os impactos e as possíveis soluções para a crise hídrica global, destacando sua relevância no contexto educacional e na formação de cidadãos conscientes.

A metodologia adotada consiste em revisão bibliográfica de autores da área ambiental, geográfica e educacional. Os resultados indicam que, embora a água seja abundante no planeta, sua disponibilidade para consumo humano é limitada e distribuída de forma desigual. Observa-se que a escassez hídrica afeta milhões de pessoas em diversas regiões do mundo, comprometendo a segurança alimentar, a saúde pública e o desenvolvimento econômico. Conclui-se que a adoção de políticas públicas eficazes, aliada à educação ambiental, é essencial para garantir a gestão sustentável dos recursos hídricos.

A água é um recurso essencial à vida e ao funcionamento dos sistemas naturais e sociais. No entanto, nas últimas décadas, o mundo tem enfrentado uma crescente crise hídrica, caracterizada pela escassez de água potável e pela degradação da qualidade dos recursos hídricos.

A crise hídrica global não está relacionada apenas à falta física de água, mas também à sua má gestão, distribuição desigual e uso inadequado. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), bilhões de pessoas vivem em regiões onde o acesso à água é limitado, o que evidencia a gravidade do problema.

Além disso, fatores como as mudanças climáticas têm intensificado eventos extremos, como secas prolongadas e enchentes, agravando ainda mais a situação.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender as causas e consequências da crise hídrica, bem como discutir estratégias para sua mitigação, incluindo o papel da educação ambiental.

2.1 A DISPONIBILIDADE DE ÁGUA NO PLANETA

A Terra, apesar de ser chamada de “Planeta Azul”, possui apenas uma pequena parcela de água própria para consumo humano. Cerca de 97,5% encontra-se nos oceanos, sendo salgada, enquanto apenas 2,5% é doce. Dentro dessa fração, a maior parte está retida em geleiras e aquíferos subterrâneos, de difícil acesso, restando apenas uma quantidade mínima disponível em rios e lagos. Essa limitação torna a água um recurso finito, exigindo gestão adequada para atender às necessidades humanas e ambientais.

A crise hídrica global resulta de múltiplos fatores interligados, como o crescimento populacional, que aumenta a demanda por água para consumo, agricultura e indústria; a urbanização desordenada, que compromete a infraestrutura de abastecimento e saneamento; a poluição, que contamina rios e reservatórios; o uso inadequado e desperdício; e as mudanças climáticas, que alteram os regimes de chuva e intensificam secas e eventos extremos. Os impactos dessa crise são amplos: sociais, ao dificultar o acesso à água potável e ampliar desigualdades; econômicos, ao comprometer setores produtivos como agricultura e energia; ambientais, ao degradar ecossistemas e reduzir a biodiversidade; e sanitários, ao favorecer a disseminação de doenças pela falta de saneamento básico.

No Brasil, embora exista grande disponibilidade de água doce — cerca de 12% da água superficial do planeta —, a distribuição desigual e a má gestão intensificam os problemas. A região Norte concentra a maior parte dos recursos hídricos, mas abriga uma pequena parcela da população, enquanto o Nordeste sofre com secas recorrentes e o Sudeste já enfrentou crises graves, como a de São Paulo entre 2014 e 2015. Além disso, poluição, desmatamento e ausência de saneamento básico agravam a situação, evidenciando o paradoxo de um país

rico em água, mas vulnerável em seu abastecimento.

A gestão sustentável dos recursos hídricos exige planejamento das bacias hidrográficas, redução de perdas, tratamento de esgoto, proteção de nascentes e uso racional da água. Instrumentos legais como a Política Nacional de Recursos Hídricos (Lei nº 9.433/1997) estabelecem a água como bem público e preveem gestão descentralizada, mas sua aplicação ainda enfrenta desafios. Nesse contexto, a educação ambiental desempenha papel fundamental, especialmente no ambiente escolar, ao promover consciência, responsabilidade social e mudança de hábitos. Projetos interdisciplinares e atividades práticas no Ensino Fundamental II, por exemplo, podem estimular novas gerações a compreenderem a importância da preservação.

As perspectivas para enfrentar a crise hídrica passam por investimentos em saneamento, tecnologias de reutilização, conservação de bacias hidrográficas, fortalecimento da gestão pública e cooperação internacional. Conclui-se que a crise hídrica é um problema complexo, que exige ações integradas entre governos, sociedade e instituições educacionais. A preservação da água depende da adoção de práticas sustentáveis e da conscientização coletiva, sendo a educação um dos pilares para a construção de uma sociedade mais responsável e comprometida com o meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise hídrica no Brasil não decorre da ausência de água, mas sim da má gestão, da distribuição desigual e da degradação ambiental que comprometem a qualidade e a disponibilidade desse recurso. O enfrentamento desse desafio exige ações integradas e articuladas entre governo, sociedade civil, setor privado e instituições educacionais, de modo a garantir que políticas públicas sejam efetivas e que a população esteja engajada na preservação. A sustentabilidade dos recursos hídricos depende não apenas de investimentos em infraestrutura e tecnologias de reuso, mas também da proteção das bacias

hidrográficas e da valorização dos ecossistemas que asseguram o equilíbrio do ciclo da água.

Nesse contexto, a conscientização da população torna-se um elemento central: sem mudança de hábitos e sem educação ambiental, qualquer política corre o risco de ser insuficiente. É preciso que cada indivíduo compreenda que a água é um bem comum, essencial à vida e ao desenvolvimento, e que sua preservação é responsabilidade coletiva. O Brasil, apesar de sua abundância hídrica, enfrenta um paradoxo que só poderá ser superado com planejamento de longo prazo, cooperação internacional e fortalecimento da gestão pública.

Conclui-se, portanto, que a crise hídrica é um problema complexo e multidimensional, que ultrapassa a esfera ambiental e se conecta diretamente às dimensões sociais, econômicas e culturais. A construção de um futuro sustentável passa pela adoção de práticas responsáveis, pela inovação tecnológica e, sobretudo, pela educação, que deve formar cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação da água. Somente assim será possível transformar a abundância em segurança hídrica e garantir que esse recurso vital esteja disponível para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANA – **Agência Nacional de Águas**. Relatórios de recursos hídricos. Brasília: ANA, [s.d.].

BRASIL. Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997. **Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jan. 1997.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Recursos hídricos no Brasil**. Brasília: MMA, [s.d.].

IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change. **Climate Change Report**. Genebra: IPCC, 2021.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Relatório Mundial das Nações**

Unidas sobre Recursos Hídricos. Genebra: ONU, 2021.

REBOUÇAS, A. C. **Água doce no mundo e no Brasil.** São Paulo: Escrituras, 2006.

SNIS – Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento. Brasília: Ministério das Cidades, [s.d.].

TUNDISI, J. G. **Água no século XXI: enfrentando a escassez.** São Carlos: Rima, 2003.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DOCENTE SOBRE O TRABALHO COM CRIANÇAS COM TEA

DÉBORA APARECIDA CAMILO SUZUKI MAEDA

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência docente na Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, com foco nas práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir da articulação entre referenciais teóricos e a prática em sala de aula, discute-se o papel da observação pedagógica, do planejamento inclusivo, da avaliação formativa e do brincar como estratégias fundamentais para a inclusão. Evidencia-se que práticas intencionais, mediadas pelo professor e sustentadas por uma perspectiva inclusiva, favorecem a participação, o desenvolvimento e o pertencimento das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; inclusão; TEA; práticas pedagógicas; avaliação.

Abstract

This article presents a teaching experience report in Early Childhood Education in the Municipal School System of São Paulo, focusing on pedagogical practices developed with children with Autism Spectrum Disorder (ASD). It discusses pedagogical observation, inclusive planning, formative assessment, and play as key strategies for inclusion. The study highlights that intentional and mediated practices promote participation, development, and belonging.

Keywords: Early Childhood Education; inclusion; ASD; pedagogical practices; assessment.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui um espaço fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, sendo marcada por intensas transformações cognitivas, sociais e emocionais. Nesse contexto, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) impõe desafios que exigem do professor não apenas conhecimento teórico, mas uma prática sensível e intencional.

O desenvolvimento infantil ocorre a partir da interação entre fatores biológicos, sociais e culturais, não sendo um processo linear ou homogêneo. Segundo Vygotsky (2007, p. 94), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica”, evidenciando a importância das interações no processo educativo. Nesse contexto, a inclusão de crianças com TEA exige práticas pedagógicas intencionais e sensíveis às singularidades.

No cotidiano escolar da Rede Municipal de São Paulo, a presença de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se tornado cada vez mais significativa, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que garantam não apenas o acesso à escola, mas também a permanência, a participação e o desenvolvimento dessas crianças. Diante disso, o trabalho docente exige um olhar sensível e intencional, capaz de reconhecer as diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

Além disso, compreender o TEA é fundamental para a prática docente. Trata-se de uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações na comunicação, na interação social e por padrões comportamentais repetitivos.

O TEA caracteriza-se por diferenças na comunicação, na interação social e na forma como a criança se relaciona com o ambiente, o que pode impactar diretamente sua participação nas propostas pedagógicas. No entanto, compreender essas características não significa limitar a criança a um diagnóstico, mas ampliar as possibilidades de atuação pedagógica a partir de suas potencialidades, interesses e formas próprias de expressão.

Nesse sentido, o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo a mediação das interações, a organização de ambientes acolhedores e a construção de estratégias que favoreçam a inclusão. A observação pedagógica, o planejamento intencional, o brincar e a avaliação formativa configuram-se como elementos essenciais nesse processo, possibilitando a construção de práticas mais acessíveis e significativas para todas as crianças.

A partir da minha atuação como professora da Educação Infantil, este artigo tem como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças com TEA, articulando referenciais teóricos e vivências em sala de aula. Busca-se evidenciar como a construção de uma prática inclusiva se dá no cotidiano, por meio de escolhas pedagógicas que consideram a criança em sua totalidade, promovendo seu desenvolvimento e seu pertencimento ao grupo.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo refletir sobre a prática docente com crianças com TEA, articulando teoria e experiência.

2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL, PLANEJAMENTO E OBSERVAÇÃO PEDAGÓGICA

A prática docente na Educação Infantil exige um olhar atento para o desenvolvimento das crianças. A observação pedagógica constitui-se como instrumento essencial, pois permite compreender os processos de aprendizagem e orientar o planejamento.

A discussão sobre educação inclusiva tem se consolidado nas políticas educacionais brasileiras como um direito fundamental, impulsionado por movimentos sociais que defendem a equidade de oportunidades para todos os estudantes. Conforme aponta Mendes (2002), a inclusão escolar surge como uma proposta de reorganização do sistema educacional, visando garantir o acesso e a participação de sujeitos historicamente excluídos.

A legislação brasileira reforça esse compromisso ao estabelecer que o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas deve ocorrer, preferencialmente, no ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), apontam para a responsabilidade da escola em promover práticas inclusivas no cotidiano da sala de aula.

A avaliação, nesse contexto, não deve ser compreendida como mensuração, mas como interpretação de processos. Conforme o material estudado, trata-se de uma prática contínua e contextualizada, baseada na observação e no registro das experiências infantis.

Nessa perspectiva, Luckesi (2003, p. 11) afirma que a avaliação deve ser diagnóstica e formativa, tendo como objetivo subsidiar a prática pedagógica.

O planejamento inclusivo, por sua vez, constitui-se como um processo intencional e contínuo, que busca garantir acesso, participação e aprendizagem para todas as crianças.

Na minha prática, esse planejamento parte da observação das crianças, de seus interesses e de suas formas de comunicação, permitindo a construção de propostas mais significativas.

No entanto, quando trago essa discussão para a realidade da escola pública, percebo que ainda existem muitos desafios para que essa inclusão aconteça de forma efetiva. Enquanto professora da Rede Municipal de São Paulo, vivencio diariamente a chegada de estudantes com diferentes necessidades, muitas vezes sem que haja, na mesma medida, espaços estruturados de formação continuada ou de troca entre os profissionais.

Nesse contexto, fui compreendendo, ao longo da minha prática, que o planejamento pedagógico precisa ser constantemente revisto e ressignificado para atender à diversidade presente na sala de aula. Trabalhar com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige um olhar atento para o desenvolvimento infantil, considerando que cada criança apresenta formas próprias de aprender, se comunicar e interagir.

A observação pedagógica, nesse processo, tornou-se uma das principais ferramentas do meu trabalho. É por meio dela que consigo identificar interesses, necessidades, formas de comunicação e possibilidades de intervenção.

Observar não é apenas olhar, mas interpretar as ações das crianças, compreender seus comportamentos e transformar essas informações em estratégias pedagógicas.

A partir dessa escuta sensível, organizo meu planejamento de forma mais inclusiva, buscando garantir a participação de todos. Isso implica, muitas vezes, adaptar propostas, flexibilizar atividades e reorganizar o ambiente. Utilizo, por exemplo, recursos visuais para antecipar a rotina, organizo espaços mais estruturados e proponho atividades que partem dos interesses das crianças.

Além disso, considero fundamental o trabalho em parceria com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora nem sempre haja o tempo ideal para trocas mais aprofundadas, essa articulação contribui para a construção de estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes.

Apesar dos avanços nas políticas públicas, ainda percebo um distanciamento entre o que está previsto nos documentos oficiais e o que se concretiza na prática escolar. Muitas vezes, o professor da sala comum precisa lidar com as demandas da inclusão sem o suporte necessário, o que pode gerar insegurança e fragilizar a prática pedagógica.

Diante disso, compreendo que a inclusão não se realiza apenas por meio de leis, mas no cotidiano da sala de aula, nas escolhas pedagógicas e na postura do professor. É no planejamento intencional, na observação constante e na mediação das interações que a educação inclusiva se concretiza, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de participar, aprender e se desenvolver.

3 COMPREENDENDO O TEA E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

O TEA caracteriza-se por diferenças na comunicação e interação social. De acordo com o DSM-5 (APA, 2013, p. 50), há “déficits persistentes na comunicação social”. No entanto, Orrú (2003, p. 1) ressalta que antes do diagnóstico, trata-se de um sujeito com potencialidades que devem ser valorizadas.

Compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da Educação Infantil vai muito além de conhecer definições teóricas ou características descritas em manuais. Na prática docente, essa compreensão se constrói no cotidiano da sala de aula, nas interações, nas tentativas, nos ajustes e, principalmente, na escuta sensível das crianças.

Ao longo da minha atuação como professora, fui percebendo que cada criança com TEA apresenta formas muito particulares de se comunicar, de interagir e de se relacionar com o ambiente. Algumas demonstram maior dificuldade na interação social, outras apresentam interesses específicos e intensos, e há aquelas que necessitam de maior previsibilidade para se sentirem seguras. Essas diferenças exigem do professor uma postura flexível e investigativa, capaz de adaptar constantemente sua prática pedagógica.

No entanto, esse processo não acontece sem desafios. Embora a legislação educacional avance na defesa da inclusão, a realidade escolar ainda revela lacunas importantes, principalmente no que se refere à formação docente e ao suporte pedagógico. Muitas vezes, como professora da rede pública, me vejo diante de situações em que preciso construir estratégias a partir da própria prática, testando caminhos e aprendendo com os próprios estudantes.

Esse cenário dialoga com a realidade de muitos professores, que reconhecem a importância da inclusão, mas apontam dificuldades em sua efetivação no cotidiano escolar, especialmente pela falta de formação específica e de apoio institucional.

Além disso, é importante destacar que compreender o TEA não significa reduzir a criança ao diagnóstico. Durante minha prática, aprendi que quando o foco está apenas nas dificuldades, corre-se o risco de limitar as possibilidades de desenvolvimento. Por outro lado, quando passo a observar as potencialidades — aquilo que a criança consegue fazer, seus interesses, suas formas de expressão — consigo construir estratégias mais significativas e inclusivas.

Outro desafio importante está relacionado à concepção de inclusão. Muitas vezes, ainda se confunde inclusão com integração, ou seja, acredita-se

que basta a criança estar na sala de aula para que o processo inclusivo aconteça. No entanto, a inclusão exige uma reorganização das práticas pedagógicas, do ambiente e das relações, de modo que a escola assuma a responsabilidade pelo aprendizado de todos os estudantes.

Na minha experiência, isso significa planejar atividades que contemplem o grupo como um todo, mas que também considerem as necessidades específicas de cada criança. Significa, ainda, mediar interações, incentivar a participação e criar condições para que a criança com TEA se sinta pertencente ao coletivo.

Também enfrento desafios relacionados ao tempo e às demandas do cotidiano escolar. Nem sempre é possível realizar trocas sistemáticas com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que muitas vezes limita a construção de um trabalho verdadeiramente colaborativo. Ainda assim, busco, dentro das possibilidades, estabelecer essa parceria, pois reconheço sua importância para o desenvolvimento dos estudantes.

Apesar das dificuldades, a prática com crianças com TEA tem sido profundamente formativa para mim enquanto professora. Ela me fez rever conceitos, desconstruir ideias pré-estabelecidas e compreender que a inclusão é um processo em construção, que exige abertura, reflexão e disposição para aprender continuamente.

Assim, compreendo que os desafios da docência na perspectiva inclusiva não devem ser vistos como obstáculos intransponíveis, mas como possibilidades de transformação da prática pedagógica. É nesse movimento de reflexão e ação que a inclusão se torna, de fato, uma realidade no cotidiano da Educação Infantil.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre minha prática como professora da Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo, compreendo que a inclusão vai muito além do que está previsto nas leis e documentos oficiais. Embora os avanços nas políticas públicas sejam importantes, a efetivação da inclusão acontece, de fato, no

cotidiano da sala de aula, nas escolhas pedagógicas e nas relações que construímos com as crianças.

Na minha experiência, trabalhar com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido um processo constante de aprendizagem. Aprendi que não existem receitas prontas, nem estratégias únicas que funcionem para todos. Cada criança traz suas singularidades, seus tempos e suas formas de se comunicar e interagir, o que exige de mim uma postura flexível, investigativa e, principalmente, sensível.

Ao longo desse percurso, fui compreendendo que a inclusão não se resume à presença da criança na sala de aula, mas envolve garantir sua participação efetiva nas atividades, nas interações e nos processos de aprendizagem. Como discutido na literatura, é necessário superar a lógica de apenas inserir o aluno no ensino regular e avançar para práticas que assegurem, de fato, o acesso à aprendizagem.

No entanto, não posso deixar de destacar os desafios que atravessam essa prática. A falta de formação continuada específica, o número elevado de crianças por sala, o tempo reduzido para planejamento e a ausência, em alguns momentos, de apoio efetivo tornam o trabalho docente ainda mais complexo. Muitas vezes, nós, professores, precisamos construir caminhos a partir da própria prática, buscando alternativas possíveis dentro das condições que temos.

Mesmo diante dessas dificuldades, acredito que a inclusão se constrói no movimento diário de reflexão e ação. É no olhar atento, na escuta sensível, na adaptação das propostas e na construção de vínculos que conseguimos promover experiências mais significativas para as crianças.

Além disso, percebo que a convivência entre as crianças, com e sem deficiência, favorece o desenvolvimento de valores como respeito, empatia e cooperação, contribuindo para a formação de sujeitos mais sensíveis às diferenças. Nesse sentido, a inclusão não beneficia apenas a criança com TEA, mas todo o grupo.

Assim, enquanto professora, compreendo que meu papel não é apenas ensinar conteúdos, mas criar condições para que todas as crianças tenham o direito de participar, aprender e se desenvolver. A inclusão, portanto, não é um ponto de chegada, mas um processo em construção, que exige compromisso, formação, apoio institucional e, sobretudo, uma mudança de olhar sobre a diferença.

Finalizo este trabalho reafirmando que a escola precisa se constituir como um espaço verdadeiramente inclusivo, no qual as diferenças não sejam vistas como obstáculos, mas como possibilidades de aprendizagem e crescimento para todos.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015.
- COELHO, C. M. M. Formação docente e sentidos da docência. In: MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- CRUZ, Francerly Cardoso da; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **Feedback da avaliação: perspectiva inclusiva da criança em contextos da educação infantil e TEA**. Revista Gestão e Avaliação Educacional, 2023.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliação formativa: teoria e prática**. Porto: Porto Editora, 2009.
- GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio. Políticas educacionais e formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.
- LEITE, Flávia Piva Almeida. A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. **Revista de Direito Brasileira**, 2012.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A educação inclusiva no Brasil: realidade e desafios**. São Paulo: USP, 2002.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo e educação: intervenções pedagógicas**. 2003.

PLETSCH, Márcia Denise. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais. **Revista Teias**, 2011.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos. **Revista da Educação Especial**, 2005.

SANTOS, Geovana Cláudia Silva. População com deficiência na educação superior. In: VALDES, M. T. M. (Org.). **Inclusão no ensino superior no Brasil**. Fortaleza: EDUECE, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século XXI. **Revista Inclusão**, 2005.

SOARES, Hortência Regina Pimentel et al. **Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista na infância**. Revista Diálogos Interdisciplinares, 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

AS INTERVENÇÕES DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

EDSON VIANA SAMPAIO

Resumo

Esse trabalho pretende refletir a respeito das intervenções que um profissional de Educação Física pode realizar. Atualmente, os professores têm sido bastante questionados tanto pelos seus conhecimentos científicos e pedagógicos, como também pela sua formação e competências. Justifica-se esse trabalho porque percebe-se que precisa haver um planejamento e uma reflexão das intervenções de um profissional de Educação Física, tendo como objetivo primordial a formação integral do aluno. O professor deixou de ser o protagonista que entrega o conhecimento, para ser o mediador, que facilita ou aprende por meio de ferramentas, onde o aluno é participante da construção do conhecimento. Percebe-se que é preciso ter uma formação acadêmica, que permita estar preparado para conduzir seus alunos, por meio de conhecimentos atuais e claros, ter uma relação eficaz e cognitiva, voltada para o lazer.

Palavras-chave: Conhecimentos; Formação; Protagonista.

Abstract

This work aims to reflect on the interventions that a Physical Education professional can carry out. Currently, teachers are being questioned extensively regarding their scientific and pedagogical knowledge, as well as their training and competencies. This work is justified because it is perceived that there needs to be planning and reflection on the interventions of a Physical Education professional, with the primary objective being the integral development of the student. The teacher has ceased to be the protagonist who delivers knowledge, becoming instead a mediator who facilitates or learns through tools, where the

student is a participant in the construction of knowledge. It is clear that academic training is necessary, allowing one to be prepared to guide students through current and clear knowledge, fostering an effective and cognitive relationship focused on leisure.

Keywords: Knowledge; Training; Protagonist.

INTRODUÇÃO

O professor de Educação Física desempenha um papel socializador, facilitando instâncias de convivência e relações em diferentes situações e contextos, pois envolve e promove o trabalho em equipe, a participação e a cooperação entre os alunos.

É importante destacar que o principal objetivo da Educação Física na escola e no cotidiano em casa deve ser a criação de hábitos que reforcem um estilo de vida saudável.

O esporte era tradicionalmente considerado um meio adequado para atingir valores de desenvolvimento pessoal e social; desejo de melhorar, integração, respeito pelas pessoas, tolerância, aceitação de regras, perseverança, trabalho em equipe, superação de limites, autodisciplina, responsabilidade, cooperação, honestidade, lealdade, etc. apoio e orientação de professores, formadores e familiares, para que estes valores sejam desenvolvidos e perdurem nas pessoas e também para um completo desenvolvimento físico, intelectual e social, como uma melhor integração na sociedade em que vivemos.

A educação física, o esporte e o lazer continuam sendo considerados como de grande potencial para o desenvolvimento de valores sociais e pessoais, aumentando assim sua importância como elemento pedagógico e formativo, contribuindo para um estilo de vida saudável.

Entender a consciência corporal é identificar o corpo como o meio pelo qual o sujeito adquire condições de se relacionar consigo, com o outro e com o meio, refletindo e tendo consciência das suas ações. O corpo constitui-se na

história, na sociedade, na cultura e na subjetividade. E por isso, leva em consideração o esquema corporal, a imagem corporal e os aspectos simbólicos e sociais.

Por meio da brincadeira e do lazer, crianças, jovens e adultos realizam as atividades de horas livres, momentos esperados para relaxamento, físico e mental, sobre o lazer, pontua-se no PCN, (1998, p.117):

O lazer é de suma importância na estruturação das identidades, individuais e coletiva, portanto, já que o lúdico é parte do lazer, logo auxilia também nessa construção. No processo de estruturação das identidades — individuais e coletivas — o lazer aparece, para os adolescentes e jovens, como um espaço particularmente importante. Por ser menos disciplinado que a família, a escola e o trabalho, o lazer propiciam o desenvolvimento de relações de sociabilidade e de experimentação, fundamentais para esse processo. O lazer permite também que os adolescentes e jovens expressem seus desejos e aspirações e projetem outros modos de vida. Por todos esses aspectos, o lazer se evidencia como uma das dimensões mais significativas da vivência juvenil. Partindo do pressuposto de que o lazer é parte fundamental na construção da identidade na fase juvenil, decidimos usá-lo como fator positivo no auxílio ao aprendizado, pois assim como é fundamental nesse processo, porém invisível aos olhos do jovem ou adolescente, é também no processo da educação, ou seja, o indivíduo aprende de forma prazerosa, pois o lúdico lhe proporciona esse prazer.

Portanto, a junção entregar-se ao lazer em meio a brincadeira, é desfrutar da internalização de virtudes e valores com satisfação, sem cobrança e obrigatoriedade, é poder alcançar níveis elevados de aprendizado interno, que realizada em tempo livre promove, autoconfiança, autonomia, satisfação, alegria, além do desenvolvimento social.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSCIÊNCIA CORPORAL

Entender a consciência corporal é identificar o corpo como o meio pelo qual o sujeito adquire condições de se relacionar consigo, com o outro e com o meio, refletindo e tendo consciência das suas ações. O corpo constitui-se na história, na sociedade, na cultura e na subjetividade. E por isso, leva em

consideração o esquema corporal, a imagem corporal e os aspectos simbólicos e sociais.

De acordo com Negrine (1980) e Fávero (2004), a organização motora é fundamental para o desenvolvimento das funções cognitivas, das percepções e dos esquemas motores da criança. E as aprendizagens escolares básicas devem ser os exercícios psicomotores, e a sua evolução, sendo determinantes para a aprendizagem da leitura e escrita.

O indivíduo passa por fases do desenvolvimento motor, onde as habilidades motoras básicas de locomoção, equilíbrio e manipulação são aperfeiçoadas. Inicialmente as manifestações motoras e tarefas realizadas são simples, e gradativamente tornam-se complexas, fazendo do período de zero a seis anos de idade, essencial para o repertório motor das crianças. O desenvolvimento corporal é possível por meio de ações, experiências, percepções, movimentos, expressões e brincadeiras corporais. Na infância, as experiências e brincadeiras corporais assumem papel importantíssimo no desenvolvimento, pois valorizam o corpo na formação do sujeito e da aprendizagem.

Para o ser humano o ponto de referência para conhecer e interagir é o corpo, servindo como base para o desenvolvimento cognitivo e conceitual, incluindo a aprendizagem da alfabetização. Por isso, que o desenvolvimento do movimento por meio da psicomotricidade auxilia a criança a adquirir seu conhecimento de mundo, cabendo à escola ser responsável pelo desenvolvimento global e proporcionar atividades que levem a criança ao desenvolvimento harmonioso. (FÁVERO, 2004).

De acordo com Oliveira (1996), a psicomotricidade contribui para a alfabetização à medida que procura proporcionar ao aluno condições necessária para um bom desempenho escolar, permitindo ao sujeito que se assuma como realidade corporal e possibilite-lhe a livre expressão. Para que se tenham aquisições intelectuais, é preciso movimentar-se. Ainda, segundo a mesma autora, a inteligência é considerada uma adaptação ao meio, e para que isso aconteça se faz necessário que o indivíduo apresente uma manipulação

adequada dos objetos ao seu redor, o que deve começar antes mesmo da primeira garatuja.

Deste modo, é importante que se estimule o desenvolvimento psicomotor da criança, pelo fato de ser imprescindível para a facilitação das aprendizagens escolares, visto que, é por meio da consciência dos movimentos corporais e da expressão de suas emoções que ela poderá ter seu desenvolvimento integral.

Por conta da crescente preocupação de como as crianças são alfabetizadas, encontramos diferentes áreas do conhecimento pesquisando e procurando encontrar meios de facilitar tal processo. Levando isso em conta e a problemática que envolve educadores e educandos na aquisição da alfabetização, a presente pesquisa se deterá no seguinte problema: Qual a importância da consciência corporal na aquisição da leitura e da escrita?

Com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração os aspectos motores, afetivos, sociais e intelectuais, se faz necessário a facilitação das aprendizagens escolares, por meio de atividades que estimulem a consciência dos movimentos corpóreos e da expressão de suas emoções.

De acordo com Cunha (1990), o desenvolvimento psicomotor é muito importante, pois, as crianças com nível mais alto de desenvolvimento psicomotor e conceitual são as que apresentam melhores resultados escolares. Para que a escrita ocorra de maneira satisfatória, é necessário que ocorra um desenvolvimento motor adequado. O ato de escrever não pode ser restrito a decodificação de símbolos ou signos, pois o processo de aquisição da língua escrita é complexo e anterior ao que se aprende na instituição de ensino. (CAGLIARI, 2000).

Segundo Ferreira (1993), as aprendizagens são marcadas no corpo, e a participação do mesmo no processo de aprendizagem se dá pela ação do sujeito com o meio. O conhecimento apresenta um nível de ação, que é fazer os movimentos, e um nível figurativo, que se dá pela imagem que se inscreve no corpo.

A habilidade de esquema corporal e orientação espaço-temporal apresentam forte relação com o desempenho das crianças em escrita, pois é preciso adequar o tamanho da letra com o local que será escrita, bem como, compreender que se inicia de cima para baixo e da esquerda para a direita.

Se houver desde o início da escolarização, o desenvolvimento de atividades e jogos psicomotores que estimulem a consciência corporal e a noção tempo - espacial, o processo de aquisição da escrita e leitura se dará de maneira facilitada. Levando em consideração a importância do desenvolvimento de atividades psicomotoras que estimulem a criança de maneira global, se mostra necessário uma maior interação com os professores de educação física, para que sejam desenvolvidas nas aulas práticas atividades que visem à aquisição da escrita e leitura.

Com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração os aspectos motores, afetivos, sociais e intelectuais, se faz necessário a facilitação das aprendizagens escolares, por meio de atividades que estimulem a consciência dos movimentos corpóreos e da expressão de suas emoções.

De acordo com Cunha (1990), o desenvolvimento psicomotor é muito importante, pois, as crianças com nível mais alto de desenvolvimento psicomotor e conceitual são as que apresentam melhores resultados escolares.

Há pouco tempo o corpo e o movimento passaram a fazer parte da instituição escolar, por meio da linguagem artística.

A consciência corporal como nos afirma Piaget (1994, p. 97): “É algo que se desenvolve naturalmente na infância, se essa tiver permissão de conhecer seu corpo, o que implica experimentar os movimentos, utilizá-los com desenvoltura e ter a sensação de domínio deste corpo”.

A educação pelo movimento surge nesse contexto sobre forma de concepção pedagógica trazendo o corpo racionalmente organizado em torno do seu eixo e servindo de referência a toda organização espaço-temporal que permita explorar o mundo. Uma atividade motora exploradora e inteligente,

organizando sistematicamente o espaço e o tempo e permitindo a estruturação do espaço gráfico.

A educação pelo movimento deve ser utilizada para que as crianças adquiram a noção do seu esquema corporal e outras noções indispensáveis do seu desenvolvimento seguindo as etapas.

Todas as formas de representação simbólica na faixa etária da educação infantil permitem que a criança comece a colocar sua marca no mundo, demonstrando sua singularidade em ascensão.

Sempre nos dizem que é preciso fortificar o corpo, que é preciso suar e transpirar. Assim, para ficar em forma, montamos numa bicicleta, nos penduramos num espaldar, corremos até perdemos o fôlego no jogging, empunhamos halteres. Que tristeza! Nossos músculos merecem muito mais do que essa domesticação forçada. O que é preciso fazer é, primeiro abrir os olhos e nos esforçamos para olhar nosso corpo, a fim de compreendermos como ele funciona (BERTHERAT, 2010, p. 2)

À medida que a criança se movimenta, mais livremente, é capaz de perceber a si próprio e as coisas no espaço em relação a si, podendo se orientar nesse espaço e avaliar seus movimentos, procurando adaptá-los ao espaço vivido.

A criança brinca com o seu corpo, arrasta, rola, atira um objeto, enche e esvazia, se esconde, cai, equilibra, salta, corre, constrói, destrói, rabisca, desenha, escreve, fantasia.

Araújo (1992) diz que: “dada à importância da ação psicomotora sobre a organização da personalidade da criança, é indispensável um trabalho educativo que venha promover um melhor desenvolvimento de suas potencialidades”.

O desenvolvimento do esquema corporal se dá a partir da experiência vivida pelo indivíduo com base na disponibilidade e conhecimento que tem de seu próprio corpo e sua relação com o mundo que o cerca.

Segundo Le Boulch (1985, p.98):

O esquema corporal ou imagem do corpo pode ser considerado como uma intuição de conjunto ou um conhecimento imediato que temos do nosso corpo em posição estática ou em movimento, na relação de suas

diferentes partes entre si e, sobretudo na relação com o espaço e objetos que nos circundam.

O mundo da criança pequena é carregado de racionalidade e de afetividade. O movimento é o meio de expressão fundamental das crianças na Educação Infantil, isto porque o espaço entre a emoção e ação é menor quanto mais jovem for à criança.

Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais.

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo.

Henri Wallon, filósofo francês conhecido por suas pesquisas a respeito da psicologia do desenvolvimento, coloca o movimento como o elemento inicial da comunicação e do desenvolvimento do ser humano, o que lhe confere importância primordial no trabalho educativo. (MANTOVANI, 2009, p. 31 e 32)

De acordo com Wallon (1975), “o movimento antes de estabelecer relação com o meio físico primeiro atua sobre o meio humano, atingindo as pessoas através de seu teor expressivo”.

O cuidado do corpo de crianças pequenas faz parte da necessidade que todas elas têm de serem educadas em suas especificidades. É por meio do movimento corporal que meninos e meninas se expressam, estudam, aprendem e se comunicam.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FAZENDO USO DE BRINCADEIRAS E JOGOS

A atividade lúdica é muito importante para o desenvolvimento sensório, motor e cognitivo, tornando-se uma maneira inconsciente de se aprender, de forma prazerosa e eficaz.

O professor de Educação Física deve ser um mediador no processo ensino aprendizagem, criando condições para que as crianças explorem seus movimentos, manipulem materiais, interajam com seus companheiros e resolvam situações-problemas.

De acordo com Vasconcellos (1995): “O professor tem que partir da realidade dos alunos, ver suas necessidades, buscar alternativas de interação. Ocorre que, na fase de mudança, está tomada de consciência é importante, até que venha a se incorporar com um novo hábito”. (VASCONCELLOS,1995, p.74).

O professor de Educação Física deve valorizar as ações de cooperação e solidariedade, para que as brincadeiras não se tornem apenas competitivos, assim a criança desenvolverá sua autoconfiança respeitando suas limitações e possibilidades.

O brincar não pode ser aleatório e desprovido de regras e conteúdos, mas deve tornar-se essencial na educação infantil, pois irá proporcionar o desenvolvimento motor e mental da criança e professor pode utilizá-lo como recurso pedagógico, possibilitando o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Segundo Haetinger (2005, p. 83):

O educador segue a evolução social e cultural de sua comunidade e do mundo, e deve utilizar todas as ferramentas e ideias disponíveis para aprender e ensinar, para tornar sua sala de aula o lugar mais encantador do mundo. Queremos a escola do encantamento onde todos se sintam incluídos.

Na educação infantil a criança consegue lidar com a representação, dando início às brincadeiras envolvendo o imaginário, o faz-de-conta, onde um pedaço de madeira pode se transformar em um cavalinho ou um microfone, por exemplo, dependendo da imaginação e da situação de brinquedo que a criança está envolvida.

A brincadeira permite que a criança expresse suas emoções, e assim o professor passa a ter maior conhecimento da sua personalidade, ajudando-o a superar seus limites e a respeitar as regras com disciplina.

A utilização de jogos, brincadeiras e brinquedos em distintas situações educacionais podem ser um meio para estimular, analisar e avaliar aprendizagens específicas, competências e potencialidades das crianças abarcadas e por esse motivo que o professor de educação infantil e de séries iniciais deve proporcionar momentos de jogos e brincadeiras durante o processo de ensino aprendizagem.

É possível uma aprendizagem com características lúdicas, com o objetivo de dinamizar a aprendizagem, pela iniciativa do aluno e pela motivação gerada pelo trabalho grupal. Nessa medida, a participação do professor no jogo e na brincadeira dos alunos tem a finalidade de ajudá-lo a perceber como podem participar da aprendizagem e da convivência em geral. (TEIXEIRA, apud MOREIRA, 2010, p.71).

Quando se trabalha com jogos e brincadeiras o professor pode observar quais as lacunas ficaram nas crianças durante o processo de ensino aprendizagem e o que não conseguiram compreender do conteúdo proposto.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) relata que com as brincadeiras as crianças utilizam seus conhecimentos prévios para dar conceitos ao seu ato de brincar e que agem muitas vezes por imitação.

O professor de Educação Física deve ser um facilitador das brincadeiras, podendo misturar momentos em que orienta e dirige o processo, com outros momentos e que as crianças são responsáveis pelas suas próprias brincadeiras.

Mesmo com todos os estudos que tratam da eficácia do uso de jogos nos ambientes escolares, ainda existe resistência por parte de alguns educadores descrentes na possibilidade de unir a brincadeira ao conteúdo pedagógico. Para estes profissionais brincar e aprender são duas instâncias distintas que não devem ser utilizadas simultaneamente.

Para que o lúdico tenha um lugar garantido no cotidiano das escolas, é necessário a atuação do educador, alimentada pela vivência lúdica, em que o professor se coloque pleno, inteiro no momento, alegre e flexível, saindo do

papel de agente exclusivo de informação e formação dos alunos, e passando a desempenhar uma função de extrema relevância mediador e possibilitador das interações entre as crianças.

Segundo Antunes (2001): “As brincadeiras [ou atividades] dentro do lúdico se tornam um aliado e instrumento de trabalho pedagógico supervalorizado para se conseguir alcançar os objetivos de uma construção de conhecimentos onde o aluno seja participativo ativo”. (ANTUNES, 2001, p. 28)

O trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e o professor deve trabalhar com elas no sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva, devendo instrumentalizar as crianças de forma a tornar possível a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação.

De acordo com Maria Montessori (1987, p.64):

Nossas crianças aprenderam a movimentarem-se entre as coisas sem esbarrar nelas, a correr sem produzir ruído, tornando-se espertas e ágeis. E sentiam prazer pela própria perfeição. O que lhes interessava era descobrirem a si mesmas, as suas possibilidades, e se exercitarem numa espécie de mundo oculto como é o da vida que se desenvolve.

Cabe ao professor oferecer um espaço que mescle as brincadeiras e os jogos com as aulas cotidianas, um ambiente favorável à aprendizagem escolar e que proporcione alegria, prazer, movimento e solidariedade no ato de brincar.

O lazer aproxima-se do lúdico; o jogo, por exemplo, incorpora o seu próprio conceito, o lúdico. Ele é uma atividade livre, uma diversão (sem caráter de obrigatoriedade); delimitada (num espaço e tempo previamente estabelecidos); incerta (sem precisão de resultados); improdutiva (não mantém vínculos com a sociedade-consumo); regulamentada (submissa a regras) e fundamentada (num contexto de irrealidade perante a vida) (BRUHNS, 1997).

Portanto, a junção entregar-se ao lazer em meio a brincadeira, é desfrutar da internalização de virtudes e valores com satisfação, sem cobrança e obrigatoriedade, é poder alcançar níveis elevados de aprendizado interno, que realizada em tempo livre promove, autoconfiança, autonomia, satisfação, alegria, além do desenvolvimento social.

Guedes(1994) em seu capítulo nas "Orientações Básicas sobre Atividades Físicas e Saúde para Profissionais das Áreas de Educação e Saúde", definindo-a como "um estado dinâmico de energia e vitalidade que permite a cada um não apenas a realização das tarefas do cotidiano, as ocupações ativas das horas de lazer e enfrentar emergências imprevistas sem fadiga excessiva, mas, também, evitar o aparecimento das funções hipocinéticas, enquanto funcionando no pico da capacidade intelectual e sentindo uma alegria de viver". Propõe também que a aptidão física seria a capacidade de realizar esforços físicos sem fadiga excessiva, garantindo a sobrevivência de pessoas em boas condições orgânicas no meio ambiente em que vivem.

Os componentes da aptidão física englobam diferentes dimensões, podendo voltar-se para a saúde e abrangendo um maior número de pessoas, valorizando as variáveis fisiológicas como potência aeróbica máxima, força, flexibilidade e componentes da composição corporal, podendo voltar-se para as habilidades desportivas em que as variáveis, tais como agilidade, equilíbrio, coordenação motora, potência e velocidade, são mais valorizadas, objetivando o desempenho desportivo.

CONCLUSÃO

Em consonância com a realização da pesquisa é possível tecer algumas considerações que contribuem para verificar a importância da intervenção do Profissional de Educação Física nas escolas. Importante salientar que essas constatações estão em conformidade com vários autores pesquisados. Dessa forma, aponta-se que a realidade encontrada é de responsabilidade tanto do sistema, como da escola e dos professores unidocentes.

É fundamental ressaltar que, para ministrar aulas de Educação Física nas séries iniciais, é preciso que o professor a considere como um componente curricular. Para isso, é necessário conhecer a organização dos conhecimentos para construir um currículo de Educação Física. Nesse sentido, há várias obras que apontam alguns caminhos, e é preciso que o profissional saiba como e

porque fazer e ainda estar, de fato, comprometido com os seus alunos. Em princípio, lidar com essas especificidades requer conhecimento, o que nem sempre é garantido nos cursos de formação do Pedagogo, nem oferecido na formação continuada.

Em reforço a essas considerações, vale frisar que esse estudo não esgota o assunto, pois ele pode desdobrar-se em pesquisas com outros profissionais. Todavia, essa pesquisa tem a virtude de apontar caminhos para uma mudança nas práticas de atuação da Educação Física nas escolas.

BIBLIOGRAFIA

- BUSS-SIMÃO, M. **A Dimensão Corporal: Implicações no Cotidiano da Educação da Pequena Infância**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 2009. Revista Internacional de Investigación en Educación.
- BATISTA, Luis Carlos da Cruz. **Educação Física no Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.
- BETTI, Mauro. **A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º Graus- uma abordagem sociológica**. São Paulo; USP, 1991.
- BOULCH, J.L. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- COLL, C. [et al.]. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DARIDO, S.C. **Educação Física na Escola; questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999. FAZENDA, I. Interdisciplinaridade um projeto em parceria. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- GALLARDO, J. S. P; **Educação Física: contribuições à formação profissional**. Ijuí: ed. Unijui, 2003.

GALLARDO, J.; OLIVEIRA, A. A. B. de e ARAVEÑA, C. Didática de Educação Física. **A criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

LE BOULCH, Jean. Educação **Psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LLEIXÀ, Arribas Teresa. **A educação física de 3 a 8 anos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e mente**. Campinas: Papirus, 1983.

MANTOVANI, Michelle. **Movimento corporal na educação musical: influências de Emile Jaques Dalcroze**. 2009. Tese (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista. São Paulo-SP.

RODRIGUES, Luis G.C e MARTINS, João Luis. **Recreação: trabalho sério e divertido**. São Paulo: ícone, 2002.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 1987.

SOARES, C. **Educação Física Escolar- conhecimento e especificidade**. **Mimeo**, 1995.

TISI, Laura. **Educação Física e a alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint 2004.

TENÓRIO, J. G; SILVA, C. L. **Educação Física Escolar e a Não Participação dos Alunos nas Aulas**. Artigo Original, Mato Grosso, Ciência em Movimento, 2013. p. 71 - 80.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JUSSILEIA DE MELO DOERL

RESUMO:

A diversidade constitui um elemento fundamental no contexto educacional contemporâneo, especialmente na Educação Infantil, etapa em que as crianças iniciam suas primeiras experiências de convivência social e construção de valores. Nesse cenário, a escola assume papel essencial na promoção do respeito às diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e inclusivos. A Educação Infantil, por ser um espaço privilegiado de interação e aprendizagem, possibilita que as crianças vivenciem experiências que favoreçam a valorização da pluralidade e o desenvolvimento de atitudes de respeito e empatia. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da diversidade no contexto da Educação Infantil, destacando como as práticas pedagógicas podem contribuir para a construção de ambientes educativos inclusivos e democráticos. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica, dialogando com estudos da área da educação que discutem a diversidade como princípio estruturante das práticas educativas. Busca-se compreender de que maneira o reconhecimento e a valorização das diferenças podem favorecer o desenvolvimento social, emocional e cultural das crianças. Os resultados indicam que a abordagem da diversidade na Educação Infantil contribui significativamente para a formação de valores relacionados à cidadania, ao respeito e à convivência coletiva. Práticas pedagógicas que valorizam diferentes culturas, identidades e formas de expressão ampliam as possibilidades de aprendizagem e promovem o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e equitativa. Conclui-se que a promoção da diversidade no ambiente escolar é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, sendo necessário que educadores e instituições educacionais desenvolvam estratégias pedagógicas que reconheçam e valorizem as múltiplas identidades presentes no espaço educativo.

Palavras-chave: Inclusão; Equidade; Socialização; Respeito.

INTRODUÇÃO

A inclusão na educação é um processo essencial para garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças, independentemente de suas diferenças e particularidades. A educação inclusiva valoriza a diversidade e permite que todas as crianças participem ativamente e aprendam de maneira igualitária.

Assim, a inclusão na educação envolve uma variedade de obstáculos e oportunidades. Esses desafios têm um impacto direto na forma como as crianças são tratadas, educadas e preparadas para a vida em sociedade. Para atender às necessidades únicas de cada criança e garantir que todos tenham acesso a uma educação de alta qualidade, a inclusão requer mudanças pedagógicas e estruturais.

Além disso, a inclusão na educação também implica em repensar a forma como as crianças com deficiência, transtornos do espectro autista, superdotação, entre outras particularidades, são tratadas e integradas no ambiente escolar. Isso demanda a implementação de políticas inclusivas, formação de professores, adaptações curriculares e estruturais, além de um comprometimento real com a promoção da igualdade e do respeito à diversidade.

O lúdico acompanha as crianças em toda a fase de desenvolvimento, seja ela desde sua gestação onde mães expressam seu carinho mesmo com o bebê dentro de seu ventre, onde chegam a cantar músicas de ninar, no acalanto de seus braços pra dormir, e até em brincadeiras elaboradas em família e em grupo de amigos. A fase de alfabetização em alunos é muito devagar, pois o mesmo ao chegar na sala se depara com situações talvez nunca vivenciadas em seus lares, pela falta de diálogo e a falta de informações vindas de revistas,

jornais e meios de comunicação, já na escola tudo isso é colocado em prática as vezes de forma um pouco assustadora para as crianças (NOGUEIRA, 2007).

Como resultado, é fundamental entender o processo de inclusão na educação como um esforço para construir uma sociedade mais justa, onde todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprender e crescer. Neste texto, vamos discutir os obstáculos e as maneiras pelas quais a educação não é inclusiva, enfatizando o quanto é importante criar um ambiente acolhedor e motivador para que todas as crianças possam crescer e aprender juntos, independentemente de suas diferenças.

A INCLUSÃO E A SUA IMPORTÂNCIA

Para garantir que todas as crianças tenham acesso à educação é um direito, independentemente de suas condições físicas, mentais, sociais, emocionais ou cognitivas, é fundamental que os educadores recebam treinamento para promover a inclusão na educação. Os educadores que trabalham na educação devem estar preparados para receber e ensinar todas as crianças, respeitando suas diferenças e criando um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Na educação, os educadores devem ser treinados para lidar com a inclusão. Isso inclui saber o que as crianças precisam adaptar o currículo e as técnicas pedagógicas, promover relacionamentos inclusivos e desenvolver habilidades socioemocionais para lidar com as diferenças. É fundamental que os professores tenham conhecimento sobre as legislações e políticas educacionais que garantem o direito à inclusão, bem como sobre os recursos e estratégias pedagógicas disponíveis para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, entre outras condições.

O termo lúdico tem aparecido frequentemente nas discussões sobre a nova perspectiva educacional voltada as séries iniciais do ensino fundamental. Tanto os professores quanto os teóricos da educação vêm tentando esclarecer a importância do brincar nos anos iniciais de através de atividades lúdicas o educando forma conceitos, seleciona ideias, estabelece lógicas, integra percepções, faz estimativa, vai socializando- se, promovendo situações que o leva a estabelecer relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimulando seu raciocínio no desenvolvimento de atitudes que exigem reflexões e enquanto função educativa proporciona a aprendizagem, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento (NOGUEIRA, 2007, p.9).

Além disso, a formação docente para a inclusão na educação deve proporcionar aos professores oportunidades de reflexão e debate acerca das questões relacionadas à diversidade, equidade, preconceito e discriminação, de forma a promover uma prática educativa que valorize e respeite a singularidade de cada criança.

Nesse sentido, é importante que os gestores das instituições de ensino invistam na formação continuada dos professores, oferecendo cursos, palestras, oficinas e outras atividades que contribuam para o aprimoramento profissional dos docentes no que diz respeito à inclusão na educação

Por fim, a formação docente para a inclusão na educação, deve ser pautada na construção de uma cultura escolar inclusiva, que envolva toda a comunidade escolar – professores, alunos, pais, funcionários e gestores – no compromisso de garantir a educação de qualidade para todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Através deste processo, poderemos garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, conviver e se desenvolver plenamente, independentemente de suas características individuais.

A INCLUSÃO NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

[...] o correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Além disso, é fundamental promover a sensibilização e a conscientização de toda a comunidade escolar sobre o autismo, suas características e desafios. Isso pode contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo, no qual as pessoas com autismo se sintam respeitadas e valorizadas.

A formação dos profissionais da educação também desempenha um papel fundamental no processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na escola. É necessário proporcionar aos educadores as ferramentas e habilidades necessárias para atender às demandas específicas desses alunos, bem como promover a construção de práticas pedagógicas inclusivas e voltadas para a diversidade.

Além disso, a parceria com profissionais da saúde e da área da psicologia pode ser de grande importância, principalmente no que se refere ao acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento dos alunos com autismo, possibilitando a implementação de estratégias adequadas e a identificação de eventuais necessidades especiais.

A família também desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que é essencial o apoio e a participação ativa dos pais e responsáveis no processo educacional de seus filhos. O compartilhamento de informações e a colaboração entre escola e família podem contribuir significativamente para o sucesso da inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação.

O correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação não se limitam apenas ao contexto escolar, mas devem se estender a todos os espaços e atividades sociais. A construção de uma sociedade mais inclusiva e capaz de acolher as diferenças é uma responsabilidade de todos, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo.

A participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para garantir o sucesso e a inclusão de todas as crianças. A família desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo para os alunos com necessidades especiais, ajudando a escola a se tornar um local onde todos se sintam bem-vindos e valorizados.

Quando a família participa ativamente da vida escolar de seus filhos, isso mostra aos educadores que eles têm o apoio e envolvimento dos pais, o que pode fazer uma grande diferença na forma como esses alunos são tratados e incluídos. A família pode compartilhar informações sobre as necessidades de seus filhos, suas preferências e habilidades, o que pode ajudar os professores a personalizar a educação de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

A criança não se limita a imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo, um novo mundo. Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias (MORAIS E PÚBLIO, p.13).

Além disso, a família pode desempenhar um papel ativo na defesa da inclusão, participando de reuniões escolares, grupos de pais e comitês de inclusão. Eles podem compartilhar suas experiências e conhecimentos, oferecer suporte aos outros pais e educadores e ajudar a promover práticas inclusivas dentro da escola.

A participação ativa da família no desenvolvimento inclusivo também pode ser vista no apoio constante em casa, na promoção de atividades inclusivas e na valorização da diversidade. A família pode ajudar a criar um ambiente acolhedor e inclusivo em casa, incentivando a empatia, a compreensão e a aceitação das diferenças.

Além disso, a família pode promover atividades inclusivas, buscando oportunidades para que seus filhos participem de eventos e programas que promovam a inclusão e a diversidade. Isso pode incluir a participação em eventos comunitários, em grupos de apoio e em atividades que promovam a igualdade de oportunidades para todos.

Ao valorizar e promover a diversidade, a família está ajudando a criar um ambiente inclusivo que beneficia não apenas seus próprios filhos, mas toda a comunidade escolar. A inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades, enriquece a aprendizagem e promove um ambiente de respeito, compreensão e aceitação mútua.

Portanto, a participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para criar um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos. Ao trabalhar em estreita colaboração com os educadores, a família pode ajudar a promover a inclusão, a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades para todos, garantindo que cada aluno receba o apoio e os recursos necessários para alcançar seu pleno potencial.

Em suma, o processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que demanda ações integradas e um compromisso coletivo com a promoção da diversidade e a garantia dos direitos de todos os indivíduos. A construção de uma educação inclusiva e voltada para a diversidade é um passo fundamental rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

Piaget (1978) trata os jogos infantis como meio pelo qual as crianças começam a interagir consigo mesmas e com o mundo externo, e chega a afirmar que “tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como medo e a cólera (PIAGET, 1978, p.119)”. Do nascimento até cerca de dois anos, as crianças estão na fase sensório motora, de acordo com Piaget:

o que prevalece são os jogos de exercício que se constituem como exercícios adaptativos, onde a criança explora o mundo para conhecê-lo e para desenvolver seu próprio corpo e depois de ter aprendido ela começa a fazê-los por puro prazer. Esse período se caracteriza pelo desenvolvimento pelas ações, nele existe uma inteligência prática e um esforço de compreensão das situações através das percepções e do movimento. Quando ela refaz por prazer tem início às primeiras manifestações lúdicas, de forma que ele chega a dizer que “por outras palavras, um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não-lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do funcionamento atual (PIAGET, 1978, p.120).

O processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que requer atenção e cuidado por parte de toda a sociedade. O autismo é um transtorno do desenvolvimento que afeta a capacidade de comunicação e interação social, e variabilidade comportamental. Diante disso, é fundamental criar estratégias e políticas que permitam a participação plena e efetiva dessas pessoas no ambiente escolar.

Nas atividades lúdicas, as crianças estimulam os conhecimentos já adquiridos desenvolvendo os conceitos gerais com os quais brinca. É na ação de brincar que a criança propicia as aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor (KISHIMOTO, 2002).

A inclusão de pessoas com autismo na educação é um direito assegurado por leis e tratados internacionais, que visam garantir o acesso à educação de qualidade a todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades e limitações. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta diversos desafios, que vão desde a falta de estrutura e recursos nas escolas até a necessidade de formação adequada para os profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a inclusão na educação infantil é um processo complexo e multifacetado, que demanda a atuação conjunta de diversos atores - gestores escolares, professores, profissionais de saúde, famílias e comunidade. A diversidade de perfis e necessidades das crianças, aliada à falta de recursos e formação adequada, torna o desafio ainda maior.

No entanto, é fundamental ressaltar que a inclusão é um direito de todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Garantir o acesso à educação de qualidade para todos, sem discriminação ou segregação, é uma questão de justiça e cidadania. Além disso, a inclusão traz benefícios para todas as crianças, pois promove o respeito à diversidade, o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

Diante disso, é imprescindível que sejam adotadas políticas públicas que promovam a inclusão na educação infantil, garantindo recursos financeiros,

formação continuada para os profissionais da educação e estrutura adequada nas escolas. Além disso, é necessário fomentar o diálogo e a parceria entre escola, famílias e comunidade, visando a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão na educação infantil não se resume apenas à presença física das crianças na escola, mas também à garantia de uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças, oferecendo suporte e recursos necessários para o pleno desenvolvimento de todas as crianças. Somente assim, poderemos construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para as gerações futuras.

Neste trabalho, exploramos o processo de inclusão na educação infantil, um tema de extrema importância para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao longo do texto, analisamos os desafios e as dificuldades enfrentadas na implementação de estratégias de inclusão, bem como os benefícios e impactos positivos que a inclusão pode trazer para as crianças, suas famílias e a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005. MACEDO, Lino de, (org.). Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, RS. Artmed, 2005.

MALUF, Ângela C. M. Brincar: prazer e aprendizado. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Sílvio L. de. Tratado de metodologia científica. São Paulo: Pioneira, OLIVEIRA, Vera B. de. (org.). O brincar e a criança do nascimento os seis anos. 4 d. São Paulo: Vozes, 2000.

PINTO, Marly R. Formação e aprendizagem no espaço lúdico. 2 ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

QUEIROZ, Tânia D; MARTINS, João Luís. Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo: Rideel, 2011.

SANTOS, Santa M. P. dos. O brincar na escola: Metodologia Lúdico Vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHILLER, Pam; ROSSANO. Joan. Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA JUNIOR, Afonso G. da. Aprendizagem por meio da ludicidade. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

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

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



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MILENA RAMIRES LOPES

Resumo

O cotidiano escolar tem trazido uma discussão ampla sobre inclusão e os seus desafios, possivelmente isso pode estar relacionado ao aumento considerável de matrículas de crianças com algum tipo de deficiência nas unidades de um modo geral. Dentro dessa discussão mais ampla, existe uma parcela destinada à inclusão de crianças com autismo, nas unidades de educação infantil, os desafios encontrados por diversos motivos. Esse trabalho versará sobre um dos pontos que se tornam relevantes quando o assunto é a inclusão de crianças na rede regular de ensino: a formação. Como é possível que dentro das unidades escolares de educação infantil aconteça uma inclusão efetiva aliada à formação dos profissionais de educação? Essa questão deve ser objeto de discussão dentro desses espaços, visto que o trabalho pedagógico está diretamente ligado ao dia a dia das crianças, seu desenvolvimento, e assim tem tamanha responsabilidade no que tange ao desenvolvimento infantil e o direito fundamental dessas crianças serem incluídas em um processo pedagógico que ultrapassa barreiras de preconceito e desinformação. A formação precisa ser repensada, quando o assunto é a inclusão de crianças com TEA, na verdade essa formação, principalmente, docente, para atender as particularidades das crianças com qualquer deficiência, deveria ser regulamentada e obrigatória por lei.

Palavras-chave: Formação; Educação Infantil; TEA.

Abstract

Daily school life has brought about a broad discussion about inclusion and its challenges, possibly this may be related to the specific increase in enrollment of children with some type of disability in units in general. Within this broader discussion, there is a portion dedicated to the inclusion of children with autism in early childhood education units, the challenges encountered for various reasons. This work will talk about one of the points that become relevant when it comes to the inclusion of children in the regular education system: training.

How is it possible for effective inclusion to occur within early childhood education school units combined with the training of education professionals? This issue must be the subject of discussion within these spaces, since pedagogical work is directly linked to the daily lives of children, their development, and thus has such responsibility in terms of child development and the fundamental right of these children to be included in a pedagogical process that overcomes barriers of prejudice and misinformation. Training needs to be paid, when the subject is the inclusion of children with ASD, in fact this training, mainly teaching, to meet the particularities of children with any disability, should be regulated and mandatory by law.

Keywords: Training; Early Childhood Education; TEA.

INTRODUÇÃO

A escola é o palco em que as relações humanas e os processos de ensino-aprendizagem acontecem. Ela é uma instituição que faz parte da realidade da maior parte dos indivíduos de uma sociedade e que causa impacto importante na vida de cada aluno, já que é ali que as questões familiares, econômicas, sociais e culturais se centralizam. (BRITES e ALMEIDA, 2021, p.55).

O ambiente escolar é um espaço essencial para o desenvolvimento humano, é capaz de estabelecer conexões entre os indivíduos que por meio do compartilhar, podem ampliar seus conhecimentos, mas que além de tudo podem trocar experiências e aprender a conviver.

Sendo o ambiente escolar de suma importância, é necessário pensarmos o porquê ainda pode ser um espaço segregador, que ao invés de incluir, muitas vezes integra e em outras exclui crianças com algum tipo de deficiência. Essa é a realidade vivenciada em grande parte das escolas brasileiras, mas aqui pegaremos o recorte das escolas municipais de educação infantil da cidade de São Paulo.

Historicamente o caminho percorrido das escolas de educação infantil é conhecido por grande parte dos profissionais da educação e por interessados na área da infância, por isso aqui não traçaremos os marcos, apesar de ser importante lembrar que atualmente estar na escola de

educação infantil é um direito um tanto quanto recente, e obrigatório a partir dos 4 anos de idade, de acordo com a LDB (1996), alterada pela Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

Assim, ao mencionarmos a importância da educação infantil é preciso associá-la à formação dos profissionais de educação, principalmente os docentes que estão intimamente ligados às crianças no cotidiano escolar.

A formação para a educação precisa com urgência ser revisitada, a fim de ampliar as possibilidades de atuação para que o direito fundamental das crianças seja preservado, para que crianças não sejam violadas no momento mais importante de seu desenvolvimento. É necessário que a educação de crianças seja levada a sério, que consiga mostrar as particularidades das fases de desenvolvimento infantil, que seja atualizada de acordo com a ciência, que seja deixada no passado a visão de achismos e de processos ultrapassados, que tiveram sua validade anteriormente, mas que hoje não se enquadram com as necessidades vivenciadas no dia-a-dia das unidades escolares, a educação precisa ter seu valor como ciência, para que as transformações possam acontecer de forma responsável.

É fundamental que as universidades revejam seus currículos e acrescentem conteúdos voltados para as últimas pesquisas de neurociências aplicadas à educação. O resultado será um professor com conhecimento básico da arquitetura do cérebro para as diferentes faixas etárias e com base teórica para sustentação de sua prática. (MAZZO, 2021, p.71).

Dentro de todo o universo da educação infantil, suas especificidades e importância, encontramos o fato de uma demanda crescente de atendimento de crianças que estão dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), e essa demanda cresce por diversas razões, mas podemos citar uma das mais importantes: essas crianças, indivíduos, humanos são vistos pela sociedade, não estão mais sendo tratados como problema e jogados em instituições manicomiais, como acontecia anteriormente: “Quando eles chegaram a Belo Horizonte, em 1980, não pareciam meninos, mas bichos assustados. Estavam sujos, não sabiam comer, nem ao menos usar o banheiro” como afirma Arbex (2019, p.108).

Outro fato de grande valia se refere às novas pesquisas, a busca por informações e o olhar da ciência em relação à essas crianças.

Fica evidente com esse aumento, que profissionais da educação precisam atualizar suas informações e formações para lidar com a realidade. Fora os especialistas – área da saúde – é importante ressaltarmos o papel dos especialistas no atendimento educacional especializado, porém o cerne desse trabalho é ampliar a discussão mostrando que qualquer profissional da educação pode e deve ser responsável pelo atendimento dessas crianças, que não se pode somente integrá-las ao ambiente escolar, é preciso incluí-las.

A consolidação da Educação Especial na perspectiva inclusiva tem demandado a construção de políticas públicas e processos formativos que articulem teoria e prática no cotidiano escolar, especialmente no contexto da Educação Infantil, etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A escola inclusiva constitui-se como espaço de convivência com a diversidade, no qual a presença de crianças com deficiência convoca a reorganização das práticas pedagógicas, dos tempos e espaços escolares e das formas de mediação docente, de modo a garantir condições efetivas de participação e aprendizagem.

Profissionais da educação precisam entender sua responsabilidade no papel de educação transformadora, de uma educação que pode modificar os rumos de uma sociedade. Precisam entender que estar dentro de um ambiente escolar já é uma responsabilidade tamanha, que não pode ser negada por falta de entendimento, pois a partir do momento que se escolhe a educação temos a obrigação de entender que somos pesquisadores e que toda e qualquer dificuldade encontrada deve ser estudada e minimamente diminuída.

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. (PRIETO, 2006, p.58).

Isso não significa que essa responsabilidade é única e exclusiva dos profissionais de educação, pois as instituições de ensino superior têm sua fatia na necessidade de modificar as grades, assim como as secretarias de educação precisam buscar estratégias para oferecerem formações de qualidade aos profissionais. Precisamos de formações que levem em consideração a utilização da educação como ciência, mas que também perceba que o TEA envolve questões de saúde, assistência social e uma realidade que somente essas crianças e famílias vivenciam.

A educação inclusiva deve envolver a todos, mas o papel dos profissionais da educação é de extrema importância, ainda mais quando sabemos da importância do olhar de quem está diretamente ligado com as crianças, assim como apresenta Leslye Sartori, sobre um estudo realizado em 2013, demonstrando que os profissionais da educação perceberam os primeiros sinais do TEA em crianças, perdendo somente para as famílias, já médicos tiveram a percepção em número significativamente mais baixo.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As unidades de educação infantil são de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, para que consigam apoio na aquisição de habilidades que farão parte de toda sua trajetória humana, e nessa perspectiva a figura dos profissionais de educação surge como assistência nos processos para aquisição de sua autonomia, assim como sinaliza Mazzo (2021, p. 24) “ Os adultos têm um papel decisivo em dar suporte, [...] e gradativamente, mais tarde irão deixando as crianças gerirem o processo de maneira independente conforme elas são capazes de fazê-lo”.

Muitas vezes a sociedade como um todo não possui essa consciência em relação à educação infantil e por vezes querem antecipar processos que possuem seu momento, como é o caso da alfabetização, que como aponta Mazzo (2021, p. 65) pode “queimar etapas importantes para o

desenvolvimento de habilidades necessárias para a faixa etária”.

Uma boa educação infantil vai permitir por meio de experiências significativas que as crianças tenham a garantia de um desenvolvimento integral, a reconhecendo como indivíduo completo e levando em consideração tudo o que o envolve, assim como afirma o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016, p.8), que a qualidade da educação infantil depende de diversos fatores como contexto histórico, econômico e social.

Neste caso, educar num processo inclusivo significativo nada mais é que atender a necessidade física e psicológicas da criança oferecendo-lhe condições para que ela se sinta bem e segura, suprimindo todas as suas necessidades básicas garantindo-lhes o sono, o alimento, a acolhida, o suprimento suas necessidades, físicas, biológicas e psicológicas, suprimindo estas necessidades, estamos contribuindo para a formação da criança no âmbito global, permitindo que modifique sua maneira de agir, pensar e sentir transformando ambas ações a de cuidar e a de educar inseparáveis de toda ação educativa proposta pelo professor.

É observando o paradigma tradicional da escola, revendo seus currículos, percebendo que cada turma é uma turma, que cada escola é uma escola, que somos únicos, e que é impossível transformar a escola em uma grande linha de produção onde as máquinas criam peças exatamente idênticas, todos temos habilidades diferentes, necessidades diferentes e as pessoas que coordenam administram e idealizam as escolas deveriam pensar no todo, não da forma que pensam, individualizado o processo (Mantoan, 1998).

É de suma importância perceber que as transformações quanto à situação devem existir dentro das unidades educacionais, como forma de apoio e orientação, mas que deve contar com apoio dos órgãos de saúde e públicos de maneira geral e principalmente das famílias para que essa realidade seja realmente modificada.

A escola tem a possibilidade apenas de sugerir e encaminhar aos pais o aluno para uma consulta com os possíveis especialistas, pois não é seu dever clinicar ou mesmo diagnosticar o aluno. É válido ressaltar que a responsabilidade de cuidar e zelar pela integridade do sujeito é da família e, por essa razão, todo o procedimento e diálogo deve ser feito na presença deles. (BRAGA, 2017, p.48).

São necessárias a discussão e reflexão para propalar ações que permitam a ampliação das formações e das reflexões sobre as ações dos profissionais de educação, os direitos das pessoas com deficiência e a responsabilidade dos órgãos públicos quanto à solução desse novo cenário.

No contexto da Educação Infantil, a inclusão exige a superação de concepções que naturalizam práticas excludentes, como a compreensão de comportamentos relacionados a crises sensoriais ou dificuldades de autorregulação como “birra” ou falta de limites, bem como a atribuição de responsabilidades às famílias pelas dificuldades enfrentadas pelas crianças no cotidiano escolar. Essas barreiras atitudinais configuram-se como entraves significativos à construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois produzem estigmatização e reduzem as possibilidades de participação plena das crianças.

Uma maneira de diminuir ou até abolir essas e outras barreiras que impedem a efetivação da educação inclusiva na educação infantil, é a formação contínua e responsável, para todos e todas que estão envolvidos no processo educacional na infância. A compreensão da escola como espaço de todos, na perspectiva inclusiva, implica deslocar o foco da “adaptação do aluno” para a reorganização das práticas pedagógicas e das condições de ensino. Nesse sentido, a inclusão não se reduz à matrícula da criança com deficiência na escola comum, mas envolve a construção de contextos educativos acessíveis, acolhedores e pedagogicamente intencionais. A transição da lógica da presença para a do pertencimento exige a revisão de concepções, currículos, estratégias didáticas e formas de avaliação, de modo a garantir que todas as crianças sejam reconhecidas como participantes legítimas do processo educativo.

A intencionalidade pedagógica mostra-se elemento fundamental para a

qualificação das práticas na Educação Infantil, orientando a organização de propostas que consideram os objetivos de aprendizagem, as singularidades das crianças e os contextos de interação próprios da infância.

No contexto da Educação Infantil, a inclusão exige a superação de concepções que naturalizam práticas excludentes, como a compreensão de comportamentos relacionados a crises sensoriais ou dificuldades de autorregulação como “birra” ou falta de limites, bem como a atribuição de responsabilidades às famílias pelas dificuldades enfrentadas pelas crianças no cotidiano escolar. Essas barreiras atitudinais configuram-se como entraves significativos à construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois produzem estigmatização e reduzem as possibilidades de participação plena das crianças.

A compreensão da escola como espaço de todos, na perspectiva inclusiva, implica deslocar o foco da “adaptação do aluno” para a reorganização das práticas pedagógicas e das condições de ensino. Nesse sentido, a inclusão não se reduz à matrícula da criança com deficiência na escola comum, mas envolve a construção de contextos educativos acessíveis, acolhedores e pedagogicamente intencionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, grande objetivo educacional da década, é a inclusão das pessoas com necessidades especiais, no sistema regular de ensino, e este proporciona, um grande desafio para profissionais da área e órgãos competentes, pois a sociedade mostra-se ainda incompreensível, insensível e não comprometida com seus deficientes, mas é preciso construir mecanismos que modifiquem esta realidade (Gentili, 1995).

Desta maneira, a criança tem a oportunidade de participar de outro meio sociocultural, interagindo com diferentes parceiros, tendo nas escolas espaço aberto para realizar estas experiências. O compromisso das instituições escolares gira em torno de garantir o direito de viverem situações

acolhedoras, seguras, agradáveis e desafiadoras selecionando os valores dos ensinamentos oferecidos.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva consolida-se como um campo de políticas, práticas e concepções pedagógicas orientadas pelo direito universal à educação e pela garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes na escola comum. Esse paradigma compreende a diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo e afirma a responsabilidade das instituições escolares na eliminação de barreiras que limitam a participação plena dos sujeitos no cotidiano escolar. Assim, a inclusão não se restringe à matrícula, mas implica a reorganização das culturas, políticas e práticas pedagógicas.

A concepção de escola como espaço de todos fundamenta-se na compreensão de que a inclusão escolar não se limita à presença física do estudante no ambiente escolar, mas envolve a construção de vínculos, a participação ativa nas experiências pedagógicas e o reconhecimento das identidades. A transição da presença ao pertencimento representa um movimento ético-pedagógico que desloca o foco da inserção formal para a construção de experiências educativas significativas, pautadas no respeito às singularidades e na valorização da diversidade.

O professor é o parceiro mais importante para a construção da aprendizagem da criança deficiente, sendo que este deve ser sensível as necessidades e desejos favorecendo as relações que se estabelecem entre si. Esta mediação se dá quando o professor busca integrar a criança com significações históricas, que contribuem para que a criança entenda o que ocorre no mundo, desta forma, a atitude que o professor toma diante do seu aluno, é que direcionará a qualidade e a eficiência do trabalho realizado, garantindo ou não o desenvolvimento desta criança.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva consolida-se como um campo de políticas, práticas e concepções pedagógicas orientadas pelo direito universal à educação e pela garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes na escola comum. Esse

paradigma compreende a diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo e afirma a responsabilidade das instituições escolares na eliminação de barreiras que limitam a participação plena dos sujeitos no cotidiano escolar. Assim, a inclusão não se restringe à matrícula, mas implica a reorganização das culturas, políticas e práticas pedagógicas.

Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva na Educação Infantil demanda investimento contínuo em formação docente, suporte institucional e construção coletiva de práticas pedagógicas com intencionalidade. A articulação entre universidade, escola e políticas públicas revela-se como estratégia potente para a consolidação de uma escola que não apenas acolhe a diversidade, mas a reconhece como elemento constitutivo do processo educativo, assegurando o direito à aprendizagem e à participação de todas as crianças.

BIBLIOGRAFIA

- ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro**. Ed 1. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2019.
- BRAGA, Ana Regina Caminha. **Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades**. 1. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2017.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.
- BRITES, Luciana; ALMEIDA, Roselaine Pontes de (org). **Educação baseada em evidências: o que todo professor precisa saber**. Ed 1. Londrina: NeuroSaber, 2021.
- GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- MANTOAN, Maria; EGLÉR, Teresa. et al. **A integração da pessoa com deficiência**. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo, SP.

Ed. Memnon, 1998.

MANTOAN, Maria T. Eglér, PRIETO, R. Gavioli, ARANTES V. Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Ed 1. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MAZZO, Monica Bernardino. **Funções Executivas na Educação Infanti: Melhoria no Desempenho Escolar Programas de Intervenção**. 1ª ed. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO SIGNIFICATIVO

PEDRO VARJÃO FERREIRA

RESUMO

A Matemática ocupa papel central na formação escolar, sendo fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de resolução de problemas e da compreensão crítica da realidade. No entanto, seu ensino na Educação Básica enfrenta desafios relacionados à motivação dos estudantes, à contextualização dos conteúdos e à adoção de metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa. Este artigo analisa estratégias pedagógicas que podem tornar o ensino da Matemática mais dinâmico e relevante, destacando a importância da interdisciplinaridade, da utilização de tecnologias digitais e da valorização de práticas que aproximem os conteúdos matemáticos da vida cotidiana. A reflexão se apoia em autores renomados da área e busca contribuir para a construção de práticas educativas que promovam não apenas a memorização de fórmulas, mas a compreensão crítica e criativa dos conceitos matemáticos.

Palavras-chave: Matemática; Educação Básica; Ensino significativo.

ABSTRACT

Mathematics plays a central role in school education, being essential for the development of logical reasoning, problem-solving skills, and critical understanding of reality. However, its teaching in Basic Education faces challenges related to student motivation, content contextualization, and the adoption of methodologies that foster meaningful learning. This article analyzes pedagogical strategies that can make Mathematics teaching more dynamic and relevant, highlighting the importance of interdisciplinarity, the use of digital technologies, and practices that connect mathematical content to everyday life. The reflection is based on renowned authors in the field and aims to contribute to the construction of educational practices that promote not only the memorization of formulas but also the critical and creative understanding of mathematical concepts.

Keywords: Mathematics; Basic Education; Meaningful learning.

INTRODUÇÃO

A Matemática é uma das disciplinas mais antigas e universais do currículo escolar, presente em diferentes culturas e períodos históricos como ferramenta essencial para compreender e organizar o mundo. Na Educação Básica, ela assume papel estruturante, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, estimulando habilidades de raciocínio lógico, abstração e resolução de problemas.

Apesar de sua relevância, o ensino da Matemática enfrenta dificuldades recorrentes. Muitos estudantes percebem a disciplina como abstrata e distante da realidade, o que gera desmotivação e baixo desempenho escolar. Essa visão fragmentada e descontextualizada do conhecimento matemático reforça a ideia

de que aprender Matemática é apenas memorizar fórmulas e algoritmos, sem compreender sua aplicação prática.

Nesse cenário, torna-se urgente repensar as estratégias de ensino, buscando metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa. A Matemática precisa ser apresentada como linguagem que explica fenômenos naturais, sociais e tecnológicos, aproximando-se da vida cotidiana dos estudantes e estimulando sua curiosidade e criatividade.

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO SIGNIFICATIVO DA MATEMÁTICA

O ensino da Matemática na Educação Básica deve superar a lógica tradicional centrada na transmissão de conteúdos e avançar para práticas que promovam a construção ativa do conhecimento. Uma das estratégias fundamentais é a contextualização, que consiste em relacionar os conceitos matemáticos com situações reais vividas pelos estudantes. Ao trabalhar porcentagem, por exemplo, o professor pode utilizar exemplos ligados ao consumo, como descontos em compras ou cálculos de juros, tornando o aprendizado mais próximo da realidade.

A interdisciplinaridade também se mostra essencial. A Matemática pode dialogar com disciplinas como Ciências, Geografia e História, ampliando sua relevância e mostrando que os conceitos não estão isolados. Projetos interdisciplinares, como o estudo de estatísticas populacionais ou cálculos de áreas em mapas, permitem que os alunos percebam a aplicabilidade da Matemática em diferentes contextos.

Outro aspecto importante é a utilização de tecnologias digitais. Softwares educativos, aplicativos de resolução de problemas e ambientes virtuais de aprendizagem podem tornar as aulas mais interativas e dinâmicas. Além disso,

o uso de jogos digitais e simuladores contribui para desenvolver habilidades matemáticas de forma lúdica, favorecendo a motivação dos estudantes.

A metodologia ativa, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos, também se destaca como estratégia eficaz. Nessas abordagens, os alunos assumem papel protagonista, pesquisando, discutindo e aplicando os conceitos em situações práticas. O professor atua como mediador, orientando e estimulando o pensamento crítico.

A resolução de problemas é outra prática essencial. Mais do que aplicar fórmulas, os estudantes devem ser desafiados a pensar, analisar e propor soluções para situações complexas. Essa abordagem desenvolve autonomia intelectual e prepara os alunos para enfrentar desafios fora da escola.

Além disso, é necessário valorizar a diversidade de estilos de aprendizagem. Alguns estudantes aprendem melhor por meio de representações visuais, outros por meio de atividades práticas ou pela linguagem verbal. O professor deve adotar estratégias variadas, como uso de gráficos, experimentos e debates, para atender às diferentes necessidades.

A avaliação também precisa ser repensada. Em vez de se limitar a provas tradicionais, pode incluir portfólios, projetos e autoavaliações, permitindo que os alunos reflitam sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Por fim, é fundamental que o ensino da Matemática esteja comprometido com a formação cidadã. A disciplina deve contribuir para que os estudantes compreendam fenômenos sociais, econômicos e ambientais, desenvolvendo consciência crítica e capacidade de participação ativa na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que o ensino da Matemática na Educação Básica precisa ser constantemente repensado para atender às demandas de

uma sociedade em transformação. A simples transmissão de conteúdos não é suficiente para garantir aprendizagem significativa; é necessário investir em metodologias que aproximem os conceitos da realidade dos estudantes.

A contextualização, a interdisciplinaridade e o uso de tecnologias digitais são estratégias que tornam a Matemática mais dinâmica e relevante. Além disso, metodologias ativas e práticas de resolução de problemas contribuem para desenvolver autonomia intelectual e pensamento crítico.

A formação docente desempenha papel central nesse processo. Professores precisam estar preparados para utilizar diferentes recursos pedagógicos, compreender os estilos de aprendizagem dos alunos e promover ambientes de ensino inclusivos e motivadores.

Conclui-se que a Matemática, quando ensinada de forma significativa, deixa de ser vista como disciplina abstrata e passa a ser reconhecida como linguagem essencial para compreender e transformar a realidade. O desafio é grande, mas os caminhos apontados mostram que é possível construir práticas pedagógicas que promovam não apenas o domínio técnico, mas também a formação cidadã e crítica dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC, 1997.

DANTE, L. R. **Didática da Matemática**. São Paulo: Ática, 2010.

LORENZATO, S. **O ensino de Matemática: fundamentos e métodos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MACHADO, N. J. **Matemática e realidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: teoria e prática**. São Paulo: Centauro, 2011.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PONTE, J. P. **Investigações em Educação Matemática**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

CONSEQUÊNCIAS DO USO EXCESSIVO DE TELAS E SUA CONFUSÃO COM O DIAGNÓSTICO DE TDAH

BRENDA LELLES BLANCO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar as consequências do uso excessivo de telas nas fases da infância e na adolescência. Sabemos que o uso das telas tem se tornado crescente a cada dia, sendo, muitas vezes, até mesmo rede de para a família ou simplesmente um hábito arraigado na rotina familiar, porém essa prática traz impactos importantes na vida social, intelectual, neurológica e cognitiva de crianças e adolescentes. Este artigo demonstra alguns impactos em cada fase do desenvolvimento, ajuda a refletir sobre a importância do uso consciente de telas e a necessidade da diminuição deste uso. Este artigo também aborda sobre como o uso excessivo de telas pode ser confundido com o TDAH.

Palavras-chave: telas; celulares, desenvolvimento; tdah; interação.

INTRODUÇÃO

Em nosso momento atual, as telas fazem parte do cotidiano de adultos e crianças. Celulares, TVs, tablets, computadores e videogames oferecem entretenimento, informação e, muitas vezes, servem como rede de apoio para as famílias que não têm uma rede de apoio física, real, próxima.

Neste contexto, as telas funcionam como distração para crianças e adolescentes e, de certa forma, fazem parte no auxílio do cuidado dos filhos. Na correria do dia a dia, os pais acabam permitindo que os filhos usem excessivamente as telas, pois enquanto os filhos estão sob a influência das telas, elas aproveitam para descansar, cumprir tarefas domésticas, cumprir trabalhos em home office ou, até mesmo, eles mesmos usarem esse tempo em suas próprias telas como momento de descanso, diminuição de estresse ou fuga de realidades desconfortáveis. Além disso, o uso intenso que os pais fazem de telas, tempo que despendem em redes sociais, streamings, jogos ou programas de tv estabelecem um modelo de comportamento para os filhos e prejudica a interação dentro do lar, fazendo com que a interação seja mais passiva, superficial, chegando a interferir nos vínculos afetivos entre os integrantes da família.

Esse uso excessivo de telas, tanto pelas crianças e adolescentes, quanto pelos adultos da família, pode interferir no desenvolvimento infantil, no relacionamento familiar e no reconhecimento de sinais clínicos relevantes, como o TDAH.

No artigo, examinaremos prejuízos do uso prolongado de telas em diferentes faixas etárias - infância, anos escolares (3º ao 5º ano) e adolescência - faremos comparações com o que se sabe sobre TDAH (quais são os paralelos, diferenças e implicações práticas).

Por fim, proporemos atividades substitutivas ao uso de telas, com recomendações para a família e para a escola.

PREJUÍZOS DO USO DE TELAS NA INFÂNCIA

Na fase da primeira infância (do nascimento aos primeiros 6 anos de vida), o uso prolongado de telas acarreta diversos impactos negativos no desenvolvimento da criança. A seguir, serão destacados três prejuízos centrais: linguagem, interação interpessoal e desenvolvimento neurológico.

1. Prejuízo no desenvolvimento da linguagem

Um estudo realizado na Universidade de Canterbury, na Nova Zelândia, mostrou que a exposição prolongada a telas, especialmente de forma passiva (como assistir vídeos sem interação de adultos, deixar a tela ligada apenas para distrair ou fazer companhia para a criança ou deixar as telas ligadas para os adultos assistirem no mesmo ambiente onde a criança se encontra), está associada ao menor desenvolvimento léxico e atrasos importantes em marcos de linguagem.

De acordo com as acadêmicas Megan Gath, Brigid McNeill e Gail Gillon (2017):

[...] o aumento drástico do uso de telas nos últimos anos pode, em parte, explicar a queda na preparação escolar das crianças.”

Pesquisadores da Universidade de Hong Kong desenvolveram um estudo com crianças entre 3 e 6 anos. Nele, observou-se padrões funcionais diferentes entre crianças em situação de leitura de livros e crianças submetidas a exposições a telas, sugerindo que a leitura estimula o hemisfério cerebral direito e que o mesmo não acontece na exposição a telas.

Outro estudo de conectividade cerebral, desta vez com crianças entre 8 e 12 anos, constatou que mais tempo de tela se associava a menos conectividade cerebral em regiões de linguagem e de controle cognitivo. Esses achados indicam que o uso excessivo de telas pode reduzir oportunidades de desenvolvimento linguístico, e oportunidade de um desenvolvimento de um vocabulário rico.

2. Prejuízos nas relações interpessoais, pelo de telas

Quando a criança está há muito tempo em frente a telas, reduzem-se as oportunidades reais de interação, reduzem-se também as oportunidades de brincar livremente com seus pares, expressar emoções, aprender a administrar conflitos, a negociar, vivenciar o tédio e buscar soluções criativas. Quando as atividades baseadas em tela substituem interações sociais presenciais e reais, há perda de oportunidade de desenvolver importantes habilidades emocionais,

levando a criança a ficar isolada em momentos em que deveria interagir com colegas, uma vez que não desenvolveu tais habilidades. São crianças que podem ter dificuldades em iniciar conversas, em manter conversas, em manter amizades ou até mesmo, dificuldades em fazer parte de grupos. Tais dificuldades não apenas podem prejudicar a interação interpessoal, mas podem também comprometer a autorregulação emocional, o desenvolvimento da empatia e o aprendizado e cumprimento de normas de convivência.

3. Prejuízo neurológico do uso de telas

Há evidências clínicas de que o uso elevado de telas está associado a alterações na conectividade cerebral, menor envolvimento de regiões de linguagem ou de controle de atenção e, conseqüentemente, causando impacto no processamento cognitivo.

Como citado anteriormente, a atividade leitora ativa áreas do hemisfério direito do cérebro, principalmente comparada ao uso de telas; essas alterações sugerem que a exposição prolongada a estímulos rápidos de telas - às vezes de forma passiva, como também já exploramos - podem moldar circuitos cerebrais de modo deficitário.

De acordo com as acadêmicas Megan Gath, Brigid McNeill e Gail Gillon (2017):

[...] o aumento drástico do uso de telas nos últimos anos pode, em parte, explicar a queda na preparação escolar das crianças.”

Pesquisadores da Universidade de Hong Kong desenvolveram um estudo com crianças entre 3 e 6 anos. Nele, observou-se padrões funcionais diferentes entre crianças em situação de leitura de livros e crianças submetidas a exposições a telas, sugerindo que a leitura estimula o hemisfério cerebral direito e que o mesmo não acontece na exposição a telas.

Outro estudo de conectividade cerebral, desta vez com crianças entre 8 e 12 anos, constatou que mais tempo de tela se associava a menos conectividade cerebral em regiões de linguagem e de controle cognitivo. Esses achados indicam que o uso excessivo de telas pode reduzir oportunidades de desenvolvimento linguístico, e oportunidade de um desenvolvimento de um vocabulário rico.

Embora ainda haja debate se essas mudanças têm consequências irreversíveis e quais seus graus de reversibilidade, fica claro que o desenvolvimento neurológico da infância se beneficia de estímulos interativos, presenciais e menos velozes do que as telas proporcionam. A cérebro não é uma máquina artificial e seu tempo de funcionamento deve ser respeitado.

Este conjunto de prejuízos coloca em evidência que o uso prolongado de telas na infância não é neutro, compromete a linguagem, a interação social e o desenvolvimento neurológico. Embora não se trate de TDAH, essas dificuldades podem agravar problemas de atenção, hiperatividade ou impulsividade.

PREJUÍZOS DO USO DE TELAS ENTRE 3 E 5 ANOS

Nesta faixa etária, as crianças já têm responsabilidades escolares, socialização ampliada e começam a desenvolver leitura, escrita e autonomia crescente. O uso intenso de telas também nesta fase pode trazer prejuízos específicos na leitura, na escrita, na interação entre pares, além de impactos cognitivos, emocionais e no desempenho escolar.

1. Prejuízo na leitura e na escrita

Já vimos que o tempo elevado de tela está associado a uma menor conectividade entre regiões de leitura e linguagem. Além disso, quando a criança dedica grande parte do seu tempo de lazer fazendo uso de telas, reduz seu tempo de, dedicação à leitura de livros, à escrita criativa, à revisão de textos ou quaisquer práticas leitoras ou escritoras que fortaleçam a fluência, o vocabulário, a criatividade e a capacidade de compreensão profunda de textos.

De acordo com a neurocientista americana, Maryanne Wolf, em entrevista para a BBC News Brasil, 2019, as pessoas se queixam de não conseguirem mais alcançarem uma imersão na leitura e, segundo ela, a resposta está no uso excessivo de telas.

“As pessoas estão percebendo que algo está mudando em si mesmas, que é seu poder de leitura. E há motivo para isso.”

Por exemplo, se uma criança, no 4º ano, prefere jogar ou usar as redes sociais em vez de ler livros ou escrever trechos longos, ela perde treinos fundamentais para o domínio da escrita. Alguns autores recomendam que mais leitura e menor tempo de tela favorecem melhor desempenho em compreensão de leitura e formação de vocabulário. Isso sugere que o uso prolongado de telas nesta faixa etária interfere também no desempenho escolar.

2. Déficit da interação entre crianças entre 8 e 11 anos

Na faixa entre 8 e 11 anos, a socialização com pares por meio de brincadeiras, projetos em grupos, conversas, desafios presenciais (o brincar “ao vivo”, cooperativo) ainda é de grande importância. Quando as crianças substituem grande parte dessas interações por muito tempo em frente às telas (seja com jogos online, vídeos ou redes sociais), perdem-se ricas oportunidades de interações sociais: negociações, de conflitos, empatia, liderança, comunicação verbal, resolução de problemas em grupo, elaboração emocional de como lidar com a raiva, a frustração e tantas outras experiências complexas. Maiores tempos de telas estão relacionados a piores estados de bem-estar psicológico, mais distração, menor curiosidade, menor regulação emocional – e essa associação ainda mais forte em adolescentes, mas que já se verifica em idades escolares de 8 a 11 anos. Além disso, há associações entre o tempo elevado de

tela e menor tempo de atividade física, sono irregular e aumento de comportamento sedentário - o que impacta a interação social e o engajamento em atividade fora de tela. Assim, nesta etapa escolar, o uso prolongado de telas pode reduzir a experiência social da criança, dificultando a integração entre colegas, participação ativa em sala de aula ou em atividades extracurriculares.

A exposição precoce a telas pode posteriormente afetar negativamente o desempenho escolar logo em seus primeiros anos, incluindo níveis mais baixos de leitura, pois o processamento passivo característico da visualização de mídias, compromete habilidades cognitivas essenciais para tal (Oswald et al., 2020)

Na revista “Foco Interdisciplinary Studies”, para os autores Débora Alves Silva e Pablo Almeida Rocha, 2025

“Um estudo demonstrou que o desempenho acadêmico autorrelatado mais baixo estava associado ao tempo gasto usando celulares durante a semana e os fins de semana, bem como o tempo dedicado a videogames durante os dias úteis. Observou-se um efeito mediador claro da privação de sono na relação da privação de sono entre o tempo dedicado ao uso de celulares e à prática de jogos eletrônicos e o rendimento escolar medido por meio do GPA

(Grade Point Average, uma média calculada das notas)
(Ramírez et al., 2021).”

PREJUÍZOS DO USO DE TELA NA ADOLESCÊNCIA

Na adolescência, o uso de telas costuma aumentar – por redes sociais, vídeo games, uso de streamings, comunicação com pares. Essa faixa etária traz desafios próprios: construção de identidade, autoestima, autoconceito, relação com o corpo, ansiedade, depressão e conexão com o mundo real. O uso prolongado de telas está associado a vários prejuízos nessa fase.

1. Uso de telas e relação com ansiedade e depressão

Estudos de revisão apontam uma associação entre tempo elevado de tela e pior bem-estar psicológico em adolescentes: mais sintomas de ansiedade, depressão, menor autoestima e menor apoio social percebido. Por exemplo, uma revisão sistemática constatou que o uso de smartphone (redes sociais) durante a semana se associava a bem-estar diminuído e maior risco de depressão em meninas, isto porque elas são o principal alvo de comparações de estereótipos de corpos perfeitos, comportamentos socialmente adequados ou aceitos e os principais alvos como consumidoras. Outro estudo, com adolescentes brasileiros de 12 a 15 anos, observou que 4 a 6 horas de telas ou mais, por dia, foram associados a maiores sintomas de depressão e ansiedade em comparação com o uso limitado a apenas 2 horas por dia. Uma pesquisa recente da Centers for Disease Control and Prevention (EUA) indicou que adolescentes com 4 ou mais horas de uso de tela não escolar foram mais propensos a apresentar sono irregular, menor atividade física, sintomas de depressão e ansiedade e suporte social reduzidos. Essas descobertas sugerem fortemente que a adolescência hiper exposta às telas corre risco aumentado de doenças emocionais e psíquicas.

2. Desconexão com a realidade e problemas de autoestima e autoimagem

Além dos sintomas de ansiedade e depressão, o uso intenso de telas – em particular as redes sociais – pode levar à comparação constante, idealização de corpos, de vidas “perfeitas”, medo de “ficar de fora”, redução de interação face-a-face, diminuição de participação em atividades presenciais. Essas dinâmicas podem levar ao sentimento de desconexão com a realidade, pois a vida real sempre será menos interessante que a vida online, à diminuição de autoestima, problemas de imagem corporal e insatisfação com o próprio corpo e a própria vida. Adolescentes que passam muito tempo em uso de telas tendem a dormir menos, com sono de qualidade ruim, o que agrava a regulação emocional, a cognição e o humor. O conjunto desses fatores sugere que o uso prolongado de telas na adolescência representa risco significativo para o bem-estar psicológico mais do que meramente “perder tempo”.

Também vale a pena chamar a atenção para que adolescentes ainda estão em fase de formação de caráter e, quando estão com acesso prolongado e sem supervisão em telas, estão expostos a quaisquer tipos de conteúdo. Hoje em dia, infelizmente, vemos uma crescente disseminação de conteúdo de ódio, discursos fascistas, nazistas, racistas, homofóbicos, misóginos, de intolerância racial e tantas outras formas de ódio. Na necessidade, que é natural na adolescência, de se encaixarem, de pertencerem, se eles não forem orientados e supervisionados por adultos responsáveis, a tendência de se apropriarem desses discursos de ódio e reproduzi-los na vida real e no universo online é enorme.

DIFERENÇAS ENTRE O USO EXCESSIVO DE TELAS E O TDAH

É importante destacar que as consequências do uso prolongado de telas **NÃO** são sintomas de TDAH. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma condição neurobiológica caracterizada por desatenção, hiperatividade e/ou impulsividade presentes em múltiplos contextos, com início precoce e interferência funcional significativa. A criança com TDAH nasce com TDAH. No entanto, o que pode haver é a semelhança de sintomas superficiais (como dificuldade de atenção, impulsividade digital e multitarefa constante) entre crianças com o uso elevado de telas e crianças com TDAH.

O uso prolongado de telas pode piorar sintomas em crianças com TDAH (criança neurodivergente), porém não podem fazer com que uma criança sem neurodivergência desenvolva TDAH, embora apresente alguns sintomas parecidos devido ao uso de telas.

Restringir ou diminuir o uso de telas atenuam os sintomas de TDAH em crianças que o possuem, mas não são tratamento. Existem tratamentos a serem seguidos para cada criança e esses tratamentos devem ser respeitados, lembrando que TDAH não tem cura, porque não é doença. É um transtorno, uma forma específica e peculiar de funcionamento cerebral e isso não vai mudar, porém, com tratamento, a criança pode compreender seu próprio funcionamento por meio do autoconhecimento e os pais

podem e devem auxiliá-la a se organizar, se autorregular, os pais também precisam ajustar suas expectativas e não criarem comparações entre seus filhos e crianças sem neurodivergências. É preciso entender as especificidades das necessidades dos próprios filhos.

Existem medicamentos que podem auxiliar nos sintomas que mais trazem desconforto nas crianças e adolescentes com TDAH e, além dos medicamentos, ajustes na rotina, redução drástica de uso de tela, rotina de exercícios físicos, sono de qualidade e psicoterapia formam um bom conjunto de tratamento a ser seguido.

Nas crianças e adolescentes sem neurodivergências, apenas a restrição ou a drástica diminuição do uso de telas e a supervisão durante o uso já seriam capazes de reduzir ou até zerar os sintomas que discutimos acima, uma vez que foram provocados justamente pelo próprio uso excessivo de tela. Se param o uso daquilo que está que lhes fazendo mal, o mal passa (exceto quando a ansiedade, a insônia, a depressão ou a distorção de imagem já atingiram níveis mais graves, nesses casos, a procura de ajuda profissional e indispensável, haveria necessidade de auxílio de psiquiatria e psicologia, apenas cessar o uso de telas não seria suficiente para reparar os danos causados). Porém, entre os danos que o uso de telas pode causar NÃO ESTÁ O TDAH, como já foi explicado, a criança já nasce com TDAH.

EXEMPLOS DE ATIVIDADES QUE SUBSTITUEM O USO DE TELA

Para minimizar os prejuízos do uso de telas e favorecer o desenvolvimento saudável, seguem algumas sugestões de atividades que podem substituir ou reduzir o tempo de tela (adaptáveis para diferentes idades).

1. Leitura compartilhada – ler com a criança ou o adolescente livros, revistas, HQs, com pausas para comentar, perguntar, relacionar com experiências pessoais. Isso fortalece linguagem, compreensão, vocabulário e conexão familiar.

2. Brincadeira livre e estruturada – Para crianças menores: brincar ao ar livre, jogos de montar, desenhar, dramatizar, brincar de “faz de conta”. Para crianças maiores: jogos de tabuleiros, esportes, atividades em grupo (como caça ao tesouro, gincanas).
3. Atividades manuais/criativas - pintura, colagem, modelagem com argila, escrita de história em quadrinhos, teatro em casa, música. Essas atividades estimulam criatividade, motricidade fina, concentração sem estímulos rápidos de tela.
4. Projetos em família - Cozinhar juntos, jardinagem, fazer artesanato, construir algo (como uma mini-horta, um aquário, montar móvel simples) passeios para observar a natureza, visitar bibliotecas e museus. Essas práticas promovem interação social, aprendizado e vínculo afetivo.
5. Exercício físico e tempo ao ar livre – Caminhadas, passeios de bicicleta, esportes em equipe em individual, brincar no parque.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com TEA na educação infantil é um processo complexo e desafiador, mas fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Embora haja avanços significativos na legislação e em algumas práticas pedagógicas, ainda existem obstáculos a serem superados, como a formação de educadores, a falta de recursos e a resistência de alguns setores da sociedade. A inclusão, no entanto, não deve ser vista apenas como um direito das crianças com TEA, mas como uma oportunidade para toda a comunidade escolar aprender a conviver com a diversidade.

É necessário que se invista em políticas públicas mais eficazes, que garantam não apenas o acesso à educação, mas também o suporte adequado para que as crianças com TEA se desenvolvam plenamente. A educação infantil, nesse sentido, deve ser um ambiente acolhedor, que valorize as diferenças e que proporcione uma aprendizagem significativa para todos.

A infância é caracterizada pela vulnerabilidade psicológica, exposta a conteúdo de cunho violento e muitas vezes sexual, implícito ou até mesmo explícito, a

criança ainda não consegue julgar completamente o que lhes foi sugerido, justamente por não possuírem maturidade cognitiva para compreender informações e temas complexos (Schelb,2020, p. 4)

REFERÊNCIAS

AMARANTE, S. O uso das telas e o desenvolvimento infantil. Disponível em: <<https://www.iff.fiocruz.br/index.php/pt/?view=article&id=35:uso-das-telas&catid=8>>.

Acesso em: 8 de março de 2024. BARRETO, M.; AZEVEDO, R. Os impactos do tempo de tela no desenvolvimento infantil. Revista Saúde UNIFAN, p. 9, 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde – Departamento de Atenção Básica. Saúde da criança: Acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil: Ministério da Saúde; 2002. Disponível em: . Acesso em: 8 de março de 2024.

CARVALHO, L. R.; PINTO, P. M. A associação entre o uso de telas e o desenvolvimento infantil: uma revisão de literatura. Research, Society and Development, v. 12, n. 4, p. e2812440885, 2023.

DESMURGET, M. A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígio, 2021.

DUNCKLEY, Victoria L. Síndrome da Tela Eletrônica: prevenção e tratamento. In: Young Kimberly, Abreu Cristiano Nabuco (org). Dependência de internet em crianças e adolescentes: fatores de risco, avaliação e tratamento [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Artmed, 2019.

OSWALD, T. K. et al. Psychological impacts of “screen time” and “green time” for children and adolescents: A systematic scoping review. PLOS ONE, v. 15, n. 9, p. e0237725, 4 set. 2020

SCHELB, G. Z. Aspectos jurídicos da vulnerabilidade psicológica e sexual da criança à pornografia. In: BRANCO, Paulo Gustavo Gonet et. al.

How Early Digital Experience Shapes Young Brains During 0-12 Years: A Scoping Review. H Li e outros, 2023.

ALIBIGLOO, H. P. Unraveling the impact of modern technologies on young minds: a comprehensive study. *OBM Neurobiology*, v. 9, n. 1, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.21926/obm.neurobiol.2501264>. Acesso em: 2 maio. 2025.

CLEMENTE-SUÁREZ, V. J.; MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, M. B.; PORTILLO, M. C.; et al. Digital device usage and childhood cognitive development: exploring effects on cognitive abilities. *Children*, v. 11, n. 11, e1299, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/children11111299>. Acesso em: 2 maio 2025. CHRISTAKIS, D. A

Focusing on the smaller adverse childhood experiences: the overlooked importance of ACES. *JAMA Pediatrics*, v. 170, n. 8, p. 725-726, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2016.0392>. Acesso em: 2 maio 2025.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

DESMISTIFICANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AHSD)

BRENDA LELLES BLANCO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar o que são as Altas Habilidades/Superdotação (AHSD), suas principais características, qual a importância da identificação nos primeiros anos de vida, quais as consequências de uma identificação tardia, quais os direitos da pessoa com AHSD e quais caminhos para lidar com esta neurodivergência.

Palavras-chave: altas habilidades; superdotação, AHSD; neurodivergência.

INTRODUÇÃO

As Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) referem-se a um padrão de desenvolvimento caracterizado por um desempenho significativamente acima da média em uma ou mais áreas do funcionamento humano, como capacidade intelectual geral, aptidões acadêmicas específicas, criatividade, liderança, artes

ou habilidades psicomotoras. No Brasil, o termo AHSD é amplamente utilizado em documentos oficiais e educacionais, alinhando-se a concepções contemporâneas que compreendem a superdotação como um fenômeno multidimensional, dinâmico e influenciado por fatores individuais genéticos e ambientais.

A AHSD pode impactar profundamente a vida de crianças, adolescentes e adultos, tanto de forma positiva, quanto de forma desafiadora. Embora essas pessoas apresentem grande potencial de aprendizagem e criação, também podem vivenciar dificuldades emocionais, sociais e educacionais quando suas necessidades específicas não são reconhecidas ou atendidas.

O QUE É AHSD?

AHSD descreve indivíduos com capacidades excepcionais em uma ou mais áreas, que vão além do esperado para sua idade cronológica.

As pessoas com AHSD possuem curiosidade intensa, aprendizado rápido, preferência por desafios intelectuais e, por vezes, hipersensibilidade emocional ou sensorial. A AHSD é considerada uma neurodivergência e não uma patologia ou doença e, portanto, não há cura para AHSD.

As principais áreas de manifestação de AHSD são:

- **Intelectual:** o indivíduo apresenta pensamento rápido e abstrato, compreensão e memória elevadas, resolução de problemas complexos, flexibilidade mental;
- **Acadêmica:** o indivíduo possui aptidão e motivação específicas em matérias escolares, concentração, rapidez de aprendizagem e boa memória;

- **Criativa/Produtiva:** a pessoa apresenta grande originalidade, imaginação, pensamento inovador, sensibilidade, fluidez de ideias e tendência à criação artística ou intelectual.
- **Social:** observa-se grande habilidade de liderança, sensibilidade interpessoal, sociabilidade, habilidade para lidar com grupos e persuasão.
- **Psicomotora:** o indivíduo apresenta habilidade excepcional no movimento corporal, coordenação e desempenho em atividades físicas.
- **Artes:** observa-se grande talento em áreas como música, artes visuais, dança ou literatura.

Outras Categorias e Manifestações

- **Precocidade:** Habilidades desenvolvidas muito antes do esperado (ex: falar cedo, ler antes dos 5 anos).
- **Prodígio:** Desempenho único e excepcional em uma área na infância, próximo ao nível adulto.
- **Gênio:** Indivíduos que deixaram contribuições grandiosas para a humanidade (ex: Einstein, Da Vinci).
- **Graus:** Variações de intensidade, de leve a profundo, com necessidades e funcionamentos distintos.
- **Dupla Excepcionalidade:** Coexistência de AHSD com outras condições como TDAH, Autismo ou Dislexia, apresentando talentos e desafios simultaneamente.

É muito importante observar a dupla excepcionalidade ou a coexistência de AHSD com outras condições. Uma vez que as características se misturam ou se sobrepõem, há uma subnotificação no registro de casos AHSD, o que causa sofrimento na criança não diagnosticada corretamente e negligência de seus direitos e de suas necessidades.

SUPERDOTAÇÃO: ALÉM DO TESTE DE QI

É fundamental esclarecer que superdotação não significa que a criança seja um “mini adulto” ou um “mini gênio”. Crianças superdotadas continuam sendo crianças, com necessidades emocionais compatíveis com sua idade cronológica, ainda que apresentem desenvolvimento cognitivo avançado. Da mesma forma, a superdotação não se restringe a testes de quociente intelectual (QI). Embora o QI possa ser um dos indicadores, ele não contempla aspectos como criatividade, motivação, sensibilidade emocional e talentos específicos.

Para Joseph Renzulli:

“[...]os ingredientes da superdotação são a interação de três componentes-chave, conhecidos como o *Modelo dos Três Anéis*: *habilidade acima da média, criatividade, e envolvimento/comprometimento com a tarefa*; a superdotação não é apenas um alto QI, mas a junção desses três fatores para uma produção criativa e produtiva. ”

Modelos teóricos contemporâneos, como o Modelo dos Três Anéis de Renzulli, destacam que a superdotação emerge da interação entre habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Outros autores, como Gardner, enfatizam a existência de múltiplas inteligências, ampliando a compreensão do potencial humano.

Dessa forma, a identificação da AHSD deve considerar múltiplas fontes de informação, incluindo observação comportamental, desempenho acadêmico, produções criativas, histórico de desenvolvimento e contexto sociocultural.

IDENTIFICAÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO EM BEBÊS

Embora a identificação formal da AHSD em bebês seja complexa, alguns indicadores podem ser observados, sempre reforçando que APENAS profissionais da saúde especializados são capazes de fazer a identificação para AHSD. São eles:

- Atenção intensa e prolongada a estímulos do ambiente;
- Alta curiosidade e exploração ativa;
- Desenvolvimento precoce da linguagem receptiva;
- Sensibilidade elevada a sons, luzes ou mudanças ambientais;
- Memória incomum para rostos, rotinas ou estímulos;
- Sono reduzido associado a períodos prolongados de alerta.

Essas características, observadas isoladamente, não são indicativos de AHSD, mas em conjunto podem indicar um desenvolvimento atípico avançado.

A identificação de superdotação deve ser realizada por uma equipe multiprofissional e especializada, com destaque para o papel do psicólogo e, principalmente, do neuropsicólogo.

CARACTERÍSTICAS DA SUPERDOTAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Na primeira infância, crianças com AHSD podem apresentar:

- Linguagem expressiva precoce e vocabulário avançado para a idade cronológica;
- Perguntas frequentes e complexas;

- Interesse intenso por letras, números, mapas ou temas específicos;
- Aprendizagem rápida com pouca repetição;
- Imaginação rica e criatividade elevada;
- Sensibilidade emocional acentuada;
- Capacidade de abstração;
- Grande capacidade de memória;
- Baixa tolerância a frustrações;
- Preferência por interações com crianças mais velhas ou adultos.

CARACTERÍSTICAS DA SUPERDOTAÇÃO EM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR E ADOLESCENTES

Crianças e adolescentes em idade escolar apresentam grandes desafios em sua vivência na escola. Eles apresentam muita facilidade de aprendizagem e pensamento abstrato avançado, um alto senso crítico e muitos questionamentos às regras, quando elas não fazem sentido para eles.

Demonstram interesse profundo por áreas específicas de conhecimento, possuem forte senso de justiça e empatia, o que constantemente também pode trazer ansiedade e sofrimento.

Vivenciam muitos momentos de tédio escolar, se não estimulados de forma efetiva, e apresentam resistência a tarefas repetitivas, o que pode levar a situações de indisciplina.

Perfeccionismo e autocobrança elevada também são causadores de ansiedade e sofrimento se não houver um acompanhamento psicológico.

A adaptação curricular para crianças superdotadas é essencial e obrigatória por lei no Brasil, visando combater o tédio, a desmotivação e o baixo rendimento causados pela falta de desafios, promovendo o desenvolvimento

pleno, a saúde mental e socioemocional, e prevenindo problemas como ansiedade e frustração, por meio de enriquecimento, aprofundamento e individualização do ensino.

Além de evitar tédio, indisciplina e desmotivação, a adaptação curricular proporciona um desenvolvimento cognitivo mais aproveitado e ajuda a preservar a saúde emocional do aluno, já que a falta de desafios pode levar à frustrações, ansiedade, desregulação emocional e à depressão.

É preciso esclarecer que adaptar o currículo não significa dar mais tarefas para esse aluno, e sim ofertar conteúdos mais complexos, interdisciplinares, personalizados e pensando também em seus talentos e interesses específicos, oferecendo também atividades que o faça interagir com os demais colegas de classe, uma vez que a aprendizagem acelerada, a falta de desafios e interesses peculiares podem levar o aluno superdotado ao isolamento social; também podem surgir conflitos relacionados à identidade, pertencimento social e expectativas externas.

É possível adaptar a maneira como este aluno é avaliado e permitir sua aceleração em determinadas áreas, concluindo-as em menor tempo, conforme previsto na LDB.

Conforme a LDB, Lei de Diretrizes e Bases, em Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, inciso I:

“[...] determina que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos e recursos educativos específicos para atender às necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotação. Além disso, o artigo 59, inciso II prevê expressamente a aceleração de estudos, permitindo que o superdotado conclua o programa escolar em menor tempo, respeitando seu ritmo e capacidade de aprendizado.”

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 54, inciso V, reforça esse direito ao prever a obrigatoriedade do acesso a níveis mais

elevados de ensino, de acordo com a capacidade individual; portanto, adaptar o currículo é direito da criança e adolescente com superdotação e é obrigação da instituição de ensino ofertá-lo.

A DESREGULAÇÃO EMOCIONAL NA CRIANÇA SUPERDOTADA

Crianças superdotadas frequentemente sofrem de desregulação emocional devido à sua intensidade emocional profunda, vivenciando sentimentos mais fortes e sendo mais sensíveis a injustiças, críticas e frustrações, o que pode levar a ansiedade, perfeccionismo, tédio e dificuldade em se adaptar socialmente, gerando um conflito interno entre seu intelecto avançado e a maturidade emocional, necessitando de acolhimento e estratégias específicas para desenvolver autorregulação e evitar isolamento ou outros transtornos.

A desregulação emocional em pessoas superdotadas manifesta-se por intensidade emocional, hipersensibilidade, reações fortes a frustrações e críticas, além de hipervigilância e dificuldade em lidar com as próprias necessidades emocionais, podendo levar a explosões, gritos, irritabilidade, ou implosões, silêncio e apatia, tudo isso devido à sobrecarga sensorial e social, não sendo um traço de superdotação em si, mas uma resposta a um funcionamento neurobiológico diferente que exige acolhimento e estratégias de regulação.

COMO AS DESREGULAÇÕES SE MANIFESTAM:

- **Intensidade e Sensibilidade:** Sentem emoções de forma profunda, percebem nuances no ambiente e reagem intensamente a estímulos como luz, som, excesso de barulhos, barulhos repetitivos (como mastigação, por exemplo) ou injustiças.
- **Explosões (Outbursts):** Reações exageradas, como explosões de raiva ou choro, que podem durar muito tempo.

- **Implosões (Colapsos Silenciosos):** O oposto da explosão, em que a pessoa se cala, se isola, se apaga e sofre internamente sem demonstrar, sendo um sinal de sobrecarga emocional.
- **Hipervigilância:** Estado de alerta constante, atento às expectativas alheias, o que dificulta o contato com as próprias emoções e traz exaustão física e mental.
- **Vulnerabilidades:** Sensação de não pertencimento, incompreensão e solidão, devido à diferença de interesses e percepções.

Desregulação emocional não é birra, não é frescura, não é falta de educação, não é intencional; simplesmente é uma resposta neurológica àquilo que o sobrecarrega ou o ameaça e merece compreensão e acolhimento.

A presidente do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), em entrevista para a Revista Educação, Edição 280, “Os deleites e as dores da superdotação”, alerta:

“Destituídas de assistência efetiva, essas crianças têm predisposição para o desenvolvimento de transtornos mentais, como depressão e ansiedade, por isso o processo de reconhecimento é fundamental.”

Para ajudar um AHSD em momento de desregulação emocional é necessário auxiliá-lo a:

- **Nomear as emoções:** Reconhecer e nomear o que se sente é um primeiro passo para a regulação.
- **Acolher:** Evitar minimizar o sentimento (isso é besteira) e acolher a intensidade como uma característica neurobiológica.
- **Estratégias:** Desenvolver estratégias para lidar com a sobrecarga, como pausas, atividades sensoriais ou terapia.
- **Busca por suporte:** Acompanhamento psicológico pode ser essencial para aprender a gerenciar essas vulnerabilidades.

POR QUE OCORRE A DESREGULAÇÃO?

- **Intensidade Emocional (Overexcitabilities):** A teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski descreve essas crianças como tendo sensibilidades intensificadas (psicomotoras, sensoriais, intelectuais, imaginativas e, principalmente, emocionais) que amplificam suas reações e experiências.
- **Conflito Interno:** A discrepância entre o desenvolvimento cognitivo acelerado e o desenvolvimento emocional pode causar frustração, pois as habilidades de processamento intelectual superam a capacidade de lidar com o mundo emocional.
- **Sensibilidade Aguçada:** Reagem intensamente a estímulos (luz, som, texturas) e a injustiças, sentindo-se profundamente afetadas por contradições e falhas.

Manifestações Comuns:

- **Perfeccionismo:** Exigência excessiva de si mesmos, medo de falhar e grande pressão para se destacar, levando à ansiedade de desempenho e paralisia.
- **Ansiedade e Frustração:** Medo de não ser perfeito, dificuldade em lidar com perdas e rejeição, e reações emocionais intensas para perdas simples.
- **Tédio e Desmotivação:** A falta de estímulo intelectual na escola leva à desinteresse e sintomas como dores de cabeça/barriga.
- **Dificuldade Social:** Podem parecer arrogantes ou antissociais por preferirem a companhia de adultos ou por não se conectarem com colegas, gerando isolamento.
- **Sintomas Físicos:** Expressão das emoções através de sintomas corporais como dores, náuseas, tensão.

MASKING (OU CAMUFLAGEM) EM SUPERDOTADOS

Assim como acontece com pessoas com TEA, nível de suporte 1, o masking também é algo frequente nas pessoas com AHSD, principalmente no caso de pessoas do sexo feminino, exatamente como no TEA.

Masking na superdotação é a prática de esconder características e habilidades excepcionais para se conformar socialmente, imitando o comportamento "normal" ou "típico" para se encaixar, evitar julgamentos e pressões, especialmente comum em meninas superdotadas e neurodivergentes, resultando em exaustão, ansiedade e subutilização do potencial. Essa camuflagem envolve minimizar conquistas, suprimir interesses e ajustar o comportamento para se adequar ao grupo, gerando um "eu" social diferente do real, o que pode levar a problemas de identidade e bem-estar.

Sinais de Masking na Superdotação

- **Desempenho abaixo do esperado:** Ser naturalmente bom em algo, mas apresentar resultados medíocres para não se destacar.
- **Dificuldade em pedir ajuda:** Autocobrança extrema e relutância em mostrar vulnerabilidade.
- **Exaustão Social:** Sentimento de estar sempre "fora do ritmo" ou "atuando" papéis, esgotando-se para agradar.
- **Afastamento ou "encaixe" forçado:** Tentativas de se misturar ou se isolar em grupos.
- **Insegurança e minimização:** Relutância em compartilhar conquistas ou talentos.
- **Sensibilidade emocional:** Reações intensas a estímulos ou situações.
- **Cópia de comportamento:** Observar e imitar falas ou gestos de outros para preencher lacunas sociais.

O masking é uma forma de autoproteção, uma forma de ser aceito, de camuflar a sensação de ser diferente ou "fora do padrão", de proteger-se de bullying e de

situações sociais desagradáveis, uma vez que a sociedade, em geral, não compreende o funcionamento atípico do superdotado.

Os autores Coleman & Cross (2000) discutem as características socioemocionais dos superdotados e como, em ambientes não adaptativos, eles podem desenvolver problemas psicológicos, como isolamento ou depressão, que podem levar à camuflagem.

O superdotado tem grande habilidade de adaptação, o que torna o *masking* ainda mais fácil de se fazer, tornando a identificação da superdotação algo ainda mais complexo, uma vez que são capazes de simular comportamento de pessoas neurotípicas.

As consequências do *masking* são devastadoras. Gasta-se uma imensa energia para fingir ser uma pessoa que não é, esta camuflagem constante faz com que o superdotado não descubra qual a sua verdadeira identidade, sempre tendo um vazio existencial, a pessoa não se permite explorar seus talentos e seu potencial, pois sente medo de se expor, de ser ridicularizado ou de não ser aceito e toda essa energia dispendida para esconder sua personalidade e seu potencial trazem esgotamento físico e mental (*burnout*), depressão, ansiedade, insônia, problemas de autoestima, de autoaceitação e problemas de autoimagem.

Estudos do Davidson Institute, organização que aborda frequentemente o tema, enfatiza que o *masking* pode levar à confusão de identidade, *burnout* e diagnósticos incorretos de outras condições, como depressão ou TDAH.

SÍNDROME DO IMPOSTOR EM SUPERDOTADOS

Outro fenômeno recorrente em superdotados é a Síndrome do Impostor.

A **síndrome do impostor** é um fenômeno psicológico em que pessoas com **AHSD** acreditam que **não são realmente inteligentes ou capazes**, apesar de evidências objetivas de alto desempenho. Elas sentem que “enganam” os outros e que, a qualquer momento, serão “descobertas”.

Elas têm dificuldades em receber elogios, realmente não acreditam nos elogios recebidos, duvidam de sua capacidade, mesmo encontrando soluções inovadoras e criativas, subestimam suas conquistas, são toxicamente perfeccionistas, têm exigências cruéis sobre seu próprio desempenho, minimizam conquistas e focam excessivamente em pequenos erros, sentem-se constantemente uma fraude e acham que serão descobertos.

- **Ambiente Seguro:** Oferecer um espaço onde a autenticidade é valorizada, sem julgamentos.
- **Incentivar a Autenticidade:** Ajudar a pessoa a se sentir à vontade para ser quem realmente é.
- **Terapia:** Um espaço seguro para desmontar a máscara e construir uma vida alinhada ao seu ritmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Altas Habilidades/Superdotação constituem uma condição complexa, que envolve potencial elevado e desafios específicos ao longo de toda a vida.

Compreender o AHSD, para além do QI, e reconhecer suas manifestações desde a infância até a vida adulta é essencial para promover o desenvolvimento saudável, a inclusão educacional e a qualidade de vida.

Para que o indivíduo com AHSD possa atingir um melhor resultado de suas potencialidades e tenha saúde emocional e psicológica, é necessário o manejo adequado de suas condições. Isso inclui o reconhecimento de suas necessidades cognitivas e emocionais, estímulo intelectual adequado, sem que haja sobrecarga, flexibilização curricular e enriquecimento educacional,

validação emocional e escuta ativa, respeito a sua individualidade e apoio na construção da sua autonomia e identidade.

Pessoas superdotadas devem ser incentivadas a buscar profissionais que os ajudem a desenvolver sua regulação emocional, precisam trabalhar o perfeccionismo e a autocrítica excessivos, construir relações baseadas em autenticidade, reconhecer seus limites e necessidades pessoais e equilibrar cognição e emoção de forma saudável.

Quanto mais cedo há a identificação da condição de AHSD, mais cedo o indivíduo tem a oportunidade de encontrar profissionais que o ajudem nessa construção e poderá ter um maior aproveitamento de suas habilidades, diminuindo os sofrimentos que a condição traz. Aos indivíduos que tiveram um diagnóstico tardio, é ainda mais urgente buscar ajuda de psicoterapia, psiquiatria, neuropsicologia e outros profissionais da saúde capacitados para lidar com a condição de AHSD e as consequências do diagnóstico tardio.

Em todos os casos, ajuda profissional especializada, autoconhecimento e estudos sobre a superdotação podem trazer para o indivíduo maior qualidade de vida e melhor aproveitamento de suas habilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

COLEMAN, Lawrence J.; CROSS, Tracy L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; STERNBERG, R. J.; SUBOTNIK, R. F. (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent* (2ª Ed., pp. 203-212). Pergamon, New York.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Internacional de Doenças (CID-11)*. (Referência utilizada globalmente para estatísticas de saúde, que entrou em vigor recentemente).

RENZULLI, J. S. *The three-ring conception of giftedness*. *Gifted Child Quarterly*, v. 23, n. 3, 1978.

SILVERMAN, L. K. *Giftedness 101*. New York: Springer Publishing, 2013.

WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed, /1998.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

TEA GRAU DE SUPORTE 1 EM MULHERES E SUA SUBNOTIFICAÇÃO

BRENDA LELLES BLANCO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar o que é TEA, suas principais características, o que são os graus de suporte do TEA, quais são as diferenças das apresentações do TEA em pessoas do gênero feminino e do gênero masculino e falar sobre a subnotificação do TEA em pessoas do gênero feminino e quais as consequências desta subnotificação.

Palavras-chave: tea; suporte, características; identificação.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações persistentes na comunicação social, na interação interpessoal e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. O uso do termo “espectro” refere-se à ampla heterogeneidade de manifestações clínicas, níveis de funcionalidade e necessidades de suporte, que podem variar significativamente de acordo com cada indivíduo.

Neste artigo, iremos discorrer mais sobre o espectro, porém daremos ênfase no TEA em meninas e mulheres, particularmente no grau de suporte 1, uma vez que o espectro apresenta diferenças em suas características no gênero masculino e feminino e apenas recentemente tais diferenças vêm sendo observadas, o que ocasionou uma subnotificação do TEA em pessoas do gênero feminino e, conseqüentemente, a invisibilidade, negligência e sofrimento de meninas e mulheres com TEA com grau de suporte 1.

O QUE É O TEA E SUAS POSSÍVEIS CAUSAS

Como já observamos acima, o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento. TEA não é doença e, portanto, não existe cura para o TEA.

Para a OMS (Organização Mundial da Saúde) e a OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde)

“O TEA (Transtorno do Espectro Autista) é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação social, interação e padrões de comportamento restritivos/repetitivos, manifestando-se na infância e persistindo na vida adulta, com diferentes níveis de suporte necessários, sendo crucial o acesso a intervenções baseadas em evidências e ambientes inclusivos para melhorar a qualidade de vida.”

Do ponto de vista histórico e científico, o autismo deixou de ser compreendido como um transtorno raro e homogêneo para ser conhecido como uma condição complexa e multifacetada do desenvolvimento humano. Atualmente, entende-se que o TEA acompanha o indivíduo ao longo da vida, embora suas manifestações possam se modificar conforme o desenvolvimento, o ambiente e as intervenções recebidas.

As causas prováveis do autismo são consideradas multifatoriais. Evidências científicas robustas apontam para uma forte contribuição genética, com envolvimento de múltiplos genes associados à formação da conectividade

cerebral. Estudos com gêmeos demonstram alta herdabilidade, reforçando o papel de fatores genéticos. Paralelamente, fatores ambientais pré-natais, perinatais e pós-natais têm sido investigados, incluindo idade parental avançada, intercorrências gestacionais, prematuridade, baixo peso ao nascer e complicações obstétricas. É importante ressaltar que é consenso científico que não existe relação causal entre vacinas e o desenvolvimento do autismo.

O estudo que refuta as vacinas como causa do autismo pode ser melhor aprofundado no artigo: **“Por que é mentira que vacinas causam autismo? Conheça a história por trás desse mito”**, publicado pelo Instituto Butantan em 03/04/2023.

“O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que acomete uma a cada 100 crianças no mundo, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS). Devido à sua complexidade, com múltiplos graus e manifestações, o transtorno acaba sendo alvo de muita desinformação, sendo o mito mais conhecido o de que vacinas causam autismo. **Esta informação é falsa e nasceu de um artigo científico publicado em 1998, já amplamente desmentido pela comunidade científica.**”

As consequências do autismo variam amplamente de acordo com o nível de suporte necessário, o momento do diagnóstico e o acesso a intervenções especializadas. Quando não identificado precocemente, o autismo pode gerar impactos significativos no desenvolvimento da linguagem, na aprendizagem, na autonomia funcional, na inserção social e na saúde mental. Por outro lado, o diagnóstico precoce, aliado a intervenções baseadas em evidências, contribui para melhores desfechos adaptativos, maior independência e qualidade de vida.

IDENTIFICAÇÃO DO AUTISMO NOS PRIMEIROS MESES DE VIDA

A identificação precoce do Transtorno do Espectro Autista é amplamente reconhecida como um dos principais fatores associados a melhores prognósticos no desenvolvimento infantil.

Embora o diagnóstico clínico formal geralmente ocorra após os 18 a 24 meses de idade, sinais de aleta podem ser observados nos primeiros meses de vida.

Abaixo, elencamos sinais precoces de alerta, lembrando que esses sinais, isolados, não são indício de autismo; é preciso observar vários desses sinais em um mesmo indivíduo e APENAS os profissionais de saúde especializados serão capazes de efetuar um diagnóstico. São eles:

- Redução ou ausência de contato visual;
- pouca responsividade social e afetiva;
- ausência ou redução do sorriso social;
- dificuldade em estabelecer atenção compartilhada;
- pouco uso de gestos comunicativos, como apontar, mostrar ou acenar;
- atraso ou ausência de balbucio e vocalização sociais;
- baixa resposta ao nome;
- interesse atípico por estímulos sensoriais ou movimentos repetitivos.

Como já dito acima, esses sinais, isoladamente, podem não levar a um diagnóstico de TEA, mas indicam necessidade de avaliação especializada e acompanhamento do desenvolvimento da criança.

O diagnóstico do TEA é essencialmente clínico e deve ser realizado por profissionais com formação específica em desenvolvimento infantil. Os principais profissionais indicados são:

- **Médico neuropediatra** – considerado o profissional de referência para avaliação neurológica do desenvolvimento e diagnóstico do autismo em crianças;
- **Psiquiatra infantil** – habilitado para o diagnóstico diferencial e acompanhamento clínico;
- **Pediatra do desenvolvimento** - responsável por triagens, monitoramento do desenvolvimento e encaminhamentos;

- **Equipe multiprofissional** – incluindo psicólogo, neuropsicólogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, que contribuem para avaliações funcionais e planejamento terapêutico.

A atuação integrada desses profissionais possibilita uma compreensão mais abrangente do perfil da criança e a definição de intervenções adequadas.

A SELETIVIDADE ALIMENTAR NA CRIANÇA COM TEA

A seletividade alimentar é uma característica frequente em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e pode impactar a saúde nutricional, o desenvolvimento e a dinâmica familiar.

A criança aceita um número muito limitado de alimentos, muitas vezes restringindo-se a poucos itens específicos (ex.: apenas massas, alimentos crocantes ou de determinada cor).

A seletividade alimentar está ligada à:

1. Sensibilidade sensorial

A seletividade está frequentemente associada a alterações no processamento sensorial, envolvendo:

- **Textura** (recusa alimentos pastosos, misturados ou fibrosos);
- **Cheiro** (rejeição antes mesmo de experimentar);
- **Sabor** (preferência por sabores suaves ou previsíveis);
- **Temperatura** (aceita apenas alimentos frios ou quentes);
- **Cor e aparência** (recusa alimentos fora de um padrão visual).

2. Rigidez comportamental

A criança pode insistir que o alimento seja:

- Sempre da mesma marca;
- Preparado da mesma forma;
- Servido no mesmo prato ou posição.

Mudanças nesses padrões podem gerar ansiedade, recusa intensa ou crises.

3. Dificuldades na comunicação

Muitas crianças com TEA têm dificuldade em expressar desconforto, preferências ou sensações corporais, o que pode levar à recusa alimentar como forma de comunicação.

4. Associação com experiências negativas

Engasgos, refluxo, vômitos ou tentativas forçadas de alimentação podem gerar aversão duradoura a determinados alimentos.

Impactos nutricionais

A seletividade pode resultar em:

- Deficiências de ferro, cálcio, vitaminas A, D e do complexo B;
- Baixo ganho de peso ou crescimento inadequado;
- Constipação intestinal e alterações gastrointestinais.

O QUE FAZER DIANTE DA SELETIVIDADE ALIMENTAR DA CRIANÇA COM TEA

1. Avaliação multiprofissional

O manejo deve ser interdisciplinar, envolvendo:

- **Pediatra ou neuropediatra** – avaliação clínica geral;
- **Nutricionista** – análise do consumo alimentar e adequação nutricional;
- **Fonoaudiólogo** – avaliação de mastigação, deglutição e sensibilidade oral;
- **Terapeuta ocupacional** – intervenção nas alterações sensoriais;
- **Psicólogo** – apoio comportamental e emocional.

2. Respeitar o ritmo da criança

Evite forçar ou punir a criança a comer. A coerção aumenta a aversão alimentar e o estresse.

3. Exposição gradual aos alimentos

Utilize a hierarquia da alimentação:

1. Tolerar o alimento no ambiente;
2. Olhar;
3. Tocar;
4. Cheirar;
5. Levar à boca;
6. Provar;
7. Comer.

Cada etapa deve ser respeitada, sem pressa.

4. Manter previsibilidade e rotina

- Estabeleça horários regulares para as refeições;
- Evite beliscos fora de hora;
- Mantenha um ambiente tranquilo, sem telas.

5. Adaptar sem restringir

- Inicie com pequenas variações dos alimentos já aceitos (ex.: mudar formato, mas manter sabor);
- Use alimentos preferidos como ponte para novos alimentos.

6. Trabalhar o aspecto sensorial

Atividades sensoriais fora do momento da refeição (brincar com massas, texturas, cheiros) ajudam a reduzir a defensividade oral.

7. Modelo familiar positivo

A criança aprende observando. Comer os mesmos alimentos, com prazer e sem pressão, favorece a aceitação.

8. Monitorar o estado nutricional

Quando necessário, a suplementação deve ser **avaliada e prescrita por profissional de saúde**, nunca de forma isolada.

O que evitar

- Forçar a criança a comer;
- Usar chantagem ou punição;
- Oferecer apenas alimentos ultraprocessados;

- Comparar com outras crianças;
- Ignorar sinais sensoriais ou de desconforto.

De acordo com o artigo “ Seletividade alimentar em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Uma revisão de literatura”, publicado na revista CIÊNCIAS DA SAÚDE, VOLUME 29 - EDIÇÃO 141/DEZ 2024/12/12/2024:

“Sob o enfoque das alterações alimentares, destacam-se bastante presentes no cotidiano de crianças com TEA, pois além de ter impactos na vida deste público, afetando as interações sociais, o desenvolvimento e a nutrição, pode acarretar problemas de saúde e deficiências nutricionais. Neste aspecto, podemos inferir que uma alimentação adequada é fundamental para o desenvolvimento emocional, cognitivo e físico de qualquer indivíduo, principalmente desse público específico. Muitas pessoas, inclusive pais, educadores e profissionais da saúde, podem não estar conscientes dos desafios específicos que as crianças e adolescentes com TEA enfrentam em relação à alimentação adequada, tornando-se fundamental promover ações que garantem o conhecimento acerca das necessidades alimentares dessas crianças.”

(CIÊNCIAS DA SAÚDE, VOLUME 29 - EDIÇÃO 141/DEZ 2024/12/12/2024)

A seletividade alimentar no TEA não é birra, mas uma manifestação relacionada a fatores sensoriais, neurológicos e comportamentais. Com intervenção adequada, respeitosa e baseada em evidências, é possível ampliar o repertório alimentar, reduzir o estresse familiar e promover melhor qualidade de vida para a criança.

GRAUS DE SUPORTE DO AUTISMO E DIREITOS DA PESSOA TEA

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) classifica o Transtorno do Espectro Autista de acordo com níveis de suporte, que

refletem a intensidade do apoio necessário para o funcionamento cotidiano do indivíduo. Essa classificação substitui concepções anteriores baseadas apenas em subtipos clínicos.

TABELA DE GRAUS DE SUPORTE E DIREITOS DA PESSOA COM AUTISMO

Nível de suporte	Características principais	Necessidade de apoio	Direitos assegurados no Brasil
Nível 1 – requer suporte	Dificuldades leves na comunicação social e na flexibilidade comportamental	Apoio pontual	Inclusão escolar, adaptações pedagógicas, atendimento educacional especializado
Nível 2 – requer suporte substancial	Déficits evidentes na comunicação social e comportamentos restritos frequentes	Apoio contínuo	Acompanhante escolar, acesso a terapias pelo SUS, prioridades em serviços públicos
Nível 3 – requer suporte muito substancial	Comprometimentos severos na comunicação e comportamento	Apoio integral	Benefício de Prestação Continuada (BPC/LOAS), prioridade máxima em serviços, isenções legais conforme legislação

No Brasil, a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, garantindo direitos fundamentais nas áreas da saúde, educação, assistência social e proteção contra discriminação.

DIFERENÇAS DO TEA EM MENINOS E MENINAS

Estudos epidemiológicos apontam uma maior prevalência do diagnóstico de TEA em meninos, com uma proporção aproximada de quatro meninos para cada menina diagnosticada. Entretanto, pesquisas contemporâneas sugerem que essa diferença reflete, na realidade, a negligência no diagnóstico de meninas e mulheres, uma vez que elas apresentam importantes diferenças em características que definem o TEA em comparação com as pessoas do gênero masculino; portanto, vieses nos critérios diagnósticos baseados nas expectativas socioculturais em relação ao gênero vêm prejudicando, negligenciando e subnotificando casos de TEA em meninas e mulheres.

Meninas autistas tendem a apresentar manifestações distintas, como maior interesse aparente por interações sociais, melhor capacidade de imitação e comportamentos restritos socialmente mais aceitos. Além disso, muitas desenvolvem estratégias de camuflagem social (masking), ocultando dificuldades por meio da observação e reprodução de comportamentos socialmente esperados.

Essas características contribuem para a subnotificação do autismo em meninas, especialmente nos casos de grau de suporte 1, em que os sinais são mais sutis e frequentemente interpretados como timidez, ansiedade, perfeccionismo ou traços de personalidade.

O **masking** (ou camuflagem social) no autismo feminino é um fenômeno amplamente descrito na literatura científica e tem implicações profundas no desenvolvimento emocional, na saúde mental e no atraso diagnóstico das meninas e mulheres autistas. A seguir, apresento uma explicação clara, científica e organizada sobre o tema.

MAIS INFORMAÇÕES SOBRE O MASKING NO AUTISMO FEMININO

O **masking** refere-se ao conjunto de estratégias conscientes ou inconscientes utilizadas por pessoas autistas para ocultar ou compensar características do autismo, com o objetivo de se adaptar às normas sociais e evitar rejeição, estigmatização ou punição social.

No autismo feminino, o masking é particularmente frequente devido a fatores socioculturais, como maiores expectativas de habilidades sociais, empatia e comportamento “adequado” para meninas (o que claramente reflete o comportamento da sociedade machista e patriarcal na qual estamos inseridos).

1. Como o masking se manifesta em meninas e mulheres autistas

As principais formas de camuflagem incluem:

- Imitação de comportamentos sociais de pares (copiar gestos, expressões faciais e entonações);
- uso de roteiros sociais memorizados para conversas;
- forçar contato visual, mesmo gerando desconforto;
- suprimir movimentos repetitivos (stimming);
- ajustar interesses restritos para que pareçam socialmente aceitos;
- esforço constante para “parecer normal” em ambientes sociais e escolares.

Essas estratégias podem levar à falsa percepção de que a criança “não apresenta dificuldades significativas”, contribuindo para o subdiagnóstico.

2. Por que o masking é mais comum no autismo feminino

Diversos fatores explicam essa maior incidência:

- Socialização de gênero: meninas são incentivadas desde cedo a serem sociáveis, agradáveis e adaptáveis;
- Habilidades imitativas mais desenvolvidas em muitas meninas autistas;
- Critérios diagnósticos historicamente baseados em meninos, que não contemplam plenamente o fenótipo feminino do autismo;
- Medo de rejeição social e experiências precoces de exclusão ou bullying.

CONSEQUÊNCIAS DO MASKING NO AUTISMO FEMININO

1. Atraso ou ausência de diagnóstico

O masking frequentemente leva a diagnósticos tardios ou equivocados, como ansiedade, depressão, transtornos alimentares ou transtorno de personalidade, sem reconhecimento do autismo subjacente.

2. Exaustão emocional e burnout autista

O esforço contínuo para manter a camuflagem pode resultar em:

- Fadiga extrema;
- Dificuldade de concentração;
- Quedas bruscas no funcionamento social e emocional;
- Crises de sobrecarga sensorial e emocional.

3. Ansiedade e depressão

Altos níveis de masking estão associados a:

- Transtornos de ansiedade;
- Depressão;
- Ideação suicida, especialmente em adolescentes e mulheres adultas autistas.

4. Perda da identidade

Muitas mulheres autistas relatam dificuldade em reconhecer suas próprias preferências, limites e identidade, após anos de adaptação forçada às expectativas externas.

5. Baixa autoestima e sentimento de inadequação

A percepção constante de “não ser suficiente” ou de precisar se esforçar excessivamente para ser aceita contribui para sofrimento psíquico significativo.

6. Dificuldades nos relacionamentos

Embora possam parecer socialmente habilidosas, muitas mulheres autistas vivenciam:

- Relações superficiais;
- Dificuldade em manter vínculos;
- Vulnerabilidade a relações abusivas, devido à tendência de agradar e mascarar desconfortos.

IMPACTOS O TEA FEMININO COM GRAU DE SUPORTE 1, NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Em meninas, o masking pode resultar em:

- Bom desempenho escolar inicial, seguido de colapsos emocionais;
- queixas psicossomáticas frequentes;
- crises intensas em ambientes seguros (em casa, por exemplo), após esforço de camuflagem na escola;
- diagnósticos tardios apenas na adolescência ou vida adulta.

O QUE PODE SER FEITO

1. Reconhecimento precoce

Profissionais e familiares devem observar não apenas o comportamento externo, mas o **esforço interno** da criança para se adaptar socialmente.

2. Avaliação clínica sensível ao gênero

É essencial utilizar critérios diagnósticos que considerem o **fenótipo feminino do autismo**.

3. Ambientes seguros

Criar espaços onde a menina possa ser autêntica, sem necessidade de mascarar comportamentos.

4. Intervenções focadas na aceitação

Intervenções devem priorizar:

- Autoconhecimento;
- Autorregulação emocional;
- Fortalecimento da identidade autista;
- Redução da pressão por normalização.

CONSIDERAÇÕES

O masking no autismo feminino é uma estratégia de sobrevivência, não uma escolha. Embora possa facilitar a adaptação social a curto prazo, suas consequências a longo prazo são profundas e potencialmente prejudiciais à saúde mental. Reconhecer, compreender e reduzir a necessidade de camuflagem é essencial para promover bem-estar, diagnóstico adequado e qualidade de vida para meninas e mulheres autistas.

“Um estudo demonstrou que o desempenho acadêmico autorrelatado mais baixo estava associado ao tempo gasto usando celulares durante a semana e os fins de semana, bem como o

tempo dedicado a videogames durante os dias úteis. Observou-se um efeito mediador claro da privação de sono na relação da privação de sono entre o tempo dedicado ao uso de celulares e à prática de jogos eletrônicos e o rendimento escolar medido por meio do GPA

(Grade Point Average, uma média calculada das notas) (Ramírez et al., 2021).”

PREJUÍZOS DO USO DE TELA NA ADOLESCÊNCIA

Na adolescência, o uso de telas costuma aumentar – por redes sociais, vídeo games, uso de streamings, comunicação com pares. Essa faixa etária traz desafios próprios: construção de identidade, autoestima, autoconceito, relação com o corpo, ansiedade, depressão e conexão com o mundo real. O uso prolongado de telas está associado a vários prejuízos nessa fase.

3. Uso de telas e relação com ansiedade e depressão

Estudos de revisão apontam uma associação entre tempo elevado de tela e pior bem-estar psicológico em adolescentes: mais sintomas de ansiedade, depressão, menor autoestima e menor apoio social percebido. Por exemplo, uma revisão sistemática constatou que o uso de smartphones (redes sociais) durante a semana se associava a bem-estar diminuído e maior risco depressão em meninas, isto porque elas são o principal alvo de comparações de estereótipos de corpos perfeitos, comportamentos socialmente adequados ou aceitos e os principais alvos como consumidoras.

Outro estudo, com adolescentes brasileiros de 12 a 15 anos, observou que 4 a 6 horas de telas ou mais, por dia, foram associados a maiores sintomas de depressão e ansiedade em comparação com o uso limitado a apenas 2 horas por dia. Uma pesquisa recente da Centers for Disease Control and Prevention (EUA) indicou que adolescentes com 4 ou mais horas de uso de tela não escolar foram mais propensos a apresentar sono irregular, menor atividade física, sintomas de depressão e ansiedade e suporte social reduzidos. Essas

descobertas sugerem fortemente que a adolescência hiper exposta às telas corre risco aumentado de doenças emocionais e psíquicas.

4. Desconexão com a realidade e problemas de autoestima e autoimagem

Além dos sintomas de ansiedade e depressão, o uso intenso de telas – em particular as redes sociais – pode levar à comparação constante, idealização de corpos, de vidas “perfeitas”, medo de “ficar de fora”, redução de interação face-a-face, diminuição de participação em atividades presenciais.

Essas dinâmicas podem levar ao sentimento de desconexão com a realidade, pois a vida real sempre será menos interessante que a vida online, à diminuição de autoestima, problemas de imagem corporal e insatisfação com o próprio corpo e a própria vida.

Adolescentes que passam muito tempo em uso de telas tendem a dormir menos, com sono de qualidade ruim, o que agrava a regulação emocional, a cognição e o humor. O conjunto desses fatores sugere que o uso prolongado de telas na adolescência representa risco significativo para o bem-estar psicológico mais do que meramente “perder tempo”.

Também vale a pena chamar a atenção para que adolescentes ainda estão em fase de formação de caráter e, quando estão com acesso prolongado e sem supervisão em telas, estão expostos a quaisquer tipos de conteúdo.

Hoje em dia, infelizmente, vemos uma crescente disseminação de conteúdo de ódio, discursos fascistas, nazistas, racistas, homofóbicos, misóginos, de intolerância racial e tantas outras formas de ódio. Na necessidade, que é natural na adolescência, de se encaixarem, de pertencerem, se eles não forem orientados e supervisionados por adultos responsáveis, a tendência de se apropriarem desses discursos de ódio e reproduzi-los na vida real e no universo online é enorme.

DIFERENÇAS ENTRE AS CONSEQUÊNCIAS DO USO EXCESSIVO DE TELAS E O TDAH

É importante destacar que as consequências do uso prolongado de telas **NÃO** são sintomas de TDAH. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma condição neurobiológica caracterizada por desatenção, hiperatividade e/ou impulsividade presentes em múltiplos contextos, com início precoce e interferência funcional significativa. A criança com TDAH nasce com TDAH. No entanto, o que pode haver é a semelhança de sintomas superficiais (como dificuldade de atenção, impulsividade digital e multitarefa constante) entre crianças com o uso elevado de telas e crianças com TDAH.

O uso prolongado de telas pode piorar sintomas em crianças com TDAH (criança neurodivergente), porém não podem fazer com que uma criança sem neurodivergência desenvolva TDAH, embora apresente alguns sintomas parecidos devido ao uso de telas.

Restringir ou diminuir o uso de telas atenuam os sintomas de TDAH em crianças que o possuem, mas não são tratamento. Existem tratamentos a serem seguidos para cada criança e esses tratamentos devem ser respeitados, lembrando que TDAH não tem cura, porque não é doença. É um transtorno, uma forma específica e peculiar de funcionamento cerebral e isso não vai mudar, porém, com tratamento, a criança pode compreender seu próprio funcionamento por meio do autoconhecimento e os pais podem e devem auxiliá-la a se organizar, se autorregular, os pais também precisam ajustar suas expectativas e não criarem comparações entre seus filhos e crianças sem neurodivergências. É preciso entender as especificidades das necessidades dos próprios filhos.

Existem medicamentos que podem auxiliar nos sintomas que mais trazem desconforto nas crianças e adolescentes com TDAH e, além dos medicamentos, ajustes na rotina, redução drástica de uso de tela, rotina de exercícios físicos, sono de qualidade e psicoterapia formam um bom conjunto de tratamento a ser seguido.

Nas crianças e adolescentes sem neurodivergências, apenas a restrição ou a drástica diminuição do uso de telas e a supervisão durante o uso já seriam capazes de reduzir ou até zerar os sintomas que discutimos acima, uma vez que foram provocados justamente pelo próprio uso excessivo de tela. Se param o uso daquilo que está que lhes fazendo mal, o mal passa (exceto quando a ansiedade, a insônia, a depressão ou a distorção de imagem já atingiram níveis mais graves; nesses casos, a procura de ajuda profissional é indispensável, haveria necessidade de auxílio de psiquiatria e psicoterapia, apenas cessar o uso de telas não seria suficiente para reparar os danos causados). Porém, entre

os danos que o uso de telas pode causar NÃO ESTÁ O TDAH, como já foi explicado, a criança já nasce com TDAH.

EXEMPLOS DE ATIVIDADES QUE SUBSTITUEM O USO DE TELA

Para minimizar os prejuízos do uso de telas e favorecer o desenvolvimento saudável, seguem algumas sugestões de atividades que podem substituir ou reduzir o tempo de tela (adaptáveis para diferentes idades).

6. **Leitura compartilhada** – ler com a criança ou o adolescente livros, revistas, HQs, com pausas para comentar, perguntar, relacionar com experiências pessoais. Isso fortalece linguagem, compreensão, vocabulário e conexão familiar.
7. **Brincadeira livre e estruturada** – Para crianças menores: brincar ao ar livre, jogos de montar, desenhar, dramatizar, brincar de “faz de conta”. Para crianças maiores: jogos de tabuleiros, esportes, atividades em grupo (como caça ao tesouro, gincanas).
8. **Atividades manuais/criativas** - pintura, colagem, modelagem com argila, escrita de história em quadrinhos, teatro em casa, música. Essas atividades estimulam criatividade, motricidade fina, concentração sem estímulos rápidos de tela.
9. **Projetos em família** - Cozinhar juntos, jardinagem, fazer artesanato, construir algo (como uma mini-horta, um aquário, montar móvel simples) passeios para observar a natureza, visitar bibliotecas e museus. Essas práticas promovem interação social, aprendizado e vínculo afetivo.
10. **Exercício físico e tempo ao ar livre** – Caminhadas, passeios de bicicleta, esportes em equipe em individual, brincar no parque. O movimento melhora o humor, o sono, traz regulação emocional e reduz a dependência dos estímulos passivos da tela.

11. **Sessões de diálogos ou rodas de conversa em família** - reservar momentos regulares, programados (por exemplo jantares, passeios ou momentos sem-telas de ao menos 30 minutos) destinados exclusivamente para a conversa em família. Use esse tempo para que cada membro conte algo significativo que aconteceu, que viveu, uma experiência, seu humor, seus planos ou preocupações. Isso fortalece o vínculo e reduz a necessidade de busca de telas como válvula de escape.

12. **Desafios de “desintoxicação de telas”** - por exemplo, criar “horas sem telas” ou “dias com o uso mínimo de telas”, em que a família se compromete a usar as telas em tempo reduzido para uma atividade em família, como assistir a um filme, uma série juntos. Pode haver recompensas simbólicas, registro das experiências ou reflexões sobre os resultados do desafio.

Essas atividades ajudam a substituir o tempo de telas por interações mais ricas e um desenvolvimento mais consolidado. O ideal não é demonizar totalmente as telas, pois vivemos em um mundo tecnológico e elas são de grande utilidade, inclusive para a aprendizagem, e o mundo tornar-se cada vez mais informatizado e é um caminho sem volta, mas é necessário reduzir, regular, supervisionar e garantir que o uso de telas não substitua o essencial: a interação humana, o movimento, a curiosidade, a leitura e o brincar de forma física real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diferença entre o uso prolongado de telas e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) está no fato de que o TDAH é uma condição neurobiológica, diagnosticável, com critérios claros, enquanto o uso excessivo de telas constitui um comportamento modificável, que pode gerar prejuízos ao desenvolvimento (alguns provocam desatenção, impulsividade, irritabilidade ou falta de regulação emocional). Indiferentemente da justificativa para o uso prolongado de telas, as consequências são reais e inevitáveis: perdem-se oportunidades de linguagem, socialização, leitura, escrita, o bem-estar físico, psicológico e emocional.

Neste contexto, torna-se fundamental que o ambiente escolar proíba ou restrinja fortemente o uso de celulares e telas não didáticas durante o turno escolar – para evitar distração, dispersão, prejuízo de atenção e competição com a aprendizagem presencial. Do mesmo modo, os pais precisam ser exemplo: diminuir seu próprio uso de telas, estar presentes, praticar atividades conjuntas.

A diminuição do uso de telas em casa e o aumento de interação com os filhos fortalecem vínculos, promovem desenvolvimento saudável e ajudam a evitar que o tempo de tela se torne o “modo automático” de ocupação infantil.

A criança e adolescente que cresce com limites, atividades ricas de leitura, brincadeiras, movimento e interação estará mais bem equipado para o uso saudável de telas (em vez de ser usado por elas). E mesmo para aqueles com TDAH, essas práticas funcionam como complementos valiosos às intervenções clínicas e educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. "Autismo em mulheres – Parte 1: Experiência feminina do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)." Instituto Inclusão Brasil, 2023. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/autismo-em-mulheres-parte-1-experiencia-feminina-do>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. *Nota:* A versão mais recente é o DSM-5-TR (Texto Revisado), lançada em 2022 pela APA.

BANDINI, L. G. et al. Food Selectivity in Children with Autism Spectrum Disorders and Typically Developing Children. *Jornal of Pediatrics*, v. 157, n. 2, p. 259–264, 2010.

CDC (Centers for Disease Control and Prevention). *Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder*. Publicado em 2021 (e atualizações subsequentes). Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>.

COSTA, C. S.; LIMA, A. O. (2022). "A invisibilidade do transtorno do espectro autista em meninas e mulheres...". *Cadernos de Psicologia*, v. 7, n. 12, p. 873-894, jul./dez. 2025. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/viewFile/4509/3386>.

GURGEL, D. C.; CAETANO, M. V. Perfil nutricional de crianças portadoras do transtorno do espectro autista. *Revista Brasileira de Promoção da Saúde*, Fortaleza, v. 31, n. 1, p. 1-11, jan./mar., 2018.

MOREIRA, M. A. T.; FINK, R. L. S.; SAUD, L. S. (2023). "Camuflagem social e diagnóstico tardio de autismo em mulheres: uma revisão integrativa". *Revista Neurociências*, 32:1-19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/download/16553/12993>.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Internacional de Doenças (CID-11)*. (Referência utilizada globalmente para estatísticas de saúde, que entrou em vigor recentemente).

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. *Triagem Precoce para Autismo/Transtorno do Espectro Autista*. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, nº 1, abril de 2017.

SOUZA, C. M. *Estudo exploratório sobre seletividade alimentar no transtorno do espectro do autismo*. Trabalho de Conclusão de Curso (Fonoaudiologia) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020.

STOIEVA, T. V. et al. Peculiarities of eating behavior in children with autistic spectrum disorders. *Wiadomosci Lekarskie*, v. 76, n. 3, p. 508–514, 2023.



FAUESP

Paulista de Unificação da Universidade de São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP



SL EDITORA