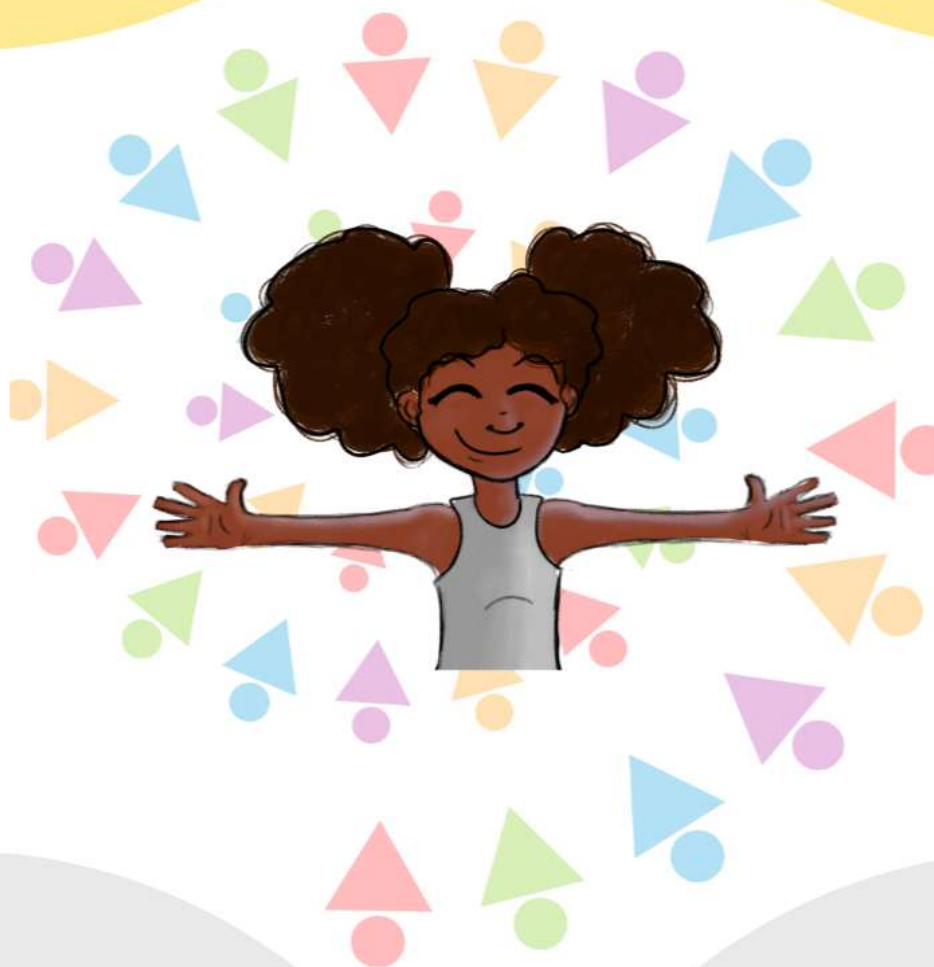




**XVII SEMINÁRIO NACIONAL
O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL
“200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”**

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ANAIS DO EVENTO



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Universidade Federal de Uberlândia

Anais [recurso eletrônico] do XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar e II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil: 200 anos de escolas públicas no Brasil: instituições escolares, saberes e práticas educativas entre o Uno e o Diverso / organização de Lara Vieira Guimarães et al. – Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2026.

Modo de acesso: <https://eventos.ufu.br/unodiversobicentenario>

ISSN 2236-1383



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

APRESENTAÇÃO

Pensar a educação pública brasileira é reconhecer a pluralidade de sujeitos, instituições, saberes, práticas e projetos que, ao longo do tempo, constituíram a escola e lhe atribuíram diferentes sentidos. É também interrogar as desigualdades da nossa história educacional e reafirmar a educação como direito, bem público e condição fundamental para a construção de uma sociedade democrática.

É nesse horizonte que se inscreve o XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar, realizado entre os dias 18 e 22 de agosto de 2026, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Uberlândia, Minas Gerais, em articulação com o II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil.

A realização conjunta dos eventos assumiu significado especial diante da aproximação do bicentário da Lei de 15 de outubro de 1827, marco importante da institucionalização da instrução pública no Brasil independente.

Sob a perspectiva das instituições escolares, dos saberes e das práticas educativas entre o Uno e o Diverso, pesquisadores/as, professores/as, estudantes e profissionais da Educação foram convidados/as a refletir sobre escolas públicas das cinco regiões brasileiras, constituídas em diferentes momentos históricos, estabelecendo também interlocuções com experiências de outros países da América Latina.

As discussões contemplaram diferentes dimensões da constituição histórica e contemporânea da escola: os processos de organização e expansão da escolarização; as instituições escolares; a profissão docente; os sujeitos da educação; as políticas públicas educacionais; as práticas e formas de ensino; as disciplinas e os currículos escolares; os saberes produzidos e mobilizados na escola; e os sentidos atribuídos à educação em sua relação com diferentes projetos de sociedade e de nação.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Esse movimento permitiu compreender que a história da escola pública não pode ser reduzida a uma narrativa linear de progresso. Ela é constituída por disputas, desigualdades, conquistas, resistências e projetos distintos de educação e sociedade. Interrogar seus duzentos anos significa, portanto, perguntar não apenas que escola pública construímos, mas também que escola pública desejamos construir.

A combinação de diferentes formas de participação expressa um princípio que orientou esta edição: a produção científica e os debates educacionais ganham relevância social quando são capazes de ultrapassar fronteiras institucionais, geográficas e acadêmicas, criando possibilidades efetivas de interlocução.

Estes Anais também são parte do encontro. A publicação dos Anais do XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar e II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil prolonga o evento para além dos cinco dias em que estivemos reunidos em agosto de 2026.

As páginas que seguem registram parte da pluralidade de questões, pesquisas, experiências e perspectivas que atravessaram o encontro. Mais do que constituírem uma memória documental, estes Anais possibilitam que ideias apresentadas, debatidas e problematizadas durante o evento continuem circulando, produzindo diálogos e suscitando novas perguntas.

Publicar estes Anais significa, portanto, preservar uma memória e colocá-la em movimento.

Uberlândia, agosto de 2026.

Comissão Organizadora - XVII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar - II Seminário Internacional 200 Anos de Escolas Públicas no Brasil



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

REALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Faculdade de Educação – FACED

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED

Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

ORGANIZAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU

Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

Portal do Bicentenário

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – PPGE/UESC

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa – PGEnsino/Unipampa

APOIO

Editora da Universidade Federal de Uberlândia – EDUFU

COORDENAÇÃO GERAL

Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco

FACED/UFU; Portal do Bicentenário

COMISSÃO ORGANIZADORA

Docentes da Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas – PPGED/UFU

Andrea Maturano (PPGED/UFU)

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (PPGED/UFU)

Camila Lima Coimbra (PPGED/UFU)

Camila Turati Pessoa (PPGED/UFU)

Fernanda Duarte Araújo Silva (PPGED/UFU)

Iara Vieira Guimarães (PPGED/UFU)

Maria Irene Miranda (PPGED/UFU)

Narciso Larangeira Telles da Silva (PPGED/UFU)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Rafael Martins Mendes (PPGED/UFU)
Roberto Valdés Puentes (PPGED/UFU)
Vanessa Matos dos Santos (PPGED/UFU)
Vanessa Therezinha Bueno Campos (PPGED/UFU)
Welson Barbosa Santos (PPGED/UFU)

Docentes da Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação – PPGED/UFU

Rafaela Silva Rabelo (PPGED/UFU)
Raquel Discini de Campos (PPGED/UFU)
Sauloeber Tarsio de Souza (PPGED/UFU; ProfHistória/UFU)
Selmo Haroldo de Rezende (PPGED/UFU)

Integrantes do Portal do Bicentenário

Alessandro Carvalho Bica (PPGEnsino/Unipampa)
Cíntia Borges de Almeida (PPGE/UESC)
Cristiane Batista da Silva Santos (PPGE/UESC)
Ilka Miglio de Mesquita (PPGE/UESC)
João Victor da Fonseca Oliveira (SEE/MG – Belo Horizonte)
Lara Luisa Farias Silva (UESC)
Luciano Mendes Farias Filho (UFPE)
Marcelo Gomes da Silva (PPGE/UESC)
Pedro Castellan Medeiros (Educação Básica – SP)
Raquel Freire Bonfim (UESC/UFBA)

Discentes e egressos/as da graduação e da pós-graduação – FACED/UFU

Adriana dos Santos Prado Sadoyama (discente PPGED/UFU)
Adriana Regiane Gonçalves (discente PPGED/UFU)
Amanda de Almeida Araújo Miranda (discente PPGED/UFU)
Aneuzimira Caldeira Souza (discente PPGED/UFU)
Brenda Gonçalves de Resende (discente PPGED/UFU)
Daniella Salviana Faria (discente PPGED/UFU)
Emilene Julia da Silva Freitas Carvalho (discente PPGED/UFU)
Guilherme Dalla Mutta Resende (discente PPGED/UFU)
Hortência Silva Sousa (graduanda em Pedagogia/UFU)
Ilda Cristina da Silva Costantin (discente PPGED/UFU)
Isabela Cazarini do Prado (discente PPGED/UFU)
Ishangly Juana da Silva (discente PPGED/UFU)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Izabela Amaral Cunha (discente PPGED/UFU)
 Joyce Duarte Queiroz (discente PPGED/UFU)
 Juliana Nastalli Pimentel (discente PPGED/UFU)
 Kelly Alves Camilo (discente PPGED/UFU)
 Letícia de Paula e Silva Andrade (discente PPGED/UFU)
 Lidia Andrade da Silva (discente PPGED/UFU)
 Líney Lemos Almeida (discente PPGED/UFU)
 Luiza Helena de Araujo (discente PPGED/UFU)
 Olavo Lisboa dos Santos (discente PPGED/UFU)
 Priscila Franco Dias Bernardino (discente PPGED/UFU)
 Raquel Faria Dias (discente PPGED/UFU)
 Rodrigo da Silva Menezes (discente PPGED/UFU)
 Sandra Alves Reis de Queiroz (egressa PPGED/UFU)
 Tássita de Assis Moreira (egressa PPGED/UFU)
 Waldeck Campanha de Souza Junior (discente PPGED/UFU)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Região Sudeste

Aléxia Pádua Franco (PPGED/UFU)
 Andrea Maturano (PPGED/UFU)
 Angélica Borges (UERJ)
 Ariadne Lopes Ecar (UFSCar)
 Astrogildo Fernandes da Silva Júnior (PPGED/UFU)
 Camila Lima Coimbra (PPGED/UFU)
 Camila Turati Pessoa (PPGED/UFU)
 Fabiana Garcia Munhoz (UERJ)
 Fernanda Duarte Araújo Silva (PPGED/UFU)
 Géssika Mendes Vieira (discente PPGED/UFU)
 Iara Vieira Guimarães (PPGED/UFU)
 Ishangly Juana da Silva (discente PPGED/UFU)
 Jacqueline Aparecida Mendonça (SEE/MG – Uberlândia)
 José Carlos Araújo (PPGED/UFU)
 Maria Beatriz Gomes Bellens Porto (CEDERJ; Escola Eleva)
 Maria Irene Miranda (PPGED/UFU)
 Paloma Rezende de Oliveira (UNIRIO)
 Rafaela Silva Rabelo (PPGED/UFU)
 Roberto Valdés Puentes (PPGED/UFU)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Rita Cristina Lima Lages (UFOP)

Sauloeber Tarsio de Souza (PPGED/UFU; ProfHistória/UFU)

Vanessa Matos dos Santos (PPGED/UFU)

Vanessa Therezinha Bueno Campos (PPGED/UFU)

Região Norte

Leonardo Dias da Fonseca (UEA)

Robson Fonseca Simões (UNIR)

Região Nordeste

Aline de Moraes Limeira (UFPB)

Antonieta Miguel (UNEB)

Benedito G. Eugenio (UESB)

Cíntia Borges de Almeida (PPGE/UESC)

Cristiane Batista da Silva Santos (PPGE/UESC)

Cristiano Sant'Anna Bahia (UESC)

Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (UFSB)

Eugênia da Silva Pereira (UESC)

Ilka Miglio de Mesquita (PPGE/UESC)

Ione Celeste Jesus de Sousa (UEFS)

Iranilson Buriti de Oliveira (UFCEG)

Joaquim Tavares da Conceição (UFS)

Joceneide Cunha dos Santos (UNEB)

Joelson Alves Onofre (UESC)

Jorsinai de Argôlo Souza (UESC)

José Valdir Jesus de Santana (UESB)

Joseni Pereira Meira Reis (UNEB)

Lilian Moreira Cruz (UESC)

Lívia Andrade Coelho (UESC)

Luzinete Rosa dos Santos (UFS; SEMED Aracaju)

Marcelo Gomes da Silva (PPGE/UESC)

Marcos Lopes de Souza (UESB)

Mariângela Dias Santos Lobo (SEMED Aracaju)

Mirianne Santos de Almeida (IFS)

Nancy Rita Sento Sé de Assis (UNEB)

Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB)

Patrícia Batista dos Santos (Seasic/Sergipe; SEMED Aracaju)

Rodrigo Ceballos (UFCEG)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Rony Rei do Nascimento Silva (Unit)
Rute Andrade Castro (UNEB)
Sandra Regina Mendes (UNEB)
Silvano da Conceição (UESC)
Surya Aaronovich Pombo de Barros (UFPB)
Valéria Maria Santana Oliveira (IFS)
Vinicius Santos da Silva (UNEB)
Virgínia Pereira da Silva de Ávila (PPGE/UPE)
Viviane Briccia do Nascimento (UESC)

Região Sul

Adriana Duarte Leon (IFSul/RS)
Alessandro Carvalho Bica (Unipampa)
Dóris Bittencourt Almeida (UFRGS)
Elaine Aparecida Teixeira Pereira (UDESC)
Giana Lange do Amaral (UFPel)
Jorsinai de Argôlo Souza (UESC)
José Edimar de Souza (UCS)
Luciane Sgarbi Grazziotin (Unisinis)
Tobias de Medeiros Rodrigues (Unipampa)
Vania Grim Thies (UFPel)

Região Centro-Oeste

Fabiano Antonio dos Santos (UFMS)
Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)
Maria Aparecida Lima dos Santos (UFMS)

Comissão Científica Internacional

Felipe Andres Zurita Garrido (UMCE – Chile)
Martin Omar Aveiro (Universidad Nacional del Sur – Argentina)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

SUMÁRIO

MEDIAÇÃO LITERÁRIA E IMAGINÁRIO INFANTIL	13
PERCURSOS DO COELHO: MEDIAÇÃO LITERÁRIA E IMAGINÁRIO INFANTIL	19
DESVENDANDO OS FIOS DAS DIFICULDADES DE ESCOLARIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES.....	25
TRABALHO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	35
BIBLIOTECAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE HUMANIZAÇÃO ...	42
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	52
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: O LUGAR DE ESTUDANTES COM TDAH, DISLEXIA E OUTROS TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO/TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR.....	61
MARCAS DAS DIFICULDADES DE ESCOLARIZAÇÃO EM ADULTOS: IMPACTOS NA VIDA COTIDIANA	68
ESCOLARIZAÇÃO E TDAH: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO	73
O DIÁRIO DE IDEIAS COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE A HISTÓRIA CULTURAL E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	81
MUSICALIZAÇÃO NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	90
O BRINCAR: ATIVIDADE PRINCIPAL DA INFÂNCIA E SUA REPRESENTAÇÃO NAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UBERLÂNDIA	99
CAMINHOS PARA A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA:	108
UM ESTUDO ORIENTADO PELA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	108
INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA MEDIADA POR JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS EM CRIANÇAS COM TDAH.....	117



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

SIMPÓSIO TEMÁTICO 6

Psicologia e Psicopedagogia na Educação

Coordenação: Maria Irene Miranda (PPGED/UFU); Camila Turati Pessoa (PPGED/UFU)

Título do Trabalho	Autoras/Autores
INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA MEDIADA POR JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS EM CRIANÇAS COM TDAH	Carolina Alvim Scarabucci; Maria Irene Miranda
CAMINHOS PARA A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA: UM ESTUDO ORIENTADO PELA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	Denise Campos Pereira de Souza; Stefania Gloria Pereira; Camila Turati Pessoa
O BRINCAR: ATIVIDADE PRINCIPAL DA INFÂNCIA E SUA REPRESENTAÇÃO NAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UBERLÂNDIA	Hítala Jéssica Miranda Ribeiro; Camila Turati Pessoa; Jakeline Bento da Silva Costa
MARCAS DAS DIFICULDADES DE ESCOLARIZAÇÃO EM ADULTOS: IMPACTOS NA VIDA COTIDIANA	Iara Alves Moreira; Maria Irene Miranda
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: O LUGAR DE ESTUDANTES COM TDAH, DISLEXIA E OUTROS TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO/TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR	Débora Helena Aparecida de Souza; Maria Irene Miranda
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Halder Brunner Nunes Ferreira
DESVENDANDO OS FIOS DAS DIFICULDADES DE ESCOLARIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES	Nayara Rodrigues Teodoro; Maria Irene Miranda
PERCURSOS DO COELHO: MEDIAÇÃO LITERÁRIA E IMAGINÁRIO INFANTIL	Tassiana Nascimento Tavares; Maria Irene Miranda
O DIÁRIO DE IDEIAS COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:	Pâmela Faria Oliveira; Camila Turati Pessoa



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

DIÁLOGOS ENTRE A HISTÓRIA CULTURAL E A PSICOLOGIA HISTÓRICOCULTURAL	
TRABALHO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	Vanda Gonçalves Vinhal; Camila Turati Pessoa
ESCOLARIZAÇÃO E TDAH: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO	Paola Passos Alves; Maria Irene Miranda
BIBLIOTECAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE HUMANIZAÇÃO	ozaene Maximiano Figueira Alves Faria; Ulisses Alexandre Souza; Camila Turati Pessoa



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

MEDIAÇÃO LITERÁRIA E IMAGINÁRIO INFANTIL

Tassiana Nascimento Tavares – Universidade Federal de Uberlândia –
tassianant@ufu.br Profa.

Dra. Maria Irene Miranda – Orientadora Universidade Federal de
Uberlândia – mirene@ufu.br

SIMPÓSIO TEMÁTICO ST6 - Psicologia e Psicopedagogia na Educação

Resumo

Esta pesquisa de mestrado em andamento parte da compreensão de que o aprendizado está diretamente relacionado às experiências culturais vivenciadas pela criança. Nesse sentido, Lev Vygotski (2007, p. 79) destaca que “quanto maior for a gama de experiências que oferecemos às crianças, maior será sua capacidade de desenvolver processos psicológicos superiores”. Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, as experiências com os elementos culturais mostram-se fundamentais para o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas, especialmente aquelas relacionadas à linguagem, à imaginação, à simbolização e à constituição do pensamento. Nessa direção, a presente pesquisa investiga de que maneira a mediação das obras clássicas de Beatrix Potter (2024), sob a lente da escuta psicopedagógica, pode favorecer a autoria de pensamento e o fortalecimento do vínculo com o saber em crianças de 5 anos. O estudo tem como objetivo analisar as contribuições da mediação dos clássicos da literatura infantil, especificamente o universo de Beatrix Potter (2024), para os processos de subjetivação e para a constituição da postura investigativa da criança da Educação Infantil em uma escola da rede municipal de Uberlândia. Para isso, serão realizadas mediações de leitura com enfoque no método “Diga-me”, proposto por Aidan Chambers (2023), favorecendo espaços de escuta, interpretação e elaboração simbólica a partir das narrativas literárias. A pesquisa busca identificar os elementos de qualidade literária e estética presentes na obra da autora — especialmente a relação entre as ilustrações naturalistas e a narrativa — que atuam como disparadores de processos cognitivos e afetivos, além de observar como as crianças lidam com temáticas como autonomia, risco e consequência presentes nos contos. Também propõe refletir sobre o papel do mediador na atualização desse clássico para o contexto contemporâneo, favorecendo uma aproximação sensível da criança com uma obra que exige observação atenta, imaginação e participação ativa no processo de construção de sentidos.

Palavras-chave: mediação; literatura infantil; psicopedagogia.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

Para compreender a gênese desta dissertação, faz-se necessário resgatar os fios que tecem minha própria trajetória formativa. Tal como a célebre personagem de Lewis Carroll, que “queimando de curiosidade, correu pelo campo atrás dele; felizmente, chegou a tempo de vê-lo entrar em um grande buraco próximo à cerca [e] foi atrás dele logo em seguida, entrando na toca sem pensar em como sairia dela” (Carroll, 2023, p. 9), minha caminhada também é movida por esse impulso heurístico. A curiosidade perene, o desejo incansável de transcender a superfície e a audácia de adentrar a “toca” do conhecimento científico são os vetores que não apenas narram meu percurso acadêmico, mas que fundamentam e conferem sentido à presente investigação.

Movida pela curiosidade e pelo desejo constante de formação, mesmo distante da universidade, nunca deixei de estudar e pesquisar temas que atravessam minha prática e mobilizam profundamente meu interesse. Em 2022 intensifiquei minhas leituras de literatura clássica infantil e juvenil. Passei a dedicar-me à leitura de autores brasileiros como Monteiro Lobato, Clarice Lispector, Eva Furnari, e entre alguns clássicos internacionais, me encantei com a britânica Beatrix Potter (2024), li e reli contos clássicos, busquei edições que preservassem a integridade das narrativas originais, o contexto histórico das obras e sua qualidade estética e textual. E assim, essa dissertação é uma pesquisa sobre de que maneira a mediação das obras clássicas de Beatrix Potter (2024), sob a lente da escuta psicopedagógica, favorece a autoria de pensamento e o fortalecimento do vínculo com o saber em crianças de 5 anos.

Nesse percurso formativo, pessoal e profissional, esta pesquisa visa investigar as possibilidades da mediação literária na Educação Infantil, considerando a leitura como experiência estética, cultural e formativa no desenvolvimento da criança. analisar as contribuições da mediação de clássicos da literatura infantil (especificamente o universo de Beatrix Potter) para os processos de subjetivação e para a constituição da postura investigativa da criança de 5 anos da Educação Infantil de uma escola da rede Municipal de Uberlândia. A problematização propõe-se a investigar de que maneira a mediação das obras clássicas de Beatrix Potter, sob a lente da escuta psicopedagógica, favorece a autoria de pensamento e o fortalecimento do vínculo com o saber em crianças de 5 anos?

Em que os objetivos específicos são:

- Identificar os elementos de qualidade literária e estética na obra de Beatrix Potter (relação entre as ilustrações naturalistas e a narrativa) que atuam como disparadores de processos cognitivos e afetivos.
- Observar como a criança de 5 anos lida com as temáticas da autonomia, interpretação, relação com sua realidade, das ações e consequências presentes nos contos de Potter, utilizando a escuta psicopedagógica para colher esses sentidos.
- Refletir sobre o papel do mediador na atualização desse clássico para o contexto contemporâneo, facilitando o vínculo da criança com uma obra que exige uma observação atenta e sensível.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Fundamentação teórica

Nosso papel enquanto sociedade é entender a literatura infantil e a leitura muito além de decodificação e ensinamento moral, é sobre vivenciar que ao ler um livro: “Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (Marcuschi, 2008, p.230).

Ainda sobre nossa visão de sociedade, a infância, e a educação infantil, enquanto documentação, é relevante considerar como as leis apresentam e definem o contexto da sociedade brasileira. O Parecer 022/1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, destaca que as “crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie” (Brasil, 1998). Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI destaca que a criança,

é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (Brasil, 1998, p. 21).

Da mesma forma, podemos destacar, na Resolução nº5 de 2009, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, que a criança é entendida como um indivíduo histórico e de direitos, moldado pelas trocas, convivências e experiências de sua rotina “(...) constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.14).

Portanto, mesmo com avanços, vemos que a literatura infantil ainda é tratada sob uma perspectiva em que a escola a 'toma para si, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins'." (Soares, 2006, p. 17). Com marcas profundas do nosso passado colonial,

a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (Zilberman, 2003, p. 15)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Para que essa formação cultural ocorra de maneira significativa, é necessário que a escola respeite o tempo e a realidade da infância, desvinculando-se das lógicas produtivistas. Nesse sentido, o papel do professor não é apenas transmitir conteúdos, mas mediar experiências significativas que conectem a leitura à vida da criança. Como destacam Masschelein e Simons (2014, p. 15), “o conhecimento [...] aprendido na escola de fato tem uma clara ligação com o mundo – derivam dele, mas não coincidem com ele”. Além disso, a importância das experiências culturais para o desenvolvimento infantil é reforçada com a Psicologia Histórico-Cultural. Compreendemos que as experiências com os elementos culturais são imprescindíveis para o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas. Vigotski (2007, p.79) destaca que “quanto maior for a gama de experiências que oferecemos às crianças, maior será sua capacidade de desenvolver processos psicológicos superiores”.

A fim de garantir essas experiências significativas com os textos, destaca-se o papel da mediação de leitura, conceito aprofundado por Bajard (2012), aponta para a valorização do acesso das crianças aos livros literários, bem como contribuem para a compreensão do conceito de mediação literária, diferenciando-o das ações de contação de história. O autor também destaca que a mediação de leitura se constitui na proferição sonora de um texto fixo, portanto, a narrativa não se modifica, e é veiculada pela língua do livro.

A fim de garantir essas experiências significativas nesse processo, destaca-se o papel da mediação de leitura, conceito aprofundado por Bajard (2012), que aponta para a valorização do acesso das crianças aos livros literários, bem como contribuem para a compreensão do conceito de mediação literária, diferenciando-o das ações de contação de história. O autor também destaca que a mediação de leitura se constitui na proferição sonora de um texto fixo, portanto, a narrativa não se modifica, e é veiculada pela língua do livro.

Metodologia

Nessa pesquisa, adota-se um processo qualitativo onde o foco central está na compreensão e no significado dos fenômenos, sem recorrer a análises estatísticas. A coleta de dados ocorre diretamente no ambiente natural, tendo o pesquisador como ferramenta principal para conduzir a investigação e analisar o desenvolvimento do estudo. Na abordagem qualitativa, entende-se que existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a percepção subjetiva do sujeito, configurando uma interação dinâmica que rejeita a tradução em números. (SILVA; MENEZES, 2005).

Serão utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: observações registradas em diário de campo; entrevistas semiestruturadas com professores e as famílias; fotos das ambientações do ambiente de leitura, observação e análise da escolha dos livros e da compreensão



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

das crianças. O desenvolvimento do projeto ocorrerá ao longo de um semestre letivo e será estruturado em quatro etapas principais:

1. Planejamento e observação diagnóstica: contato com a escola, observações da turma, levantamento das práticas existentes.
2. Entrevistas semiestruturadas com os professores da escola e com as famílias.
3. Implementação do projeto com os alunos: rodas de leitura da coleção Beatriz Potter (2024): A história dos coelhinhos Pompom, A história de Jemina Pata-Choca, A história da senhorita Fifi, A história de dona Rita engomadeira, A história de Pedro Coelho, A história de Sr. Jeremias Pescador, A história do coelho mau e feroz, A História de Tom Gato, com enfoque Diga-me (Chambers, 2023), em que as crianças são convidadas a ouvir e questionarem “o que gostei”, “o que mudaria na história”, “qual a conexão entre as histórias”.
4. Sistematização e análise: organização dos dados coletados e análise à luz da Psicologia Histórico-Cultural e contribuições da escuta psicopedagógica e o poder da literatura para a construção da infância.

Resultados e discussão

A pesquisa encontra-se em estágio inicial, concentrando-se, atualmente, nas etapas de planejamento e de ambientação junto à comunidade escolar e às crianças. A próxima fase consistirá no início das mediações pedagógicas, momento que propiciará o registro e a análise de ricas observações de campo.

A pesquisa problematiza de que maneira a mediação das obras clássicas de Beatrix Potter, sob a lente da escuta psicopedagógica, favorece a autoria de pensamento e o fortalecimento do vínculo com o saber em crianças de 5 anos. E os objetivos específicos tratam de identificar os elementos de qualidade literária na escolha da obra, observar autonomia, interpretação e criatividade nas crianças, além de refletir sobre o papel do mediador e sua importância nesse cenário de pesquisa.

Em suma, essa pesquisa existe na possibilidade da leitura de qualidade nas escolas da rede municipal de Uberlândia, não como um recurso pedagógico, mas como acesso a cultura. As reflexões tecidas buscam contribuir para formação de leitores críticos “Se um aluno não sair bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa.” (Cagliari, 2003, p. 148)

Considerações finais

A investigação em curso destaca-se pela urgência de seu referencial teórico, que defende a autonomia artística da literatura infantil em oposição ao seu uso puramente didático ou instrumental. Esse estudo torna-se essencial diante de um panorama de severa exclusão cultural no Brasil, onde a



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

maioria das famílias não compartilha o hábito da leitura em casa, posicionando a escola pública como o ambiente decisivo para assegurar o acesso à imaginação e à arte desde a primeiríssima infância.

Ademais, ao propor uma mediação baseada no diálogo e na imersão na linguagem escrita, a pesquisa oferece uma alternativa à pressa e aos excessos tecnológicos da atualidade, incentivando a desaceleração e a experiência estética. Por meio da análise de clássicos literários articulados à escuta psicopedagógica, o trabalho investiga o desenvolvimento cognitivo e emocional dos pequenos, buscando despertar a autonomia do pensamento, consolidar a relação com o conhecimento e garantir que a criança se estabeleça como um sujeito de direitos por intermédio da experiência literária.

Referências

- BAJARD, Elie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 21. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Edição luxo. Tradução de Fabio Kataoka. Barueri: Garnier Editora, 2023. 144 p.
- CHAMBERS, Aidan. **Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa**. Tradução de Juliana Chieregato Pedro. São Paulo: Cortez, 2023.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- POTTER, Beatrix. **Obras completas Beatrix Potter**. v. 1. 2. ed. Rio Bonito, RJ: Gianna Edições, 2024.
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil. In: BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MARTINS, Aracy Alves; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003. 235 p.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

PERCURSOS DO COELHO: MEDIAÇÃO LITERÁRIA E IMAGINÁRIO INFANTIL

Tassiana Nascimento Tavares – Universidade Federal de Uberlândia –

tassianant@ufu.br Maria

Irene Miranda – Universidade Federal de Uberlândia –

mirene@ufu.br

SIMPÓSIO TEMÁTICO ST6 - Psicologia e Psicopedagogia na Educação

Resumo

Esta pesquisa de mestrado em andamento parte da compreensão de que o aprendizado está diretamente relacionado às experiências culturais vivenciadas pela criança. Nesse sentido, Lev Vygotski (2007, p. 79) destaca que “quanto maior for a gama de experiências que oferecemos às crianças, maior será sua capacidade de desenvolver processos psicológicos superiores”. Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, as experiências com os elementos culturais mostram-se fundamentais para o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas, especialmente aquelas relacionadas à linguagem, à imaginação, à simbolização e à constituição do pensamento. Nessa direção, a presente pesquisa investiga de que maneira a mediação das obras clássicas de Beatrix Potter (2024), sob a lente da escuta psicopedagógica, pode favorecer a autoria de pensamento e o fortalecimento do vínculo com o saber em crianças de 5 anos. O estudo tem como objetivo analisar as contribuições da mediação dos clássicos da literatura infantil, especificamente o universo de Beatrix Potter (2024), para os processos de subjetivação e para a constituição da postura investigativa da criança da Educação Infantil em uma escola da rede municipal de Uberlândia. Para isso, serão realizadas mediações de leitura com enfoque no método “Diga-me”, proposto por Aidan Chambers (2023), favorecendo espaços de escuta, interpretação e elaboração simbólica a partir das narrativas literárias. A pesquisa busca identificar os elementos de qualidade literária e estética presentes na obra da autora — especialmente a relação entre as ilustrações naturalistas e a narrativa — que atuam como disparadores de processos cognitivos e afetivos, além de observar como as crianças lidam com temáticas como autonomia, risco e consequência presentes nos contos. Também propõe refletir sobre o papel do mediador na atualização desse clássico para o contexto contemporâneo, favorecendo uma aproximação sensível da criança com uma obra que exige observação atenta, imaginação e participação ativa no processo de construção de sentidos.

Palavras-chave: mediação; literatura infantil; psicopedagogia.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

Para compreender a gênese desta dissertação, faz-se necessário resgatar os fios que tecem minha própria trajetória formativa. Tal como a célebre personagem de Lewis Carroll, que “queimando de curiosidade, correu pelo campo atrás dele; felizmente, chegou a tempo de vê-lo entrar em um grande buraco próximo à cerca [e] foi atrás dele logo em seguida, entrando na toca sem pensar em como sairia dela” (Carroll, 2023, p. 9), minha caminhada também é movida por esse impulso heurístico. A curiosidade perene, o desejo incansável de transcender a superfície e a audácia de adentrar a “toca” do conhecimento científico são os vetores que não apenas narram meu percurso acadêmico, mas que fundamentam e conferem sentido à presente investigação.

Movida pela curiosidade e pelo desejo constante de formação, mesmo distante da universidade, nunca deixei de estudar e pesquisar temas que atravessam minha prática e mobilizam profundamente meu interesse. Em 2022 intensifiquei minhas leituras de literatura clássica infantil e juvenil. Passei a dedicar-me à leitura de autores brasileiros como Monteiro Lobato, Clarice Lispector, Eva Furnari, e entre alguns clássicos internacionais, me encantei com a britânica Beatrix Potter (2024), li e reli contos clássicos, busquei edições que preservassem a integridade das narrativas originais, o contexto histórico das obras e sua qualidade estética e textual. E assim, essa dissertação é uma pesquisa sobre de que maneira a mediação das obras clássicas de Beatrix Potter (2024), sob a lente da escuta psicopedagógica, favorece a autoria de pensamento e o fortalecimento do vínculo com o saber em crianças de 5 anos.

Nesse percurso formativo, pessoal e profissional, esta pesquisa visa investigar as possibilidades da mediação literária na Educação Infantil, considerando a leitura como experiência estética, cultural e formativa no desenvolvimento da criança. analisar as contribuições da mediação de clássicos da literatura infantil (especificamente o universo de Beatrix Potter) para os processos de subjetivação e para a constituição da postura investigativa da criança de 5 anos da Educação Infantil de uma escola da rede Municipal de Uberlândia. A problematização propõe-se a investigar de que maneira a mediação das obras clássicas de Beatrix Potter, sob a lente da escuta psicopedagógica, favorece a autoria de pensamento e o fortalecimento do vínculo com o saber em crianças de 5 anos?

Em que os objetivos específicos são:

- Identificar os elementos de qualidade literária e estética na obra de Beatrix Potter (relação entre as ilustrações naturalistas e a narrativa) que atuam como disparadores de processos cognitivos e afetivos.
- Observar como a criança de 5 anos lida com as temáticas da autonomia, interpretação, relação com sua realidade, das ações e consequências presentes nos contos de Potter, utilizando a escuta psicopedagógica para colher esses sentidos.
- Refletir sobre o papel do mediador na atualização desse clássico para o contexto contemporâneo, facilitando o vínculo da criança com uma obra que exige uma observação atenta e sensível.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Fundamentação teórica

Nosso papel enquanto sociedade é entender a literatura infantil e a leitura muito além de decodificação e ensinamento moral, é sobre vivenciar que ao ler um livro: “Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (Marcuschi, 2008, p.230).

Ainda sobre nossa visão de sociedade, a infância, e a educação infantil, enquanto documentação, é relevante considerar como as leis apresentam e definem o contexto da sociedade brasileira. O Parecer 022/1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, destaca que as “crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie” (Brasil, 1998). Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI destaca que a criança,

é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (Brasil, 1998, p. 21).

Da mesma forma, podemos destacar, na Resolução nº5 de 2009, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, que a criança é entendida como um indivíduo histórico e de direitos, moldado pelas trocas, convivências e experiências de sua rotina “(...) constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.14).

Portanto, mesmo com avanços, vemos que a literatura infantil ainda é tratada sob uma perspectiva em que a escola a 'toma para si, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins'." (Soares, 2006, p. 17). Com marcas profundas do nosso passado colonial,

a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

atividade comprometida com a dominação da criança. (Zilberman, 2003, p. 15)

Para que essa formação cultural ocorra de maneira significativa, é necessário que a escola respeite o tempo e a realidade da infância, desvinculando-se das lógicas produtivistas. Nesse sentido, o papel do professor não é apenas transmitir conteúdos, mas mediar experiências significativas que conectem a leitura à vida da criança. Como destacam Masschelein e Simons (2014, p. 15), “o conhecimento [...] aprendido na escola de fato tem uma clara ligação com o mundo – derivam dele, mas não coincidem com ele”. Além disso, a importância das experiências culturais para o desenvolvimento infantil é reforçada com a Psicologia Histórico-Cultural. Compreendemos que as experiências com os elementos culturais são imprescindíveis para o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas. Vigotski (2007, p.79) destaca que “quanto maior for a gama de experiências que oferecemos às crianças, maior será sua capacidade de desenvolver processos psicológicos superiores”.

A fim de garantir essas experiências significativas com os textos, destaca-se o papel da mediação de leitura, conceito aprofundado por Bajard (2012), aponta para a valorização do acesso das crianças aos livros literários, bem como contribuem para a compreensão do conceito de mediação literária, diferenciando-o das ações de contação de história. O autor também destaca que a mediação de leitura se constitui na proferição sonora de um texto fixo, portanto, a narrativa não se modifica, e é veiculada pela língua do livro.

A fim de garantir essas experiências significativas nesse processo, destaca-se o papel da mediação de leitura, conceito aprofundado por Bajard (2012), que aponta para a valorização do acesso das crianças aos livros literários, bem como contribuem para a compreensão do conceito de mediação literária, diferenciando-o das ações de contação de história. O autor também destaca que a mediação de leitura se constitui na proferição sonora de um texto fixo, portanto, a narrativa não se modifica, e é veiculada pela língua do livro.

Metodologia

Serão utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: observações registradas em diário de campo; entrevistas semiestruturadas com professores e as famílias; fotos das ambientações do ambiente de leitura, observação e análise da escolha dos livros e da compreensão das crianças. O desenvolvimento do projeto ocorrerá ao longo de um semestre letivo e será estruturado em quatro etapas principais:

1. Planejamento e observação diagnóstica: contato com a escola, observações da turma, levantamento das práticas existentes.
2. Entrevistas semiestruturadas com os professores da escola e com as famílias.
3. Implementação do projeto com os alunos: rodas de leitura da coleção Beatriz Potter (2024): A história dos coelhinhos Pompom, A história de Jemina Pata-Choca, A história da senhorita Fifi, A



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

história de dona Rita engomadeira, A história de Pedro Coelho, A história de Sr. Jeremias Pescador, A história do coelho mau e feroz, A História de Tom Gato, com enfoque Diga-me (Chambers, 2023), em que as crianças são convidadas a ouvir e questionarem “o que gostei”, “o que mudaria na história”, “qual a conexão entre as histórias”.

4. Sistematização e análise: organização dos dados coletados e análise à luz da Psicologia Histórico-Cultural e contribuições da escuta psicopedagógica e o poder da literatura para a construção da infância.

Resultados e discussão

A pesquisa encontra-se em estágio inicial, concentrando-se, atualmente, nas etapas de planejamento e de ambientação junto à comunidade escolar e às crianças. A próxima fase consistirá no início das mediações pedagógicas, momento que propiciará o registro e a análise de ricas observações de campo.

A pesquisa problematiza de que maneira a mediação das obras clássicas de Beatrix Potter, sob a lente da escuta psicopedagógica, favorece a autoria de pensamento e o fortalecimento do vínculo com o saber em crianças de 5 anos. E os objetivos específicos tratam de identificar os elementos de qualidade literária na escolha da obra, observar autonomia, interpretação e criatividade nas crianças, além de refletir sobre o papel do mediador e sua importância nesse cenário de pesquisa.

Em suma, essa pesquisa existe na possibilidade da leitura de qualidade nas escolas da rede municipal de Uberlândia, não como um recurso pedagógico, mas como acesso a cultura. As reflexões tecidas buscam contribuir para formação de leitores críticos “Se um aluno não sair bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa.” (Cagliari, 2003, p. 148)

Considerações finais

A investigação em curso destaca-se pela urgência de seu referencial teórico, que defende a autonomia artística da literatura infantil em oposição ao seu uso puramente didático ou instrumental. Esse estudo torna-se essencial diante de um panorama de severa exclusão cultural no Brasil, onde a maioria das famílias não compartilha o hábito da leitura em casa, posicionando a escola pública como o ambiente decisivo para assegurar o acesso à imaginação e à arte desde a primeiríssima infância.

Ademais, ao propor uma mediação baseada no diálogo e na imersão na linguagem escrita, a



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

pesquisa oferece uma alternativa à pressa e aos excessos tecnológicos da atualidade, incentivando a desaceleração e a experiência estética. Por meio da análise de clássicos literários articulados à escuta psicopedagógica, o trabalho investiga o desenvolvimento cognitivo e emocional dos pequenos, buscando despertar a autonomia do pensamento, consolidar a relação com o conhecimento e garantir que a criança se estabeleça como um sujeito de direitos por intermédio da experiência literária.

Referências

- BAJARD, Elie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 21. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Edição luxo. Tradução de Fabio Kataoka. Barueri: Garnier Editora, 2023. 144 p.
- CHAMBERS, Aidan. **Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa**. Tradução de Juliana Chieregato Pedro. São Paulo: Cortez, 2023.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- POTTER, Beatrix. **Obras completas Beatrix Potter**. v. 1. 2. ed. Rio Bonito, RJ: Gianna Edições, 2024.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil. In: BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MARTINS, Aracy Alves; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003. 235 p.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

DESVENDANDO OS FIOS DAS DIFICULDADES DE ESCOLARIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Nayara Rodrigues Teodoro – Universidade Federal de Uberlândia (UFU) –
nayararteodoropsi@gmail.com

Maria Irene Miranda – Universidade Federal de Uberlândia (UFU) –
mirene@ufu.br

Simpósio Temático: ST6 – Psicologia e Psicopedagogia na Educação

Resumo: As dificuldades de escolarização constituem um dos principais desafios da educação básica e são influenciadas por fatores cognitivos, emocionais, sociais, pedagógicos e institucionais. Nesse contexto, as concepções docentes orientam as práticas pedagógicas e influenciam a compreensão e o enfrentamento dessas dificuldades. Sendo assim, este estudo teve como objetivo analisar as concepções, crenças e práticas pedagógicas de professores dos anos finais do Ensino Fundamental I acerca das dificuldades de escolarização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de campo, realizada com 13 professores de 5 escolas estaduais do interior de Minas Gerais. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados pela Análise de Conteúdo. Os resultados evidenciaram a coexistência de concepções individualizantes e perspectivas que reconhecem a natureza multifatorial das dificuldades de escolarização. Também foram identificadas estratégias pedagógicas, como adaptações metodológicas, avaliações diagnósticas e atividades colaborativas, limitadas, contudo, por desafios relacionados às condições de trabalho docente. Conclui-se que a superação das dificuldades de escolarização requer o fortalecimento da formação continuada, das práticas pedagógicas mediadoras e de políticas educacionais voltadas à inclusão e à aprendizagem.

Palavras-chave: dificuldades de escolarização; Psicologia Escolar Crítica; Professores; Ensino Fundamental.

Introdução

As dificuldades de escolarização constituem um dos principais desafios enfrentados pelas escolas, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental I. Trata-se de um fenômeno complexo e multidimensional, permeado por fatores emocionais, cognitivos, sociais, pedagógicos, institucionais e históricos (Campos, 2014), não podendo ser compreendido apenas como uma característica individual do estudante (Patto, 2015). Dados da Avaliação Nacional de Alfabetização evidenciam a persistência de baixos níveis de desempenho em leitura e escrita entre estudantes brasileiros, reforçando a necessidade de compreender os múltiplos fatores que influenciam o processo de aprendizagem (Brasil, 2017).



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Historicamente, as dificuldades de escolarização foram explicadas por perspectivas individualizantes e medicalizantes, que atribuíram o fracasso escolar a déficits biológicos, psicológicos ou familiares (Collares; Moysés, 1996). Em contraposição, os avanços da Psicologia Escolar Crítica e da perspectiva histórico-cultural passaram a compreender as dificuldades de escolarização como fenômenos produzidos nas relações entre sujeito, escola, cultura e sociedade, reconhecendo a influência das práticas pedagógicas, das condições institucionais e das mediações sociais no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, as crenças e concepções dos professores assumem um papel central, tendo em vista, que acabam por orientar a forma como estes docentes interpretam as dificuldades apresentadas pelos estudantes e influenciam diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Diante disso, surgiu a seguinte problemática: Como as concepções, crenças e práticas pedagógicas de professores dos anos finais do Ensino Fundamental I influenciam a proposição e o desenvolvimento de estratégias voltadas aos estudantes com dificuldades de escolarização?

Assim, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as concepções, crenças e práticas pedagógicas de professores dos anos finais do Ensino Fundamental I acerca das dificuldades de escolarização. E como específicos: I) investigar as crenças e concepções docentes sobre o fenômeno; II) analisar de que forma essas concepções influenciam as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula; III) identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no atendimento aos estudantes com dificuldades de escolarização.

A Psicologia Escolar Crítica e a Produção da Queixa Escolar

As dificuldades de escolarização constituem um fenômeno historicamente explicado por inúmeras concepções teóricas. Durante grande parte do século XX, predominaram interpretações fundamentadas em concepções racionalistas, empiristas e biomédicas, que localizaram o “não aprender” no próprio sujeito, atribuindo as dificuldades a aspectos cognitivos, biológicos, psicológicos ou a condições familiares. Os racionalistas atribuíam o desempenho escolar a práticas psicométricas e classificatórias (Silva, 2013; Goodwin, 2005), enquanto os empiristas buscaram responsabilizar o meio externo e a família por meio de conceitos e concepções como o da “carência cultural”, assim crianças de camadas populares não teriam acesso a estímulos adequados, por isso apresentavam dificuldades no processo de escolarização (Portugal, 2002; Goodwin, 2005; Colares e Moysés, 1996; Patto, 1990). Essas correntes filosóficas privilegiam explicações centradas no indivíduo, no seu contexto ou ao seu meio familiar, deixando de lado os modos como a escola se organiza, avalia e exclui.

No contexto brasileiro, a Psicologia Escolar se consolidou, de início, influenciada pelo modelo clínico, centrada na identificação de supostos déficits individuais e na adaptação do estudante diante das exigências do contexto escolar. Para isso fazia uso de testes psicológicos, diagnósticos e classificações, reforçando a ideia de que o fracasso escolar decorre de limitações do aluno (Meira; Antunes, 2003; Pessoa, 2014; Patto, 1984; 1992). Na década de 1980 é que este modelo começa a ser



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

questionado pelos estudos da Psicologia Escolar Crítica, por meio dos trabalhos de Patto (1990); Collares e Moysés (1996; 2010); Souza (1996; 2020) e Tanamachi e Meira (2003), que defendem o fracasso escolar como uma produção histórica, social e institucional, relacionada às formas de organização, avaliação e ensino da escola.

A queixa escolar, então, é compreendida como uma construção produzida nas relações estabelecidas no cotidiano da escola. Souza (2020) descreve que a queixa não representa uma descrição objetiva das dificuldades do estudante, mas resulta da articulação entre expectativas normativas, práticas pedagógicas, políticas educacionais e condições concretas de trabalho docente. Portanto, a produção da queixa escola é um processo social e institucionalmente construído, atravessado por expectativas normativas da escola e condições de trabalho do professor.

A psicologia escolar tradicional opera com a “psicologização” dos fenômenos educacionais, transformando dificuldades escolares em problemas de ordem clínica, ocasionando o processo de medicalização da educação (Patto, 1984; 1992; Meira; Antunes, 2003; Pessoa, 2014). Collares e Moysés (2010) destacam que essa lógica desloca a responsabilidade das práticas escolares para o aluno, naturalizando desigualdades. Em contraposição, a Psicologia Escolar Crítica compreende as dificuldades como produzidas na interação entre sujeito, escola e sociedade, considerando o papel das condições de ensino, das políticas educacionais e das práticas pedagógicas na constituição das trajetórias escolares (Tanamachi; Meira, 2003).

A Perspectiva Histórico-Cultural: Mediação e Desenvolvimento Humano

A Perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, em diálogo com a Psicologia Escolar Crítica, contribui para compreender os processos de aprendizagem e o desenvolvimento humano ao defender que o desenvolvimento não decorre unicamente da maturação biológica, mas é resultado das relações sociais, da apropriação da cultura e das experiências vividas pelo sujeito ao longo de sua vida (Pino, 2005; Dos Santos, 2013). Para Vygotsky (1998), as funções psicológicas superiores, como memória, atenção, pensamento e linguagem, constituem-se inicialmente nas relações sociais e, posteriormente, são internalizadas pelo indivíduo. Assim, a aprendizagem ocorre por meio da mediação e impulsiona o desenvolvimento, atribuindo à escola papel fundamental na formação humana.

A mediação pedagógica assume lugar central nesse processo. O professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento científico, organizando situações de ensino que possibilitem a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos (Pontes; Guaraldo, 2014). Tal entendimento está diretamente relacionado ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre aquilo que o estudante realiza sozinho e aquilo que consegue realizar com auxílio de um adulto ou de colegas mais experientes (Dos Santos, 2013).



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Assim, as dificuldades de escolarização deixam de ser interpretadas como atributos internos do estudante e passam a ser compreendidas como resultados das mediações pedagógicas, das práticas avaliativas, da organização curricular e das condições concretas em que o ensino acontece (Patto, 1990; Collares; Moysés, 2010; Souza, 2020). Esse olhar sobre as dificuldades de escolarização, amplia também o olhar sobre o papel do professor no processo educativo, tendo em vista que sua atuação é atravessada por diferentes desafios, como turmas numerosas, escassez de materiais, existência de avaliações externas que são utilizadas para avaliar tanto o desempenho do aluno como do professor e condições precárias de trabalho.

Para a perspectiva histórico-cultural, as práticas pedagógicas, se intencionalmente mediadas, favorecem o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito, a partir do momento que reconhecem a diversidade e a singularidade dos sujeitos e promovem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento (Moro, 2020; Moro e Carlesso, 2020). Compreender as dificuldades de escolarização implica analisar não apenas o estudante, mas também as relações pedagógicas, institucionais e sociais que compõem o cotidiano escolar. Assim, entender as crenças e concepções docentes sobre as dificuldades de escolarização se torna essencial para transformar a trama do “não aprender” em possibilidades de desenvolvimento integral.

Metodologia

Este trabalho trata de uma pesquisa qualitativa de campo, cuja abordagem possibilita compreender os significados e as relações construídas no contexto escolar (Lüdke; André, 1986; Creswell, 2007). O estudo foi realizado em 5 escolas estaduais de uma cidade do interior de Minas Gerais, com a participação de 13 professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. Para garantir o anonimato dos participantes e das instituições, foram utilizados nomes fictícios.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas e de um questionário para caracterização dos participantes. As entrevistas abordaram as concepções, experiências e práticas pedagógicas relacionadas às dificuldades de escolarização. A análise dos dados foi realizada conforme a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), compreendendo as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A partir desse processo, foram identificadas categorias temáticas, articuladas ao referencial da Psicologia Escolar Crítica e da perspectiva histórico-cultural.

Resultados e discussão

A análise dos dados fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (1977), permitiu a organização dos achados em três categorias de análise:



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Concepções e Crenças sobre Dificuldades de Escolarização

A análise das entrevistas revelou que as concepções dos professores sobre as dificuldades de escolarização não se apresentam de forma homogênea, mas constituem-se a partir de diferentes referenciais explicativos, evidenciando a coexistência de perspectivas individualizantes e de compreensões que reconhecem a complexidade do processo educativo. As falas dos docentes evidenciam que embora alguns professores apresentam discursos que atribuam as dificuldades a fatores externos à escola, como falta de participação da família, o contexto socioeconômico e as características individuais dos alunos, outros, por sua vez, reconhecem o quanto as práticas pedagógicas influenciam, assim como as condições institucionais e as mediações estabelecidas no cotidiano escolar. O que se apresenta na fala de TF1 e TS3, ao afirmar:

Eu sempre estou em busca de conversar com a família, apresentar para a família o problema [...] e fazer intervenção junto à criança, tentar fazer de forma individual, porque dentro de uma sala de aula é muito difícil a gente ficar fazendo intervenção individual. (TF1)

O aluno passa a ter dificuldade devido a diversos motivos, primeiro a lacunas de aprendizagem, principalmente por não ter se alfabetizado e ter sido aprovado. Outro motivo é a falta de participação e cobrança da família. (TS3)

Embora reconheçam a importância da participação da família, as narrativas não restringem o argumento da origem das dificuldades ao contexto familiar, mas reforçam a necessidade de intervenções pedagógicas e de um acompanhamento individualizado. Dessa forma, se distanciam de uma concepção reducionista do aprender, ao reconhecer que o processo de escolarização exige a articulação entre escola, família e professor, além de revelar as limitações do trabalho do professor diante das condições de trabalho.

Outro ponto levantado pelas narrativas é a tendência à lógica normativo-comparativa, na qual a dificuldade é identificada a partir do desvio em relação à média da turma, o que aparece na fala de FA2:

Eu percebo que o aluno apresenta dificuldade quando ele não consegue acompanhar igual os outros, sabe? A gente vê isso nas atividades mesmo. (FA2)

Para a Psicologia Escolar Crítica, essa visão representada por meio da fala de FA2 naturaliza o fracasso e reforça processos de rotulação que limitam o potencial emancipador da educação (Patto, 2015; Freire, 1997). Outras narrativas analisadas apontam sobre a compreensão das dificuldades de



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

escolarização como um fenômeno que demanda reorganização das práticas de ensino. Alguns professores valorizam a necessidade de “trabalhar diferente”, adaptar atividades e construir intervenções que consideram as singularidades, o que vai ao encontro das perspectivas teóricas de Patto (1990), Collares e Moysés (1996; 2010) e Souza (2020).

Nota-se nos discursos dos professores participantes da pesquisa, uma coexistência de concepções atravessadas pelas experiências profissionais, pelos processos formativos e pelas condições institucionais em que o trabalho pedagógico é desenvolvido. Tardif (2014) discorre que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional e articulam conhecimentos científicos, experiências vividas e demandas concretas da prática escolar. Sendo assim, são produzidas e ressignificadas nas relações estabelecidas no cotidiano da escola.

As concepções docentes constituem um elemento central na produção das práticas pedagógicas, quando há o predomínio de interpretações individualizantes, há uma tendência à responsabilizar o aluno e sua família pelo fracasso escolar; em contrapartida, quando os professores compreendem as dificuldades de escolarização como fenômeno multifatorial, as possibilidades de construções de mediações pedagógicas que busquem atender às diferentes necessidades dos estudantes emergem, logo, a concepção docente constitui um dos principais fios da trama das dificuldades de escolarização.

Práticas Pedagógicas diante das Dificuldades de Escolarização

As práticas pedagógicas relatadas demonstram um esforço docente em atuar como mediador no processo de aprendizagem, buscando atuar sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos estudantes (Vygotsky, 1991; 1998). Os professores fazem uso de diferentes estratégias de mediação, construídas a partir da realidade de suas turmas. Os discursos revelam que mesmo diante das limitações existentes, os professores buscam reorganizar o processo de ensino de forma a atender as necessidades dos estudantes. Entre as estratégias mais recorrentes destacam-se a realização de avaliações diagnósticas, a adaptação de atividades, o uso de materiais concretos, jogos, trabalho em pares, atendimento individualizado e proximidade com a família. Essas ações evidenciam a preocupação dos professores em compreender os seus alunos, como aparece na fala de FA1:

Primeiro eu faço o diagnóstico [...] depois planejo a intervenção. (FA1)

As falas apresentadas pelos participantes se alinham à perspectiva histórico-cultural, na qual o desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece através de mediações intencionalmente organizadas (Vygotsky, 1991). Contudo, a análise revela que as intervenções normalmente se sustentam em iniciativas individuais dos professores e não advêm de um planejamento institucional coletivo. Outro ponto, se refere à dimensão afetiva que aparece como um fio condutor da mediação:



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Agente percebe no olhar, sabe? [...] Você sente que precisa acolher mais. (FA2)

Os participantes reconhecem que o acolhimento, a escuta e o estabelecimento de vínculos constituem aspectos fundamentais para favorecer o envolvimento dos estudantes com o processo de aprendizagem. Essa visão amplia o papel do professor para além da transmissão de conteúdos, demonstrando que o processo educativo envolve relações interpessoais, o reconhecimento das singularidades e a construção de um ambiente que favoreça a participação e o desenvolvimento dos estudantes (Santos, 2024). Assim, a afetividade deixa de ser entendida como elemento secundário e passa a integrar as práticas de mediação pedagógica.

Os resultados dialogam com a perspectiva histórico-cultural e com as contribuições de Vygotsky (1998) ao reforçarem que a aprendizagem ocorre através da mediação social e da interação entre sujeitos. As estratégias utilizadas pelos professores demonstram a preocupação em criar condições para que os estudantes avancem em direção a níveis mais complexos de desenvolvimento, aproximando-se do conceito de ZDP. Além disso, as práticas, segundo Libâneo, (2006) implicam em organizar condições didáticas que promovam a aprendizagem significativa. Por meio da adaptação, diversificação e acompanhamento contínuo o professor compreende que o ensino não é, nem pode ser homogêneo, devendo considerar os diferentes ritmos, necessidades e potencialidades presente na sala de aula.

A análise evidencia que os professores mobilizam diferentes estratégias de mediação na tentativa de responder às demandas dos estudantes com dificuldades de escolarização, porém, essas práticas encontram limites nas condições de trabalho, o que demonstra que a educação não depende apenas do docente, mas de políticas educacionais, das condições materiais, pedagógicas e institucionais.

Desafios da Atuação Docente frente às Dificuldades de Escolarização

A terceira categoria de análise revela os “nós” que tencionam e limitam a atuação docente. O número elevado de alunos por turma foi apontado como um dos principais fatores que limitam o acompanhamento individualizado e a realização de intervenções pedagógicas mais sistemáticas. Ao refletir sobre sua prática, as professoras TF1e FA2 afirmam:

Hoje no meu quinto ano eu tenho 32 alunos [...] se eu tivesse uma sala com menos aluno, eu conseguiria fazer um trabalho melhor. (TF1)

A sala tem muitos alunos e fica difícil dar atenção individual. (FA2)

As falas evidenciam que a superlotação compromete o planejamento e a execução de estratégias diferenciadas, o que restringe as possibilidades de mediação pedagógica e dificulta o



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

atendimento às necessidades específicas dos estudantes (Libâneo, 2013). Embora os professores reconheçam a necessidade de um trabalho individualizado, as condições de trabalho, quase sempre, são impeditivos para que essa prática seja realizada.

Outro desafio é a falta de recursos pedagógicos e de apoio institucional, os participantes relataram que, muitas vezes, precisam elaborar materiais, adaptar atividades e buscar por alternativas metodológicas usando para isso recursos próprios, ampliando a sobrecarga de trabalho e a percepção de que o enfrentamento das dificuldades depende da iniciativa individual do professor. Além das limitações materiais, os professores relatam a necessidade de maior articulação entre os diferentes profissionais da escola e o fortalecimento da parceria com as famílias.

Essas condições de trabalho do professor geram sentimentos de impotência e frustração. Saviani (2008) e Facci (2004) discorrem que a democratização do acesso à escola não é garantia de democratização da aprendizagem, tendo em vista que, se não houver condições materiais e pedagógicas que sustentem o trabalho educativo esta estará fadada ao fracasso. Logo, as dificuldades de escolarização não podem ser reduzidas a características dos alunos, mas devem ser compreendidas como resultantes de uma trama complexa de mediações pedagógicas, institucionais e políticas.

Considerações finais

O estudo analisou as concepções, crenças e práticas pedagógicas de professores dos anos finais do Ensino Fundamental I acerca das dificuldades de escolarização. Os resultados demonstraram que as concepções dos professores influenciam de maneira direta a forma como produzem e desenvolvem suas práticas em sala de aula, revelando a coexistência de perspectivas ainda centradas no estudante e de compreensões que reconhecem as dificuldades de escolarização como um fenômeno multifatorial, produzido nas relações entre sujeito, escola e contexto social.

Também foi possível identificar que os professores buscam desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas para favorecer a aprendizagem, como adaptações, avaliações diagnósticas e atividades mediadas. Contudo, essas práticas são frequentemente limitadas por desafios relacionados às condições de trabalho, como salas superlotadas, falta de recursos pedagógicos e de apoio institucional e formação continuada que considere os diferentes contextos educativos. O enfrentamento às dificuldades de escolarização requer inicialmente a superação de concepções individualizantes e o fortalecimento de práticas pedagógicas fundamentadas na mediação, na inclusão e na valorização dos estudantes.

Espera-se que os resultados aqui encontrados possam ajudar no fortalecimento de ações formativas e de políticas educacionais voltadas para a promoção da aprendizagem e construção de uma escola inclusiva.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico: edição 2016**. Brasília: INEP, 2017.
- CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da Aprendizagem**. 41ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014..
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DOS SANTOS, A. S. **Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para a Competência em Informação no Contexto Escolar**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista/UNESP, Marília, 2013.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GOODWIN, C. J. **História da Psicologia Moderna** (2ª ed.). São Paulo: Cultrix, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, 2006.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986..
- MEIRA, M. E.; ANTUNES (Orgs.), M. A. **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MORO, Leticia Gonçalves Borin. **Sequências didáticas interdisciplinares e os reflexos na aprendizagem de alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem**. Orientador: Janaína Pereira Pretto Carlesso. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2020.
- MORO, Leticia Gonçalves Borin; CARLESSO, Janaína Pereira Pretto. Aplicação de uma sequência didática lúdica e interdisciplinar no desempenho escolar de alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. **Revista Kiri-Kerê Pesquisa em Ensino**, v. 5, n. 9, p. 335-353, dez. 2020. DOI: 10.47456/krkr.v1i9.32915. Acesso em: 09 mar. 2025.
- PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP, [S. l.]**, v. 3, n. 1-2, p. 107–121, 1992.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990/2015

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PESSOA, C. T. **Psicologia Educacional e Escolar:** inspirando ideias para a Formação Continuada de Educadores por meio da Arte. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Psicologia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17216/1/PsicologiaEducacionalEscolar.pdf>

PONTES, Eliane Cristina; GUARALDO, Luciana de Araújo Nascimento. O processo ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: **Cadernos PDE:** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

PORTUGAL, Cadja Araujo. Discussão sobre empirismo e racionalismo no problema da origem do conhecimento. **Revista Eletrônica da Faculdade de Tecnologia e Ciências de Feira de Santana.** Ano I, n. 1, dez. 2002. Disponível em: <https://marcosfabionuva.com/wp-content/uploads/2015/01/portugal-c-a-discussc3a3o-sobre-empirismo-e-racionalismo-no-problema-da-origem-do-conhecimento.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SANTOS, Thayne da Silva. **A constituição do sujeito na teoria histórico-cultural: desdobramentos das concepções de personalidade e subjetividade para os contextos escolares.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 164 p.

SILVA, Leosmar Aparecido da. Racionalismo e empirismo: o papel da imaginação no processo de conceptualização. **Via Litterae** (ISSN 2176-6800): Revista de Linguística e Teoria Literária, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 53–74, 2013. Disponível em: [//www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/2592](http://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/2592).. Acesso em: 18 fev. 2025.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e a formação do psicólogo.** Orientador: Maria Helena Souza Patto. 1996. 287 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia Escolar Crítica:** teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas: Alínea, 2020.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, E. E. M., ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia Escolar:** Práticas Críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62. PINO, A. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

TRABALHO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Vanda Gonçalves Vinhal- UFU – goncalvesvinhalvanda@gmail.com

Camila Turati Pessoa – UFU – camila.pessoa@ufu.br

Simpósio Temático: Psicologia e Psicopedagogia na Educação

Resumo

Este artigo apresenta um recorte teórico de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é analisar como a organização do ensino pelo professor contribui com a formação da consciência e o desenvolvimento dos estudantes, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. A problemática central emerge da tensão entre a finalidade humanizadora da educação e as condições concretas do modo de produção capitalista, que tende a reduzir o trabalho pedagógico a procedimentos formais e resultados imediatos, gerando processos de alienação. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e exploratória, fundamentada em obras clássicas e contemporâneas da vertente da Psicologia Histórico-Cultural. Compreendemos a partir desta perspectiva que o desenvolvimento humano não é espontâneo, mas resulta da apropriação das objetivações culturais em processos socialmente organizados, conferindo ao ensino uma tarefa intencional. Considera-se que a atividade docente assume papel fundamental ao estruturar mediações pedagógicas capazes de promover a unidade entre os motivos da atividade e as finalidades das ações. Assim, a organização consciente do ensino revela-se como condição essencial para que o conhecimento sistematizado produza sentidos significativos aos estudantes, favorecendo a formação da consciência e a emancipação humana no contexto escolar.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico; Formação da consciência; Psicologia Histórico-Cultural.

Introdução

O presente artigo constitui um recorte teórico de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é analisar como a organização do ensino pelo professor contribui com a formação da consciência e o desenvolvimento dos estudantes, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Essa perspectiva teórica demanda compreender a educação a partir do Materialismo Histórico-Dialético, reconhecendo-a como uma prática social situada em um tempo e espaço marcados por tensões e disputas de classe. Nesse contexto, o trabalho é constituído pelas relações de produção que caracterizam a sociedade capitalista. Seguindo essa direção, Pessoa (2018, p. 77) afirma que "o trabalho dentro da sociedade capitalista torna-se a venda de uma força humana que executa tarefas



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

com a finalidade de vender sua força laboral, esvaziando-se do processo do qual o produto do seu trabalho faz parte". Essa lógica também alcança o trabalho docente, que enfrenta o desafio de não sucumbir às exigências do capital, reduzindo o ensino a procedimentos formais e resultados imediatos, em detrimento de sua função humanizadora.

A relevância desta discussão reside no fato de que o desenvolvimento humano não ocorre de forma espontânea, mas depende da apropriação das objetivações culturais historicamente produzidas, o que atribui ao ensino um papel intencional e sistematicamente organizado. Nessa perspectiva, a escola constitui-se como um espaço de disputas, no qual a organização da atividade pedagógica pode favorecer ou limitar a constituição de sentidos pelos estudantes em relação ao conhecimento.

Partindo dessas considerações, o estudo busca compreender de que maneira as concepções que fundamentam a atividade docente incidem sobre os processos de desenvolvimento psíquico, evidenciando a centralidade da organização do ensino na constituição das funções psicológicas superiores. Ao discutir essas relações à luz da Psicologia Histórico-Cultural, pretende-se contribuir para a compreensão da atividade docente como elemento fundamental na produção de mediações capazes de promover a humanização e a emancipação dos sujeitos no ambiente escolar.

Contradições sociais e determinações do trabalho pedagógico

Compreender a educação a partir do Materialismo Histórico-Dialético significa reconhecê-la como prática social historicamente situada, marcada por tensões e disputas. A produção da vida material, embora constitua a base da humanização, assume formas distintas conforme as condições concretas em que se realiza.

No modo de produção capitalista, o trabalho assume caráter contraditório. Conforme Marx (1983), ao se objetivar nas mercadorias, o trabalho humano é reduzido a valor, subordinando-se à lógica da acumulação. Essa racionalidade extrapola o campo econômico e passa a incidir sobre diferentes esferas da vida social, inclusive a educação, configurando determinações que atravessam a organização do ensino. Tal incidência, entretanto, não se realiza de forma imediata ou mecânica, mas por meio das formas historicamente constituídas de organização do ensino, que traduzem, no plano pedagógico, as determinações mais amplas da vida social.

No campo educacional, como discute Saviani (2000; 1999), essa lógica pode se expressar na redução do ensino a procedimentos formais e resultados imediatos, em detrimento de sua função formativa. Tal movimento não se configura como desvio pontual, mas como expressão das condições históricas que atravessam a prática pedagógica. Duarte (2004) aponta que processos de alienação podem esvaziar o sentido das atividades humanas, inclusive no âmbito educativo, comprometendo sua dimensão formadora.

A escola não se esgota nessas determinações. O desenvolvimento humano depende da apropriação das objetivações culturais historicamente produzidas (LEONTIEV, 2004). Nesse sentido,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

o trabalho pedagógico assume centralidade ao organizar as condições de ensino por meio das quais o estudante se relaciona com o conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2000).

A centralidade do trabalho pedagógico decorre do fato de que o desenvolvimento humano não resulta da simples exposição aos conhecimentos historicamente produzidos, mas da apropriação desses conhecimentos pelos sujeitos em processos socialmente organizados. Como assinala Leontiev (2004), a humanização ocorre pela incorporação das objetivações culturais produzidas ao longo da história, o que confere ao ensino a tarefa de criar as condições necessárias para essa apropriação. Assim, a atividade docente ultrapassa a transmissão de conteúdos, pois envolve a organização consciente das relações de ensino capazes de promover o desenvolvimento psíquico e a formação da consciência.

Essa compreensão atribui ao trabalho educativo um caráter intencional e formativo. Conforme Saviani (2000), educar consiste em produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade historicamente construída pelo conjunto dos homens. Tal finalidade exige que o ensino seja organizado de modo a favorecer a apropriação crítica do conhecimento sistematizado, permitindo que este se converta em instrumento de compreensão da realidade.

No entanto, o cotidiano escolar tende a ser progressivamente orientado por exigências de produtividade, cumprimento curricular e obtenção de resultados imediatos. Como adverte Freitas (2018), essa lógica empresarial subordina a autonomia docente a mecanismos de controle que priorizam o desempenho mensurável em detrimento do desenvolvimento integral do estudante.

Nessas circunstâncias, emerge a possibilidade de distanciamento entre a finalidade formativa da educação e as condições concretas de sua realização. Duarte (2004) indica que os processos de alienação podem atingir também a atividade educativa, esvaziando os sentidos que sustentam sua função humanizadora. Ainda assim, tais determinações não eliminam as contradições próprias da prática pedagógica. A escola permanece como espaço social atravessado por disputas em torno das finalidades da educação e das formas de organização do ensino, o que mantém abertas possibilidades de construção de práticas pedagógicas que não se reduzam integralmente à lógica dominante.

Atividade e mediação na formação da consciência

Se as condições sociais e institucionais incidem sobre a organização do trabalho pedagógico, torna-se necessário compreender os mecanismos pelos quais essa organização participa dos processos de desenvolvimento humano. Assim, a categoria de atividade assume centralidade. Ela permite apreender como o ensino, enquanto prática social historicamente organizada, estrutura as relações por meio das quais os sujeitos se apropriam da cultura e constituem formas especificamente humanas de pensamento.

Conforme Leontiev (2004), é na e pela atividade que o sujeito se constitui. O desenvolvimento psíquico, portanto, não pode ser explicado como resultado de processos internos isolados, mas deve ser compreendido a partir das formas concretas de inserção dos indivíduos nas relações sociais



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

historicamente produzidas. A atividade não se reduz a comportamentos observáveis ou à execução de tarefas, constituindo um sistema orientado por motivos que conferem direção e sentido às ações humanas.

Para Leontiev (2004), a atividade apresenta uma estrutura interna composta por três níveis inter-relacionados: a atividade propriamente dita, orientada por um motivo; as ações, dirigidas a objetivos conscientes; e as operações, determinadas pelas condições concretas de sua realização. Tal distinção evidencia que o desenvolvimento não decorre da simples realização de ações, mas da relação que os sujeitos estabelecem com os motivos que as orientam. Assim, compreender a atividade implica analisar não apenas o que se faz, mas os sentidos que mobilizam e sustentam a ação.

Essa formulação possui importantes implicações para a compreensão do ensino. No contexto escolar, a participação dos estudantes em tarefas e atividades não garante, por si só, a apropriação do conhecimento. Quando as ações propostas se desvinculam de motivos capazes de mobilizar o sujeito, tendem a assumir caráter meramente formal. Em contrapartida, quando os objetivos das ações encontram correspondência em motivos significativos, criam-se condições para que a atividade se constitua como espaço de produção de sentidos e de desenvolvimento.

É nesse contexto que a categoria de sentido pessoal adquire relevância analítica. Conforme Leontiev (2004), a relação do sujeito com sua atividade não se limita aos significados socialmente estabelecidos, mas envolve os sentidos produzidos na experiência concreta. Em consonância, Asbahr (2014) destaca que o sentido pessoal expressa a forma singular pela qual o sujeito se relaciona com os conteúdos de sua atividade, constituindo elemento fundamental para a compreensão dos processos de formação da consciência. Nessa perspectiva, os sentidos não são dados previamente, mas produzidos na relação entre o sujeito, sua atividade e as condições objetivas em que ela se realiza.

Desse modo, a constituição da consciência não pode ser compreendida como resultado automático da participação em atividades escolares. Ela depende das condições concretas em que os sujeitos se inserem na atividade, dos lugares que ocupam, das ações que realizam e das possibilidades de significação que lhes são abertas. Trata-se de um processo mediado socialmente, no qual a qualidade das relações estabelecidas com o conhecimento assume papel decisivo.

É precisamente nesse ponto que a mediação pedagógica adquire centralidade. Conforme Vygotsky (2001), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio de relações sociais mediadas. Este processo implica reconhecer que as formas de interação e participação organizadas no contexto educativo são constitutivas do desenvolvimento humano. Em consonância com essa compreensão, Sforzi (2015) argumenta que a organização do ensino não representa um aspecto secundário da prática educativa, mas condição fundamental para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos.

Sob esse enfoque, não é qualquer forma de organização do ensino que favorece o desenvolvimento. Quando a atividade pedagógica possibilita a participação efetiva dos sujeitos e estabelece relações significativas com os objetos de conhecimento, ampliam-se as condições para que os conhecimentos escolares sejam apropriados como instrumentos de pensamento. Em



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

contrapartida, quando as ações permanecem dissociadas de motivos capazes de produzir sentido, a atividade tende a limitar seu potencial formativo.

Nessa direção, Asbahr (2014) destaca que a unidade entre os motivos da atividade e as finalidades das ações constitui condição essencial para a produção de sentido na atividade de estudo. De modo complementar, Pessoa (2018) evidencia que a atividade docente exerce papel decisivo nesse processo, uma vez que a organização das condições de ensino pode favorecer ou restringir a construção de relações significativas com o conhecimento.

Metodologia

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, inserindo-se em uma abordagem qualitativa de cunho exploratório. Por constituir um recorte teórico de uma dissertação de mestrado em andamento, o estudo fundamenta-se no levantamento e na análise crítica de fontes bibliográficas já publicadas, visando o aprofundamento conceitual sobre a formação da consciência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Para isso, foi realizado um exercício de reflexão teórica a partir dos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural sobre formação docente e constituição do desenvolvimento humano dos estudantes. O corpus de análise foi constituído por textos fundamentais de autores como Marx (1983), Leontiev (2004) e Saviani (2000), além de estudos de pesquisadores da área como Duarte (2004), Asbahr (2014) e Pessoa (2018). O procedimento metodológico envolveu a leitura sistemática, o fichamento e a síntese das categorias centrais de análise: trabalho pedagógico, mediação e sentido pessoal.

Resultados e discussão

O trabalho pedagógico é uma atividade complexa de formação dos sujeitos, podendo tanto reproduzir desigualdades sociais quanto promover a emancipação dos sujeitos. Em contextos contemporâneos, marcados pela lógica do capital e pela busca imediata por resultados mensuráveis, o ensino tende a ser reduzido a procedimentos formais, o que configura um obstáculo ao desenvolvimento humano pleno, conforme advertem Saviani (2000) e Duarte (2004).

A atividade pedagógica é significada de forma singular por cada indivíduo, pois está intrinsecamente ligada ao motivo e ao sentido pessoal que o sujeito atribui à sua ação. Um trabalho pedagógico alienado dificilmente mobiliza o estudante, tornando primordial a existência de práticas educativas que busquem a unidade entre os motivos da atividade e as finalidades das ações. Nesse sentido, a simples realização de tarefas não garante a aprendizagem; é imperativo que haja correspondência entre o conteúdo ensinado e os motivos, de modo a atribuir sentidos nos estudantes. Conforme destaca Asbahr (2014), essa unidade é a condição essencial para a produção de sentido pessoal e para a formação da consciência.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Para que tal processo ocorra, Pessoa (2018) discute a relevância do planejamento docente na estruturação de um ensino que alcance a intencionalidade pedagógica. Fundamentando-se em Leontiev (2004) e Pessoa (2018), compreende-se que a organização consciente e intencional do ensino é o elemento que viabiliza a apropriação das objetivações culturais pelos sujeitos. O professor tem a possibilidade de constituir, nos estudantes, motivos para a atividade de estudo, possibilitando que eles atribuam sentidos pessoais à aprendizagem. Para isso, é preciso que organize intencionalmente os conteúdos de modo que produzam sentidos para os estudantes. Defendemos que o professor ultrapasse a simples realização de ações de ensino, constituindo, de fato, sua prática como atividade docente, para que o estudante possa constituir a atividade de estudo.

Considerações finais

A análise teórica realizada permitiu cumprir o objetivo proposto de compreender como a organização do ensino, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, atua como mediadora no processo de formação da consciência dos estudantes. Considera-se que o trabalho pedagógico não é uma atividade neutra, mas uma prática social intencional que ocorre em um cenário de disputas, no qual a lógica do capital frequentemente impõe o produtivismo em detrimento da função humanizadora da escola.

A pesquisa evidenciou que o desenvolvimento humano e a constituição da consciência não ocorrem de forma espontânea ou automática, mas dependem da qualidade das mediações pedagógicas oferecidas. A categoria atividade revelou-se central para essa compreensão, demonstrando que o ensino só promove o desenvolvimento psíquico quando as ações propostas pelo professor encontram correspondência em motivos significativos para o estudante, permitindo a produção de sentido pessoal sobre o conhecimento sistematizado.

Portanto, destaca-se que o professor exerce um papel decisivo ao organizar as condições de ensino. Ao planejar atividades que favoreçam a apropriação das objetivações culturais, o docente atua na superação dos processos de alienação que esvaziam o sentido da escola. Por fim, ressalta-se que, por tratar-se de uma investigação em andamento, as sínteses aqui apresentadas constituem a base teórica necessária para o avanço das próximas etapas da pesquisa, reforçando o compromisso com uma educação voltada para a emancipação e humanização dos sujeitos.

Referências

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 265-272, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744>. Acesso em: 31 mar. 2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004>. Acesso em: 21 mar. 2026.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PESSOA, Camila Turati. Ser professora: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

BIBLIOTECAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE HUMANIZAÇÃO

Jozaene Maximiano Figueira Alves Faria – Universidade Federal de Uberlândia –
email: jozaene.faria@ufu.br

Ulisses Alexandre Sousa da Silva –
Universidade Federal de Uberlândia – email: ulisses.silva@ufu.br

Camila Turati Pessoa –
Universidade Federal de Uberlândia –email: camila.pessoa@ufu.br

Simpósio Temático 6: Psicologia e Psicopedagogia na Educação

Resumo

O presente trabalho apresenta a biblioteca escolar na Educação Infantil como espaço de desenvolvimento humano, fundamentando-se na Psicologia Histórico-Cultural. O estudo aborda contribuições de pesquisas acadêmicas atinentes a esse espaço. Nesse sentido, definiu-se como metodologia a pesquisa qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica e documental, organizada por meio de levantamento em bases de dados acadêmicas, definição de descritores, seleção de produções, fichamento e análise teórico-interpretativa do corpus. Os resultados indicam que a biblioteca escolar, quando planejada intencionalmente, não se reduz à guarda de livros, mas constitui um espaço de mediação cultural capaz de ampliar as experiências literárias, artísticas e simbólicas das crianças.¹

Palavras-chave: Biblioteca escolar; Educação Infantil; Psicologia Histórico-Cultural;

Introdução

A biblioteca escolar na Educação Infantil deve ser compreendida para além de sua dimensão física ou administrativa. Quando reduzida a um local de guarda de livros, ela perde sua possibilidade formativa e passa a ocupar uma posição secundária no cotidiano pedagógico. Em

¹ O presente texto compõe o relatório do projeto de Iniciação Científica intitulado: “Bibliotecas escolares na Educação Infantil: arte e literatura em foco”, de Ulisses Alexandre Sousa da Silva, vinculado à pesquisa de doutorado “Bibliotecas escolares na educação infantil: construindo Proposições teórico-práticas a partir da psicologia histórico-cultural”, por Jozaene Maximiano Figueira Alves Faria, sob orientação da professora Dra. Camila Turati Pessoa.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

uma perspectiva histórico-cultural, entretanto, a biblioteca constitui um espaço de mediação entre a criança e a cultura humana acumulada, pois nela se encontram objetos simbólicos, narrativas, imagens, palavras, ritmos, gestos e modos de significar o mundo. Por isso, a biblioteca não pode ser pensada como apêndice da escola, mas como parte constitutiva do projeto educativo voltado à formação integral das crianças.

A primeira infância é um período de intensa constituição psíquica, afetiva, linguística e social. Nesse momento, as experiências oferecidas às crianças não apenas ocupam o tempo escolar, mas participam da formação de suas funções psíquicas superiores, incidindo nas formas de perceber, sentir, lembrar, imaginar e comunicar. A presença de uma biblioteca viva, acessível e planejada permite que a criança entre em contato com livros, histórias, ilustrações, diferentes materialidades e práticas sociais de leitura antes mesmo de dominar convencionalmente a escrita. Desse modo, o livro não aparece apenas como instrumento escolar, mas como objeto cultural que convoca a curiosidade, a escuta, a brincadeira, a interpretação e a criação.

Nesse contexto, o problema que orienta este artigo consiste em compreender de que modo as bibliotecas escolares na Educação Infantil vêm sendo concebidas nas produções acadêmicas e em que medida podem ser analisadas como espaços de formação humana e ampliação das experiências estéticas e literárias das crianças. O objetivo, portanto, é discutir a biblioteca escolar como espaço cultural e formativo na Educação Infantil, articulando os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

A relevância da discussão decorre do fato de que a biblioteca escolar permanece, muitas vezes, invisibilizada ou tratada como um espaço auxiliar no cotidiano da Educação Infantil. Embora associada à leitura e à formação do leitor, nem sempre se apresenta como objeto central de investigação, especialmente quando se consideram bebês e crianças pequenas.² (Lino, 2019; Faria, 2021; Santos, 2022). Tal lacuna é significativa porque essa etapa da educação básica é decisiva para a apropriação inicial da linguagem, das formas simbólicas e das produções culturais. Pensar a biblioteca escolar, nesse horizonte, é pensar as condições concretas de acesso das crianças à literatura, à arte, à imaginação e às formas elaboradas da experiência humana.

A partir da análise da pesquisa documental e bibliográfica, o artigo organiza-se em quatro movimentos principais. Inicialmente, discute-se a Psicologia Histórico-Cultural como fundamento para compreender humanização, apropriação cultural e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em seguida, discute-se a biblioteca escolar como espaço cultural, contemplando a bebeteca, destinada à primeira infância. Na sequência, abordam-se os procedimentos

² Os termos bebês e crianças bem pequenas são fundamentados nas proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), correspondendo à etapa de Educação Infantil (EI), a saber: bebês (zero a 1 ano e seis meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf
Acesso em: 09 jul. 2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

metodológicos e os resultados da análise bibliográfica e documental. Por fim, são sistematizadas considerações finais voltadas à defesa da biblioteca escolar na Educação Infantil como território de humanização.

Psicologia Histórico-Cultural, humanização e apropriação da cultura

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é analisado como processo histórico e social, e não como simples sequência natural de fases. Leontiev (1978), ao discutir o desenvolvimento do psiquismo, contribui para evidenciar que a formação humana depende da atividade social e da apropriação das objetivações culturais produzidas coletivamente. Nessa direção, a criança não nasce com as formas complexas de pensamento já prontas; ela se constitui humana nas relações sociais, nas atividades de que participa e nos modos pelos quais se apropria da linguagem, dos conhecimentos, dos objetos e das práticas culturais.

Essa formulação é sintetizada por Oliveira (2022, p. 9), ao afirmar que “[...] as capacidades humanas tendem a se desenvolver a partir do contato do homem com o mundo cultural [...]”. A afirmação explicita que a formação humana depende de condições culturais concretas, entre as quais se incluem o acesso sistemático à literatura, à arte e aos demais bens simbólicos.

Nesse contexto, superar-se compreensões espontaneístas ou maturacionistas da criança. Na perspectiva Histórico-Cultural, a criança não se desenvolve plenamente apenas porque cresce, convive ou amadurece; ela se desenvolve na medida em que participa de atividades sociais mediadas por adultos, por outras crianças e por objetos culturais. A aprendizagem, quando organizada intencionalmente, não é simples consequência do desenvolvimento já alcançado, mas uma força capaz de impulsioná-lo. Por isso, a escola, o professor, a literatura, a arte, a brincadeira, a linguagem e os espaços educativos não são elementos acessórios, mas mediações decisivas no processo de humanização.

A biblioteca escolar se insere nesse debate porque amplia as condições de apropriação cultural. Ao entrar em contato com narrativas, poemas, parlendas, livros ilustrados, contos, imagens e diferentes gêneros literários, a criança participa de práticas culturais que antecedem sua experiência individual. Ela se apropria de palavras, símbolos, emoções, conflitos, personagens, tempos e espaços que não estariam disponíveis apenas na vida cotidiana imediata. Por isso, a biblioteca atua como ponte entre o cotidiano da criança e formas mais elaboradas de cultura. Nessa perspectiva, apresenta-se a seguir, a partir do levantamento bibliográfico em teses, dissertações e artigos, sobre a biblioteca escolar como espaço cultural, contemplando a bebeteca³, destinada à

³ De acordo com glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG), o termo bebeteca “é uma biblioteca especializada no atendimento à primeira infância (crianças de oito meses a seis anos de idade) [...]” Tem como objetivo promover situações de leitura para as crianças e



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

primeira infância

Bebeteca, primeira infância e o livro como objeto cultural

A discussão sobre a biblioteca escolar na Educação Infantil ganha densidade quando se considera a bebeteca, isto é, o espaço pensado para aproximar bebês e crianças bem pequenas dos livros. A bebeteca rompe com a ideia de que o contato com a literatura deve começar apenas quando a criança já fala com fluência ou se aproxima da alfabetização formal. Ao contrário, ela afirma que o livro pode fazer parte da vida cultural da criança desde muito cedo, como objeto sensorial, afetivo, relacional e simbólico.

Motoyama (2020), ao investigar a bebeteca, demonstra que a aproximação de bebês e crianças bem pequenas com os livros exige organização intencional do espaço, do acervo e das mediações. Não se trata apenas de oferecer livros resistentes ou coloridos, mas de criar um ambiente no qual o bebê possa explorar, escutar, olhar, tocar e compartilhar experiências com adultos e outras crianças. A bebeteca, nesse sentido, é espaço de encontro entre corpo, linguagem, afeto e cultura.

Motoyama e Souza (2016) já haviam destacado a importância de pensar espaços e ações voltados à formação do leitor desde os primeiros anos. Essa formação não se confunde com antecipação da alfabetização. Trata-se de possibilitar que o bebê e a criança pequena participem de práticas sociais de leitura: ouvir a voz do adulto, reconhecer ritmos, observar imagens, virar páginas, escolher livros, apontar figuras, reagir a personagens e repetir gestos de leitura. Tais ações aparentemente simples possuem grande valor formativo porque inserem a criança em uma cultura simbólica compartilhada.

Na perspectiva histórico-cultural, o bebê não é um ser puramente biológico à espera de amadurecimento. Ele já participa de relações sociais desde o início da vida. Nesse sentido, Cheroglu e Magalhães (2016, p. 102) afirmam que “a vida do bebê realiza-se por meio das condições organizadas pelo adulto, que se interpõe entre ele e os objetos sociais [...]”. Quando um adulto lê para um bebê, canta uma parlenda, nomeia uma imagem ou acompanha seu olhar diante de um livro, está mediando sua entrada no universo da linguagem. Essa mediação não ocorre apenas pela transmissão de palavras, mas pelo tom da voz, pela expressão facial, pelo gesto, pelo afeto e pela organização do ambiente.

Santos (2022) contribui para essa compreensão ao defender a biblioteca na Educação Infantil como ambiente de aprendizagem capaz de favorecer a qualidade das experiências culturais. A partir

capacitação de adultos (pais, professores, bibliotecários e voluntários) para desenvolverem ações mediações entre as crianças e os livros.

Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/bebetecas-bibliotecas-para-a-primeira-infancia> Acesso em 08 jul. 2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

dessa perspectiva, o documento de referência mobiliza expressões como “laboratório de humanização” e “útero cultural” para indicar que a biblioteca pode nutrir a formação do psiquismo cultural da criança, do mesmo modo que

o acesso à literatura, à arte e aos objetos simbólicos amplia suas possibilidades de desenvolvimento (Santos, 2022). Tais expressões reforçam que a biblioteca não é um anexo da escola, mas um espaço de encontro entre a infância e a memória cultural da humanidade.

A organização física da bebeteca precisa considerar a autonomia possível da criança pequena. Lino (2019) enfatiza que espaços, acervos, atividades e interações são dimensões inseparáveis da biblioteca na Educação Infantil. Estantes baixas, livros ao alcance das mãos, cantos aconchegantes, tapetes, almofadas, materiais seguros e diversidade de formatos favorecem a circulação e a escolha. O espaço comunica à criança se ela pode ou não participar; por isso, sua organização também é uma forma de mediação. Nessa direção, a qualidade da biblioteca não se mede apenas pela quantidade de obras disponíveis, mas pela forma como o espaço é integrado ao projeto pedagógico e às experiências cotidianas das crianças.

É importante destacar que o livro, na primeira infância, não precisa ser protegido da criança como objeto intocável. Evidentemente, é necessário cuidado com o acervo, mas esse cuidado deve ser aprendido em interação. Quando a criança manipula livros, ela aprende usos sociais: abrir, virar páginas, observar a capa, guardar, compartilhar, esperar sua vez, pedir releitura. A biblioteca, nesse sentido, ensina modos de relação com o objeto cultural sem transformar o livro em peça proibida ou distante.

A bebeteca também evidencia a dimensão afetiva da leitura. A criança pequena associa o livro à voz, ao colo, ao olhar, ao gesto e à presença do outro. Essa dimensão não é secundária: na Psicologia Histórico-Cultural, emoção e cognição não são processos separados, pois a vivência articula a relação da criança com o meio. O conceito de vivência, mobilizado por Vigotski, permite compreender que o mesmo ambiente pode ter sentidos distintos para cada criança, dependendo das relações afetivas e sociais que nele se constituem (Faria, 2021).

Assim, a bebeteca pode ser compreendida como uma das formas mais sensíveis de democratização da cultura escrita na Educação Infantil. Ela afirma que bebês e crianças bem pequenas têm direito ao livro, à literatura, à imagem, à voz narrativa e à experiência estética. Essa defesa é essencial para combater a ideia de que a biblioteca só se torna relevante após a alfabetização. O processo de formação do leitor começa antes da leitura convencional, nas primeiras relações da criança com a linguagem e com os objetos culturais.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

teórico-bibliográfica e documental, desenvolvida no campo da Educação em relação à biblioteca escolar na Educação Infantil. Fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, o estudo buscou compreender de que modo as bibliotecas escolares na Educação Infantil vêm sendo concebidas, nas produções acadêmicas selecionadas, como espaços de formação humana e ampliação das experiências estéticas e literárias das crianças. Assim, a metodologia foi organizada de modo a articular levantamento bibliográfico, definição de descritores, sistematização do material localizado, fichamentos de leitura e análise teórico-interpretativa do corpus.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pelo próprio objeto investigado, uma vez que o estudo não se orienta apenas pela mensuração estatística de dados, mas pela interpretação de sentidos, concepções, recorrências e lacunas presentes na produção acadêmica sobre biblioteca escolar. Nessa direção, a pesquisa qualitativa permite apreender dimensões que atravessam o campo educacional, como os significados atribuídos à biblioteca, a organização dos espaços de leitura e as relações entre experiências literárias, imaginação, linguagem e desenvolvimento humano. Em diálogo com Minayo (2007), compreende-se que esse tipo de investigação trabalha com o universo dos significados, valores, motivos e atitudes, aspecto coerente com uma pesquisa que toma a formação humana como eixo de análise.

O percurso metodológico foi estruturado em três movimentos articulados. O primeiro correspondeu à fase exploratória, na qual foram delimitados o tema, o problema de pesquisa, os objetivos, o referencial teórico e os principais descritores. O segundo movimento consistiu na constituição do corpus bibliográfico-documental, por meio da busca, seleção e organização das produções acadêmicas relacionadas ao tema. O terceiro movimento compreendeu a análise qualitativa do material selecionado, realizada a partir da leitura sistemática, do cotejamento entre os textos e da interpretação fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural. Essa organização dialoga com modelos metodológicos presentes nos projetos analisados, nos quais a pesquisa qualitativa é apresentada como processo que envolve preparação, reunião do material e tratamento analítico dos dados ou documentos.

Resultados e discussão

Os resultados deste estudo decorrem do levantamento bibliográfico e documental realizado acerca das bibliotecas escolares, que buscou compreender de que modo a biblioteca escolar vem sendo concebida no campo da Educação Infantil e em que medida esse espaço pode ser pensado, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, como ambiente de acesso à cultura, de ampliação das experiências estéticas e de desenvolvimento das crianças pequenas.

Destacamos a constatação resultante do percurso investigativo, que se refere ao modo como a biblioteca escolar aparece nas produções analisadas. Observou-se que, embora a biblioteca seja



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

frequentemente associada à leitura, à literatura infantil, à formação do leitor e à organização de acervos, nem sempre ela é tomada como objeto central de investigação na Educação Infantil.

O levantamento bibliográfico de teses, dissertações e periódicos, no recorte temporal de 2005 a 2025, utilizando os descritores: “Biblioteca escolar” e “educação infantil”, resultou em um total de 18 registros. Ao refinar a busca para incluir a “formação de professores” junto à biblioteca escolar na educação infantil, o volume de resultados diminuiu para 6. Um ponto relevante é a ausência total de publicações ao tentar cruzar os termos “biblioteca escolar” e “educação infantil” com a “psicologia histórico-cultural”, resultando em zero retornos em ambas as bases de dados pesquisadas.

A partir da leitura das publicações identificadas pelas pesquisas com os descritores supracitados, compreende-se que a biblioteca surge de maneira indireta, vinculada às práticas de leitura literária, à mediação docente ou à formação de professores, o que revela uma presença importante, mas ainda insuficientemente sistematizada, desse espaço no debate acadêmico sobre a primeira infância. Esse resultado indica uma lacuna significativa: a biblioteca escolar, apesar de sua relevância educativa, cultural e artística, ainda necessita ser mais profundamente investigada como espaço próprio de experiências formativas na Educação Infantil.

Essa lacuna torna-se ainda mais expressiva quando se considera que a infância é uma etapa decisiva para a apropriação inicial das linguagens, dos signos, das formas simbólicas e das produções culturais. Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano não se reduz ao amadurecimento biológico ou à manifestação espontânea de capacidades internas, mas se constitui nas relações sociais e na apropriação da cultura historicamente produzida.

Desse modo, a biblioteca escolar não pode ser compreendida apenas como local físico destinado à guarda de livros, mas como espaço mediador entre a criança e o patrimônio cultural da humanidade. Livros, narrativas, imagens, poemas, contos, parlendas, cantigas e diferentes formas de expressão literária e artística tornam-se instrumentos culturais que possibilitam à criança ampliar sua experiência com o mundo, com a linguagem e com os outros.

As produções analisadas (Motoyama e Souza, 2016; Lino, 2019; Motoyama, 2020; Faria, 2021; Santos, 2022) também evidenciam que a biblioteca escolar, quando organizada de forma intencional, pode favorecer a constituição de experiências estéticas e literárias fundamentais ao desenvolvimento infantil. A literatura, nessa perspectiva, não deve ser tratada como recurso secundário, passatempo ou simples instrumento para ensino de conteúdos escolares. Ela constitui uma forma de arte e de conhecimento sensível da realidade, capaz de mobilizar emoções, imaginação, linguagem, memória e pensamento. A partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, compreende-se que a imaginação infantil se desenvolve pela combinação e reelaboração das experiências vividas. Assim, quanto mais ricas, diversas e qualitativamente significativas forem as experiências oferecidas às crianças, maiores serão suas possibilidades de criação, simbolização e elaboração de sentidos. (Vigotski, 2018)

Nesse ponto, a biblioteca escolar assume papel formativo singular. Ela pode oferecer às



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

crianças experiências que ultrapassam o cotidiano imediato, permitindo o contato com diferentes tempos, espaços, personagens, conflitos, culturas e modos de vida. Ao ouvir uma história, manusear um livro ilustrado, observar imagens, participar de rodas de leitura ou dramatizar uma narrativa, a criança não apenas recebe informações, mas participa de uma experiência simbólica que reorganiza sua relação com a linguagem e com a realidade. A análise das produções permite afirmar, portanto, que a biblioteca escolar na Educação Infantil deve ser pensada como espaço de encontro entre infância e cultura, entre sensibilidade e conhecimento, entre brincadeira e imaginação.

Considerações finais

A biblioteca escolar na Educação Infantil pode ser compreendida como território de humanização porque organiza o encontro da criança com formas elaboradas da cultura. Nela, literatura, arte, linguagem, brincadeira e mediação adulta se entrelaçam, criando condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a ampliação das experiências infantis. Essa compreensão desloca a biblioteca da posição de espaço auxiliar e a coloca no centro do debate sobre a qualidade da educação.

A Psicologia Histórico-Cultural permite afirmar que a criança se desenvolve nas relações sociais e na apropriação da cultura. (Rego, 1995) Por isso, o acesso a livros, narrativas, imagens e práticas literárias não é elemento periférico. Trata-se de condição concreta para que a criança amplie sua linguagem, sua imaginação, sua memória, sua atenção e sua capacidade de significar o mundo. A biblioteca escolar reúne essas possibilidades quando é planejada intencionalmente e integrada ao cotidiano pedagógico. A bebeteca amplia esse debate ao afirmar que o direito ao livro começa nos primeiros anos de vida. Bebês e crianças pequenas podem participar de práticas literárias por meio do corpo, da voz, do olhar, do toque, da repetição e do afeto. Essa participação inicial não é menor ou preparatória; ela constitui a base sensível e simbólica da formação leitora. Nesse sentido, a biblioteca na Educação Infantil precisa ser organizada para acolher diferentes modos de relação com o livro.

As contribuições de Motoyama e Souza (2016), Lino (2019), Motoyama (2020), Faria (2021) e Santos (2022) apontam a importância de pensar e defender a biblioteca escolar desde a primeira infância como espaço privilegiado de ampliação das experiências das crianças e humanização. Assim, essas pesquisas convergem para a defesa da biblioteca como ambiente de aprendizagem, experiência estética e democratização cultural.

Defender bibliotecas escolares na Educação Infantil é defender que as crianças tenham acesso qualificado à cultura escrita, à literatura, à arte e à imaginação. É reconhecer que o desenvolvimento infantil não ocorre em uma marcha natural e solitária, mas em relações sociais mediadas por objetos culturais e por adultos intencionalmente envolvidos na formação humana.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Quando a biblioteca se torna espaço vivo de mediação cultural, ela contribui para que as crianças participem mais plenamente do mundo humano, não apenas como futuras leitoras, mas como sujeitos de linguagem, sensibilidade, criação e cultura.

Referências

- CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES. O primeiro ano de vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- FARIA, Jozaene Maximiano Figueira Alves. "O livro me escolheu!": vivências de leituras com crianças de uma escola municipal de educação infantil. 2021. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LINO, Lis de Gusmão. *Biblioteca escolar: espaços, acervos, atividades e interações na educação infantil*. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.
- MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins. *Bebeteca: engatinhando entre livros*. 2020. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.
- MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins; SOUZA, Renata Junqueira de. Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor. *Brazilian Journal of Information Science*, Marília, v. 10, n. 3, p. 25-31, 2016.
- OLIVEIRA, Gleice Kelly Pantoja de. *Teoria histórico-cultural e literatura infantil: possibilidades para potencializar o desenvolvimento de capacidades humanas das crianças da/na Educação Infantil*. 2022. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.
- PESSOA, Camila Turati; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; OLIVEIRA, Camila Cristina de; SILVA, Aline Vieira da. Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2017.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, Eliana Crepaldi. *Biblioteca na educação infantil e os desafios da qualidade nesse ambiente de aprendizagem: um estudo de caso na Comunidade da Pedreira Prado Lopes – BH/MG*. 2022. 141



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Halder Brunner Nunes Ferreira – UFU

halder171@hotmail.com

Simpósio Temático6: Psicologia e Psicopedagogia na Educação.

Resumo

A escola é a instituição social que tem como papel primordial permitir o acesso sistematizado dos indivíduos ao conjunto de conhecimentos: teórico e prático, construído e acumulado pelo homem, ao longo de sua história. Cada sociedade seleciona e legitima determinado conjunto de conhecimento que deverá ser transmitido pela escola. De acordo com o contexto social em que está inserida a escola, tais conhecimentos serão, oficialmente, considerados importantes para capacitar toda e qualquer pessoa a participar na sociedade, de maneira contextualizada em seu tempo, atuando de modo criativo e participativo, tanto em âmbito social como na esfera pessoal. A escola detém, portanto, um importante papel social a cumprir em relação aos membros de uma sociedade. Além de ser um local onde o indivíduo tem acesso a um conjunto de informações científicas, históricas e culturais acumuladas pela humanidade, a escola também pode desempenhar o papel de formadora do cidadão pensante. Isto significa que não basta apenas fornecer as informações acadêmicas, mas que é necessário que o contexto escolar se constitua em um espaço de construção de novos conhecimentos, em que novas ideias surjam e promovam o debate e a reflexão entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, mantendo-as cotidianamente.

Palavras-chave: Educação ; Escola ; Inclusão.

Introdução

A escola tem como papel primordial permitir o acesso sistematizado dos indivíduos ao conjunto de conhecimentos teórico e prático, construído e acumulado pelo longo de sua história.

No entanto, devemos ir além, precisamos olhar para dentro da escola e discutir quais práticas educacionais podem ser implementadas para que a inclusão escolar seja efetivada. O objetivo é mostrar quais são os elementos fundamentais para prática da inclusão escolar atualmente.

Em vista disso, abordarei, primeiramente, a colaboração, uma ferramenta considerada atualmente como indispensável para o sucesso da inclusão escolar, e os seus dois modelos, o ensino colaborativo e a consultoria escolar.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A parceria entre a escola e os familiares será examinada assim como as práticas pedagógicas que podem ser implementadas pelo professor, considerando a diversidade presente na sala de aula.

Como práticas específicas serão apresentadas as habilidades de manejo de sala de aula, e, por fim, o Plano Educacional Individualizado.

Como percebe-se, o sucesso da inclusão escolar não depende apenas de professores dedicados, competentes e com vontade de implementar mudanças em sala de aula para atender às necessidades educacionais especiais de seus alunos.

Entre outros fatores, a inclusão escolar bem-sucedida, é fruto do trabalho de profissionais e de outras pessoas importantes na vida do aluno que, juntos, irão desenvolver e implementar estratégias visando a construção de uma escola democrática, na qual são oferecidas oportunidades para todos os alunos desenvolverem suas habilidades e, conseqüentemente, permanecerem na escola. Os principais tópicos a serem abordados são:

- Como contribuir para desenvolver uma interação construtiva e eliciar informações mais úteis;
- Saber desenvolver habilidades específicas para negociar conflitos;
- Propiciar o desenvolvimento de melhores planos do que aqueles que teriam sido desenvolvidos para ter evitado o conflito;
- Interagir entre os envolvidos, as habilidades de entrevista ajudam os colaboradores a receber e fornecer informações;
- Expressar e perceber sentimentos ou emoções;
- Planejar futuras ações e também na resolução de problemas.

As crianças não devem ser subestimadas, elas são sim capazes de construir o seu objeto de conhecimento, e ensinar vai além de tudo isso. É preciso dar condições para que o aprendizado aconteça.

O professor é o mediador entre o conhecimento sociocultural presente na sociedade e o aluno. Sendo o processo de ensino-aprendizagem constituído na interação, o professor está atento e aberto às dúvidas, impasses, curiosidades, formulando sínteses, discutindo significados e ultrapassando limites. (Valle, 2007, p. 36)

Organização do atendimento educacional especializado

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (Paulo Freire, 2000, p.)



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

As palavras acima, proferidas por Freire, podem nos ajudar a fazer a travessia necessária para a implementação de Projetos Políticos-Pedagógicos ancorados no compromisso de ensinar para cada aluno (a). Encontramo-nos num momento em que circulam, por diferentes espaços educacionais, ideias vinculadas a uma nova forma de pensar sobre os (as) alunos (as) e os processos de ensino-aprendizagem, fundamentadas em uma concepção de educação como direito humano.

Esse conjunto de ideias disputa espaço educativo com teorias e práticas que colaboram para a marginalização ou participação excludente de determinados (as) estudantes ou grupos sociais.

Batista e Mantoan (2006, p.24) afirmam que:

A escola (especial e comum) ao desenvolver o Atendimento Educacional Especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente. Assim, ele pode trazer para os atendimentos os conteúdos advindos da sua própria experiência, segundo seus desejos, necessidades e capacidades. O exercício da atividade cognitiva ocorrerá a partir desses conteúdos.

O professor, como mediador da aprendizagem, deve acolher o estudante considerando suas experiências, interesses e ritmo de desenvolvimento. A interação entre docente e aluno favorece a construção do conhecimento e contribui para a inclusão no ambiente escolar. Cabe ao professor valorizar as potencialidades do estudante, oferecendo estratégias que possibilitem sua participação e aprendizagem, sem evidenciar suas limitações. Ao concluir as atividades, é importante valorizar o esforço do estudante, incentivando-o a expressar suas opiniões e refletir sobre seu processo de aprendizagem. Os erros devem ser compreendidos como parte do desenvolvimento, sendo necessário estimular a persistência e mostrar que novas tentativas podem favorecer melhores resultados.

Nesse contexto, é importante também refletirmos sobre o papel do (a) professor (a). Batista e Mantoan (2006, p.17-18), ao tratarem de Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Deficiência Intelectual, argumentam que:

O professor[...] prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. Essas atividades não são graduadas para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que os alunos as escolham livremente, de acordo com seus interesses.

O professor deve conhecer as necessidades de cada estudante e adaptar suas estratégias de ensino, garantindo oportunidades de aprendizagem conforme suas possibilidades. Respeitar o ritmo individual e valorizar os avanços do aluno contribui para maior participação, motivação e desenvolvimento no processo educativo.

Segundo Giroux e Simon apud COUTO (2010, p. 71) nos diz que:



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural (...). Defendemos que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia. (...)

A escola tem o dever de receber esses alunos, porém os professores não estão capacitados para elaborarem o conteúdo do qual esses alunos necessitam, o corpo docente deve se unir e cada um dentro da sua disciplina rever seus conceitos e abrir seu coração, ter aceitação, fazer um novo currículo para incluir esses alunos. Respeitando suas limitações, ao conhecer seu aluno, ele vai te direcionar, o próprio aluno dará o caminho desde que o professor invista, queira aprender, queira dedicar e acima de tudo dar AMOR a esse aluno. Ele lhe dará essa resposta. No final esse professor estará mais preparado para todo o tipo de inclusão que chegar à escola.

O processo de inclusão deve propiciar uma formação escolar diversificada e completa a esse aluno, de modo a capacitá-lo a realizar uma inserção social adequada nos outros ambientes pelos quais circula.

De acordo com Schaffner e Buswell (1999), citado por Silva (2012, p. 105),

Argumentam que a escola é um reflexo da sociedade, repetindo valores e práticas positivas, mas também negativas, como as atitudes preconceituosas direcionadas para aqueles com características diferentes daquelas consideradas como padrão. No entanto, a escola apresenta como vantagem o fato de se constituir como espaço no qual tais valores e práticas podem ser questionados, revistos e modificados. Os docentes e os demais profissionais da escola devem reconhecer como parte do papel deles desenvolver entre os alunos relações de respeito, aceitação e amizade.

A chegada de estudantes com deficiência à escola regular exige ações de conscientização sobre a inclusão, envolvendo alunos, famílias e toda a comunidade escolar. A falta de informação pode gerar preconceitos e atitudes de rejeição, tornando essencial promover o respeito, a convivência e o acolhimento. Nesse processo, os colegas exercem papel fundamental na integração do estudante, sendo necessário um acompanhamento contínuo entre escola e família para fortalecer práticas inclusivas.

Segundo (César, 2003), citado ainda por Silva (2012, p.105),

Considerar a diversidade como ponto de partida leva à aceitação da diferença, em vez da estigmatização. Dessa forma, é possível construir, por um lado, o direito de todo aluno ter seu lugar na escola, mesmo quando esse estudante apresenta características que o torna diferente da maioria e, além disso, ensina os alunos, a mais tarde, saber conviver com pessoas de características



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

pessoais e culturais diferenciadas, com formas distintas de construir o seu projeto de vida.

A escola deve trabalhar valores morais e culturais, o trabalho deve começar ressaltando as diferenças, se bem esclarecidas esse tema ser “diferente e ser especial”, os demais alunos passarão a valorizar o meio que ele vive, sendo cada um na sua particularidade, mas importante porque somos iguais perante Deus. Ao longo de suas vidas e vivências, levarão sempre os conceitos do qual aprenderam e compartilharam, o saber que todos somos diferentes de cor, raça, religiões e classes sociais. Com isso construir um novo modelo de mundo, as diferenças que nos move como seres, se você educa seu filho para o mundo, ressaltando valores, respeito, amor, dificilmente essa criança será um ser individualista e exclusivista. A escola é a segunda casa dessas crianças, então façamos delas também melhores como seres não só no aprendizado em conteúdo, mas como cidadãos melhores e menos preconceituosos.

Conforme (Salend, 2008) citado por Silva (2010, p.130)

Os resultados de estudos que tiveram como objetivo investigar o impacto da inclusão nas habilidades acadêmicas dos alunos com deficiência indicaram que o desempenho acadêmico dos alunos apresentou melhora no conteúdo de matemática e português (mais especificamente na leitura). Além disso foi observado um aumento na motivação para aprender e nas atitudes positivas para com a escola. Estudos realizados com alunos com deficiência intelectual indicaram que, em ambientes inclusivos, eles desenvolvem suas habilidades e se mostram mais engajados. A conduta do professor em relação ao aluno será determinante para o autoconceito da criança, pois os sentimentos que um aluno tem sobre si mesmo dependem, em grande parte, dos componentes que percebe que o professor mantém em relação a ela. Uma atitude continuada e consistente de alta expectativa sobre o êxito de um aluno potencializa sua confiança em si mesmo, reduz a ansiedade diante do fracasso e facilita resultados acadêmicos positivos.

A inclusão de estudantes com deficiência na escola regular ainda enfrenta diversos desafios. Em muitos casos, essas crianças são rotuladas em razão de suas limitações ou de terem frequentado instituições especializadas, como as APAEs, o que dificulta seu acesso e permanência na rede comum de ensino. Frequentemente, as famílias precisam apresentar laudos, históricos e recorrer a órgãos competentes para garantir o direito à educação inclusiva.

Embora as escolas reconheçam sua responsabilidade nesse processo, muitas ainda não dispõem de infraestrutura adequada, recursos financeiros ou profissionais preparados para atender às diferentes necessidades dos estudantes. Enquanto isso, as APAEs continuam oferecendo suporte especializado por meio de equipes qualificadas, evidenciando a importância da formação específica dos profissionais que atuam com esse público.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Nesse contexto, torna-se fundamental investir na capacitação dos docentes da rede regular, proporcionando conhecimentos e estratégias que favoreçam práticas pedagógicas inclusivas. A escola deve estar preparada para acolher todos os alunos, respeitando suas singularidades e assegurando oportunidades de aprendizagem, convivência e desenvolvimento, independentemente do grau de comprometimento. Dessa forma, fortalece-se o direito à educação, à participação social e à construção de uma escola mais inclusiva e equitativa.

Se houvesse mais união entre as equipes do Atendimento Especializado e Escola Regular, haveria uma grande mudança. A luta é grande e árdua, a escola não tem respaldo do governo, eles exigem muito, mas não auxilia os profissionais da Educação, o professor encontra muitas barreiras ao longo de sua caminhada. Dificilmente tem-se material adequado, o ambiente nem sempre está de acordo, enfim a escola vai se adequando como pode, o professor tentando incluir essa criança com poucos recursos, mas fazendo sua parte.

Metodologia

A pesquisa se constitui como um dos princípios científicos e educativos mais significativos para a construção do conhecimento, sendo indispensável à formação do futuro docente. Como o paradigma da inclusão tem suscitado transformações fundamentais na organização escolar, a teoria e a prática relacionadas ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais têm levado os profissionais da educação a debater e analisar novas práticas pedagógicas. O objetivo é oferecer um atendimento educacional de qualidade e eficiente, impulsionado pela concepção inclusiva.

As práticas pedagógicas inclusivas trazem um novo conceito, alicerçado no princípio de que a educação deve ser acessível a todas as pessoas, independentemente das possibilidades e/ou limitações delas, atendendo, assim, às exigências de uma sociedade mais humana e solidária, que combate preconceitos e discriminações (Brasil, 2006).

É importante não ficar preso há apenas uma problematização ou referência de autor, é preciso aprofundar, correr atrás de novas ideias e opiniões conforme Casarin (2012, p. 53), esclarece:

É fundamental fazer um levantamento bibliográfico sobre o estado da arte relacionado ao tema para que o cientista ou pesquisador possa dar andamento a (s) sua (s) investigação (os). É preciso ir a fundo para saber o que outros estudiosos que se dedicaram ao assunto investigado descobriram de relevante e de que forma, então, podem subsidiar os trabalhos em andamento.

Conforme destaca Casarin, a investigação sobre a educação inclusiva deve considerar as necessidades dos profissionais e buscar alternativas para superar os desafios encontrados. Nesse contexto, a equipe escolar precisa atuar de forma preparada e comprometida, desenvolvendo práticas pedagógicas que respeitem as particularidades de cada estudante. Além do acesso ao conhecimento, é fundamental promover um ambiente acolhedor, pautado no respeito, na valorização da pessoa e na garantia de seus direitos, favorecendo o desenvolvimento integral do aluno.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Considerações finais

Portanto, os dados obtidos na pesquisa são analisados e vão, se necessário, haver algumas atribuições e ou considerações, pois é isso que importa quando uma pesquisa é realizada, que ela possa servir de acréscimo a demais estudos, que seja um complemento de apoio e que faça a diferença para uma possível pesquisa adiante.

De acordo com Bergamo (2012, p. 87).

A sala de aula é um espaço complexo em que professor e aluno interagem constantemente na busca de conhecimentos, gestão de organização do tempo, confrontação de valores e construção de normas e regras. Dentro desse processo, a individualidade dialoga com a necessidade do respeito à diversidade.

A relação entre professor e aluno é construída por meio da confiança, do respeito e da compreensão das necessidades individuais. Ao adaptar suas práticas pedagógicas e considerar as particularidades do estudante, o docente favorece o processo de aprendizagem e a comunicação em sala de aula. Para isso, o professor precisa estar em constante formação, buscando novos conhecimentos e aprimorando suas estratégias, sempre priorizando o desenvolvimento e as necessidades dos alunos.

Achei interessante esse posicionamento sobre os pais e quero relatar esse trecho do livro *Inclusão Escolar e suas Implicações*.

Ainda existem alguns pontos a salientar diante dessas pesquisas, e os pais? Os pais também merecem uma atenção especial também. Parece que a literatura fala pouco desse “pequeno detalhe” na inclusão e na relação da criança especial com o mundo que o cerca. Temos observado que os pais são peças-chave nesse processo. Se confiam na escola, podem ajudar o professor a entender a criança e colaborar de forma definitiva para o processo inclusivo. Quando os pais aceitam e entendem as limitações de seu filho, podem vibrar com suas vitórias, mesmo que pequenas. Mas o inverso também é verdadeiro. Se os pais não aceitam as dificuldades da criança, eles podem sofrer com o preconceito, culpar a escola e o professor pelos fracassos e não enxergar as conquistas. Pais que têm filhos especiais passam por algumas fases, que são perfeitamente compreensíveis. Primeiramente existe o impacto da notícia de que seu filho tem limitações. Depois vem o luto pelo filho desejando, revolta, medos, angústias, pessimismo, que são vencidos pelo amor que podem ter pela criança e com a vontade de lutar por ela. Alguns superam as dificuldades com mais rapidez, outros não conseguem suplantá-las por motivos próprios. Os profissionais não devem julgar os pais, mas ajudá-los, entendê-los e



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

respeitá-los. A escola precisa buscar estabelecer uma parceria com eles e conscientizá-los em relação às conquistas e aos insucessos vividos diariamente pelo seu filho, no intuito de encontrar apoio para as mudanças que forem necessárias. (Fación, 2008, p.206)

A família também necessita de acolhimento ao receber o diagnóstico de uma criança com deficiência, pois esse momento pode gerar insegurança e dificuldades de aceitação. A parceria entre escola, profissionais especializados e familiares é fundamental para fortalecer a confiança e contribuir para o desenvolvimento do estudante. A participação ativa da família no processo educativo favorece a adaptação da criança, amplia suas possibilidades de aprendizagem e promove melhores resultados em sua evolução

É uma parceria, família, escola e Atendimento Especializado, esses profissionais farão uma corrente de desenvolvimento na vida escolar dessa criança. A família sentirá fortalecida e terá uma outra visão da realidade da vida de seu filho, aceitará com mais conhecimento, sem aquele sofrimento doloroso, que até então parecia impossível diante das lutas dessa família para buscar uma escola regular. Principalmente se essa criança veio da APAE, os pais tem medo de enfrentar a escola regular, eles temem o que pode acontecer ao filho, uma escola grande, sem profissionais qualificados, aquela insegurança, pois começa numa nova batalha. Por isso a importância de sempre atentar além da criança recém-chegada “especial”, tem a família que faz parte da vida dessa criança. “O amor, a aceitação, a esperança por um mundo melhor, faz da vida e a família dessa criança um novo recomeço, existe um mundo a ser desbravado”.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. (Paulo Freire, 2000).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BERGAMO, Regiane Banzatto. **Educação Especial Pesquisa e Prática**. Intersaberes - 1ª edição, 2012.

CASARIN, Helen de Castro Silva; Casarin, Samuel José. **Pesquisa científica da teoria à prática**. 1 ed. Curitiba, PR. Editora INTERSABERES, 2012.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

DECHICHI, Claudia. SILVA, Lázara Cristina. FERREIRA, Juliene Madureira. **Curso Básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado**. Uberlândia, MG, Editora EDUFU- 2012.

FACÍON, José Raimundo (Organizador). **Inclusão Escolar e suas Implicações**. 2ª Edição revista e atualizada. Editora IBPEX, Curitiba-2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

ROSENAU, Luciana dos Santos. **Pesquisa e Prática Profissional: Educação Infantil**. Curitiba, PR. Editora IBPEX, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Aline Maira. **Educação Especial e inclusão escolar - história e fundamentos**. Coleção Educação Especial e Inclusão Escolar: Políticas, Saberes e práticas. Série: material didático - volume 1. EDUFU, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILIOOTTO, Gisele Sotta. **Fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades especiais**. Curitiba, PR. Editora IBPEX, 2007.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: O LUGAR DE ESTUDANTES COM TDAH, DISLEXIA E OUTROS TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO/TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Débora Helena Aparecida de Souza – Universidade Federal de Uberlândia –

deborahelenaufu@gmail.com

Maria Irene Miranda – Universidade Federal de Uberlândia – mirene@ufu.br

Simpósio Temático: Psicologia e Psicopedagogia na Educação

Resumo

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo identificar e descrever criticamente as ações e os serviços de inclusão e acessibilidade desenvolvidos por universidades federais mineiras voltados a estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, bem como compreender o processo de realização dessas ações. Trata-se de um estudo qualitativo, na modalidade documental, realizado a partir da análise de documentos produzidos entre 2020 e 2025 pela Universidade Federal de Uberlândia, pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro e pela Universidade Federal de Minas Gerais. O corpus foi constituído por páginas institucionais, regulamentos, relatórios, editais, respostas obtidas via Fala.BR e documentos encaminhados por e-mail pelos setores responsáveis pelo atendimento ao estudante. A análise de conteúdo permitiu construir duas categorias analíticas: ações de apoio educacional e serviços e recursos de acessibilidade. Os resultados mostram que as universidades apresentam distintos níveis de formalização, organização e publicização das ações voltadas ao público da pesquisa. Na UFU, estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem são acolhidos apenas no campo mais amplo do apoio educacional da Pró-reitoria de Assistência Estudantil, sendo excluídos do campo da acessibilidade. Na UFTM, observou-se ampliação do escopo conceitual, com a utilização da categoria “necessidades educacionais específicas” e a existência de diferentes dispositivos voltados à inclusão dos estudantes público da pesquisa, como Tutoria Inclusiva, Monitoria Inclusiva e Selo Acessibilidade. Na UFMG, identificou-se uma tensão entre a comunicação oficial do núcleo de acessibilidade, centrada nas pessoas com deficiência, e documentos internos que admitem o acolhimento de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem. Conclui-se que a democratização da educação superior exige ampliação do acesso, reconhecimento institucional das barreiras à permanência e articulação entre apoio educacional, acessibilidade e regras da graduação, dentre outros.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino Superior; Acessibilidade.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

A democratização da educação superior brasileira não se resume à ampliação do acesso. Embora políticas como o Reuni, a Lei de Cotas e a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) tenham alterado de modo significativo o perfil do corpo discente das universidades federais, a permanência de grupos historicamente excluídos ainda depende de respostas institucionais capazes de enfrentar as desigualdades que atravessam o cotidiano acadêmico. Nesse contexto, estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem ocupam uma posição sensível, pois enfrentam barreiras significativas no ensino superior sem serem, em geral, reconhecidos como destinatários das políticas de inclusão e acessibilidade institucionalizadas.

A literatura selecionada indica que esse quadro está relacionado tanto às disputas em torno das concepções de inclusão, deficiência e acessibilidade quanto aos limites das normativas que orientam a Educação Inclusiva no Brasil. Foi a partir desse problema que se delineou o presente estudo, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com o objetivo de identificar e descrever criticamente as ações e os serviços de inclusão e acessibilidade desenvolvidos por três universidades federais mineiras - Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Universidade Federal de Minas Gerais - voltados a estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, bem como compreender o processo de realização dessas ações.

O interesse por essa temática também se vincula à trajetória acadêmica, profissional e pessoal da pesquisadora. A experiência como pedagoga na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proae) da UFU evidenciou, no cotidiano dos atendimentos, que muitos estudantes, público da pesquisa, procuram o setor em busca de apoio diante de barreiras vividas na relação com professores, colegas e com a própria dinâmica da sala de aula comum. A constatação recorrente dessas demandas, somada ao desejo de aperfeiçoar a prática profissional e compreender como outras instituições têm se organizado para promover a inclusão desse público, motivou o recorte adotado no estudo. Com base nisso, o artigo organiza-se em cinco partes: introdução, fundamentos teóricos, percurso metodológico, análise e discussão dos resultados e considerações finais.

Fundamentação teórica

O ponto de partida teórico da pesquisa foi o entendimento de que a Educação Inclusiva não pode ser reduzida ao universo tradicionalmente delimitado pela Educação Especial. Ao tratar a inclusão como um campo em disputa, Ocampo (2023) critica o que denomina “regime especial-cêntrico”, isto é, a tendência de subordinar a Educação Inclusiva aos fundamentos epistemológicos da Educação Especial. Com isso, o inclusivo acaba sendo reduzido à busca pela correção de condições individuais, em vez de se orientar pela crítica aos problemas estruturais que produzem diferentes formas de opressão. Essa crítica é central para o presente estudo, pois ajuda a compreender por que



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

determinados estudantes, embora enfrentem barreiras reais à participação na universidade, continuam negligenciados quando a inclusão é pensada apenas a partir de categorias clínicas predeterminadas e não das demandas reais da comunidade acadêmica.

Em diálogo com esse debate, Mantoan e Lanuti (2022) argumentam que o pensamento reducionista e classificatório dificulta a construção de práticas inclusivas, pois desloca a atenção das barreiras produzidas pelo contexto educacional para atributos considerados próprios dos sujeitos. Os autores defendem que a modalidade de ensino da Educação Especial, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) de 2008, deve estar orientada à eliminação de barreiras externas e não à diferenciação e categorização dos estudantes por meio da modificação do currículo comum ou da simplificação do conhecimento ofertado em sala de aula. No contexto do ensino superior, tal entendimento é especialmente importante, pois mostra que dificuldades de participação e aprendizagem podem emergir da organização do ambiente acadêmico, por meio da imposição de barreiras pedagógicas, avaliativas, comunicacionais, atitudinais, entre outras, não podendo ser reduzidas à dimensão clínica ou diagnóstica.

No plano normativo, a pesquisa considerou especialmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei nº 14.254/2021 e a Lei nº 14.914/2024. A primeira segue como marco político-pedagógico importante ao afirmar a transversalidade da Educação Especial e ao relacionar inclusão à eliminação de barreiras. Já a Lei nº 14.254/2021 reconhece o direito ao acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem, ainda que não detalhe suficientemente seus desdobramentos no ensino superior. A Lei nº 14.914/2024, ao instituir a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), reforça a relevância da permanência estudantil, incluindo apoio pedagógico geral no Programa de Assistência Estudantil (Pae) e os serviços e recursos relacionados à acessibilidade por meio do Programa Incluir. Em conjunto, esses marcos ajudam a situar as tensões entre acesso, permanência, apoio educacional e acessibilidade que estruturam o problema investigado.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de modalidade documental, com caráter descritivo e analítico. A escolha por essa abordagem está vinculada aos objetivos do estudo, voltados à compreensão das ações e dos serviços de inclusão e acessibilidade formalizados pelas universidades investigadas. Como destacam Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a pesquisa documental permite examinar registros primários que ainda não foram submetidos a tratamento analítico sistemático, tornando-se especialmente pertinente quando se busca compreender práticas, normas e estruturas institucionais. No caso desta investigação, o corpus documental constituiu fonte privilegiada para mapear a existência de ações e serviços de inclusão e acessibilidade, sua vinculação institucional, a linguagem utilizada para nomear os públicos atendidos e os limites dos documentos analisados.

O universo da pesquisa compreendeu documentos produzidos entre 2020 e 2025 pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A escolha dessas instituições obedeceu a critérios de relevância institucional, diversidade organizacional e vinculação com a trajetória da pesquisadora. A UFU foi selecionada por sua importância regional e por sua centralidade na formação e atuação profissional da pesquisadora; a UFTM, pela proximidade geográfica e contextual com a UFU; e a UFMG, por seu papel histórico e simbólico como instituição federal mais antiga do estado de Minas Gerais, cuja sede está localizada na capital mineira.

A coleta de dados ocorreu em três frentes complementares: levantamento em páginas institucionais oficiais, solicitação de informações e documentos por meio do Fala.BR e contatos por e-mail com setores da assistência estudantil, da graduação e dos núcleos e setores de acessibilidade. O corpus reuniu páginas eletrônicas, regulamentos, relatórios anuais, editais, respostas institucionais formais e documentos internos encaminhados por e-mail. A experiência profissional da pesquisadora na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proae) da UFU foi reconhecida como elemento importante da construção do olhar analítico, ao mesmo tempo em que exigiu posicionamento crítico e reflexivo no tratamento dos dados.

A análise foi realizada com base na proposta de Bardin (2016). Na pré-análise, procedeu-se à leitura exploratória dos documentos e à organização do corpus. Na etapa de exploração do material, os dados foram codificados em unidades de registro relacionadas às ações de inclusão e aos serviços e recursos de acessibilidade ofertados, aos setores responsáveis por cada um, à linguagem utilizada na nomeação do público atendido, entre outros. Por fim, na fase de tratamento dos dados e interpretação dos resultados, as unidades foram agrupadas em duas categorias analíticas: “ações de apoio educacional” e “serviços e recursos de acessibilidade”, articuladas ao problema de pesquisa e ao referencial teórico selecionado.

Resultados e discussão

A análise mostrou que as universidades investigadas organizam de modo distinto suas respostas institucionais voltadas à inclusão do público da pesquisa. A primeira categoria construída, denominada “ações de apoio educacional”, reúne ações de inclusão de natureza pedagógica, psicológica e de acompanhamento acadêmico voltados à organização da rotina acadêmica, à autorregulação da aprendizagem, à autonomia universitária, entre outros. A segunda, “serviços e recursos de acessibilidade”, abrange os dispositivos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à eliminação ou redução de barreiras externas que comprometem a participação dos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/ transtornos de aprendizagem em igualdade de condições. Essa distinção foi decisiva para demonstrar que apoio educacional e acessibilidade são dimensões complementares, mas não equivalentes.

Na UFU, os dados mostraram que as ações de apoio educacional se concentram, sobretudo, na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proae), por meio da Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional (Dipae). O apoio pedagógico e a psicologia educacional aparecem como serviços voltados a estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizagem, de adaptação à rotina



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

acadêmica, de organização dos estudos ou de saúde mental. O conjunto dessas ações mostra uma estrutura relativamente abrangente de acolhimento e acompanhamento, dirigida ao corpo discente em geral e especialmente aos bolsistas da Proae.

Contudo, os documentos evidenciam que tais ações não se configuram como acessibilidade em sentido estrito. No campo dos serviços e recursos de acessibilidade, a Divisão de Acessibilidade e Inclusão (Dacin) aparece formalmente voltada ao público hoje reconhecido como destinatário da Educação Especial. Dessa forma, estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem tendem a ser acolhidos no apoio educacional geral, mas não no campo da acessibilidade, o que produz uma lógica de reconhecimento parcial e um “limbo” institucional que acaba por desconsiderar as barreiras externas enfrentadas por esses estudantes na universidade.

A UFTM apresenta a configuração institucional mais diversificada entre as três universidades. O apoio educacional se organiza principalmente no Setor de Acompanhamento Pedagógico Discente (Saped), vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Proace), que oferta acolhimento, orientação pedagógica, Atendimento Pedagógico Individual (API) e Acompanhamento Pedagógico Coletivo (APC), além de vídeos educativos nas redes sociais. Além disso, o Edital de Monitoria Inclusiva evidencia um dispositivo direcionado à aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas em componentes curriculares. No campo da acessibilidade, o Setor de Acessibilidade (Seace) oferta serviços como adaptação de materiais, Tutoria Inclusiva, Selo Acessibilidade e encaminhamento de orientações às coordenações de curso. O Regulamento de Graduação explicita direitos acadêmicos para estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, o que confere maior densidade normativa a esse arranjo. Ainda que a categoria “necessidades educacionais específicas” permaneça ampla e demande maior precisão conceitual, a UFTM se destaca por explicitar, em seus documentos públicos, a possibilidade de ofertar ações de apoio educacional, bem como serviços e recursos de acessibilidade para além do público tradicional da Educação Especial.

Na UFMG, o apoio pedagógico aparece integrado ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (Nai). Nos canais institucionais públicos, as ações do núcleo são divulgadas prioritariamente para pessoas com deficiência, e a avaliação biopsicossocial realizada por equipe multiprofissional se apresenta vinculada à exigência de laudo médico. Entretanto, a análise de documentos internos de circulação restrita, enviados pelo próprio setor, mostrou que o escopo do atendimento é mais amplo do que aquele publicizado nos canais oficiais, incluindo menções diretas a estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos funcionais específicos. Além disso, o Regime Acadêmico Especial para Permanência (Raep), vinculado à Pró-reitoria de Graduação (Prograd), sinaliza a existência de um mecanismo de flexibilização acadêmica mais abrangente. O que a pesquisa evidencia, nesse caso, é uma diferenciação entre divulgação pública e práticas internas: o público da pesquisa aparece no interior da lógica do atendimento, mas em regime de pouco reconhecimento institucional.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Em perspectiva comparativa, os resultados indicam que as três universidades apresentam níveis distintos de organização, formalização e publicidade institucional das ações e serviços de inclusão e acessibilidade voltados ao público da pesquisa. A UFU atende parcialmente suas demandas, por meio do apoio educacional mais amplo, sem, contudo, reconhecê-las no campo da acessibilidade; a UFTM constrói respostas em documentos oficiais (editais, resolução, plano de desenvolvimento institucional) ainda que sustentadas por categorias amplas que, de modo geral, não mencionam expressamente o público desta pesquisa; e a UFMG opera por meio de uma lógica de diferenciação de reconhecimento em que os estudantes com deficiência aparecem como público “oficial” atendido pelo Nai, enquanto os estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem são mencionados apenas nos documentos de circulação restrita. Em comum, as três experiências mostram que o reconhecimento de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem como beneficiários legítimos de ações e serviços de inclusão e acessibilidade permanece parcial, especialmente quando se trata das barreiras externas que enfrentam na universidade.

Esse quadro reforça o argumento de que a democratização do ensino superior e a inclusão dos estudantes, público desta pesquisa dependem de respostas institucionais que articulem apoio educacional ampliado e acessibilidade em sentido estrito sem confundir essas dimensões. A análise mostrou que as ações de apoio educacional são fundamentais para a trajetória discente, mas não substituem os serviços e recursos de acessibilidade voltados à quebra de barreiras externas. Quando esses recursos deixam de ser ofertados porque os estudantes não se enquadram em categorias clínicas previamente definidas como destinatárias da Educação Especial, a universidade acaba mobilizando discursos inclusivos para produzir exclusão. Por isso, a pesquisa sustenta a necessidade de deslocar o foco das categorizações rígidas para a análise das barreiras efetivamente enfrentadas pelos estudantes no contexto universitário.

Considerações finais

A pesquisa demonstrou que a democratização da educação superior e a inclusão de grupos marginalizados não se esgota na ampliação do acesso. Ela depende também da existência de políticas e práticas voltadas à permanência, à participação e à conclusão qualificada do percurso acadêmico de todos os estudantes, sem distinção. No caso dos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, o estudo mostrou que suas demandas são, muitas vezes, reconhecidas apenas parcialmente: aparecem no campo do apoio educacional mais amplo, mas nem sempre são legitimadas no campo da acessibilidade, responsável pela quebra ou redução das barreiras externas que limitam a participação desses estudantes em igualdade de condições.

A principal contribuição do estudo está em evidenciar que a definição dos públicos destinatários das políticas de inclusão e, sobretudo, dos serviços e recursos de acessibilidade, não pode permanecer subordinada exclusivamente a categorizações clínicas inflexíveis. As experiências



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

analisadas mostram que a forma como as universidades interpretam a legislação e organizam seus recursos produz efeitos concretos sobre o reconhecimento ou a invisibilização desse público. Ao mesmo tempo, indicam que há margem institucional para arranjos mais amplos e mais coerentes com os pressupostos da Educação Inclusiva, especialmente quando a análise se orienta pelas barreiras enfrentadas pelos estudantes e não apenas por laudos e diagnósticos.

Por se tratar de uma pesquisa documental, o estudo não consegue alcançar diretamente a compreensão dos diferentes sujeitos envolvidos nas práticas analisadas. Permanecem em aberto questões relativas à experiência concreta dos estudantes, à compreensão dos docentes e à implementação das ações e serviços de inclusão e acessibilidade. Ainda assim, os resultados obtidos oferecem subsídios relevantes para o debate conceitual, bem como para o aperfeiçoamento das políticas que orientam as práticas institucionais de inclusão no ensino superior.

Espera-se que este trabalho contribua para provocar reflexões e instigar ações no interior das universidades, reforçando a necessidade de respostas articuladas, menos restritivas e mais comprometidas com a eliminação das barreiras que limitam a participação de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

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

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 1 dez. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022

OCAMPO, González Aldo. “Epistemología de la educación inclusiva o la pregunta por sus dilemas de definición”. **Escritos** 31, no.66 (2023): 144-161. doi: <http://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a09>. Acesso em: 16 de maio de 2025.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1455>.

Acesso em: 22 dez. 2025.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

MARCAS DAS DIFICULDADES DE ESCOLARIZAÇÃO EM ADULTOS: IMPACTOS NA VIDA COTIDIANA

Iara Alves Moreira – Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

iaraalvesmorieria620@gmail.com

Maria Irene Miranda - Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

mirene@ufu.br

Simpósio Temático 6: Psicologia e Psicopedagogia na Educação.

Resumo

Este trabalho analisa as marcas decorrentes das dificuldades no processo de escolarização em adultos e seus impactos na vida cotidiana, articulando as memórias discentes da pesquisadora à sua atuação como professora e psicopedagoga no sistema público de ensino de Uberlândia, Minas Gerais. Adota-se a pesquisa autobiográfica como opção teórico-metodológica, fundamentada na escrita de si e no trabalho de memória como dispositivos de formação e transformação da prática docente. O problema central investiga como as vivências de exclusão, silenciamento e invisibilidade na infância e juventude repercutem na subjetividade do adulto e de que forma a reelaboração dessas marcas ressignifica a práxis pedagógica inclusiva. O referencial teórico ancora-se nos conceitos de identidade de António Nóvoa, na psicologia da memória de Ecléa Bosi, na abordagem psicopedagógica de Maria Lúcia Weiss e Sara Paín, na concepção de escrevivência de Conceição Evaristo e na pedagogia libertadora de Paulo Freire. A metodologia de cunho qualitativo pauta-se na análise de memoriais formativos e narrativas autorais, confrontando memórias escolares (da alfabetização em meio rural ao Ensino Médio em 1991) com registros de prática (2025-2026). Os resultados revelam que as marcas do fracasso escolar não decorrem de limitações biológicas, mas de processos institucionais de exclusão e indiferença. A investigação aponta que a escuta pedagógica sensível e a assunção de uma responsabilidade coletiva pelas redes de apoio são fundamentais para romper a lógica da medicalização e da patologização do aprender. Conclui-se que a escrita de si atua como um potente instrumento de emancipação política e intelectual do professor, transformando dores históricas em saberes pedagógicos.

Palavras-chave: Pesquisa autobiográfica; Prática psicopedagógica; Inclusão escolar.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

O debate em torno do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem tem historicamente ocupado um lugar central nas discussões sobre as políticas educacionais e a organização do trabalho pedagógico no Brasil. Todavia, as marcas deixadas por processos truncados de escolarização frequentemente permanecem invisibilizadas na vida adulta, manifestando-se em sentimentos de inadequação, timidez paralisante e bloqueios profundos na relação subjetiva com o conhecimento.

Este trabalho emerge desse cenário, tendo como objeto de estudo as marcas das dificuldades do processo de escolarização em adultos e seus impactos atuais na vida cotidiana, conectando intimamente a trajetória biográfica da pesquisadora à sua prática profissional contemporânea.

A problemática que orienta esta pesquisa consiste em compreender de que maneira as memórias de silenciamento e as barreiras enfrentadas na infância e na juventude repercutem na constituição do sujeito adulto e, complementarmente, como a tomada de consciência dessas marcas por meio da escrita de si pode transformar e humanizar a atuação docente. O objetivo geral do estudo é articular a história de vida discente da autora com sua prática como psicopedagoga e professora na rede pública de ensino de Uberlândia, Minas Gerais, evidenciando como a sensibilidade biográfica ampara uma postura ético-política voltada à inclusão escolar.

A relevância desta investigação reside na utilização da metodologia autobiográfica para problematizar a produção institucional do fracasso escolar. Ao trazer à tona as condições objetivas de vida, o cansaço crônico do estudante-trabalhador e o medo do erro que paralisavam as leituras em voz alta no passado, esta pesquisa se contrapõe à tendência contemporânea de individualizar e patologizar as dificuldades de escolarização. Justifica-se, portanto, a necessidade de debater a inclusão não sob uma ótica meramente burocrática ou de mero cumprimento de protocolos legais, mas como uma sensibilidade pedagógica construída a partir da escuta do sofrimento do outro.

Fundamentação teórica

A construção da identidade docente e a resignificação das dificuldades de escolarização pressupõem a compreensão de que o professor não se desvincula de sua história pessoal ao adentrar o espaço escolar. Conforme postula Nóvoa (1992), a identidade profissional constitui-se como um espaço dinâmico de lutas, conflitos e construção permanente de maneiras de ser e estar na profissão. No caso da atuação psicopedagógica na escola pública, essa identidade se fortalece quando a memória pessoal serve de mediação para ler as fragilidades e as potências do alunado, recusando enxergar o estudante de forma fria ou meramente técnica.

Para compreender a profundidade dessas marcas biográficas, recorre-se ao conceito de memória social proposto por Bosi (1994). A autora salienta que lembrar não é um ato de simples



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

reprodução passiva do passado, mas um trabalho de refazer, reconstruir e repensar as experiências de outrora a partir das imagens e ideias do tempo presente. O trabalho de memória permite que a professora-pesquisadora extraia um saber pedagógico de suas próprias fraturas escolares, utilizando-as como ferramentas de mediação e compreensão das dificuldades enfrentadas por seus atuais estudantes.

Sob a ótica da psicopedagogia, a avaliação diagnóstica e a intervenção frente ao não-aprender exigem o rompimento com explicações puramente reducionistas. Weiss (2012) defende que o fracasso escolar deve ser investigado dentro da complexa teia da história de vida do sujeito, buscando o desejo de saber que reside sob o sintoma da dificuldade. Complementando essa visão, Paín (1992) assevera que a aprendizagem é uma função intersubjetiva que se realiza no contexto social e histórico. A atividade do aprender, quando interrompida por práticas escolares excludentes, demanda um espaço de autoria do pensamento que restabeleça o vínculo do aluno com o conhecimento.

Ademais, a fundamentação teórica desta pesquisa dialoga de maneira estreita com os pressupostos da educação libertadora de Paulo Freire (1996) e com o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo (2016), compreendendo que a escrita nasce do corpo que trabalha, que sente e que transforma a dor histórica em insurgência pedagógica.

Metodologia

Esta investigação insere-se no campo da pesquisa qualitativa em educação, adotando a abordagem autobiográfica como diretriz teórico-metodológica. O estudo centra-se na produção e na análise de memoriais formativos, narrativas de si e diários de campo da pesquisadora, compreendendo a escrita autoral como um potente dispositivo de autoformação e produção de conhecimento científico situado. De acordo com Josso (2004), a caminhada para si através da narrativa permite ao sujeito-pesquisador realizar um balanço crítico de suas experiências, transformando vivências passadas em um projeto consciente de formação.

A produção de dados consistiu na sistematização de memórias escolares da infância e juventude da autora (remontando à sua alfabetização no meio rural e aos intensos desafios socioeconômicos enfrentados no Ensino Médio no ano de 1991), confrontadas dialeticamente com os registros da prática pedagógica cotidiana realizados no período de 2025 a 2026. O cenário da pesquisa engloba a atuação profissional da pesquisadora como professora e psicopedagoga nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no suporte pedagógico das redes pública estadual de Minas Gerais e municipal de Uberlândia.

A análise dos dados pautou-se na técnica de núcleos de significação, buscando articular os eixos temáticos recorrentes nas narrativas pessoais com os aportes da literatura pedagógica e psicopedagógica. Por tratar-se de uma pesquisa de cunho autobiográfico em que o sujeito e o objeto de estudo se fundem na figura da investigadora a partir de suas memórias e diários de prática — resguardando-se o absoluto anonimato de terceiros —, o trabalho seguiu rigorosamente os preceitos



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

éticos estabelecidos para as pesquisas em Ciências Humanas, em estrita consonância com as diretrizes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Resultados e discussão

As análises empreendidas revelam que os encontros cotidianos da pesquisadora com crianças que enfrentam barreiras na aprendizagem nas escolas de Uberlândia funcionam como um espelho de sua própria trajetória. A burocracia escolar e as avaliações tradicionais tendem a apontar fracassos, porém, a sensibilidade psicopedagógica presente na escrita de si, permite identificar o sofrimento de sujeitos silenciados pela instituição. Conforme postula Passeggi (2008), narrar a própria história diante da história do outro constitui-se como um ato político, transformando as antigas feridas escolares em recursos de acolhimento e emancipação para os alunos no presente.

Um dos resultados mais expressivos desta pesquisa aponta para a premência de se consolidar a escuta sensível no ambiente escolar para frear a naturalização da exclusão. Barbier (2002) esclarece que essa escuta implica uma postura empática que aceita o outro em sua vulnerabilidade, despojado de preconceitos e diagnósticos paralisantes. Na dinâmica da prática inclusiva nas redes estadual e municipal, a elaboração e a implementação de Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs) deixam de ser um número cumprimento de protocolo burocrático — frequentemente restrito pelo sistema apenas a alunos laudados — e assumem a condição de um pacto de hospitalidade pedagógica, onde a timidez, o sofrimento institucional e o ritmo singular de cada estudante são amparados e eticamente validados.

Discute-se, outrossim, que o enfrentamento das dificuldades de escolarização demanda o deslocamento do olhar do "aluno-problema" para a urgente assunção de uma responsabilidade coletiva. Os dados construídos nesta investigação demonstram que o sucesso do Atendimento Educacional Especializado (AEE) está intrinsecamente ligado à criação de redes compartilhadas de apoio, que rompam o isolamento burocrático do professor regente ao articular organicamente a gestão escolar, os especialistas e a família. A superação do fracasso escolar depende, portanto, de uma práxis fundada na corresponsabilidade e no reconhecimento da potência de autoria do pensamento de cada estudante.

Considerações finais

A realização desta pesquisa autobiográfica evidencia que a escrita de si atua como um potente catalisador de transformação profunda da prática pedagógica. Ao rememorar e teorizar sobre as marcas de exclusão que atravessaram seu processo de escolarização, a professora-pesquisadora ressignifica seu olhar clínico e docente, convertendo memórias de dor em saberes humanizados. A



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

narrativa autoral liberta a prática dos automatismos técnicos, aproximando o rigor analítico e a postura ética comprometida com a subjetividade e os direitos fundamentais do aluno.

As contribuições deste estudo para o cenário da educação pública centram-se na desconstrução dos discursos que naturalizam o fracasso e patologizam o aprender. A pesquisa demonstra que o professor, ao apropriar-se de sua própria história e assumir o lugar de intelectual de sua práxis, fortalece a construção de uma escola pública mais democrática, afetiva e inclusiva. O enfrentamento das dificuldades de escolarização consolida-se, em última instância, não como um destino biológico ou individual do estudante, mas como um projeto coletivo e político de hospitalidade e justiça social, provando que a escola pública é o legítimo território da emancipação e da possibilidade.

Referências

- BARBIER, René. **A escuta sensível em educação**. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. São Paulo: Paulus, 2002.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**: da busca de abrigo à necessidade de transmutação: caminhos de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Microfísica da Medicalização da Educação e da Vida**: Crianças que não aprendem na escola. São Paulo: Cortez, 2001.
- NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ESCOLARIZAÇÃO E TDAH: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO

Paola Passos Alves – Universidade Federal de Uberlândia –
paolapassos2210@gmail.com

Maria Irene Miranda – Universidade Federal de Uberlândia –
mirene@ufu.br

Simpósio Temático 6: Psicologia e Psicopedagogia na Educação.

Resumo

O artigo apresenta um recorte de pesquisa de doutorado em andamento, de natureza bibliográfica e com características de estado do conhecimento, voltada à escolarização da pessoa com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) na produção acadêmica em Educação. O objetivo é analisar como essa produção tem mobilizado concepções de TDAH, aprendizagem e escolarização, especialmente no período posterior à Lei nº 14.254/2021. Parte-se do pressuposto de que o TDAH não pode ser compreendido apenas como categoria clínica, pois sua presença na escola envolve práticas pedagógicas, políticas públicas, processos de inclusão e modos de responsabilização dos sujeitos. A pesquisa prevê o levantamento de produções publicadas entre 2021 e 2025 em bases nacionais, com organização do corpus em matriz analítica e interpretação qualitativa. A discussão preliminar indica que a escolarização da pessoa com TDAH constitui um campo tensionado entre leituras centradas no diagnóstico e perspectivas que enfatizam mediação pedagógica, formação docente, inclusão e responsabilidade institucional. O estudo busca contribuir para ampliar o debate educacional sobre o TDAH, deslocando-o de uma compreensão individualizante para uma abordagem que considere as condições concretas de escolarização, permanência, participação e aprendizagem.

Palavras-chave: TDAH; Escolarização; Educação Especial.

Introdução

A escolarização da pessoa com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) tem ocupado lugar crescente nos debates educacionais, especialmente quando relacionada à inclusão escolar, à aprendizagem e ao direito à educação. Embora o TDAH seja frequentemente abordado a partir de referenciais clínicos e biomédicos, sua presença no cotidiano



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

escolar exige uma leitura que ultrapasse a identificação diagnóstica e considere as condições concretas de participação, permanência e aprendizagem dos estudantes.

No Brasil, a Lei nº 14.254/2021, ao dispor sobre o acompanhamento integral de educandos com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem, recoloca esse debate no campo das responsabilidades institucionais e das políticas públicas (Brasil, 2021). Entretanto, a existência de um marco legal não garante, por si só, a transformação das práticas escolares, sobretudo quando ainda persistem interpretações que associam o estudante com TDAH à indisciplina, à falta de interesse ou à incapacidade de acompanhar as exigências escolares.

Diante disso, este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado em Educação, em andamento. A investigação assume natureza bibliográfica, com características de estado do conhecimento, e volta-se à análise da produção acadêmica em Educação sobre a escolarização da pessoa com TDAH no Brasil, no período de 2021 a 2025. Parte-se do entendimento de que a literatura acadêmica não apenas descreve a realidade escolar, mas também participa da construção de sentidos sobre o TDAH, a aprendizagem, a inclusão e o fracasso escolar.

A pesquisa orienta-se pelas seguintes questões: quais concepções de TDAH, escolarização e aprendizagem são mobilizadas na produção acadêmica em Educação nos últimos cinco anos? Como essa literatura articula a escolarização da pessoa com TDAH às discussões sobre inclusão escolar e fracasso escolar? O objetivo geral é analisar essa produção, identificando concepções predominantes e compreendendo os modos como o debate educacional tem nomeado e problematizado a presença da pessoa com TDAH na escola.

Ao tomar a produção acadêmica como corpus de investigação, o estudo busca contribuir para uma compreensão mais crítica da escolarização da pessoa com TDAH, deslocando o debate de uma leitura centrada exclusivamente no diagnóstico para uma abordagem que considere os processos pedagógicos, institucionais, políticos e discursivos que atravessam a vida escolar desses estudantes.

Fundamentação teórica

A discussão sobre a escolarização da pessoa com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) exige uma abordagem teórica que ultrapasse explicações centradas exclusivamente no diagnóstico. Embora o TDAH seja frequentemente compreendido a partir de referenciais clínicos, especialmente por envolver dificuldades relacionadas à atenção, à impulsividade, à autorregulação e à organização do comportamento, sua presença na escola não pode ser analisada apenas como manifestação individual de um transtorno. No campo educacional, o TDAH precisa ser compreendido em relação às condições concretas de aprendizagem, às práticas pedagógicas, às formas de avaliação, aos modos de organização da rotina escolar e aos discursos que posicionam determinados estudantes como inadequados às expectativas institucionais.

Nessa direção, Barkley (2021) contribui para a compreensão do TDAH ao destacar a



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

importância das funções executivas na organização da vida cotidiana e escolar. As dificuldades de planejamento, controle inibitório, memória de trabalho, administração do tempo, autorregulação emocional e persistência em tarefas não devem ser interpretadas de forma simplificada como desinteresse, falta de esforço ou indisciplina. Ao contrário, tais aspectos indicam a necessidade de mediações pedagógicas mais intencionais, capazes de favorecer a participação do estudante nas atividades escolares. Essa compreensão é relevante porque desloca o olhar de uma leitura moralizante do comportamento para uma interpretação mais complexa dos processos que atravessam a aprendizagem e a escolarização.

Entretanto, reconhecer as especificidades associadas ao TDAH não significa reduzir o estudante ao diagnóstico. Esse é um ponto fundamental para o campo da Educação, pois uma leitura exclusivamente biomédica pode contribuir para individualizar as dificuldades escolares, atribuindo ao aluno a responsabilidade pelo insucesso no processo de escolarização. Quando a escola interpreta o TDAH apenas como problema do sujeito, corre-se o risco de enfraquecer a análise das condições pedagógicas e institucionais que também participam da produção das dificuldades escolares. Desse modo, a compreensão do TDAH no contexto educacional precisa articular as dimensões cognitivas, comportamentais, afetivas, sociais e pedagógicas que constituem o processo de aprender.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) oferece importante contribuição para esse debate, ao compreender a aprendizagem como processo socialmente mediado. Nessa abordagem, o desenvolvimento não é pensado como resultado isolado de capacidades internas do sujeito, mas como processo constituído nas relações sociais, nas interações e nas mediações culturais. Essa compreensão permite problematizar concepções que localizam as dificuldades de aprendizagem apenas no estudante, sem considerar o papel da escola, do professor, da linguagem e das práticas pedagógicas na constituição dos processos de escolarização. Para a pessoa com TDAH, tal perspectiva é especialmente relevante, pois recoloca a mediação pedagógica no centro da discussão e evidencia que a aprendizagem depende das condições oferecidas ao sujeito para participar das práticas escolares.

A psicopedagogia também contribui para ampliar essa leitura, ao compreender a aprendizagem como fenômeno complexo, atravessado por dimensões cognitivas, emocionais, sociais, familiares e institucionais. Bossa (2007; 2011) ressalta que as dificuldades de aprendizagem não devem ser analisadas de forma fragmentada ou reduzidas a déficits individuais, mas compreendidas em relação à história do sujeito e às condições em que o aprender se realiza. No caso dos estudantes com TDAH, essa abordagem permite pensar intervenções que não se limitem à adaptação pontual de atividades, mas que considerem o vínculo com o conhecimento, a organização da rotina, a previsibilidade das propostas, a relação professor-aluno e as possibilidades reais de participação no espaço escolar.

Essa compreensão dialoga diretamente com o debate sobre inclusão escolar. A inclusão não se restringe à matrícula do estudante ou à sua presença física na sala de aula; ela envolve a construção de condições efetivas de permanência, participação, aprendizagem e reconhecimento.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

No caso da pessoa com TDAH, essa questão se torna ainda mais evidente, pois muitas de suas dificuldades aparecem justamente na relação com as exigências escolares: permanecer sentado por longos períodos, concluir atividades no tempo previsto, manter atenção sustentada, organizar materiais, acompanhar instruções extensas e controlar impulsos em situações coletivas. Quando a escola interpreta essas manifestações apenas como comportamento inadequado, deixa de reconhecer que elas demandam mediações pedagógicas e organização institucional.

A Lei nº 14.254/2021 constitui, nesse contexto, um marco importante ao dispor sobre o acompanhamento integral de educandos com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem. Ao prever a identificação precoce, o encaminhamento adequado e o apoio educacional, a legislação reafirma que a escolarização desses estudantes não pode ser tratada como responsabilidade exclusiva da família ou dos serviços de saúde. Trata-se de uma questão educacional e intersetorial, que demanda articulação entre escola, família, profissionais da saúde e políticas públicas. Contudo, a existência da lei não elimina, por si só, os desafios presentes no cotidiano escolar, sobretudo quando persistem concepções que associam o estudante com TDAH à incapacidade, à desobediência ou ao fracasso.

Miranda (2022), ao discutir a convivência e a aprendizagem de uma criança com TDAH, contribui para uma compreensão sensível e pedagógica do tema, evidenciando que as experiências escolares desses sujeitos precisam ser analisadas para além de explicações apressadas. Sua abordagem permite pensar o TDAH em articulação com a vida escolar concreta, com as mediações necessárias e com os modos como família e escola participam do processo de escolarização. Essa perspectiva é relevante porque ajuda a deslocar o debate de uma visão centrada apenas no transtorno para uma reflexão sobre as condições de aprendizagem, os vínculos, as práticas educativas e os sentidos produzidos em torno do estudante.

Ao lado dessas contribuições, este estudo se apoia na compreensão de que a produção acadêmica é um espaço de construção de sentidos. As pesquisas educacionais não apenas descrevem a realidade escolar; elas também produzem formas de nomear, interpretar e problematizar os sujeitos e os fenômenos que investigam. Por isso, analisar a produção acadêmica sobre TDAH e escolarização significa examinar quais concepções de aprendizagem, inclusão, diferença e fracasso escolar vêm sendo mobilizadas nesse campo. Essa perspectiva permite compreender a literatura não como repositório neutro de informações, mas como materialidade discursiva e científica na qual se estabilizam determinadas leituras sobre a pessoa com TDAH.

Nesse sentido, a opção por uma pesquisa bibliográfica com características de estado do conhecimento mostra-se coerente com o objetivo de mapear e analisar a produção acadêmica em Educação sobre a escolarização da pessoa com TDAH. O estado do conhecimento envolve identificação, registro, categorização, reflexão e síntese da produção científica de uma determinada área, em um período delimitado. Dalla Valle, Amaral e Ferreira (2025) também destacam que essa perspectiva se diferencia de levantamentos mais amplos por seu caráter focal e interpretativo, voltado



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

à compreensão de como determinado objeto vem sendo construído em um campo específico do saber.

Desse modo, a fundamentação teórica deste estudo articula três dimensões principais: a compreensão do TDAH como condição que envolve funções executivas e processos de autorregulação; a concepção de aprendizagem e escolarização como processos mediados, sociais e institucionalmente situados; e a análise da produção acadêmica como espaço de construção de sentidos sobre o estudante com TDAH. Essa articulação permite sustentar que a escolarização da pessoa com TDAH não deve ser pensada apenas como questão clínica ou individual, mas como tema educacional, político e discursivo, atravessado por concepções de inclusão, aprendizagem, diferença e direito à educação.

Metodologia

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender sentidos, concepções e modos de construção do objeto investigado, e não em mensurar dados ou estabelecer generalizações estatísticas. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, toma como corpus textos acadêmicos já produzidos e publicamente disponíveis, constituindo o procedimento central da investigação (Gil, 2008; Severino, 2016; Lima; Mioto, 2007).

A investigação aproxima-se da perspectiva do estado do conhecimento, por se concentrar em um recorte delimitado da produção acadêmica em Educação, em área específica e em período determinado. O recorte temporal compreende os anos de 2021 a 2025, justificado pela promulgação da Lei nº 14.254/2021, entendida como marco normativo relevante para o debate sobre acompanhamento educacional de estudantes com TDAH e outros transtornos de aprendizagem.

Para a constituição do corpus, foram definidas como fontes de busca a SciELO Brasil, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os descritores utilizados foram: “TDAH”, “transtorno do déficit de atenção e hiperatividade”, “escolarização”, “inclusão escolar”, “aprendizagem” e “fracasso escolar”, combinados conforme as possibilidades de cada base.

Os critérios de inclusão contemplam produções publicadas entre 2021 e 2025, com texto completo disponível, realizadas no Brasil e vinculadas à área da Educação ou com interface substantiva com a escolarização da pessoa com TDAH. Foram excluídos textos duplicados, produções sem acesso integral, estudos fora do recorte temporal, trabalhos exclusivamente clínicos ou terapêuticos e produções que não dialoguem diretamente com o campo educacional.

A organização dos dados ocorre por meio de matriz de sistematização do corpus, com registro de autoria, ano, tipo de produção, instituição ou periódico, objetivos, referencial teórico, abordagem metodológica, principais conceitos e contribuições para o debate. A análise desenvolve-se em três movimentos articulados: leitura exploratória,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

leitura analítica e categorização interpretativa. Como utiliza apenas materiais acadêmicos publicamente disponíveis, a pesquisa não envolve participantes humanos nem requer submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, mantendo compromisso com a integridade acadêmica e a correta indicação das fontes.

Resultados e discussão

Considerando que este artigo decorre de uma pesquisa de doutorado em andamento, os resultados apresentados assumem caráter parcial e preliminar. Não se trata de expor conclusões definitivas sobre a totalidade da produção acadêmica em Educação acerca da escolarização da pessoa com TDAH, mas de discutir tendências iniciais, tensões teóricas e eixos interpretativos que emergem do percurso de construção da pesquisa.

Um primeiro aspecto refere-se à necessidade de deslocar a compreensão do TDAH de uma leitura exclusivamente clínica para uma abordagem educacional mais ampla. Ainda que o diagnóstico seja importante para orientar encaminhamentos, sua presença no debate escolar não pode reduzir o estudante à condição diagnóstica. Quando o TDAH é interpretado apenas como transtorno individual, há o risco de que as dificuldades escolares sejam localizadas exclusivamente no aluno, sem problematização das condições pedagógicas e institucionais de escolarização.

Nessa direção, a discussão sobre funções executivas, desenvolvida por Barkley (2021), contribui para compreender dificuldades de autorregulação, planejamento, organização e persistência em tarefas. Contudo, no campo educacional, esse reconhecimento precisa orientar mediações pedagógicas e não justificar exclusões simbólicas. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) reforça essa leitura ao compreender a aprendizagem como processo socialmente mediado, constituído nas relações entre sujeito, linguagem, cultura e práticas pedagógicas.

Outro ponto sensível é a relação entre TDAH, inclusão e fracasso escolar. O fracasso escolar não deve ser compreendido como consequência direta e inevitável do diagnóstico, mas como produção complexa, atravessada por fatores pedagógicos, institucionais, sociais e discursivos. Quando o estudante com TDAH é descrito apenas como inquieto, desatento, impulsivo ou incapaz de acompanhar a rotina escolar, constrói-se sobre ele uma imagem marcada pela falta, que pode interferir nas expectativas docentes, nas formas de avaliação e na percepção que o próprio aluno constrói de si como sujeito que aprende.

A Lei nº 14.254/2021, ao reconhecer a necessidade de acompanhamento integral, representa avanço importante, mas também evidencia desafios para sua apropriação no cotidiano escolar e na própria produção acadêmica. Seu impacto depende da forma como é conhecida, interpretada e efetivada pelas instituições. Por isso, analisar sua presença ou ausência na literatura educacional recente pode revelar avanços e lacunas no debate sobre o direito à educação da pessoa com TDAH.

Desse modo, os resultados parciais indicam que a escolarização da pessoa com TDAH se constitui como campo tensionado por diferentes interpretações. De um lado, persistem leituras



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

associadas ao déficit e à dificuldade individual; de outro, ganham relevância perspectivas que consideram mediações pedagógicas, condições institucionais, direitos educacionais e sentidos produzidos sobre a aprendizagem. Assim, a contribuição preliminar do estudo consiste em afirmar que o TDAH, no campo educacional, deve ser compreendido como questão pedagógica, política e discursiva, e não apenas como diagnóstico individual.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo apresentar reflexões iniciais de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre a produção acadêmica em Educação acerca da escolarização da pessoa com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), no recorte temporal de 2021 a 2025. A partir de uma pesquisa bibliográfica, com características de estado do conhecimento, buscou-se evidenciar a relevância de compreender como o campo educacional tem nomeado, interpretado e problematizado o TDAH em sua relação com a aprendizagem, a inclusão escolar e o fracasso escolar.

As discussões desenvolvidas indicam que a escolarização da pessoa com TDAH não pode ser reduzida ao diagnóstico nem compreendida apenas como questão individual, comportamental ou clínica. Embora o reconhecimento das especificidades do transtorno seja importante, torna-se necessário articulá-lo às condições pedagógicas, institucionais, políticas e discursivas que atravessam a vida escolar desses estudantes. Nesse sentido, a pesquisa aponta para a necessidade de deslocar leituras centradas no déficit para perspectivas que considerem a mediação pedagógica, a formação docente, a organização escolar e o direito à aprendizagem.

Por se tratar de uma investigação ainda em andamento, as considerações aqui apresentadas não têm caráter conclusivo. Elas sinalizam, contudo, a importância de analisar a produção acadêmica recente como espaço de construção de sentidos sobre o TDAH e sobre os sujeitos que vivenciam esse diagnóstico no contexto escolar. Espera-se que o estudo contribua para ampliar o debate educacional sobre inclusão, escolarização e diferença, favorecendo compreensões menos individualizantes e mais comprometidas com uma escola capaz de reconhecer, acolher e ensinar estudantes em suas singularidades.

Referências

- BARKLEY, Russell A. *Taking charge of ADHD: the complete, authoritative guide for parents*. 4. ed. New York: Guilford Press, 2021.
- BOSSA, Nadia A. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 3. ed. São Paulo: Penso, 2007.
- BOSSA, Nadia A. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

BRASIL. Lei n.º 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 28 mar. 2026.

DALLA VALLE, Paulo Roberto; AMARAL, Elisiane Krumenauer; FERREIRA, Jacques de Lima. As diferenças entre as pesquisas do tipo estado da arte e estado do conhecimento em educação. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e14274, 2025.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MIRANDA, Maria Irene. Convivendo e aprendendo com o TDAH: um estudo de caso. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 39, n. 118, p. 125-135, 2022.

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

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



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

O DIÁRIO DE IDEIAS COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE A HISTÓRIA CULTURAL E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Pâmela Faria Oliveira - Cap/ UFU - Doutoranda PPGED/UFU

pamela.faria@ufu.br

Camila Turati Pessoa - PPGED/UFU

camila.pessoa@ufu.br

Simpósio Temático: ST 6 Psicologia e Psicopedagogia na Educação

Resumo

O presente trabalho analisa o Diário de Ideias como instrumento de pesquisa na Educação Infantil, estabelecendo interlocuções entre os pressupostos da História Cultural e da Psicologia Histórico-Cultural. Vinculado a uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, o estudo parte da compreensão de que os registros produzidos pelas crianças constituem importantes fontes para a investigação das culturas infantis, dos processos de aprendizagem e da constituição subjetiva. Desenvolvido como ensaio teórico, fundamenta-se em autores que discutem cultura escolar, cultura material escolar, infância e desenvolvimento humano, buscando compreender o Diário de Ideias para além de uma metodologia pedagógica, como artefato cultural capaz de materializar experiências, narrativas, hipóteses, emoções e diferentes formas de participação das crianças no cotidiano da Educação Infantil. A análise evidencia que os registros produzidos pelas crianças, quando reconhecidos como documentos culturais e históricos, ampliam as possibilidades de compreensão das práticas educativas, das relações estabelecidas no contexto escolar e dos processos de produção de sentidos. Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o Diário de Ideias configura-se como instrumento mediador da aprendizagem e do desenvolvimento, favorecendo a imaginação, a criatividade, a autoria e a produção de conhecimentos por meio das interações sociais e da mediação pedagógica. Em diálogo com a História Cultural, destaca-se seu potencial para tornar visíveis as culturas infantis e reconhecer as crianças como sujeitos históricos, produtores de cultura e participantes ativos da construção do currículo. Conclui-se que o Diário de Ideias reúne possibilidades para a pesquisa em Educação Infantil ao constituir-se simultaneamente como prática pedagógica, instrumento de documentação, fonte de investigação e dispositivo de escuta sensível das experiências infantis, contribuindo para a produção de conhecimentos comprometidos com a valorização da diversidade, da autoria das crianças e da construção de práticas educativas democráticas, inclusivas e socialmente contextualizadas.

Palavras-chave: Diário de Ideias; Psicologia Histórico-Cultural; História Cultural.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

Nas últimas décadas, os estudos no campo da Educação Infantil têm ampliado o reconhecimento da infância como uma construção histórica e cultural, compreendendo as crianças como sujeitos históricos, produtores de cultura e participantes ativos das práticas sociais e dos processos educativos. Esse movimento tem deslocado o foco de abordagens centradas exclusivamente nas ações docentes para perspectivas que valorizam as experiências, os saberes, as múltiplas linguagens e as formas pelas quais as crianças interpretam, significam e transformam o mundo. Nessa perspectiva, as experiências infantis passam a ser compreendidas em sua historicidade e nas relações que as crianças estabelecem com os sujeitos, os espaços, os objetos e as práticas que constituem a cultura escolar, fazendo com que os registros produzidos por elas deixem de ser vistos apenas como evidências da aprendizagem e passem a ser reconhecidos como importantes fontes para a compreensão das culturas infantis, das práticas educativas e dos processos de constituição subjetiva (Julia, 2001; Faria Filho et al., 2004; Olsen, 2022).

É nesse horizonte que se insere o Diário de Ideias⁴, metodologia desenvolvida por Muniz (2020), inicialmente voltada à aprendizagem criativa da leitura e da escrita e, posteriormente, ampliada para diferentes etapas da Educação Básica, especialmente a Educação Infantil. Fundamentado na valorização da autoria, da criatividade e do protagonismo infantil, o Diário de Ideias possibilita que as crianças registrem, por meio de diferentes linguagens, experiências, hipóteses, perguntas, sentimentos, descobertas e interpretações sobre o cotidiano, constituindo um espaço de expressão, escuta e compartilhamento. Mais do que um recurso pedagógico, essa metodologia configura-se como uma concepção de educação comprometida com o reconhecimento das crianças como produtoras de conhecimentos, cultura e sentidos sobre suas experiências.

Embora diferentes estudos tenham evidenciado as contribuições do Diário de Ideias para a aprendizagem e para a valorização das produções infantis, ainda são incipientes as investigações que o compreendem como instrumento de pesquisa capaz de revelar aspectos das culturas infantis, da cultura escolar e dos processos de desenvolvimento das crianças. Desse modo, emerge a seguinte questão: em que medida o Diário de Ideias pode ser compreendido como um instrumento de pesquisa na Educação Infantil, à luz das contribuições da História Cultural e da Psicologia Histórico-Cultural?

Partindo dessa problemática, este trabalho tem como objetivo analisar o Diário de Ideias como instrumento de pesquisa na Educação Infantil, estabelecendo interlocuções entre a História Cultural

⁴ O Diário de ideias é um Programa de extensão institucional da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC/UFU) e da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFU) da Universidade Federal de Uberlândia. Criado em 2018 e institucionalizado em 2019, o Programa desenvolve ações inovadoras e criativas na Educação, atuando em todas as etapas de ensino. Integra ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na formação de estudantes de graduação da UFU. Promove experiências formativas, em diálogo com escolas públicas e privadas, da educação básica, comunidade e parcerias nacionais e internacionais, contribuindo para o avanço da educação e o compromisso social da Universidade.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

e a Psicologia Histórico-Cultural. Para isso, fundamenta-se nas contribuições de Julia (2001) e Faria Filho (2004) acerca da cultura escolar, de Paulilo (2012; 2019) sobre cultura material escolar e de Olsen (2022) a respeito da infância e das culturas infantis. À luz da Psicologia Histórico-Cultural, o Diário de Ideias é compreendido como um instrumento de mediação da aprendizagem, capaz de favorecer o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e dos processos de constituição subjetiva das crianças (Vigotski, 2001).

Busca-se compreender de que forma os registros produzidos pelas crianças podem constituir fontes privilegiadas para a investigação das experiências infantis, dos processos de aprendizagem, da produção de culturas e da constituição subjetiva, ampliando as possibilidades de pesquisa e de construção do conhecimento no campo da Educação Infantil.

Trata-se de um ensaio teórico, vinculado a uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, fundamentado em revisão bibliográfica sobre História Cultural, cultura escolar, cultura material escolar, infância e Psicologia Histórico-Cultural. A articulação entre esses referenciais busca oferecer subsídios para compreender o Diário de Ideias para além de sua dimensão metodológica, reconhecendo-o como artefato cultural, instrumento de documentação pedagógica e fonte de investigação das experiências produzidas no cotidiano da Educação Infantil.

Diante dessas considerações, o artigo apresenta, inicialmente, os referenciais teóricos que sustentam a investigação, explicita o percurso metodológico adotado e, posteriormente, discute as contribuições do Diário de Ideias como instrumento de pesquisa na Educação Infantil, articulando os pressupostos da História Cultural e da Psicologia Histórico-Cultural.

Fundamentação teórica

A compreensão do Diário de Ideias como instrumento de pesquisa na Educação Infantil fundamenta-se na articulação entre os pressupostos da História Cultural e da Psicologia Histórico-Cultural. Esses referenciais possibilitam compreender os registros produzidos pelas crianças não apenas como recursos pedagógicos, mas como produções culturais que revelam modos de pensar, sentir, interpretar e significar o mundo, constituindo importantes fontes para a investigação das experiências infantis.

No âmbito da História Cultural, a escola é concebida como um espaço de produção, circulação e apropriação de culturas, no qual diferentes sujeitos constroem saberes, práticas e significados. Nessa perspectiva, Julia (2001) define a cultura escolar como o conjunto de normas, práticas, conhecimentos e comportamentos historicamente produzidos que organizam a vida escolar, destacando que esses elementos são continuamente apropriados, reinterpretados e ressignificados pelos sujeitos que participam do cotidiano educativo. Essa compreensão desloca o olhar das prescrições institucionais para as práticas efetivamente vividas, reconhecendo que professores,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

crianças e famílias produzem culturas e atribuem novos sentidos às experiências escolares.

Em diálogo com essa perspectiva, Faria Filho (2004) defende a cultura escolar como categoria de análise para a História da Educação, ampliando a compreensão dos processos educativos para além dos documentos oficiais e das prescrições curriculares. Para o autor, investigar a escola implica compreender os diferentes sujeitos, práticas, objetos e relações que constituem seu cotidiano, possibilitando analisar como conhecimentos, valores e modos de agir são produzidos, apropriados e transformados no interior das instituições educativas.

Essa ampliação do olhar sobre a escola aproxima-se das contribuições de Paulilo (2012; 2019), ao reconhecer a cultura material escolar como importante campo de investigação. O autor destaca que cadernos, desenhos, produções escritas, brinquedos, fotografias e outros artefatos produzidos no cotidiano escolar constituem documentos históricos capazes de revelar aspectos das práticas educativas, das culturas infantis e das relações estabelecidas entre os sujeitos. Sob essa perspectiva, os registros elaborados pelas crianças deixam de ser compreendidos apenas como evidências da aprendizagem para serem reconhecidos como fontes privilegiadas de pesquisa, permitindo acessar dimensões da experiência infantil frequentemente invisibilizadas por abordagens centradas exclusivamente no olhar adulto.

As contribuições de Olsen (2022) complementam essa discussão ao problematizar a concepção universalizante de infância. Para a autora, as infâncias são produzidas em contextos históricos, sociais e culturais específicos, sendo atravessadas por marcadores como raça, gênero, classe social, território e pertencimento cultural. Compreender as crianças a partir dessa pluralidade implica reconhecer suas experiências, narrativas e formas de participação como elementos constitutivos da produção do conhecimento. Nessa direção, os registros produzidos no Diário de Ideias tornam visíveis diferentes modos de viver a infância, contribuindo para práticas educativas comprometidas com a valorização da diversidade, das culturas infantis e da justiça social.

As reflexões da História Cultural encontram respaldo na Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Vigotski (2001), para quem o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais e da mediação cultural. Nessa perspectiva, as funções psicológicas superiores, como imaginação, criatividade e pensamento, constituem-se nas interações entre os sujeitos e são mediadas por instrumentos e signos produzidos historicamente. Assim, a aprendizagem assume papel central no desenvolvimento, possibilitando a apropriação dos conhecimentos culturalmente produzidos e a ampliação das formas de compreender e transformar a realidade.

Sob essa ótica, o Diário de Ideias pode ser compreendido como um instrumento cultural de mediação da aprendizagem. Ao registrar experiências, hipóteses, perguntas, descobertas, desenhos, narrativas e diferentes formas de expressão, as crianças

externalizam seus conceitos espontâneos, permitindo que professores conheçam seus processos de significação e organizem intervenções pedagógicas capazes de favorecer a construção de conceitos científicos. Desse modo, o registro não representa apenas um produto da aprendizagem, mas constitui parte do próprio processo de desenvolvimento, uma vez que possibilita revisitar experiências,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

compartilhar ideias, produzir novos sentidos e ampliar repertórios culturais.

Nesse contexto, o Diário de Ideias, desenvolvido por Muniz (2020; 2022; 2024), ultrapassa sua dimensão metodológica para constituir-se como uma concepção de educação fundamentada na autoria, na criatividade, na escuta sensível e no protagonismo infantil. Ao reconhecer as crianças como produtoras de cultura e sujeitos ativos na construção do conhecimento, a metodologia transforma os registros em espaços de diálogo, investigação e documentação pedagógica. Simultaneamente, esses registros configuram-se como importantes fontes para a pesquisa em Educação Infantil, permitindo compreender os processos de aprendizagem, a constituição subjetiva e a produção das culturas infantis no cotidiano escolar.

A articulação entre a História Cultural e a Psicologia Histórico-Cultural permite, portanto, compreender o Diário de Ideias como um artefato da cultura material escolar, um instrumento de mediação da aprendizagem e uma fonte privilegiada para a investigação das experiências infantis. Ao valorizar as produções das crianças e reconhecê-las como documentos culturais, essa perspectiva amplia as possibilidades de pesquisa na Educação Infantil e reafirma a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a escuta, a participação e o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos, produtores de cultura e de conhecimentos.

Metodologia

O presente trabalho caracteriza-se como um ensaio teórico, de abordagem qualitativa, desenvolvido no âmbito de uma pesquisa de doutorado em andamento. O estudo tem como objetivo analisar o Diário de Ideias como instrumento de pesquisa na Educação Infantil, estabelecendo interlocuções entre os pressupostos da História Cultural e da Psicologia Histórico-Cultural para compreender as potencialidades dessa metodologia na investigação das culturas infantis, dos processos de aprendizagem e da constituição subjetiva das crianças.

A pesquisa fundamenta-se na compreensão de que a produção do conhecimento em Educação exige a articulação entre diferentes referenciais teóricos capazes de ampliar as possibilidades de interpretação dos fenômenos educativos. Nesse sentido, optou-se pelo ensaio teórico por compreender que essa modalidade de investigação possibilita construir análises críticas e estabelecer interlocuções entre autores, conceitos e perspectivas epistemológicas, contribuindo para a elaboração de novas compreensões acerca do objeto investigado.

Como procedimento metodológico, realizou-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada na análise de livros, capítulos de livros e artigos científicos que discutem a História Cultural, a cultura escolar, a cultura material escolar, a infância, as culturas infantis e a Psicologia Histórico-Cultural. O diálogo teórico foi construído a partir das contribuições de Julia (2001), Faria Filho (2004), Paulilo (2012; 2019) e Olsen (2022), articuladas aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2001) e às produções de Muniz (2020; 2022; 2024) acerca da metodologia do Diário de Ideias.

A análise desenvolvida parte da compreensão de que os registros produzidos pelas crianças



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

constituem documentos culturais capazes de revelar aspectos das experiências infantis, dos processos de aprendizagem, das formas de participação e da produção de sentidos no contexto da Educação Infantil. Assim, buscou-se interpretar os referenciais teóricos de maneira articulada, identificando aproximações e contribuições para compreender o Diário de Ideias não apenas como metodologia pedagógica, mas também como artefato da cultura material escolar, instrumento de documentação pedagógica e fonte de investigação científica.

Este artigo integra uma pesquisa de doutorado que investiga as contribuições do Diário de Ideias para a Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Embora o presente texto tenha natureza eminentemente teórica, os referenciais aqui discutidos constituem a base epistemológica e analítica que orientará a produção e a interpretação dos dados empíricos da investigação. Nesse sentido, o ensaio representa uma etapa fundamental do percurso investigativo, uma vez que explicita os fundamentos conceituais que sustentam a compreensão do Diário de Ideias como instrumento de pesquisa e como dispositivo de mediação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Considerando que este artigo apresenta exclusivamente uma discussão teórica, sem produção de dados empíricos envolvendo participantes, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. Entretanto, a pesquisa de doutorado à qual este estudo está vinculado observará todos os princípios éticos estabelecidos para pesquisas envolvendo seres humanos, em conformidade com a legislação vigente.

Resultados e discussão

A articulação entre os referenciais da História Cultural e da Psicologia Histórico-Cultural possibilita compreender o Diário de Ideias para além de sua dimensão metodológica, evidenciando-o como um instrumento de pesquisa capaz de tornar visíveis as experiências, os processos de aprendizagem e as formas pelas quais as crianças produzem sentidos sobre o mundo. A análise desenvolvida demonstra que os registros produzidos no cotidiano da Educação Infantil constituem importantes documentos culturais, permitindo acessar aspectos das culturas infantis que, frequentemente, permanecem invisibilizados quando a investigação se restringe ao olhar do adulto ou aos registros produzidos exclusivamente pelos professores.

Sob a perspectiva da História Cultural, os registros elaborados pelas crianças configuram-se como artefatos da cultura material escolar. Conforme argumentam Julia (2001), Faria Filho (2004) e Paulilo (2012; 2019), compreender a escola implica analisar não apenas os documentos oficiais, os currículos prescritos ou as normativas institucionais, mas também as práticas efetivamente produzidas pelos sujeitos que participam do cotidiano escolar. Nesse contexto, o Diário de Ideias amplia as possibilidades de investigação ao preservar narrativas, desenhos, hipóteses, perguntas, fotografias e outras formas de expressão infantil, constituindo um acervo de experiências que documenta os modos pelos quais as crianças participam da produção da cultura escolar.

Essa compreensão desloca o Diário de Ideias da condição de recurso didático para reconhecê-



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

lo como uma fonte privilegiada de pesquisa. Os registros infantis deixam de representar apenas evidências do desenvolvimento ou instrumentos de avaliação para assumirem o estatuto de documentos históricos e culturais, capazes de revelar interesses, formas de participação, processos de significação e modos próprios de interpretar a realidade. Ao registrar acontecimentos considerados significativos, as crianças expressam elementos de suas experiências, permitindo ao pesquisador compreender aspectos das culturas infantis que dificilmente seriam acessados por meio de observações pontuais ou de instrumentos tradicionais de pesquisa.

As contribuições de Olsen (2022) reforçam essa perspectiva ao evidenciar que as infâncias são múltiplas e constituídas em diferentes contextos históricos, sociais e culturais. Ao reconhecer que não existe uma infância universal, mas diversas formas de viver, interpretar e produzir a infância, amplia-se a compreensão acerca da importância de metodologias que permitam às próprias crianças narrar suas experiências. Nessa direção, o Diário de Ideias favorece a emergência de diferentes repertórios culturais, acolhendo modos singulares de expressão e possibilitando que questões relacionadas à identidade, pertencimento, raça, gênero, território e organização familiar sejam incorporadas ao cotidiano educativo sem que precisem adequar-se a modelos homogêneos de desenvolvimento.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, os resultados da análise evidenciam que o Diário de Ideias constitui um importante instrumento de mediação da aprendizagem e do desenvolvimento. Ao registrar suas experiências, hipóteses e interpretações, as crianças externalizam seus conceitos espontâneos, oferecendo ao professor elementos que possibilitam compreender seus processos de significação e planejar intervenções pedagógicas intencionais. Assim, os registros tornam-se ponto de partida para a ampliação dos conhecimentos científicos, favorecendo a imaginação, a criatividade, a linguagem e outras funções psicológicas superiores descritas por Vigotski (2001).

Essa perspectiva também amplia o papel do professor na Educação Infantil. Ao assumir uma postura investigativa diante dos registros produzidos pelas crianças, o docente deixa de compreender o Diário de Ideias apenas como estratégia de documentação pedagógica e passa a utilizá-lo como instrumento de escuta sensível, planejamento e investigação. As produções infantis revelam interesses, dúvidas, conhecimentos prévios e formas particulares de compreender a realidade, oferecendo subsídios para a organização de propostas pedagógicas mais contextualizadas e coerentes com os processos de aprendizagem vivenciados pelas crianças.

Outro aspecto evidenciado pela análise refere-se ao fortalecimento da autoria e do protagonismo infantil. Ao reconhecer as crianças como produtoras de cultura, o Diário de Ideias rompe com perspectivas que restringem sua participação à execução de atividades previamente planejadas pelos adultos. Os registros passam a constituir espaços legítimos de expressão, nos quais as crianças narram experiências, formulam hipóteses, registram descobertas e compartilham diferentes formas de interpretar o mundo. Dessa maneira, o cotidiano escolar transforma-se em um ambiente de investigação, diálogo e produção coletiva de conhecimentos.

Os resultados deste ensaio indicam, portanto, que o Diário de Ideias reúne características que



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

o qualificam como instrumento de pesquisa na Educação Infantil. Sua utilização favorece a produção de dados sensíveis às experiências das crianças, amplia as possibilidades de investigação das culturas infantis e contribui para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a escuta, a participação e o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos, produtores de cultura e de conhecimentos.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas neste ensaio teórico permitiram compreender que o Diário de Ideias ultrapassa a condição de recurso metodológico ou instrumento de documentação pedagógica, configurando-se como um importante instrumento de pesquisa na Educação Infantil. A articulação entre os referenciais da História Cultural e da Psicologia Histórico-Cultural evidenciou que os registros produzidos pelas crianças constituem documentos culturais capazes de revelar aspectos das culturas infantis, dos processos de aprendizagem, das formas de participação e da constituição subjetiva, ampliando as possibilidades de investigação sobre a infância e os cotidianos escolares.

Ao reconhecer as crianças como sujeitos históricos, produtores de cultura e participantes ativos dos processos educativos, o Diário de Ideias contribui para deslocar o foco da pesquisa das prescrições institucionais para as experiências efetivamente vividas no contexto da Educação Infantil. Nessa perspectiva, desenhos, narrativas, hipóteses, perguntas, fotografias e demais registros produzidos pelas crianças deixam de ser compreendidos apenas como evidências da aprendizagem para assumirem o estatuto de fontes de investigação, possibilitando interpretar os significados que elas atribuem às suas vivências, às relações estabelecidas com seus pares, com os adultos e com os diferentes espaços.

As discussões apresentadas também evidenciaram que, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o Diário de Ideias constitui um instrumento de mediação que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, ao criar condições para que professores acompanhem os processos de elaboração das crianças e organizem intervenções pedagógicas fundamentadas em seus interesses, conhecimentos e formas de significar a realidade. Assim, além de fortalecer a autoria, a criatividade, a imaginação e o protagonismo infantil, a metodologia contribui para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a escuta sensível, o diálogo e a valorização das múltiplas infâncias.

Embora este artigo tenha privilegiado uma discussão de natureza teórica, as análises realizadas oferecem fundamentos para a pesquisa de doutorado em desenvolvimento, ao evidenciar que o Diário de Ideias reúne potencialidades para a produção de conhecimento científico sobre a Educação Infantil. A compreensão dos registros infantis como documentos culturais e históricos amplia as possibilidades metodológicas de investigação e fortalece abordagens que reconhecem as crianças como participantes legítimas da pesquisa, valorizando suas vozes, produções e experiências como elementos centrais para a compreensão dos processos educativos.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Conclui-se, portanto, que o Diário de Ideias constitui uma proposta que favorece a produção de conhecimentos comprometidos com a valorização das culturas infantis, da diversidade e da participação das crianças. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para ampliar o debate acerca das potencialidades dessa metodologia como instrumento de pesquisa na Educação Infantil e inspirem novas investigações que aprofundem sua utilização em diferentes contextos educativos, fortalecendo práticas pedagógicas e investigativas comprometidas com uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

Referências

- MUNIZ, Luciana Soares. *Diário de ideias: linhas de experiências*. Uberlândia: EDUFU, 2020.
- MUNIZ, Luciana Soares. *Diário de ideias: uma metodologia inovadora em experienciar, registrar e compartilhar*. Curitiba: CRV, 2022.
- MUNIZ, Luciana Soares. *Diário de ideias: experienciar, registrar e compartilhar no contexto da educação infantil*. Uberlândia: BBK Educacional, 2024.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- OLSEN, Stephanie. Crianças, infância e formação emocional. In: ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; TORO-BLANCO, Pablo (org.). *Infância, juventude e emoções na história da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 61-84.
- FARIA FILHO, L. M. de. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 139–159, jan. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100008> Acesso em: 16 de julho de 2026.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, no 1, p. 09-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749> Acesso em: 16 de julho de 2026.
- PAULILO, André Luiz. A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 19, e065, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/46818> Acesso em: 16 de julho de 2026
- PAULILO, André Luiz. O avesso das normas: indolentes, vadios, imprudentes e outros tipos escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 7, n. 15, p. 117-136, 2012.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

MUSICALIZAÇÃO NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Luana Alves de Souza – Universidade Federal de Uberlândia –

luanaalves@ufu.br Mônica

Rodrigues Cardoso – Universidade Federal de Uberlândia –

moonicar@ufu.br Viviane

Prado Buiatti – Universidade Federal de Uberlândia –

vivibuiatti@ufu.br

Simpósio Temático 6: Psicologia e Psicopedagogia na Educação.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel da arte, especialmente da música, como mediadora do desenvolvimento e aprendizagem de crianças com autismo tendo como alicerce a Psicologia Histórico-Cultural, além relatar e analisar a atuação da Psicologia Escolar no projeto “Autismo, Arte e Cultura”. A partir de revisão bibliográfica e de relatos de experiência vivenciados nas oficinas de musicalização com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), discute-se a música como instrumento de mediação cultural, favorecendo processos comunicativos, afetivos e sociais. As cenas analisadas evidenciam que a prática artística, quando orientada por uma perspectiva crítica e inclusiva, amplia possibilidades de participação, expressão e construção de vínculos, deslocando o foco do déficit para a potência. Conclui-se que a musicalização, compreendida como prática cultural e política, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento e humanização de crianças com TEA, reafirmando a importância de uma Psicologia comprometida com a transformação social e com a valorização da diferença como dimensão constitutiva do ser humano.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Música; Transtorno do Espectro Autista.

Introdução

A arte está presente em todas as culturas e acompanha o sujeito desde o início dos tempos, sendo, por isso, considerada tão antiga quanto a própria existência da humanidade. Ela se constitui a partir do desenvolvimento do trabalho, da relação com a natureza e da necessidade de expressar a experiência humana, surgindo antes mesmo da escrita (Ferreira; Barros,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

2024). Suas manifestações dialogam com as características de cada época e lugar, sendo posteriormente classificadas em diferentes períodos e movimentos ao longo da história. A arte, nesse sentido, apresenta-se como necessidade, na medida em que possibilita o sujeito conhecer e transformar o mundo, ao mesmo tempo em que preserva uma dimensão simbólica e quase mágica que lhe é própria (Fischer, 1959).

Dessa forma, a arte está atrelada às condições históricas e sociais de cada época, sendo transmitida entre gerações e constantemente transformada. Na obra “Psicologia da Arte”, Lev Vigotski (2001) analisa como a arte impacta a vida humana. Com base na perspectiva marxista, o autor a investiga como uma técnica desenvolvida pelo homem para conferir forma social e objetiva aos sentimentos. Por meio das produções artísticas, as pessoas se apropriam e elaboram suas emoções de maneira concreta. A partir da concepção do homem enquanto sujeito sócio-histórico, Vigotski (2001) define as obras de arte como um sistema de signos extremamente complexo, que atuam como um pilar fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano.

Ao investigar a natureza social das funções psíquicas, Vigotski (2024) estabelece a diferença entre as funções psíquicas elementares, que seriam as respostas condicionadas biologicamente, e as funções psíquicas superiores, que são desenvolvidas a partir das práticas sociais. Assim, a formação do psiquismo ocorre fora do indivíduo e depende fundamentalmente de seu modo de vida, das relações sociais que estabelece e do contexto em que está inserido. (Vigotski, 2024). Cabe ressaltar que Vigotski não desconsidera o papel das funções biológicas, mas ressalta que, por si só, não explicam o desenvolvimento integral do sujeito. É nos processos sociais, mediados pelo trabalho e pela internalização das produções, que reside o fundamento do desenvolvimento cultural.

Nesse contexto, a arte se torna um elemento fundamental na qualificação das funções psíquicas superiores, contribuindo diretamente para a humanização e para a constituição da consciência. Esse processo acontece pela interação do indivíduo nas relações sociais e pela apropriação da cultura acumulada pelas gerações anteriores (Ferreira; Barros, 2024). A partir da Psicologia Histórico-Cultural, entende-se que o ser humano possui capacidades que ultrapassam os limites biológicos, e que competências sociais, como a arte se configuram como uma elaboração rica e complexa em sua vida coletiva, na maneira como se relaciona com o mundo, consigo próprio e com os outros.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a linguagem artística deve ser reconhecida como um elemento indispensável à vida. Dessa forma, ao reconhecê-la como dimensão fundamental para o desenvolvimento humano, torna-se possível compreender também sua relevância em contextos específicos, como no trabalho com pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entre as diferentes expressões artísticas, a música se destaca por sua potência sensorial e comunicativa, configurando-se como um caminho fértil para pensar as relações entre arte, subjetividade e autismo.

A partir dessa escolha, o objetivo desse trabalho é refletir sobre o papel da arte, especialmente da música, como mediadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças com autismo, tendo como alicerce a Psicologia Histórico-Cultural.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

O Projeto “Autismo, Arte e Cultura”

O Projeto Autismo, Arte e Cultura é uma iniciativa desenvolvida no município de Uberlândia, Minas Gerais. O projeto é viabilizado por meio de recursos provenientes da Lei Federal de Incentivo à Cultura – Lei n.º 8.313/1991, popularizada como Lei Rouanet. Nesse contexto, o projeto se insere como uma proposta artístico-cultural com fins de promover a inclusão e garantia de direitos, tendo como objetivo principal a oferta de oficinas artísticas voltadas ao desenvolvimento da expressão, da subjetividade e das potencialidades individuais de crianças e adolescentes com autismo. Paralelamente, busca-se impulsionar transformações sociais, especialmente no que se refere à ampliação de práticas inclusivas e à valorização da diversidade. As atividades ofertadas abrangem diferentes linguagens artísticas, incluindo artes visuais, capoeira, circo, dança, musicalização e teatro. As oficinas são realizadas em pequenos grupos, com limite máximo de quatro participantes e o acesso é totalmente gratuito, sem quaisquer custos para as famílias.

Um aspecto relevante da proposta diz respeito à articulação com instituições de ensino superior, especialmente por meio da parceria com o Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (IPUFU). A partir dessa colaboração, o projeto integra atividades de estágio profissionalizante para estudantes dos períodos finais do curso de graduação em Psicologia, bem como ações Extensão e Cultura. As(os) estudantes participam ativamente das oficinas, atuando em conjunto com as(os) arte educadoras(es), contribuindo com mediações, construções coletivas e intervenções fundamentadas nos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural. Ademais, participam semanalmente de supervisões conduzidas por uma docente da universidade e pela psicóloga do projeto, nas quais aprofundam nos referenciais teóricos por meio da leitura e discussão de artigos e textos relevantes, refletem sobre desafios e dúvidas emergentes do percurso prático e vivenciam experiências de fruição estética a partir de recursos artísticos compartilhados no cotidiano dos encontros.

Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, articulada a um relato de experiência. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento de produções relacionadas à Psicologia Histórico-Cultural, arte, música, desenvolvimento infantil e autismo. Para isso, foram utilizadas as bases de dados Scielo e Google Acadêmico, no período de agosto de 2025 até fevereiro de 2026, priorizando textos que dialogam com o tema do estudo.

O relato de experiência tem como base a vivência das autoras nas oficinas de musicalização do projeto de extensão “Autismo, Arte e Cultura”.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Fundamentação teórica: Psicologia Histórico-Cultural, Autismo, Arte e Música

Ao refletirmos sobre questões acerca do desenvolvimento, somos levados a questionar a imposição constante de um padrão como referência única do que seria a forma certa ou ideal para existir no mundo. Nesse modelo, tudo que escapa à norma passa a ser visto como inferior, insuficiente, incapaz ou incompleto. A trajetória do determinismo biológico nos apresenta concepções profundamente reducionistas sobre o ser humano, sustentadas pela lógica de sua inferiorização (Paula; Pederiva, 2022). Essas concepções, construídas e difundidas ao longo da história, deixaram marcas significativas que ainda reverberam na atualidade.

Assim, torna-se necessário redirecionar essa trajetória, valendo-se dos conhecimentos que a própria história produz, bem como de estudos e pesquisas que apontam para caminhos mais justos, acessíveis e respeitosos com as múltiplas formas de existir. Essa compreensão do ser humano para além de suas condições biológicas e dos padrões sociais normativos encontra sustentação na teoria desenvolvida Lev Vigotski no início do século XX: a Psicologia Histórico-Cultural. Trata-se de uma compreensão que alimenta a esperança de que, ao desconstruir visões preconceituosas sobre o outro, possamos reconhecer e valorizar as diferenças como potenciais de criação e riqueza. É nesse horizonte que se inscrevem as reflexões que seguem, se apoiando na Psicologia Histórico-Cultural, cuja contribuição desperta novos entendimentos sobre o desenvolvimento e sobre a arte (Vigotski, 2001).

De acordo com Vigotski (2001), é por meio das relações com as pessoas, da interação com o mundo e da apropriação de signos, que podemos agir sobre o ambiente e transformar a nós mesmos. Pela perspectiva Histórico-Cultural, o desenvolvimento se dá no encontro e na colaboração entre pessoas. É através da ajuda mútua que internalizamos modos de agir, resolver problemas e orientar nossa participação na vida cotidiana. Isso implica que qualquer processo educativo precisa garantir a convivência com a diferença, pois é na relação entre sujeitos diversos que emergem novas possibilidades de criação e transformação (Zanella, 2004).

Para Vigotski (2022), a diferença é potência: é ela que possibilita novos olhares, novas criações e novas soluções para os desafios sociais. É por reconhecer a força da diversidade que o autor se dedicou com profundidade aos estudos da defectologia. O autor reconhece a existência de uma condição orgânica, mas afirma que a deficiência é produzida socialmente. Isso acontece porque o sujeito é visto pela ótica da falta, por um olhar estreito e reducionista, devido às barreiras culturais que lhe são impostas. Assim, o desafio não está no indivíduo nem em sua condição, mas na forma como a sociedade a compreende e organiza o acesso aos signos, ferramentas e ao trabalho cultural.

Ao refletir sobre essa condição, Vigotski (2022) não rotula nem hierarquiza; ao contrário, afirma que um desenvolvimento marcado por alguma limitação não deve ser considerado inferior ao de seus pares, mas sim um percurso singular, estruturado de outra forma, respeitando a diferença que é parte da condição humana. Ela em si não representa um problema, mas sim, suas consequências



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

sociais, pois as atitudes preconceituosas surgem dentro de um sistema que valoriza padrões rígidos de normalidade. Segundo o autor, o desenvolvimento se apoia no sistema de relações estabelecido com outras pessoas e com o meio, de modo que as possibilidades de crescimento humano dependem diretamente das oportunidades de acesso ao que foi historicamente e culturalmente produzido. Por isso, o ser humano pode ultrapassar limitações biológicas e ampliar suas possibilidades por meio das ferramentas culturais (Mendonça; Abreu; Costa, 2020).

Atualmente, segundo a Classificação Internacional de Doenças 11ª revisão (CID-11), o autismo é caracterizado é por: “Déficits persistentes na habilidade de iniciar e manter interações sociais e comunicação social recíprocas, e por uma gama de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e inflexíveis” (Organização Mundial Da Saúde, 2019). Sabemos que essa classificação se insere na concepção médica dos “transtornos”, mas no nosso estudo partimos da compreensão do modelo social das condições das pessoas com deficiência, o qual compreende que o desenvolvimento e aprendizagem estão diretamente relacionadas a mediação social e a eliminação de barreiras que promovam acessibilidade em todos os âmbitos.

Dentro desse cenário, a arte desempenha um papel fundamental, sendo um potente instrumento de mediação que favorece a compreensão, a ressignificação da realidade e um impulso para a imaginação, colaborando para a formação de processos criativos essenciais ao desenvolvimento, permitindo que o sujeito conceba novas maneiras de estar e atuar no mundo (Ferreira; Barros, 2024).

A partir da vivência nas oficinas artísticas do projeto “Autismo, Arte e Cultura”, reconhece-se a potência da arte para mobilizar simultaneamente emoção, imaginação, pensamento e linguagem (Vigotski, 2001). A experiência estética, nesse sentido, favorece a ampliação da percepção, atenção, memória e capacidade criadora, funções psicológicas superiores que, segundo Vigotski, não são inatas, mas se constituem historicamente nas relações sociais. É nesse ponto que o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) torna-se fundamental. O desenvolvimento não pode ser compreendido apenas a partir daquilo que a criança realiza de forma autônoma, mas também das possibilidades que se abrem quando ela participa de atividades mediadas por adultos ou pares mais experientes (Silva; Nunes, 2021).

No contexto da musicalização, especialmente em crianças com TEA, essa compreensão implica planejar intervenções que não se restrinjam ao desempenho imediato, mas que apostem nas possibilidades emergentes. A mediação por meio de canções, instrumentos, narrativas musicais e experiências sonoras compartilhadas pode incidir diretamente na ZDP, ampliando repertórios simbólicos, favorecendo a imaginação e promovendo novas formas de participação no coletivo.

Resultados e discussão

O planejamento das oficinas de musicalização era construído a partir da observação das características próprias das crianças participantes, considerando aspectos como faixa etária,



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

interesses, formas de interação e a participação nas atividades propostas. Assim, a programação levava em conta o que era possível ou não de ser realizado, considerando não apenas a idade, mas também o perfil de cada criança, respeitando os limites do desenvolvimento infantil e compreendendo que as propostas precisam estar adequadas às suas condições concretas. Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Vigostki (2022), de que o indivíduo se constitui a partir de um processo

contínuo de interações com o outro. Nessa perspectiva, o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas é construído nas relações estabelecidas ao longo da vida, sendo profundamente influenciado pelos contextos culturais, sociais e históricos em que a pessoa está inserida. Assim, entendemos que o papel da educadora e/ou psicóloga é criar condições de mediação que possibilitem à criança participar ativamente das experiências culturais (Rabelo, Santos, Oliveira; Silva, 2024).

Nas aulas, o ensino musical acontecia de forma integrada às brincadeiras, compreendidas como parte fundamental do processo. O contato direto com os sons, movimentos e jogos musicais possibilitavam que esses conceitos fossem vivenciados de maneira concreta, respeitando as formas próprias de aprendizagem na infância. As atividades buscavam, sobretudo, despertar o interesse pela música e favorecer a construção de sentidos em torno dessa linguagem. A música nunca foi apresentada apenas como um conteúdo técnico, mas como uma forma de expressão e comunicação, capaz de mediar interações, emoções e trocas entre as crianças (Gonçalves, 2020).

Ilustrando, temos a cena de uma criança que era não verbal, que não gostava de barulho, de música e de lugares novos. Nosso primeiro encontro aconteceu em um espaço cheio de ruídos e completamente novo para ela. No início, ela não conseguia permanecer na sala de música, demonstrando o desejo de sair e ficar com a mãe. A família relatava que o filho tinha dificuldades de se adaptar, tinha crises intensas e se desregulava com frequência, especialmente em situações que envolviam sair de casa.

Diante disso, nosso primeiro objetivo foi possibilitar a construção de vínculo e favorecer sua permanência na sala. Para isso, apresentamos diferentes recursos, brinquedos e instrumentos musicais. Aos poucos, a criança começou a demonstrar interesse pelas canções e seu olhar passou a nos guiar em relação aos seus interesses e preferências. Nos primeiros encontros, era comum que ela jogasse todos os objetos para o alto. Acolhemos esse movimento, permitindo que ela explorasse os materiais da forma que desejasse, ao mesmo tempo em que garantíamos sua segurança e a integridade dos objetos. Após esse momento, a criança conseguia se organizar, permanecendo mais tranquila durante a aula e se divertindo com as propostas que apresentávamos. Com essa mediação, ela mantinha-se próxima durante as canções, observando atentamente nossos movimentos e se comunicando por meio de gestos e expressões, indicando quando queria a repetição de alguma atividade ou quando desejava explorar outra brincadeira. Ao final, ela passou a guardar autonomamente os objetos que havia utilizado, sem precisar de uma condução direta para isso.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, essa cena explicita a importância da mediação. O desenvolvimento não ocorre pela supressão do gesto, mas pela transformação compartilhada da



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

experiência. Ao participar do movimento da criança, o arremesso deixou de ser apenas tensão e passou a se constituir como brincadeira e, posteriormente, como cuidado. O gesto ganhou novos significados no interior da relação, evidenciando de maneira concreta que muitas vezes o que chamamos de algo “inadequado” pode ser na verdade, uma tentativa de comunicação. Ela parecia precisar experimentar o limite do espaço, testar a materialidade dos objetos, ouvir o som do impacto, observar a reação das mediadoras e do ambiente. Quando tentamos conter, o vínculo se rompeu; por outro lado, quando acompanhamos o vínculo foi fortalecido. Nesse contexto, as oficinas parecem se constituir como um espaço de experimentação e de organização da experiência. Antes de qualquer apropriação de elementos musicais, o que se observa é a construção de condições para estar com o outro: permanecer, olhar, esperar, repetir, antecipar. Assim, o gesto de arremessar pode ser compreendido como uma forma de exploração, um modo de produzir efeitos no mundo, de perceber regularidades e de convocar o outro para a interação.

A partir das formulações de Vigotski, compreende-se que tais experiências não se restringem ao exercício de habilidades isoladas, mas participam do processo de constituição das funções psíquicas superiores. (Aita; Tuleski, 2017). Ao envolver a criança em práticas socialmente mediadas, como o canto coletivo, as brincadeiras rítmicas e a exploração sonora, a experiência musical favorece a internalização de processos como a atenção voluntária, a memória, o pensamento simbólico e a linguagem. mesma.

Outra cena relevante, por exemplo, participava dois meninos, ambos com aproximadamente cinco anos de idade, cujas formas de estar no mundo eram bastante distintas. Um deles se comunicava com poucas palavras, sua participação era mais silenciosa, marcada por observação atenta e movimentos contidos. O outro, ao contrário, era expansivo, falante, eufórico, demonstrando grande interesse por atividades que envolviam correr, saltar e explorar intensamente o espaço. À primeira vista, suas diferenças poderiam sugerir percursos paralelos dentro da oficina. No entanto, ao longo dos encontros, tornou-se possível perceber o quanto um afetava o outro. Em determinados momentos, a criança mais agitada conseguia sustentar um estado de maior tranquilidade ao observar o colega envolvido em propostas realizadas com mansidão. Em outras situações, o outro se permitia experimentar maior movimentação quando percebia o entusiasmo do parceiro. Havia ali um jogo sutil de influências recíprocas, em que os modos de agir de um se tornavam referência para o outro.

Essa dinâmica evidencia, na prática, um dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural: o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais. As funções psicológicas superiores não emergem isoladamente no indivíduo, mas são produzidas inicialmente no plano intersubjetivo, nas interações concretas entre sujeitos, para posteriormente serem internalizadas (Silva; Nunes, 2021). O que se observava naquela dupla não era apenas imitação mecânica, mas um processo de partilha, em que o comportamento de um oferecia ao outro novas possibilidades de organização.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Considerações finais

Ao articular a Psicologia Histórico-Cultural com a experiência vivida nas oficinas do projeto “Autismo, Arte e Cultura”, foi possível compreender que o desenvolvimento humano não se reduz a determinantes biológicos nem a classificações diagnósticas, mas se constrói nas relações sociais, nas mediações simbólicas e nas oportunidades de participação cultural.

A partir dessa perspectiva, o foco desloca-se do déficit individual para a análise das práticas pedagógicas, das condições institucionais e das mediações oferecidas (Machado, 2003). Assim, mais do que confirmar diagnósticos, a atuação psicológica compromete-se com a ampliação das possibilidades de participação, reconhecendo cada criança como sujeito histórico, forjado nas relações sociais que tanto podem restringir quanto potencializar seu processo de humanização (Dazzani, 2010).

A arte, nesse contexto, revelou-se não como uma atividade complementar, mas como elemento estruturante da constituição humana. Amparados nas contribuições de Vigotski (2001) e de autores que dialogam com essa corrente teórica, entendemos que a experiência estética reorganiza a vida psíquica, amplia a consciência e cria condições para o surgimento do novo. A música, em especial, mostrou-se um campo potente, capaz de favorecer processos comunicativos, afetivos e sociais, sobretudo no contexto do Transtorno do Espectro Autista.

Referências

- AITA, E. B.; TULESKI, S. C. O desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 97-111, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/3195/3282>. Acesso em: 5 mar. 2026.
- DAZZANI, M. V. M. A psicologia escolar e a educação inclusiva: uma leitura crítica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 2, p. 362-375, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000200011>. Acesso em: 13 fev. 2026.
- FERREIRA, A. L.; BARROS, M. S. F. A arte na formação do ser humano: um olhar sócio-histórico-cultural. **Revista da Fundarte**, v. 59, n. 59, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.19179/rdf.v59i59.1381>. Acesso em: 20 fev. 2026.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1959.
- GONÇALVES, A. C. A. B. Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: algumas palavras sobre a arte da música. In: PEDERIVA, P. L. M.; REZENDE, M. S. (org.). **Educação musical: olhares a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Campinas: Mercado de Letras, [s.d.], p. 11-28, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/OBv2n2a2018-2>. Acesso em: 2 fev. 2026.
- MACHADO, A. M. **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

MENDONÇA, F. L. R.; ABREU, F. S. D.; COSTA, M. T. M. S. As contribuições da teoria histórico-cultural e dos estudos de defectologia de Vigotski para a conceituação/compreensão da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Com Censo**, v. 7, n. 2, p. 165-172, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação internacional de doenças e problemas relacionados à saúde (CID-11)**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/pt/>. Acesso em: 21 abr. 2026.

PAULA, T. R. M.; PEDERIVA, P. L. M. A musicalidade das pessoas surdas: um olhar a partir da teoria histórico-cultural. **DELTA**, v. 38, n. 1, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257176>. Acesso em: 22 fev. 2026.

RABELO, E. P. et al. A importância do educador como mediador lúdico no desenvolvimento integral da criança na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 7, p. 2612-2622, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14960>. Acesso em: 7 mar. 2026.

SILVA, S. M. C.; NUNES, L. G. A. "A arte existe porque a vida não basta": propostas para uma parceria entre psicologia escolar e arte. In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. F. L. (org.). **Por que a psicologia na educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. 2. ed. Curitiba: CRV, 2021. p. 169-193.

VIGOTSKI, L. S. **O essencial de Vigotski**. Petrópolis: Vozes, 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas: tomo V – fundamentos de defectologia**. Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

Disponível em: https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf. Acesso em: 15 fev. 2026.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

O BRINCAR: ATIVIDADE PRINCIPAL DA INFÂNCIA E SUA REPRESENTAÇÃO NAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UBERLÂNDIA

Hítala Jéssica Miranda Ribeiro – UFU – hitala@ufu.br

Camila Turati Pessoa – UFU – camila.pessoa@ufu.br

Jakeline Bento da Silva Costa – UFU – pro27165@sme.udi.br

Simpósio Temático 6: Psicologia e Psicopedagogia na Educação

Resumo

Este artigo analisa como o brincar é representado nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (DCMEI-UDI), buscando compreender em que medida o documento explicita a brincadeira como atividade principal do desenvolvimento infantil, conforme os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. O estudo constitui um recorte de uma pesquisa de mestrado, posteriormente retomado na disciplina de Cultura Escolar estudada no doutorado em educação no ano vigente. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, desenvolvida a partir de leituras sucessivas das Diretrizes e da análise dos trechos relacionados ao brincar, ao desenvolvimento infantil e à organização do trabalho pedagógico. A História Cultural, orientou a compreensão do documento como produção histórica e expressão da cultura escolar, enquanto os estudos Psicologia Histórico Cultural ofereceram as categorias teóricas para a interpretação do brincar. Os resultados evidenciam que as Diretrizes apontam que utilizam a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural como referência, reconhecem a criança como sujeito histórico, social e cultural e atribuem centralidade às interações, à mediação pedagógica e ao brincar. Entretanto, embora a brincadeira seja apresentada como direito da criança e eixo estruturante das práticas pedagógicas, o documento não desenvolve de forma suficientemente explícita a categoria de atividade principal, especialmente no que se refere às relações entre atividade, papéis sociais e formação das funções psicológicas superiores. Conclui-se que as Diretrizes representam um avanço para a Educação Infantil, mas demandam aprofundamento teórico para que o brincar seja compreendido não apenas como experiência, direito ou recurso pedagógico, mas como atividade responsável por importantes transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar, contribuindo para maior coerência entre o documento curricular e a perspectiva teórica eleita.

Palavras-chave: Brincar; Atividade principal; Educação Infantil.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

A infância constitui um período singular do desenvolvimento humano e, ao ser evocada nas memórias de muitos adultos, frequentemente remete às brincadeiras, aos brinquedos, aos espaços compartilhados e às relações estabelecidas com outras crianças. Essas lembranças revelam que o brincar ultrapassa a condição de simples entretenimento para constituir-se como uma prática social presente em diferentes tempos, espaços e culturas. O brincar desempenha papel fundamental na constituição da criança, pois é por meio dele que ela estabelece relações com o mundo, apropria-se da cultura historicamente produzida e desenvolve novas formas de pensamento, linguagem, imaginação e consciência.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento infantil constitui um processo histórico e social, produzido nas relações que a criança estabelece com os outros e mediado pela apropriação da cultura. Nesse processo, cada período do desenvolvimento é caracterizado por uma atividade que impulsiona as principais transformações psíquicas da criança. Conforme Leontiev (2010, p. 122), denomina-se atividade principal aquela "em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento". Na idade pré-escolar, essa atividade corresponde ao brincar.

Como o brincar ocupa esse lugar central no desenvolvimento infantil, torna-se necessário compreender de que maneira essa concepção é representada nos documentos que orientam o trabalho pedagógico das instituições educativas. Entre esses documentos destacam-se as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (DCMEI-UDI), elaboradas coletivamente entre 2018 e 2020, que assumem a Psicologia Histórico-Cultural como um de seus referenciais teóricos e reconhecem o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil.

Considerando que as Diretrizes constituem uma produção da cultura escolar, este estudo dialoga com as contribuições da História Cultural, especialmente com Chartier (1990), Julia (2001) e Burke (2008), tomando o documento como expressão de concepções de infância, desenvolvimento e educação construídas em determinado contexto histórico. Essa perspectiva subsidia a análise documental, sem substituir a Psicologia Histórico-Cultural como fundamento para a compreensão do brincar.

As reflexões apresentadas neste artigo foram desenvolvidas na dissertação de mestrado intitulada “O brincar nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia/MG” (RIBEIRO, 2024), sendo posteriormente aprofundadas no âmbito da pesquisa de doutorado. O objetivo deste estudo consiste em analisar como o brincar é representado nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia, discutindo em que medida essa representação explícita, ou não, o brincar como atividade principal da infância, categoria central para a compreensão do desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Fundamentação teórica

A compreensão do brincar como atividade principal da infância fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural, que concebe o desenvolvimento humano como um processo histórico e social, constituído nas relações estabelecidas entre o sujeito e a cultura. Nessa perspectiva, as funções psicológicas superiores não se desenvolvem espontaneamente nem decorrem exclusivamente da maturação biológica, mas são produzidas por meio da atividade humana e da mediação social.

Para Leontiev (2014), a atividade constitui a categoria central para compreender o desenvolvimento psíquico. Toda atividade é orientada por um motivo que responde a uma necessidade do sujeito, sendo por meio dela que o indivíduo transforma a realidade e, simultaneamente, transforma a si próprio. Assim, o desenvolvimento infantil não pode ser explicado apenas pelas ações realizadas pela criança, mas pelas atividades que assumem papel estruturante em cada período de sua vida.

Ao discutir o desenvolvimento da psique infantil, Leontiev (2010) define a categoria atividade principal nos seguintes termos:

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV 2010, p. 122)

Na idade pré-escolar, a atividade principal passa a ser a brincadeira de papéis sociais. Por meio dela, a criança representa situações vivenciadas no mundo adulto, apropriando-se das relações sociais, dos significados culturais, das normas e dos modos de agir historicamente construídos. Ao assumir diferentes papéis sociais durante a brincadeira, amplia sua imaginação, desenvolve a linguagem, a memória, a atenção voluntária e a autorregulação, construindo novas formas de compreender e de se relacionar com a realidade. Nessa perspectiva, o brincar não ocupa lugar central apenas por estar presente no cotidiano infantil, mas porque impulsiona transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança (LAZARETTI, 2016).

Quando a criança, na sua brincadeira, manifesta a substituição aparente de um objeto por outro, isso é indicativo das premissas evolutivas da brincadeira de papéis sociais. A substituição das ações com os objetos é o princípio da atividade lúdica. Por exemplo, a criança aprendeu a comer com a colher e passa, em seguida, a dar de comer à boneca, ao brinquedo de pelúcia. E em outra situação, na ausência de uma colher de verdade, acontecem as mesmas ações, porém a criança utiliza um objeto substituto, como uma régua, um pedaço de madeira, etc. Esse momento ainda é marcado por ações elementares de um só ato: a criança ou dá de comer à boneca, ou a lava, ou a penteia (LAZARETTI, 2016, p. 132).



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

A explicação apresentada evidencia que a brincadeira não se reduz à repetição mecânica de ações observadas no cotidiano. Ao substituir objetos e representar situações sociais, a criança atribui novos significados às suas ações, amplia sua compreensão das relações humanas e avança na apropriação da realidade social. À medida que esse processo se complexifica, a brincadeira deixa de estar centrada apenas na ação com os objetos e passa a privilegiar a representação dos papéis sociais, constituindo-se como a atividade principal da idade pré-escolar.

Leontiev (2010) atribui à brincadeira um papel decisivo no desenvolvimento da criança ao afirmar que é nessa atividade que surgem novas formas de agir, pensar e relacionar-se com o mundo. Ao assumir papéis sociais e criar situações imaginárias, a criança atua para além de suas possibilidades imediatas, desenvolvendo capacidades que posteriormente serão incorporadas à sua vida cotidiana.

Desse modo, compreender o brincar como atividade principal significa reconhecer que sua contribuição para o desenvolvimento infantil ultrapassa a dimensão recreativa ou metodológica. Trata-se de uma atividade constitutiva do processo de humanização, cuja organização deve ocupar lugar central no trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil.

É justamente essa compreensão que orienta a presente investigação. Se, para a Psicologia Histórico-Cultural, o brincar ocupa esse lugar privilegiado no desenvolvimento infantil, torna-se pertinente indagar em que medida essa concepção encontra-se explicitada nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia. Assim, a categoria atividade principal constitui o principal referencial analítico para a leitura e interpretação do documento curricular.

As Diretrizes Curriculares como documento da cultura escolar

Por se tratar de uma pesquisa documental, a análise das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia foi orientada pelas contribuições da História Cultural, compreendendo o documento como uma produção histórica que expressa concepções de infância, desenvolvimento e educação construídas em determinado contexto social.

Segundo Chartier (1990), as representações presentes nos documentos são produzidas historicamente e expressam determinadas formas de compreender a realidade. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares não são tomadas apenas como instrumento normativo, mas como expressão da cultura escolar e das escolhas teóricas que orientam o trabalho pedagógico da rede municipal.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de cultura escolar formulada por Julia (2001), para quem os documentos curriculares integram o conjunto de normas e práticas responsáveis por organizar os conhecimentos, as formas de ensinar e as finalidades atribuídas à escola. As contribuições de Burke (2008) reforçam essa perspectiva ao reconhecerem os documentos institucionais como importantes fontes para compreender processos culturais e educacionais.

Assim, neste estudo, a História Cultural constitui o referencial metodológico para a leitura do



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

documento, enquanto a Psicologia Histórico-Cultural fornece as categorias analíticas que orientam a interpretação da concepção de brincar presente nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, tendo como objeto de análise as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia (DCMEI-UDI). A opção pela pesquisa documental justifica-se por compreender o documento curricular como uma produção histórica e social que expressa concepções de infância, desenvolvimento humano e trabalho pedagógico.

A análise foi orientada pelas contribuições da História Cultural, especialmente por Chartier (1990), Julia (2001) e Burke (2008), tomando as Diretrizes como expressão da cultura escolar. Como referencial teórico de interpretação, adotou-se a Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada nas contribuições de Vigotski, Leontiev e Luria, tendo como categoria analítica central o brincar como atividade principal do desenvolvimento infantil.

O processo analítico consistiu em leituras sucessivas das Diretrizes Curriculares, buscando identificar e interpretar os trechos relacionados ao brincar, ao desenvolvimento infantil e à organização do trabalho pedagógico. Esses excertos foram analisados à luz das categorias da Psicologia Histórico-Cultural, permitindo discutir em que medida o documento explicita o brincar como atividade principal da infância.

As reflexões apresentadas derivam da pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado da autora e são retomadas neste estudo a partir de novos aprofundamentos teóricos realizados no âmbito da pesquisa de doutorado.

Resultados e discussão

A análise das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia evidencia que o documento assume uma concepção de criança como sujeito histórico, social e cultural, cujo desenvolvimento se constitui nas relações estabelecidas com os outros e com a cultura. Elaboradas coletivamente entre 2018 e 2020, as Diretrizes adotam a Teoria Histórico-Cultural como principal referência para compreender o desenvolvimento infantil e orientar a organização do trabalho pedagógico.

Essa opção teórica aproxima o documento dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural ao reconhecer que o desenvolvimento humano não decorre exclusivamente da maturação biológica, mas da apropriação da cultura mediada pelas relações sociais. Nessa perspectiva, a Educação Infantil assume papel fundamental ao organizar experiências que favoreçam novas aprendizagens e promovam o desenvolvimento das crianças.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Entre os princípios que orientam o documento, destaca-se o reconhecimento do brincar como direito da criança e eixo estruturante das práticas pedagógicas. As Diretrizes valorizam a brincadeira como espaço de interação, expressão, imaginação e participação, reafirmando sua importância para o desenvolvimento infantil. Entretanto, ao confrontar essa concepção com a categoria de atividade principal desenvolvida por Leontiev (2010) observa-se que o documento não explicita essa compreensão de forma sistemática.

Compreendendo essa primeira etapa na vida escolar das crianças como um dos marcos das vivências construídas por ela, envolvendo todo seu contexto cultural, familiar, a escola passa a ter uma existência real e significativa. Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, são as interações e a brincadeira, pelas quais as crianças, por meio de suas ações com seus pares e com os adultos, constroem suas aprendizagens. (UBERLÂNDIA, 2020, p. 72).

O excerto evidencia que as Diretrizes incorporam os princípios das DCNEI ao reconhecerem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Essa orientação aproxima o documento dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, ao compreender que o desenvolvimento infantil ocorre nas relações sociais estabelecidas entre a criança, seus pares, os adultos e a cultura historicamente produzida.

Entretanto, a análise documental revela que o reconhecimento da brincadeira como eixo estruturante não é acompanhado do desenvolvimento de sua fundamentação teórica. Embora o documento atribua centralidade à brincadeira na organização das práticas pedagógicas, não explicita a concepção de brincadeira que sustenta essa escolha, tampouco desenvolve categorias fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, como atividade principal, papéis sociais e situação imaginária. Assim, a brincadeira é apresentada como princípio organizador da prática educativa, porém permanecem pouco evidentes os fundamentos teóricos que justificam sua centralidade no desenvolvimento psíquico infantil.

Essa distinção mostra-se particularmente relevante porque reconhecer a brincadeira como eixo estruturante não implica, necessariamente, compreendê-la como atividade principal do desenvolvimento infantil. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a centralidade da brincadeira decorre de sua função no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que é por meio da brincadeira de papéis sociais que ela se apropria das relações humanas, amplia suas formas de pensamento, desenvolve funções psíquicas superiores e prepara a transição para novos níveis de desenvolvimento. Sob essa perspectiva, identifica-se que, embora as Diretrizes evidenciem aproximações com os pressupostos histórico-culturais, a categoria atividade principal não é explicitada nem desenvolvida ao longo do documento, constituindo a principal lacuna evidenciada nesta investigação.

Outro aspecto identificado refere-se ao conceito de mediação. As Diretrizes atribuem ao



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

professor a responsabilidade de organizar tempos, espaços, materiais e experiências de aprendizagem, reconhecendo a importância da mediação pedagógica no desenvolvimento infantil. Entretanto, o documento apresenta essa categoria de forma ampla, sem explicitar, de maneira mais consistente, como a atividade docente pode organizar o brincar como atividade principal. Evidencia a necessidade de aprofundar algumas categorias centrais dessa perspectiva teórica, especialmente a compreensão do brincar como atividade principal, de modo que essa concepção possa orientar de forma mais consistente a organização do trabalho pedagógico.

Assim, a análise permite concluir que as Diretrizes apresentam significativa aproximação com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, mas não desenvolvem de forma explícita a categoria atividade principal. Essa lacuna não descaracteriza a proposta curricular, mas indica possibilidades de aprofundamento teórico que podem fortalecer a compreensão do brincar como elemento estruturante do desenvolvimento infantil e da prática pedagógica na Educação Infantil.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar como o brincar é representado nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia, buscando compreender em que medida essa representação explicita a categoria de atividade principal formulada pela Psicologia Histórico-Cultural.

A análise evidenciou que as Diretrizes representam um importante avanço para a Educação Infantil ao assumirem a Teoria Histórico-Cultural como referência para a compreensão do desenvolvimento infantil, reconhecerem a criança como sujeito histórico e cultural e atribuírem centralidade às interações, à mediação pedagógica e ao brincar na organização do trabalho educativo. Esses elementos demonstram a preocupação do documento em superar concepções naturalizantes do desenvolvimento e fortalecer práticas comprometidas com a formação humana.

Entretanto, os resultados também indicam que, embora o brincar seja reconhecido como direito da criança e eixo estruturante da Educação Infantil, sua abordagem não explícita, de forma suficientemente aprofundada, a concepção de brincadeira como atividade principal do desenvolvimento infantil. As categorias de atividade, motivo, necessidade, situação imaginária, papéis sociais e formação das funções psicológicas superiores aparecem de forma pouco desenvolvida, limitando a compreensão das razões pelas quais o brincar ocupa lugar central no desenvolvimento da criança pré-escolar.

Essa distinção ultrapassa uma questão conceitual. Compreender o brincar como atividade principal implica reconhecer que é nessa atividade que se produzem importantes transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, exigindo que sua organização ocupe lugar central no planejamento pedagógico, na mediação docente e nos processos de formação de professores.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Desse modo, o estudo reafirma que o fortalecimento da Educação Infantil não depende apenas da incorporação de referenciais teóricos aos documentos curriculares, mas da explicitação de suas categorias fundamentais e de sua apropriação pelos profissionais que atuam nas instituições educativas. Nessa direção, considera-se que o aprofundamento do conceito e compreensão de atividade principal pode contribuir para fortalecer a coerência entre os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e a organização das práticas pedagógicas.

Considerando que este estudo evidenciou aproximações e lacunas na representação do brincar nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia, torna-se pertinente ampliar essa discussão para o contexto da prática pedagógica. Nessa direção, a pesquisa de doutorado em desenvolvimento buscará investigar as concepções que os professores da Educação Infantil constroem acerca do brincar como atividade principal e como tais concepções se expressam na organização do ensino. Acredita-se que esse movimento poderá ampliar a compreensão sobre a materialização dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural nas instituições de Educação Infantil, oferecendo novas contribuições para a formação de professores e para o fortalecimento das práticas pedagógicas.

Referências

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 129-146.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Atividade, consciência, personalidade*. Tradução de Marcelo José de Souza e Silva. [S. l.: s. n.], 2014.

LEONTIEV, Aléxis N. *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

RIBEIRO, Hítala Jéssica Miranda. *O brincar nas Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia/MG*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

UBERLÂNDIA (MG). *Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil*. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação; CEMEPE, 2020. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/DIRETRIZES-VOL2.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2026.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

CAMINHOS PARA A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA: UM ESTUDO ORIENTADO PELA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Denise Campos Pereira de Souza- Universidade Federal de Uberlândia
denisecamposp@yahoo.com.br

Stefania Glória Pereira-Universidade Federal de Uberlândia
stefania.pereira@ufu.br

Camila Turati Pessoa – Universidade Federal de Uberlândia
camila.pessoa@ufu.br

Simpósio Temático 6: Psicologia e Psicopedagogia na Educação

Resumo

O presente trabalho refere-se a um estudo de caso psicopedagógico tendo como subsídio teórico as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Apresentamos o diagnóstico e as intervenções realizadas com uma criança de 9 anos, estudante do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola do Município de Uberlândia-MG. Partindo da queixa inicial apontada pela escola de dificuldades no aprendizado de matemática observou-se que as demandas eram mais complexas do que a apresentada, uma vez que a criança externalizou comportamentos agressivos e oscilações emocionais que podem estar relacionadas a diversos outros fatores, como por exemplo, as questões sócio-familiares. O direcionamento dado pela Psicologia Histórico-Cultural ajudou-nos a compreender as questões da criança e traçar estratégias para o percurso psicopedagógico com ela. Foram utilizados diferentes instrumentos psicopedagógicos na coleta de informações e na construção do diagnóstico. A partir da identificação das demandas de aprendizagem, foram propostas intervenções que se pautaram em um trabalho amplo visando a criação de vínculos com a criança, a elaboração de estratégias de superação das dificuldades apresentadas e à prevenção de agravos futuros na aprendizagem. Os resultados parciais reforçam o conceito de que o meio social é um fator importante e condutor para o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem e que ele não pode ser desconsiderado quando ajudamos nossos aprendentes.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Histórico-Cultural; aprendizagem.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

O poeta espanhol Antônio Machado em suas palavras “Caminhante não há caminho, faz-se caminho ao andar” (Machado, 1012) nos ajuda a refletir sobre o campo de estudo da Psicopedagogia: o processo de aprendizagem humana e suas questões na apropriação do conhecimento. Não existe um caminho definido, o percurso a ser trilhado com cada sujeito é diferente à medida em que o fazer psicopedagógico acontece.

Crianças ditas com “dificuldades de aprendizagem” não raro são vistas como as responsáveis pelo seu insucesso escolar e muitas vezes despercebe-se que elas sentem que estão em desvantagem em relação aos colegas e tendem a se sentir frustradas, desmotivadas e com baixa autoestima, sentimentos que provocam sofrimento e contribuem para um ciclo vicioso de não-aprendizagem.

Diante desse contexto, torna-se pertinente aprofundar alguns questionamentos relacionados às “dificuldades de aprendizagem”: O que é uma dificuldade de aprendizagem? Se uma criança não consegue acessar um determinado conhecimento por um método utilizado, mas, compreende quando uma estratégia diferente é utilizada, a dificuldade é apenas da criança? A escola reforça, ao invés de diminuir os problemas da aprendizagem? E se analisarmos o contexto social em que o sujeito está inserido, que relações podem ser estabelecidas com suas dificuldades?

Neste trabalho, ao refletir sobre “dificuldades de aprendizagem” partimos da discussão do que ocorre na escola porque “a escola é um espaço vital para o estabelecimento de interações sociais” conforme pontua Miranda (2016, pág.38). É nesse espaço que os sujeitos são classificados em relação às “dificuldades de aprendizagem”, elas aparecem na escola e “o sujeito que fracassa na escola passa a ser identificado por essa diferença” (Miranda, 2016, pág. 27).

Neste sentido, Martinez e Rey (2017, pág. 113) apontam para uma questão sensível, “quando nos referimos às dificuldades de aprendizagem, estamos nos referindo às formas diversas em que se expressam as impossibilidades dos alunos de cumprir as exigências estabelecidas pelo sistema educativo tal como está estruturado.” A “dificuldade” não seria um fator biológico do aluno, mas, uma limitação que ele encontra para atender as exigências do sistema educacional como ele está estruturado com um ensino superficial, desvinculado da realidade e pouco efetivo na vida dos estudantes.

Por isso, precisamos refletir nas questões que se referem à aprendizagem e suas dificuldades com a compreensão de que não podem se dissociar do contexto social e cultural dos sujeitos aprendentes, em qualquer contexto de aprendizagem é preciso que haja sentido para o aprendente e que ele seja incentivado a se envolver no processo.

Esse olhar reflexivo para as questões da aprendizagem acompanhou o processo de elaboração deste trabalho: um estudo de caso desenvolvido ao longo do curso de Especialização em Psicopedagogia da Universidade Federal de Uberlândia com o objetivo de colocar em prática os



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

conhecimentos adquiridos e vivenciar uma experiência real de diagnóstico e intervenção psicopedagógica.

Neste artigo apresentamos o estudo de caso psicopedagógico desenvolvido com uma menina de 9 anos de uma escola de Uberlândia-MG com queixa de dificuldades de aprendizagem na matemática. A fundamentação teórica adotada foi a Psicologia Histórico-Cultural, na Metodologia são descritos os instrumentos e as estratégias psicopedagógicas utilizadas nas etapas de diagnóstico e intervenções. É feito um detalhamento das especificidades da criança e são elencadas as atividades realizadas. No Tópico Resultados e discussão mostramos o alcance da intervenção psicopedagógica desenvolvida e as considerações finais nos induzem a refletir sobre nossa atuação profissional.

Fundamentação teórica

A Psicologia Histórico-Cultural é a abordagem psicológica defendida por Lev S. Vigotski e seus colaboradores. Segundo Vigotski “o desenvolvimento do sujeito, desde o início da vida, ocorre em virtude de um processo de apropriação que ele realiza dos significados culturais que o circundam”, (...) “transformando-se de biológico em sócio-histórico” (Vygotsky, 1999 apud Nunes, 2015, pág. 50-51).

Um dos pontos centrais da obra de Vigotski é “a origem social das funções psicológicas de tipo superior, isto é, as funções especificamente humanas” (Castorina, Carretero, 2014, página 59). O autor definiu as funções psicológicas (ou psíquicas) elementares como as funções comuns aos homens e animais “determinadas pela estimulação ambiental, havendo uma dependência das experiências concretas e de mecanismos biológicos, ligados a uma memória mais natural” (Nunes, 2015, pág. 51). Já as funções psicológicas superiores “são funções especificamente humanas e construídas a partir da relação com o outro, um processo apropriado a partir das experiências sociais das quais participa o sujeito, quais sejam: atenção, memória, linguagem, percepção, abstração e emoções”. (Pessoa, 2018, pág. 23). À medida em que o sujeito vai tendo interações com o ambiente social, suas funções psicológicas vão se modulando e progredindo, ele passa a dominar os “significados culturais”, aquilo que é social e historicamente aceito no tempo e espaço que em que vive. (Nunes, 2015, pág. 52)

Vigotski (2001) defendia que a “mediação do outro é fundamental como condição de desenvolvimento da consciência” pois ela “permite que o homem no uso de seus instrumentos de comunicação/interação produza novas significações para novas formas de sociabilidade em relação ao meio e a si mesmo.” (De Lavor Filho, 2023, pág.109).

Igualmente importante é o conceito de Zona de Desenvolvimento Possível-ZDP⁵,

⁵ Proximal, Imediato, Potencial podem ser outros nomes atribuídos por tradutores. Essa mudança do termo também tem implicações teóricas e de compreensão do conceito que não nos debruçamos neste trabalho.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

[...]a zona de desenvolvimento possível da criança é a distância entre o nível de seu desenvolvimento atual, determinado com a ajuda de tarefas resolvidas de forma independente, e, o nível de desenvolvimento possível da criança determinado com a ajuda das tarefas resolvidas pela criança sob a orientação de adultos e em cooperação com colegas mais capazes. (Vigotski, 2024, pág.119)

Esse ponto crucial da teoria de Vigotski implica uma responsabilidade ao Psicopedagogo como bom mediador,

Quando ... identifica a ZDP de um aluno, pode-se oferecer desafios que estão além do seu nível de desenvolvimento atual, mas, que ainda são acessíveis com o suporte necessário. Esse tipo de aprendizado, mediado, permite que o aluno vá além de sua zona de conforto e, gradualmente, desenvolva novas habilidades e competências, fazendo a transição de problemas que antes eram desafiadores para aqueles que ele pode resolver de forma autônoma. (Gomes, 2025, pág. 9)

Para a Psicologia Histórico-Cultural as emoções, o desenvolvimento cognitivo e as interações sociais tem uma relação de dependência. As emoções são compreendidas como reflexos dos estímulos do meio social e propulsores do desenvolvimento das funções superiores,

Se fazemos alguma coisa com alegria, as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo (Vigotski, 2001, p. 139)

Muitas são as contribuições que a Psicologia Histórico-Cultural tem a nos oferecer, neste artigo consideramos apenas alguns pontos relevantes para embasar nossos estudos e que nos instigam a refletir sobre nosso papel como futuras Psicopedagogas.

Metodologia

O estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativo que não se detém a dados estatísticos. Nascimento (2012, pág. 43) explica que esse tipo de pesquisa “espelha uma situação particular de investigação exclusiva para atender a um determinado e único evento” e “dá ênfase à aplicação prática de conceitos”. Sobre isso, Miranda (2016, pág. 70) destaca que “o estudo de caso busca conhecer de modo profundo a particularidade da situação, articulando teoria e os dados da realidade” considerando que ele é “descritivo-analítico.

Para tanto, o diagnóstico psicopedagógico é determinante para a qualidade da intervenção



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

adotada, pois, como alerta Miranda (2016, pág. 72) “um diagnóstico equivocado leva a ações ineficientes e desprovidas de efeitos para a promoção da aprendizagem”. Como destaca Miranda (2016, pág. 73), “o sucesso do diagnóstico não está na quantidade de instrumentos utilizados, mas, na compreensão dos dados coletados”. É preciso que o Psicopedagogo seja capaz de compreender as entrelinhas das respostas obtidas na avaliação diagnóstica com um olhar atento, respeitoso e comprometido com o processo de desenvolvimento individual do sujeito.

O estudo de caso psicopedagógico aqui apresentado foi desenvolvido com uma menina de 9 anos cujo nome fictício é Liz, estudante do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Uberlândia- MG. Ela foi indicada pela professora regente da turma devido à dificuldade com a aprendizagem de matemática. Todas as atividades de diagnóstico e intervenção psicopedagógicas ocorreram nas dependências da escola onde a criança estuda em uma sala reservada no período da manhã no contraturno das aulas regulares. As sessões individuais foram realizadas uma vez por semana com duração de 1 hora ao longo dos meses de setembro de 2025 a maio de 2026, excluindo-se o período de recesso escolar.

Os instrumentos psicopedagógicos de diagnóstico utilizados foram: Anamnese com a família; Entrevista com a Professora regente da turma da criança e com a Coordenação Pedagógica da escola; Entrevista com a criança; Análise do material escolar; Observação da criança em sala de aula e na escola durante o recreio e Atividades diagnósticas envolvendo leitura; escrita; resolução de problemas; organização lógica e jogos.

No aspecto sociofamiliar as ações diagnósticas indicaram que a criança convive em um ambiente desestruturado, conflituoso e está vivenciando a recente separação dos pais e a substituição dela pela enteada do pai filha da nova companheira deste. Não houve oportunidade de contato com o pai, somente com a mãe. Durante os atendimentos ela teve episódios de comportamentos contraditórios, em alguns momentos reagia à criança com gritos e ameaças de castigos físicos em público, em outros, as falas e atitudes tenderam à permissividade e a ausência de limites, satisfazendo os desejos e vontades da criança de forma imediata e compensatória e a tratando como um bebê. A mãe trabalha em período integral e o contato com a criança acontece mais à noite. O contato com o pai, após a separação, se tornou menos frequente. Liz não tem irmãos. Durante os atendimentos não houve relatos de convivência com outros familiares (tios, avós, primos).

A percepção de Liz sobre a situação familiar atual foi retratada numa atividade de desenho livre em que ela desenhou a família sob uma forte tempestade, ela e a mãe estavam protegidas por um guarda-chuva enquanto o pai estava na chuva porque segundo ela o pai era forte. O desenho e a descrição dada por Liz indicam que o rompimento de vínculo dos pais tem refletido nela.

Quanto aos aspectos do desenvolvimento físico, Liz é uma criança que aparenta ser saudável, não apresenta comprometimento físico, nem sinais de desnutrição ou sobrepeso. Foi observado que a criança tem prejuízos na coordenação motora, principalmente a fina, segura o lápis com muita força, com frequência quebra a ponta e estraga o caderno, se cansa muito devido



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

ao uso desequilibrado na força para escrever, o que também é um fator desmotivador, visto que ela evita escrever “para não se cansar”.

A análise do material escolar de Liz mostrou cadernos bagunçados, cópias e atividades incompletas, tarefas mal feitas, sujeiras, rasgos e amassados. Liz apresenta padrão de escrita e organização aquém do esperado para a idade e série escolar; uso incorreto de letras maiúsculas, letras amontoadas, falta de proporcionalidade em desenhos e dificuldade de escrever os números no alinhamento sinalizando dificuldades de organização da criança.

As ações diagnósticas ao longo de 2 meses permitiram levantar algumas hipóteses sobre as dificuldades da criança, especialmente sobre a influência dos fatores sociais e emocionais na vida dela. Foi realizada uma sessão de devolutiva para a mãe com a previsão das atividades que seriam trabalhadas na intervenção e a necessidade de apoio de outros profissionais no caso.

Duante os atendimentos, Liz demonstrava grande inquietação e ansiedade, é agitada, bastante chorosa, recorre ao choro com frequência quando contrariada ou não se sente capaz de desenvolver a atividade, tem episódios de birra. Aparenta ter sentimentos de baixa estima e rejeição. Na escola empurra, bate nos colegas, não fica sentada, rola no chão, apresenta uma socialização restrita, demonstra baixa tolerância à frustração com episódios intensos de agressividade e irritação que por sua vez a afasta dos colegas que pouco interagem com ela. Foram observados ainda baixa concentração; muita dificuldade de foco, compreensão de informações e respeito a orientações; e necessidade constante de mediação para iniciar ou concluir tarefas. É importante citar que Liz não apresentou dificuldades na leitura, ela consegue decodificar as palavras, mas, não consegue atribuir sentidos ao que leu. Ela esteve em acompanhamento psicológico em período anterior, tendo sido emitido pelo profissional relatório onde é apontado Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade-TDAH, no entanto, até o momento, a criança não passou por atendimento com médico especialista para conclusão de diagnóstico clínico, também não faz uso de medicações.

Foram realizadas cerca de 20 sessões de intervenção psicopedagógica com Liz, todas seguiram uma rotina de acolhimento com conversas sobre o que se passou desde o último encontro, apresentação da proposta de trabalho para o dia e execução das atividades. As variadas estratégias adotadas tiveram como foco a atenção, concentração, comportamento, socialização e mediação. Foi priorizado o uso dos jogos nas intervenções pela maior facilidade na criação de vínculos e pela observação de que Liz conseguia se manter menos agitada e mais focada. O jogo permite desenvolver habilidades significativas em todas as áreas, no brincar a criança desenvolve a consciência de suas próprias ações e do significado de cada objeto.

Resultados e discussão

Liz inicialmente apresentou resistência aos atendimentos psicopedagógicos, demonstrando desconforto, dificuldades de vinculação e comportamentos agressivos. Nesse sentido, apoiando-



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

nos nos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural é possível inferir que as “dificuldades de aprendizagem” identificadas em Liz. tem uma influência maior das questões relacionais e sociais vividas do que propriamente com alguma disfunção biológica, muito embora a criança não tenha sido avaliada por profissional especialista médico.

Percebe-se que Liz apresenta potencial de aprendizagem, porém, necessita de estratégias pedagógicas diferenciadas, mediação constante e atividades que favoreçam o engajamento e a motivação, necessidades estas que nos levam a crer ter relação com relações afetivas instáveis que podem ter se iniciado no rompimento de vínculos com a mãe e família biológica e no contexto atual com o distanciamento dos pais pela separação. É possível também relacionar as dificuldades de concentração, de manutenção da atenção, de compreensão de instruções e organização de pensamento durante as atividades com a fragilidade da figura de autoridade materna e ausência de limites que prejudicam a estabilidade emocional e o desenvolvimento da autonomia. Neste ponto, destaca-se que foi conversado com a mãe sobre o encaminhamento da criança a outros profissionais, especialmente, o Psicólogo. Também foi abordado sobre a necessidade de maior interesse nas atividades da criança e a mudança de posturas da mãe com a filha. Cabe destacar que a mãe evidenciou entendimento equivocado sobre o atendimento psicopedagógico que seria realizado com a criança como se o trabalho fosse resolver todas as demandas. Foi necessário trabalhar com ela o papel do Psicopedagogo.

Em relação à queixa de aprendizagem da matemática, pelas atividades desenvolvidas percebeu-se que Liz não tinha compreensão das operações de multiplicação e divisão, indicando fragilidades no aprendizado de conceitos lógico-matemáticos mais simples. Esse ponto foi conversado com a professora regente para retomada e trabalho desses conteúdos e uso de recursos diferenciados.

Em atividades de leitura, interpretação e compreensão de textos nota-se que Liz apresenta dificuldades mais devido à questão comportamental do que à incapacidade. Foi possível notar um certo comodismo da criança, evitando o esforço da leitura de textos e preferindo a interpretação por meio de imagens nas quais demonstra melhor desempenho.

O trabalho desenvolvido foi produtivo no sentido de ampliar o olhar da família e da escola sobre a situação da criança, na diminuição da frequência de episódios de agressividade e maior tempo de concentração, bem como no resgate da autoestima dela que se sentiu satisfeita com pequenas conquistas.

Considerações finais

O fazer psicopedagógico é um caminho a ser construído. A experiência deste estudo de caso representou um importante desafio formativo, possibilitou articular conhecimentos teóricos com uma situação real de diagnóstico e intervenção psicopedagógica exigindo constante reflexão, revisão de práticas e ampliação do olhar sobre os múltiplos fatores envolvidos nas “dificuldades de



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

aprendizagem”.

A Psicologia Histórico-Cultural contribuiu significativamente para a compreensão de que as dificuldades apresentadas pela criança extrapolam os conteúdos escolares, envolvendo as experiências sociais, emocionais e familiares vivenciadas por ela.

As intervenções desenvolvidas buscaram promover experiências positivas de aprendizagem, fortalecer vínculos e ampliar as possibilidades de participação da criança nas atividades escolares. Embora tenham sido observados avanços importantes durante o processo de intervenção, compreende-se que as demandas identificadas indicam a necessidade de continuidade do trabalho psicopedagógico e de ações integradas entre família, escola e profissionais da área da saúde. O acompanhamento psicológico e a avaliação médica especializada poderão contribuir para uma compreensão mais aprofundada das demandas da criança.

Pensando em situações semelhantes, considera-se relevante investir em ações que favoreçam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o fortalecimento das habilidades socioemocionais, a ampliação da autonomia e a melhoria das relações interpessoais. Além disso, a utilização de estratégias mediadas, lúdicas e significativas mostra-se fundamental para promover o interesse, o engajamento e a aprendizagem dos sujeitos que apresentam dificuldades escolares.

Por fim, somos gratas pela oportunidade de aprendizagem proporcionada por este estudo de caso. A experiência fortaleceu nossa formação enquanto Psicopedagogas, apontou para a responsabilidade que temos na construção da identidade profissional da Psicopedagogia e reafirmou a importância de uma atuação comprometida com a escuta sensível, a mediação qualificada e a valorização das potencialidades de cada aprendiz.

Referências

CASTORINA, José A.; CARRETERO, Mario. Organizadores. Tradução: Alexandre Salvaterra.

Desenvolvimento Cognitivo e Educação os inícios do conhecimento. Volume

1. Porto Alegre, Editora Penso, 2014. (Livro Eletrônico) Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788565848718/pageid/55> Acesso em 19 de abril de 2026.

DE LAVOR FILHO, Tadeu Lucas; PIRES, Aparecida Carneiro; SANTOS FILHO, Antoniel Gomes dos. Diálogos entre mediação e linguagem para Vygotsky: um olhar da Psicologia Histórico-Cultural sobre a colonialidade. In: PESSOA Camila Turati; SILVA Fernanda Duarte Araújo. **Pesquisas Educacionais e a Organização do Trabalho Pedagógico: diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural.** São Carlos, Pedro e João Editores, 2023. (p.101-116).

GOMES, Robéria Vieira Barreto; FERREIRA, Elmar da Silva; ARAÚJO, Alexia Jorge de Sousa. A Teoria Histórico-Cultural e o ensino da matemática: funções psicológicas e mediação pedagógica. **ARACÊ,**



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

[S. l.], v. 7, n. 12, p. e11115, 2025.

MACHADO, Antonio. Caminante no hay camino Extraído de Provérbios y cantares XXIX, 1912. Disponível em: <https://www.latinopoemas.com/modules/mynews/article.php?storyid=33035> Acesso em 10 de abril de 2026.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; REY Fernando González. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. Cortez Editora, 2017.

MIRANDA, Maria Irene. **Psicopedagogia: trajetória e perspectivas**. Uberlândia: EDUFU, 2016

NASCIMENTO, Luiz Paulo do. **Elaboração de projetos de pesquisa: monografia, dissertação, tese e estudo de caso com base em metodologia científica**. Cengage Learning, 2018.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; Silveira Rosemary Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**. 3. ed. rev. **Fortaleza**, EdUECE. 2015

PESSOA, Camila Turati “**Ser professora**”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da **Psicologia Histórico-Cultural**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá-UEM. Maringá, 2018

VIGOTSKI., Lev Semionovitch. **A Construção do Pensamento e da Linguagem** (Texto Integral, Traduzido do russo Pensamento e Linguagem) Tradução: Paulo Bezerra, Editora Martins Fontes, São Paulo, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva**. 1935. Tradução: Roberto Valdez Puentes; Rosa Gevorkov Nurijsanyan. Seleção de Artigos. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimento v. 25 1ª Edição. São Carlos, Pedro e Joao Editores, 2024.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA MEDIADA POR JOGOS NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS EM CRIANÇAS COM TDAH

Carolina Alvim Scarabucci – UFU – carolinascarabucci@gmail.com

Maria Irene Miranda – UFU – mirene@ufu.br

Simpósio Temático: Psicologia e Psicopedagogia na Educação

Resumo

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) caracteriza-se por prejuízos persistentes na autorregulação, no controle inibitório, na memória de trabalho e em outras funções executivas, comprometendo o desempenho acadêmico, social e adaptativo. Embora diferentes abordagens terapêuticas tenham demonstrado benefícios no manejo dos sintomas, ainda são escassas as pesquisas que investigam intervenções psicopedagógicas fundamentadas na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE) e na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), propostas por Reuven Feuerstein, associadas ao uso sistemático de jogos como instrumentos de mediação cognitiva. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar os efeitos de um programa de intervenção psicopedagógica mediada por jogos no desenvolvimento das funções executivas de crianças com TDAH. Trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem mista, com delineamento quase experimental do tipo pré e pós-intervenção, desenvolvida em uma clínica de psicopedagogia no município do Rio de Janeiro. Os participantes são crianças entre oito e dez anos com diagnóstico clínico de TDAH, distribuídas em pequenos grupos e submetidas a um programa de intervenção com duração aproximada de seis meses. A avaliação, antes e após a intervenção, é realizada por meio de instrumentos padronizados destinados à mensuração das funções executivas, desempenho acadêmico, comportamento adaptativo e sintomas do TDAH, complementados por observação clínica sistemática e registros qualitativos das sessões. A fundamentação teórica articula os modelos contemporâneos das funções executivas, especialmente a perspectiva da autorregulação de Russel Barkley, aos pressupostos da TMCE e da EAM de Feuerstein, compreendendo a mediação como elemento central para o fortalecimento dos processos cognitivos superiores. Espera-se que os resultados contribuam para a ampliação das evidências acerca da eficácia de intervenções psicopedagógicas voltadas ao desenvolvimento das funções executivas, oferecendo subsídios científicos para a prática clínica, para a atuação educacional e para a construção de programas de intervenção destinados a crianças com TDAH.

Palavras-chave: TDAH; Funções Executivas; Psicopedagogia



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Introdução

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) constitui um dos transtornos do neurodesenvolvimento mais investigados nas últimas décadas, sobretudo em razão de seus impactos sobre o desenvolvimento infantil, o desempenho escolar, as relações sociais e a qualidade de vida. Embora o avanço das pesquisas tenha ampliado significativamente a compreensão acerca de suas bases neurobiológicas e de seus critérios diagnósticos, observa-se que ainda existem importantes lacunas relacionadas às práticas de intervenção, especialmente no contexto educacional e psicopedagógico.

Nos últimos anos, a literatura tem evidenciado uma mudança na compreensão do transtorno. Se anteriormente o TDAH era compreendido predominantemente como um transtorno da atenção, estudos recentes, especialmente aqueles desenvolvidos por Russell Barkley (2012, 2023), apontam que seus principais prejuízos estão relacionados à autorregulação e às funções executivas. Nessa perspectiva, dificuldades de planejamento, controle inibitório, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva, organização do comportamento e monitoramento das próprias ações passam a ocupar posição central na compreensão do transtorno e de seus impactos na aprendizagem.

Essa mudança de paradigma amplia também o olhar sobre os processos de intervenção. Se o prejuízo central está relacionado ao funcionamento executivo e à autorregulação, torna-se necessário desenvolver propostas interventivas que favoreçam, intencionalmente, o fortalecimento dessas habilidades. Entretanto, apesar do crescente número de pesquisas acerca do TDAH, ainda são limitados os estudos que apresentam estratégias psicopedagógicas estruturadas, fundamentadas teoricamente e capazes de contribuir para o desenvolvimento das funções executivas em crianças diagnosticadas com o transtorno.

Essa inquietação emerge não apenas da literatura científica, mas também da prática profissional. Ao longo de mais de duas décadas de atuação na educação e da experiência clínica em psicopedagogia, observou-se que famílias, professores e profissionais frequentemente demonstram insegurança quanto às possibilidades de intervenção após o diagnóstico. Em muitos contextos, o diagnóstico representa apenas o início de uma trajetória permeada por dúvidas, ausência de direcionamento e escassez de propostas que articulem, de forma consistente, os conhecimentos da neurociência, da educação e da psicopedagogia.

Essa realidade já havia sido evidenciada em pesquisa anterior, desenvolvida no curso de mestrado, que investigou como escolas e professores compreendiam e atuavam com estudantes diagnosticados com TDAH. Os resultados apontaram fragilidades na formação dos profissionais, dificuldades na implementação de adaptações pedagógicas e uma compreensão limitada acerca das necessidades específicas desses estudantes. Tais achados reforçaram a necessidade de avançar das discussões sobre diagnóstico para a construção de propostas interventivas fundamentadas em evidências científicas.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL"

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Nesse contexto, surge a presente pesquisa de doutorado, intitulada "Um Farol no Mar do TDAH: intervenção psicopedagógica mediada por jogos no desenvolvimento das funções executivas em crianças com TDAH". A metáfora do farol representa a intenção de oferecer uma possibilidade de orientação em meio às inúmeras abordagens existentes, propondo um percurso fundamentado teoricamente e comprometido com a prática clínica e educacional. Assim como o farol não conduz a embarcação, mas indica caminhos seguros para a navegação, esta pesquisa busca oferecer referenciais que possam auxiliar profissionais e famílias na construção de intervenções mais efetivas para crianças com TDAH.

O estudo fundamenta-se na concepção de autorregulação proposta por Russell Barkley e nos pressupostos da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE) e da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), desenvolvidas por Reuven Feuerstein. Parte-se do pressuposto de que, embora o TDAH apresente bases neurobiológicas, o cérebro mantém sua capacidade de modificação ao longo da vida, sendo possível promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas mediante experiências de aprendizagem mediadas, intencionais e sistemáticas.

Como estratégia interventiva, a pesquisa propõe a utilização de jogos de raciocínio lógico, jogos de tabuleiro e desafios cognitivos mediados, compreendidos não apenas como recursos lúdicos, mas como instrumentos capazes de mobilizar processos relacionados ao planejamento, memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade cognitiva, tomada de decisão e resolução de problemas. A escolha dessa abordagem fundamenta-se em evidências recentes que apontam o potencial dos jogos para o fortalecimento das funções executivas em contextos clínicos e educacionais.

Diante desse cenário, a pesquisa busca responder às seguintes questões: de que forma uma intervenção psicopedagógica baseada nos princípios da Experiência da Aprendizagem Mediada e da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, utilizando jogos de raciocínio lógico e atividades de desafio cognitivo, pode contribuir para o desenvolvimento das funções executivas de crianças diagnosticadas com TDAH? Quais impactos essa intervenção pode produzir sobre os sintomas do transtorno, o desempenho escolar e a qualidade de vida dessas crianças?

Para responder a essas questões, foi delineada uma pesquisa aplicada, de abordagem mista e delineamento quase experimental, realizada com crianças de oito a dez anos diagnosticadas com TDAH. O programa interventivo possui duração aproximada de seis meses, sendo desenvolvido em pequenos grupos e utilizando instrumentos padronizados para avaliação das funções executivas, desempenho acadêmico, comportamento adaptativo e sintomas do transtorno, complementados por observações clínicas e registros qualitativos.

O presente artigo apresenta parte do referencial teórico que sustenta essa investigação, discutindo a concepção de TDAH proposta por Russell Barkley, especialmente sua compreensão das funções executivas e da autorregulação como elementos centrais para o entendimento do transtorno. Ao apresentar essa perspectiva, pretende-se contribuir para a reflexão acerca da necessidade de intervenções que ultrapassem o manejo dos sintomas e promovam o desenvolvimento das habilidades



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

executivas, oferecendo subsídios para práticas psicopedagógicas fundamentadas em evidências científicas.

Fundamentação teórica

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) configura-se como um dos transtornos do neurodesenvolvimento mais estudados nas últimas décadas, tanto pela elevada prevalência na população infantil quanto pelos impactos significativos que provoca no desenvolvimento acadêmico, social, emocional e ocupacional dos indivíduos (American Psychiatric Association, 2023; Rohde et al., 2019). Apesar dos avanços científicos acerca de sua etiologia, avaliação e tratamento, ainda persistem desafios relacionados à compreensão dos mecanismos cognitivos subjacentes ao transtorno e, principalmente, à construção de intervenções que promovam mudanças funcionais duradouras no cotidiano das crianças diagnosticadas.

Historicamente, o TDAH foi compreendido como um transtorno caracterizado predominantemente por dificuldades de atenção, hiperatividade e impulsividade. Entretanto, o avanço das pesquisas em neurociências cognitivas e neuropsicologia demonstrou que tais manifestações representam apenas a expressão comportamental de alterações mais profundas relacionadas ao funcionamento executivo e aos processos de autorregulação (Barkley, 1997; Barkley, 2012; Diamond, 2013). Sob essa perspectiva, a desatenção deixa de ocupar posição central na compreensão do transtorno, cedendo espaço para uma concepção mais abrangente, na qual os déficits nas funções executivas comprometem a capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, regular emoções, controlar impulsos, planejar ações e monitorar o próprio comportamento.

As funções executivas constituem um conjunto de habilidades cognitivas de alta complexidade, responsáveis por coordenar processos como planejamento, memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade cognitiva, monitoramento e resolução de problemas, permitindo que o comportamento seja orientado por objetivos futuros (Miyake et al., 2000; Diamond, 2013). Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e da adaptação social, uma vez que possibilitam ao indivíduo selecionar estratégias, controlar respostas impulsivas, modificar comportamentos diante de novas demandas e avaliar continuamente as consequências de suas próprias ações.

Nas últimas duas décadas, diferentes modelos teóricos buscaram explicar a organização das funções executivas. Entre eles, destaca-se a proposta de Russell A. Barkley, que reformulou significativamente a compreensão do TDAH ao defender que o transtorno deve ser entendido como um comprometimento do desenvolvimento da autorregulação. Para o autor, a dificuldade central não reside propriamente na capacidade de prestar atenção, mas na habilidade de utilizar essa atenção para controlar o próprio comportamento em direção a objetivos futuros (Barkley, 1997; 2012; 2023). Essa perspectiva representa uma mudança paradigmática importante, uma vez que desloca o foco do sintoma para os mecanismos cognitivos responsáveis pela organização do comportamento humano.



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

Segundo Barkley (2023), a inibição comportamental constitui o processo precursor das funções executivas, permitindo o desenvolvimento da memória de trabalho, da linguagem internalizada, da autorregulação, das emoções e da capacidade de análise e síntese do comportamento. Dessa forma, o TDAH passa a ser compreendido como um transtorno do desenvolvimento da autorregulação, cujas repercussões extrapolam o contexto escolar e afetam diferentes dimensões da vida do indivíduo, incluindo relações familiares, desempenho ocupacional, habilidades sociais e qualidade de vida.

Essa concepção encontra respaldo em estudos recentes que evidenciam alterações estruturais e funcionais em circuitos frontoestriatais e frontocerebelares, especialmente nas regiões relacionadas ao córtex pré-frontal, área cerebral diretamente envolvida no funcionamento executivo (Castellanos; Proal, 2012; Cortese et al., 2021). Tais evidências reforçam a compreensão de que os prejuízos observados no TDAH decorrem de alterações em redes neurais responsáveis pelo controle cognitivo, pela autorregulação e pela adaptação do comportamento às demandas do ambiente, justificando a necessidade de intervenções que priorizem o fortalecimento dessas habilidades e não apenas o controle dos sintomas comportamentais.

A compreensão do TDAH sob essa perspectiva torna-se particularmente relevante para a psicopedagogia, uma vez que desloca o foco da intervenção do controle dos sintomas para o desenvolvimento das habilidades cognitivas responsáveis pela aprendizagem e pela adaptação do indivíduo aos diferentes contextos em que está inserido. Se os prejuízos observados decorrem, predominantemente, de déficits na autorregulação e no funcionamento executivo, torna-se necessário que as intervenções psicopedagógicas priorizem o fortalecimento desses processos, favorecendo o desenvolvimento de estratégias cognitivas que permitam à criança planejar, monitorar, regular e reorganizar suas ações diante das demandas acadêmicas, familiares e sociais (Barkley, 2023; Diamond, 2013).

Essa necessidade é corroborada por revisões recentes da literatura, que apontam que, embora existam avanços significativos na compreensão diagnóstica do transtorno, ainda são escassos os estudos que descrevem, de forma sistematizada, procedimentos interventivos capazes de promover ganhos consistentes nas funções executivas (Almohalha; Massita, 2021). Em muitos casos, observa-se a predominância de estratégias voltadas ao manejo comportamental ou ao tratamento farmacológico, enquanto aspectos relacionados ao desenvolvimento da autonomia, da metacognição e da autorregulação permanecem menos explorados.

É nesse contexto que a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE) e a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), desenvolvidas por Reuven Feuerstein, apresentam importante contribuição para a compreensão das possibilidades de intervenção. Diferentemente de modelos centrados predominantemente na identificação de déficits, Feuerstein propõe que o ser humano possui potencial permanente de modificabilidade cognitiva, desde que submetido a experiências de aprendizagem organizadas de forma intencional, significativa e mediada (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014). Sob essa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo deixa de ser compreendido como resultado



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

exclusivo da maturação biológica e passa a ser concebido como um processo dinâmico, influenciado pela qualidade das experiências de interação estabelecidas com o ambiente e, principalmente, pela atuação do mediador.

A Experiência de Aprendizagem Mediada constitui, portanto, o principal mecanismo por meio do qual essa modificabilidade pode ocorrer. Nessa abordagem, o mediador organiza, seleciona e atribui significado às experiências vivenciadas pela criança, favorecendo a construção de estratégias cognitivas cada vez mais complexas e promovendo o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao aprender a aprender, à metacognição e à autorregulação (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014). Essa concepção aproxima-se diretamente da proposta de Barkley ao compreender que o desenvolvimento das funções executivas pode ser favorecido por intervenções que priorizem a organização do pensamento, o planejamento das ações, a reflexão sobre o próprio desempenho e o controle consciente do comportamento.

Nessa perspectiva, os jogos de raciocínio lógico, jogos de estratégia e atividades de desafio cognitivo assumem papel de destaque como instrumentos mediadores da aprendizagem. Quando utilizados de forma intencional, deixam de representar apenas recursos lúdicos e passam a constituir situações estruturadas de resolução de problemas, nas quais a criança é constantemente desafiada a antecipar consequências, elaborar estratégias, controlar impulsos, flexibilizar respostas, monitorar erros e reorganizar seu próprio processo de pensamento. Dessa forma, o jogo torna-se um contexto privilegiado para o exercício das funções executivas, possibilitando que processos cognitivos frequentemente comprometidos no TDAH sejam mobilizados em situações significativas e motivadoras.

Diversos estudos têm demonstrado que intervenções baseadas em jogos favorecem o desenvolvimento da memória de trabalho, do controle inibitório, da flexibilidade cognitiva e do planejamento, especialmente quando associadas à mediação qualificada do profissional (Tourinho; Bonfim; Alves, 2016; Aliyari et al., 2021; Estrada-Plana et al., 2019). Entretanto, os resultados mais consistentes não decorrem exclusivamente do recurso utilizado, mas da qualidade da mediação estabelecida durante o processo interventivo. Sob essa ótica, o jogo constitui o meio pelo qual a mediação acontece, enquanto a Experiência de Aprendizagem Mediada representa o princípio organizador responsável por transformar a atividade em oportunidade de desenvolvimento cognitivo.

É justamente na convergência entre a concepção de autorregulação proposta por Barkley e os pressupostos da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein que se fundamenta a presente pesquisa de doutorado. Parte-se do entendimento de que o fortalecimento das funções executivas demanda intervenções que transcendam o treinamento repetitivo de habilidades específicas, privilegiando experiências mediadas capazes de favorecer a reorganização dos processos cognitivos e promover maior autonomia da criança diante das demandas escolares, familiares e sociais. Assim, a proposta interventiva desenvolvida nesta investigação busca integrar os conhecimentos produzidos pelas neurociências cognitivas à prática psicopedagógica, utilizando os jogos como instrumentos de mediação para potencializar o desenvolvimento das funções executivas



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

em crianças diagnosticadas com TDAH.

Metodologia

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem mista e delineamento quase experimental, desenvolvida em uma clínica de psicopedagogia, com crianças de oito a dez anos diagnosticadas com TDAH. O programa interventivo possui duração aproximada de seis meses, sendo realizado em pequenos grupos por meio de sessões estruturadas que utilizam jogos e atividades de desafio cognitivo como recurso mediador. A avaliação contempla medidas quantitativas e qualitativas obtidas antes e após a intervenção, utilizando instrumentos padronizados para avaliação das funções executivas, desempenho acadêmico, comportamento adaptativo e sintomas do transtorno, complementados por observações clínicas sistemáticas e registros do processo interventivo.

É importante lembrar que os jogos que foram utilizados no processo de intervenção tiveram como objetivo trabalhar as funções executivas e a autoregulação, e que foram confirmados a partir da primeira entrevista com o grupo.

Considerações finais

A presente pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento. O processo de intervenção teve início em maio de 2026, com sessões semanais de 1 hora e 20 minutos de duração, realizadas aos sábados. Embora tenha sido promovida uma ampla chamada pública, aliada à divulgação em redes sociais e a visitas a instituições escolares, foi possível constituir, até o presente momento, apenas um grupo composto por duas crianças participantes.

Os principais fatores que dificultaram a composição da amostra estiveram relacionados às barreiras de acesso enfrentadas pelas famílias. Dentre elas, destacam-se a distância entre os bairros de residência e o local de realização da pesquisa, situado na Barra da Tijuca; a incompatibilidade de horários para participação nas sessões; e, sobretudo, a ausência de diagnóstico formal de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Em diversas situações, as crianças apresentavam manifestações compatíveis com os critérios diagnósticos para o transtorno; entretanto, as famílias não conseguiam acesso oportuno a consultas com neurologistas ou psiquiatras infantis pela rede pública de saúde, tampouco dispunham de recursos financeiros para custear o processo diagnóstico, que envolve consultas especializadas e avaliações complementares. Diante desse cenário, optou-se por iniciar a etapa interventiva com os participantes já selecionados, mantendo, paralelamente, o planejamento de uma segunda chamada pública, prevista para o mês de agosto, com o objetivo de ampliar o quantitativo de participantes inicialmente estabelecido no delineamento metodológico.

A intervenção teve início em 10 de maio de 2026, no horário das 9h20 às 10h40, contando com a participação de Maria e João (nomes fictícios adotados para garantir o sigilo e a preservação da identidade dos participantes, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa). A primeira



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

sessão foi dedicada à apresentação do programa interventivo, ao estabelecimento de vínculo entre pesquisadora e participantes e ao levantamento de informações referentes aos interesses, preferências e repertórios individuais das crianças. Como atividade inicial, foi confeccionado um crachá personalizado para cada participante, favorecendo sua identificação e pertencimento ao grupo.

A partir das preferências identificadas e da apresentação inicial de alguns jogos, iniciou-se o planejamento das primeiras intervenções mediadas. Essa organização fundamentou-se nos pressupostos da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, proposta por Reuven Feuerstein, segundo a qual uma mediação efetiva deve contemplar, de forma integrada, os critérios de intencionalidade e reciprocidade, significado e transcendência. Nessa perspectiva, a aprendizagem torna-se mais significativa quando os conteúdos e experiências dialogam com os interesses do sujeito, favorecendo seu engajamento ativo durante o processo. Além disso, espera-se que as competências desenvolvidas durante as atividades possam ser transferidas e generalizadas para diferentes contextos e situações do cotidiano, caracterizando o processo de transcendência proposto pelo autor.

Desde o início da intervenção até o momento da elaboração deste trabalho, foram desenvolvidas atividades envolvendo jogos de raciocínio lógico, planejamento, estratégia e resolução de problemas, organizadas em períodos curtos de execução, intercalados por pausas programadas. Tal organização foi definida a partir da observação clínica de que ambos os participantes apresentam um tempo de atenção sustentada em torno de 30 minutos, sendo necessário realizar intervalos para favorecer a recuperação do foco atencional e da autorregulação comportamental. Paralelamente, estabeleceu-se uma rotina estruturada para todos os encontros, previamente conhecida pelas crianças e reafirmada no início de cada sessão. Essa previsibilidade contribui para a organização das expectativas, redução da ansiedade diante das atividades e fortalecimento dos processos de autorregulação, aspectos considerados fundamentais para crianças com TDAH.

As intervenções permanecem em andamento, respeitando o cronograma inicialmente estabelecido para a pesquisa. Somente após a conclusão do período interventivo e da aplicação das avaliações pós-intervenção será possível realizar a análise integrada dos dados quantitativos e qualitativos, verificando se os objetivos propostos foram alcançados e se as hipóteses inicialmente formuladas poderão ser confirmadas.

Ainda que os resultados permaneçam preliminares, o desenvolvimento da pesquisa já evidencia importantes desafios relacionados ao acesso ao diagnóstico e à participação de crianças com TDAH em estudos de intervenção, especialmente no contexto brasileiro. Ao mesmo tempo, a experiência clínica tem reforçado a pertinência da proposta fundamentada na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e na Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein, indicando que intervenções estruturadas, intencionais e mediadas por jogos constituem uma estratégia promissora para favorecer o desenvolvimento das funções executivas. Espera-se que, ao término da investigação, seja possível produzir evidências que contribuam para a compreensão da eficácia desse modelo interventivo, ampliando as possibilidades de atuação da psicopedagogia clínica junto a crianças com TDAH e fortalecendo práticas baseadas em evidências para o desenvolvimento



XVII SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL “200 ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL”

Universidade Federal de Uberlândia

18 a 22 de agosto de 2026

da autorregulação, do planejamento, da flexibilidade cognitiva e da aprendizagem.

Referências

- ALIYARI, H., et. al.. The Effect of Brain Teaser Games on the Attention of Players Based on Hormonal and Brain Signals Changes. **Basic and Clinical Neuroscience**, 12(5), 2021. p. 587-596. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.32598/bcn.2021.724.9> > Acesso em 11 Dez, 2025.
- ALMOHALHA, Lucieny e MASSITA, Marianne Mendes. Crianças com TDAH e estratégias de intervenção: revisão sistemática da literatura. In: LEITE, Denis Soares e SILVA, Patrício Francisco da (org). **Saúde Coletiva: avanços e desafios para a integralidade do cuidado**. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021. p.473-492. E-book. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/books/978-65-87196-97-8.pdf>. Acesso em: 06 Ago. 2024.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR**. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- BARKLEY, R. A. **ADHD and the Nature of Self-Control**. New York: Guilford Press, 1997.
- BARKLEY, R. A. **Executive Functions: What They Are, How They Work, and Why They Evolved**. New York: Guilford Press, 2012.
- BARKLEY, R. A. **TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- CASTELLANOS, F. X.; PROAL, E. Large-scale brain systems in ADHD. **Neuropsychology Review**, v. 22, p. 66-87, 2012.
- CORTESE, S. et al. Cognitive training for attention-deficit/hyperactivity disorder: meta-analysis. **American Journal of Psychiatry**, v. 178, n. 2, p. 164-174, 2021.
- DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 135-168, 2013.
- ESTRADA-PLANA, V. et.al. **A pilot study of the efficacy of a cognitive training based on board games in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: a randomized controlled trial**. Games for Health Journal, v. 8, n. 4, p. 265–274, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1089/g4h.2018.0051> Acesso em 26 Out, 2025.
- FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. **Além da Inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MIYAKE, A. et al. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex frontal lobe tasks. **Cognitive Psychology**, v. 41, p. 49-100, 2000.
- ROHDE, L. A. et al. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- TOURINHO, A.; BONFIM, C.; ALVES, L. **Games, TDAH e Funções Executivas: Uma Revisão da Literatura**. Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (SBGames), p.873- , 2016.