



UNIFICADA



REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP

VOLUME 7-NÚMERO 10 | OUTUBRO 2025



DATA DE PUBLICAÇÃO: 30/10/2025

UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da Faculdade Unificada do Estado de São
Paulo - v.7 n.10 – outubro 2025 – Mensal

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

e-ISSN: 2675-1186

Data de publicação: 30/10/2025

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário – CRB/8 8090

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





UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

v.7 n.10 – outubro de 2025 – Mensal

Bibliotecário Renato Moreira de

Oliveira – CRB/8 8090

e-ISSN: 2675-1186

Editoração: SL Editora

Supervisão: Neusa Sanches Limonge

Publicada em: 30/10/2025

DIREÇÃO

DIREÇÃO ACADÊMICA

Prof: MSc Claudineia Lopes

DIREÇÃO FINANCEIRA

Prof: Esp: Sylvia Storniollo

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Prof: Msc. Sônia Q. dos Santos e Santos

Prof: MSc Claudineia Lopes (FAUESP)

Prof: Esp: Sylvia Storniollo (FAUESP)

Prof. Dr. Marcos Rogério Costa (FAUESP)

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

Prof. MSc. José Ivanildo (FAUESP)

Prof. MSc. Marcos Roberto dos Santos
(FAUESP)

EDITORIAL

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

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

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

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

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

Boa leitura!

Dr. Gladson Cunha - Membro do Conselho



SUMÁRIO

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ANA PAULA APOLINARIO DA SILVA.....	05
A CULTURA AFRICANA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DORACI DE KRAUSE OLIVEIRA.....	18
JOGOS ARTE E A MÚSICA NO PROCESSO APRENDIZAGEM DORACI DE KRAUSE OLIVEIRA.....	26
A FUNÇÃO SIMBÓLICA DO BRINCAR NA LUDOTERAPIA FABIANE NOVELLI	35
O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL JACILEIDE DE MORAIS DONNIANNI.....	50
A FAMÍLIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS PEQUENAS JÉSSICA FERREIRA SANTOS EUZÉBIO	62
CONSTRUINDO LEITORES: O PODER DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO LARISSA MATTIOLI DE OLIVEIRA.....	76
A ARTE E SUA IMPORTANCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NADIA SINANI DE OLIVEIRA LIMA.....	82
INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOLANGE MARQUES DE AVELAR DE OLIVEIRA	89
LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR CULTURAL SOLANGE MARQUES DE AVELAR DE OLIVEIRA	98
A BNCC E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA SOLANGE MARQUES DE AVELAR DE OLIVEIRA	105
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE MARIA OLIVEIRA DO NASCIMENTO	113
EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ENFASE EM AUTISMO MARIA OLIVEIRA DO NASCIMENTO	125
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TEA MARIA OLIVEIRA DO NASCIMENTO	135



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA PAULA APOLINARIO DA SILVA

RESUMO

A arte é uma forma ancestral de expressão humana, permitindo a comunicação de ideias e emoções. Atualmente, é reconhecida como parte essencial da educação, conforme indicado pelos documentos oficiais no Brasil, destacando a importância de desenvolver habilidades artísticas desde cedo. Esta pesquisa foca na relevância da arte na Educação Infantil, ressaltando sua contribuição para o desenvolvimento das crianças e destacando o papel dos professores e escolas. O ensino de arte promove o desenvolvimento de habilidades como sensibilidade, percepção e criatividade, conforme orientado pelos documentos oficiais.

Palavras-chave: Arte; Educação; Criança.

INTRODUÇÃO

A Arte é uma das primeiras expressões da humanidade, marcando a presença do ser humano no mundo ao criar objetos e formas que representam suas vivências, ideias, sensações e sentimentos, sendo também uma forma de

comunicação. Cada sociedade possui suas próprias formas de fazer arte. Nos documentos oficiais que orientam a educação no Brasil, a Arte é reconhecida como fundamental para o desenvolvimento das crianças, promovendo suas diferentes linguagens e potencialidades.

A pesquisa justifica-se pela importância da Arte na Educação Infantil, ressaltando que este é apenas o ponto de partida que será consolidado nas séries seguintes.

O ensino de Arte na escola amplia aspectos como sensibilidade, percepção, expressividade, espontaneidade, consciência de si e do outro, além de promover a compreensão de diversas culturas e auxiliar na construção do conhecimento, tornando o aluno mais criativo diante dos desafios.

A origem da arte remonta aos primórdios da humanidade, ligada às primeiras ações do homem ao transformar a natureza. Isso é evidente nas pinturas rupestres, que mostram a expressão diferente desejada pelo homem das cavernas. Então, o que é Arte? Segundo a interpretação Santos:

A arte é um bem mundial considerado patrimônio cultural da humanidade, pois, através da comunicação e expressão plástica, musical, dramática e literária, o homem deixou a sua história registrada através dos tempos. A arte também é uma linguagem e, como tal, tem uma simbologia própria. Esta linguagem simbólica comunica significados a respeito do mundo. São representações materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Ao decodificar e entender esta linguagem pode-se compreender o modo de vida, o sistema de valores, as tradições e crenças de um povo. (SANTOS, 2006, p. 7)

A Arte é universal e tem como base a comunicação e expressão objetiva de uma história social. É um instrumento de comunicação que faz parte essencial da vida e da organização social, indo além da expressão para apresentar sua finalidade como destaca Ferreira:

A finalidade da arte não se restringe a produzir o útil ou o belo, o prazer. É mais que isso. A arte pode contribuir para a compreensão do mundo real e expressão da verdade. O artista, através de sua obra de arte autêntica, pode protestar contra as barbáries do mundo, transformando a submissão em ato de luta, buscando resgatar a dignidade humana, o ser humano pleno, rumo a uma sociedade melhor, mais justa e mais democrática, onde todos possam ter acesso aos bens culturais de consumo e ao lazer. (FERREIRA, 2011, p. 67)

Para Fusari e Ferraz (2001), o representar, através da arte, é sinônimo de expressão que possibilita orientar e ressignificar situações diárias, menos alienada, mais crítica e sensibilizada. Portanto, a arte atua como formadora de mentes pensantes, permitindo que indivíduo tenha acesso ao meio artístico, consiga observar e analisar profundamente os fatos grupais e individuais. A Arte pode iluminar o pensamento, reorganizando internamente o ser humano, permitindo – lhe a criação de uma consciência de si.

As formas de arte representam a única via de acesso a este mundo interior de sentimentos, reflexões e valores de vida, a única maneira de expressa-los e também de comunicá-los aos outros. E sempre as pessoas entenderam perfeitamente o que lhes fora comunicado através da arte. (OSTROWER, 1998, p. 25)

A presença da Arte ao longo da história sempre significou transformação, e atualmente, em meio a uma complexidade intensa, pode oferecer sentido à vida, preparando a criança para lidar com desafios e intervir em seu entorno. Barbosa destaca que a Arte na educação permite que a criança expresse seus sentimentos e não é ensinada, mas sim expressada. Como disciplina escolar, a Arte abrange Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nessas áreas, há diversas possibilidades de conteúdos que permitem ao aluno se expressar, se manifestar, se comunicar e se desenvolver. O objetivo da Arte é promover uma educação humanizadora e transformadora, formando opiniões. Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Arte é imaginativo e estimulante, buscando instigar a criatividade e a capacidade de criar e inventar das crianças, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais afirma;

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 19)

Neste sentido, é essencial ao educador compreender que mais relevante são os processos e evoluções que o resultado final. Sendo assim, ponderar a relevância de “desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos diferentes acerca de imagens e de Arte”. (BARBOSA, 1991, p.64). É primordial esclarecer que o ensino de Arte traz contribuição ao âmbito social como pontua os PCNs:

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. (BRASIL, 1977, p. 19)

O ensino da Arte na Educação Infantil tem como objetivo proporcionar à criança uma compreensão mais ampla do ambiente em que vive, estimulando o conhecimento cultural e preparando-a para viver de forma participativa na sociedade. Isso possibilita que ela reconheça as formas e objetos ao seu redor, exercite a observação crítica e desenvolva habilidades para uma vida de qualidade. Segundo Fusari e Ferraz, a arte é uma forma específica de manifestação da criatividade humana ao interagir com o mundo, conhecendo a si mesma e ao mundo ao seu redor. O ensino da Arte é reconhecido como uma ampliadora de conhecimento pelos Parâmetros Nacionais Curriculares, e sua ausência pode prejudicar o desenvolvimento integral do aluno.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da

poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (BRASIL, 1977, p. 19)

A arte na escola oferece aos alunos uma base sólida que os torna mais sensíveis e reflexivos diante de diferentes situações. Isso os capacita a atribuir significado às informações e a pensar de maneira mais ampla, não se contentando apenas com o senso comum. Além disso, contribui para que absorvam, dialoguem, opinem e busquem dados que confirmem a veracidade dos fatos, enriquecendo sua aprendizagem e capacidade de análise crítica, conforme destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

O aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (BRASIL, 1997, p. 19)

A educação em Arte, apesar de estar presente nos currículos escolares há muito tempo, nem sempre é abordada da maneira adequada. Assim como nas outras disciplinas, em Arte também existem objetivos a serem alcançados por meio de métodos que promovem o aprendizado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reconhecem os desafios enfrentados pelos educadores polivalentes ao afirmar que:

Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas. (BRASIL, 1997, p. 26)

O professor é essencial para estimular nas crianças uma nova forma de observar o mundo ao seu redor, tanto dentro quanto fora da escola. Essas observações devem inspirar pensamentos criativos diante das diversas expressões artísticas. À medida que as crianças compreendem os conceitos

estéticos, sua capacidade de observar, descobrir e analisar se desenvolve, permitindo uma formação mais completa. Isso resulta em crianças que pensam criticamente, exploram diferentes perspectivas, enfrentam desafios com determinação e chegam a conclusões significativas. Assim, Fusari e Ferraz destacam que:

é necessário rever todo esse quadro: repensar um trabalho escolar consistente, duradouro, no qual o aluno encontre um espaço para o seu desenvolvimento pessoal e social por meio da vivência e posse do conhecimento artístico e estético. Esse novo modo de pensar o ensino-aprendizagem de arte requer uma metodologia que possibilite aos estudantes a aquisição de um saber específico, que os auxilie na descoberta de novos caminhos, bem como na compreensão do mundo em que vivem e suas contradições. Uma metodologia onde o acesso aos processos e produtos artísticos deve ser tanto ponto de partida como parâmetro para essas ações educativas escolares. (FUSARI E FERRAZ, 1992, p. 17)

Logo, o professor deve guiar e incentivar a pesquisa, despertando a curiosidade dos alunos e introduzindo novos elementos que os levem a construir conhecimento. Estimulando questionamentos que levem a uma compreensão mais profunda dos temas, assim como orientar a curiosidade dos alunos, tornando-a mais objetiva, e permitir que expressem suas opiniões, contribuindo para formar cidadãos críticos.

Valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, “falas”, sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensinante de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 118)

Deste modo, oferecer oportunidades para que as crianças atribuam significados pessoais ao que estão aprendendo, permitindo que expressem suas ideias e opiniões, respeitando as diferentes formas de pensar essa prática pedagógica, segundo Fusari e Ferraz, consiste;

Na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do

pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (FUSARI E FERRAZ, 2001, p. 19)

Portanto, as atividades artísticas oferecidas às crianças devem estimular seus sentidos e incentivá-las a se expressarem criativamente. Segundo Freinet, "a livre expressão facilita a criatividade da criança, no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais" (apud SAMPAIO, 1994, p. 30). A arte na educação infantil não deve ser apenas uma atividade escolar, mas sim uma ferramenta para formar a personalidade da criança, contribuindo para seu desenvolvimento perceptual e crítico.

(...) compreender a arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural é trazer a arte para o domínio da cognição. Nessa direção, o conceito de arte também está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador que permite a potencialização da cognição (SILVA, 2007, p. 11).

As contribuições da arte para o desenvolvimento cultural da criança inúmeras. De acordo com Silva (2007), atividades devem estimular a criação, a interpretação e o contexto cultural da arte, valorizando a diversidade e a interdisciplinaridade. Assim, a arte na educação infantil tem o papel de esclarecer e motivar a criança, capacitando-a a compreender e transformar o mundo ao seu redor (FISCHER, 1983).

“Papel de clarificação das relações sociais, ao papel de iluminação dos homens em sociedades que se tornavam opacas, ao papel de ajudar o homem a reconhecer e transformar a realidade social. Uma sociedade altamente complexificada, com suas relações e contradições sociais multiplicadas, já não pode ser representada à maneira dos mitos.”(FISCHER, 1983, P.01)

E o educador por meio do seu trabalho pode favorecer o aprimoramento das potencialidades perceptivas, enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético e isto só é possível, quando são orientadas

para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos que à cerca.

[...] durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos à sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessário a colaboração do outro – pais, professoras, entre outros - sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não - essenciais e sim às mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas... (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 49)

As crianças criam, experimentam, vivenciam o tempo todo, interagindo com a arte de forma implícita, e a troca com o outro é fundamental para que possa diferenciar e perceber características essenciais do processo de criação. O lúdico, o teatro, a dança, a pintura, o desenho, a criatividade, o conto de fadas, são partes essenciais de um momento em que as crianças se expressam, comunicam e transformam a vida na relação com a arte, ou seja, “somos potencialmente criadores, possuímos linguagens, fazemos cultura” (PIRES, 2009, p. 47). Portanto,

a maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para o aluno, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder “Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?”. (ALMEIDA, 1992, p. 48).

É decisivo que o educador crie possibilidades para o aluno se expressar de forma espontânea e pessoal, entretanto deve haver planejamento acerca dos objetivos das atividades propostas e quais benefícios trará para o desenvolvimento da criança. Contudo,

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca desta, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo (BARBIEIRI, 2012, p. 146).

Cabe ressaltar que os profissionais devem proporcionar grandes descobertas à criança e estimular a valorização de sua arte, sem comparar com a de ninguém. A sociedade só vai aprender se isto for ensinado desde pequena. Deste modo,

é necessário que o professor seja um “estudante” fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes. (LAVELBERG, 2003, p. 12).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p.107): “A organização do tempo em Artes Visuais deve respeitar as possibilidades das crianças relativas ao ritmo e interesse pelo trabalho, ao tempo de concentração, bem como ao prazer na realização das atividades”. Então,

é aconselhável que os locais de trabalho, de uma maneira em geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão. (BRASIL, 1998, p.110)

Então, planejar do ambiente, é fundamental, ou seja, bem-organizado com materiais e instrumentos de uma maneira que todos tenham acesso para realizar determinada atividade. Quanto mais material possível melhor, pois, os alunos serão a conhecerem novas técnicas, novos materiais, texturas, formas, misturas de cores e tintas desenvolvendo seus sentidos e sua intelectualidade.

O educador na educação infantil além de proporcionar atividades artísticas criando símbolos, entretanto carece ser um observador atento e sensível, explorando constantemente novas técnicas e recursos para

experimentar a arte em sala, contribuindo assim para o desenvolvimento da criança. Pois,

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42).

É evidente que desde o nascimento, as crianças são expostas a símbolos e significados transmitidos pela sociedade. Na Educação Infantil, elas vivenciam e reconstroem esses significados, relacionados ao mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. Essas experiências ajudam a criança a organizar seus conhecimentos de forma consciente, o que é fundamental para o aprendizado futuro. A Educação Infantil é um ambiente que estimula a curiosidade e o interesse pelo mundo, permitindo à criança explorar e interagir. É nesse contexto que será envolvida com a cultura e a arte, expressando-se livremente e atribuindo novos significados ao mundo ao seu redor.

Então...

Se a arte não é tratada como conhecimento representacional, mas como 'grito da alma', nós não estamos fazendo nem educação emocional nem educação cognitiva.

Ana Mae Barbosa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é possível compreender a importância da arte na educação, especialmente na infância, como uma ferramenta fundamental para o

desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional das crianças. A arte influencia diversas áreas pedagógicas e contribui para a construção do conhecimento de forma significativa.

A inclusão da arte no currículo escolar é justificada por seu valor essencial na formação do ser humano, sendo um legado comum a ser apreciado e aperfeiçoado por todos. Ao permitir o contato com diferentes formas de arte, os alunos podem explorar, conhecer e brincar, desenvolvendo uma visão transformadora benéfica para sua relação com a realidade. A arte estimula aspectos intelectuais e organizacionais do pensamento e da expressão, influenciando positivamente não apenas o ambiente escolar, mas também a atuação do indivíduo na sociedade.

Na Educação Infantil, a arte é ainda mais relevante, pois nessa fase as crianças estão em um estágio concreto de desenvolvimento, o que favorece experiências mais enriquecedoras. O estímulo à arte facilita o processo de ensino-aprendizagem, pois desenvolve percepção e imaginação, contribuindo para a compreensão de diversas áreas do conhecimento.

E o educador desempenha um papel fundamental ao compreender a importância da arte e torná-la uma ferramenta pedagógica para a construção do sujeito. Para isso, é essencial que o professor tenha sensibilidade e conhecimento, respeitando a diversidade e proporcionando um ambiente de experimentação e jogo, onde a criança possa construir sua própria análise das criações artísticas.

A escola e o educador são fundamentais no processo de construção do conhecimento socialmente adquirido, proporcionando o contato com obras de arte contextualizadas, o que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades específicas da área das artes. Sendo assim, a arte na educação infantil é vista como uma parte essencial na formação das crianças, sendo um meio de expressão e aprendizagem que deve ser explorado e valorizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, C.M.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA,S.(Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus,2001.
- ZEVEDO JUNIOR, José Garcia de. Apostila de Arte – Artes Visuais. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007. 59 p.: il.
- BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a Arte na Infância. São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBOSA, A. M. T. B. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, A. M. T.; COUTINHO, R. G. Arte/Educação como mediação cultural e social. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.
- _____. Ensino da arte no Brasil: aspectos teóricos e metodológicos (d02). In: Rede São Paulo de Formação Docente. Curso de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP – Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF. V. 3, 1998.
- BRASIL. 1997. Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 6.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.); LINO, Dulcimarta Lemos ...[et al.] – As artes do universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.
- FISCHER, Ernst. A Necessidade da Arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 1996.
- FUSARI, M. F. R; FERRAZ, M. H. C. T. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, M. F. R; FERRAZ, M. H. C. T. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Editora Cortez, 2. ed., 1999.

IABELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber da experiência. In: Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

PIRES, E. Proposta Curricular da Educação Infantil. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2009.

RICHTER, Sandra R. S. Infância e imaginação: o papel da arte na Educação Infantil. In: PILAR, Analice Dutra (org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 182 – 196.

SANTOS, S. M. P. Educação, arte e jogo. Petrópolis: Vozes, 2006.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A CULTURA AFRICANA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS

DORACI DE KRAUSE OLIVEIRA

Resumo

A política educacional, o currículo e a prática pedagógica articulam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família, o desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escolas, assim, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a se generalizar impondo, em consequência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições, dando origem aos sistemas educacionais organizados, no âmbito educacional, a gestão democrática tem sido defendida como dinâmica a ser efetivada nas unidades escolares, visando a garantir processos coletivos de participação e decisão,

Palavras – chaves: Gestão Democrática, Práticas Pedagógicas, Cultura Afro

ABSTRACT:

That educational policy, curriculum and pedagogical practice articulate the educational work carried out by the school and the family, the development of modern society corresponds to the process in which education passes from individual teaching given in the domestic space by preceptors for the collective

teaching given in public spaces called schools, thus, the systematized education proper to school institutions tends to become generalized, imposing, as a consequence, the requirement to also systematize the functioning of these institutions, giving rise to organized educational systems, within the scope educational, democratic management has been defended as a dynamic to be implemented in school units, aiming to guarantee collective processes of participation and decision,

Key words: Democratic Management, Pedagogical Practices

INTRODUÇÃO

Um projeto de gestão democrática implica na ruptura com modelos tradicionais de gerenciamento e impõe mudanças no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino, a proposta de uma política democrática na educação é uma luta antiga que os educadores travam contra os modelos autoritários de gestão, entre as décadas de 1960 à 1980 o tema da participação e da democratização da gestão escolar.

Segundo GADOTTI (2001) nessa época, “experiências isoladas de gestão colegiada de escolas sempre existiram, mas não tiveram um impacto maior sobre os sistemas de ensino”. Ainda na década de 1980, o tema relacionado a democratização da gestão foi muito debatido na luta pela constituinte de 1988, data da promulgação da Constituição Brasileira que consagrou o princípio da “gestão democrática do ensino público”.

Na década de 1990, a gestão da escola e em especial o trabalho do gestor escolar também passou a ser objeto de debate entre os diferentes setores sociais os debates, embora não afinados a mesma perspectiva teórica e política, convergem, contudo, na importância atribuída à gestão da escola como instrumento para a promoção da qualidade na educação. As várias reformas educacionais implementadas desde a década de 1990, em vários países,

pretenderam “modernizar” os sistemas educativos, o discurso da modernização das escolas não colocava em questão apenas sua eficácia; questionava de fato, os princípios e finalidades da educação, em especial o seu caráter público e democrático.

Segundo FREIRE (2001) de nada adiantaria uma Lei de Gestão Democrática do Ensino Público que concede autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se o gestor, professores, alunos, e demais atores do processo desconhecem o significado político da autonomia. , o exercício desta autonomia não é dádiva, mas sim uma construção contínua, individual e coletiva, nesta perspectiva, efetivar uma gestão democrática implica na participação de todos os seguimentos da comunidade escolar levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola.

Ao decorrer do século XX, houve uma revolução mundial na apreciação da arte da criança via que temos na arte um instrumento de educação e não uma simples matéria a ensinar para se compreender como as artes, em suas diversas formas, contribuem para a construção do conhecimento humano, é necessário investigar o que é e como se dá a construção do conhecimento. tornando necessário compreender o que é o conhecimento, é possível apoiar-se em variadas perspectivas, entre elas: a filosófica, a psicológica e a histórica.

Sendo assim, o indivíduo não aprende como se ele fosse um depósito de informações. No processo de construção de conhecimento, o indivíduo é sujeito ativo, só vai aprender significativamente se houver uma interação com o objeto com base na teoria piagetiana, o indivíduo é sujeito do processo de construção do seu conhecimento e esse processo só é possível mediante a sua ação.

É importante ressaltar que um trabalho artístico sempre carrega a marca do seu criador, ou seja, traz embutida, em si, a ação do sujeito que a criou, que é fruto de sua interação com o meio e com o próprio objeto criado nesse processo, o indivíduo é capaz de construir o entendimento de novos conceitos

referentes a materiais e a técnicas utilizadas, o que se dá nas artes plásticas, na dança, no teatro, na música, e na produção de poesias. as Artes constituem atividades pelas quais o indivíduo é despertado para a criatividade, a qual se acentua com a prática.

Para Mitjáns Martínez (2000, p. 54), "criatividade é o processo de descoberta ou produção de algo novo, que cumpre exigências de uma determinada situação social, processo que, além disso, tem um caráter personológico", ou seja, carrega aspectos da personalidade o ato criativo é um processo que sempre traz algo da pessoa que o executa. Uma pintura, por exemplo, por mais que uma pessoa tente fazê-la igual à outra, nunca o será, sempre apresentará algo diferente o processo de criação do novo, a arte favorece a superação, do que é igual, da reprodução, favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e criativa

A educação não se limita à estruturação e à apropriação de conhecimentos técnicos, históricos, matemáticos, geográficos, entre muitos outros tão necessários para a formação humana, mas compreende também o objetivo de humanizar, de favorecer o crescimento intelectual, emocional/afetivo e cultural da criança, no sentido de que esta possa incorporar valores como solidariedade, inquietude e desejo de mudança, sensibilidade propondo ambos os trabalhos, com finalidades distintas o aluno saberá acompanhar as propostas de cópia e releitura, desde que fique claro para ele qual a finalidade da atividade trazida pelo professor.

Até pouco tempo, sequer era questionada sua contribuição para a formação do Brasil, e como a história desses povos se manteve viva também é raro questionar como várias relações entre grupos étnico-raciais e culturais que compõem a sociedade brasileira, que informam, em relação à população negra.

Há uma sequência de oportunidades favoráveis para preservar distorções em relação a matrizes negras, incluindo a aprendizagem formal no Brasil não existem leis segregacionistas, nem conflitos de violência racial explícitos;

todavia, as políticas públicas omitem o povo negro, promovendo a exclusão sistemática destes, o chamado racismo institucionalizado, e este está presente na educação, na negação dos valores estéticos e simbólicos de sua cultura, no mercado de trabalho e até nos meios de comunicação, onde ainda não vemos uma representatividade adequada como consequência, o povo negro se acostumou com o padrão de branqueamento imposto, passando a sentir vergonha de quem é e tentando encaixar-se a todo o custo, de modo a se sentir inferior e incapaz, estando sempre marginalizado e com baixa autoestima.

Uma discussão sobre a representatividade das culturas africanas e afro-brasileiras, sobre a forma como o povo negro é visto e estigmatizado, em todos os âmbitos, é urgente, especialmente se pensarmos na diversidade brasileira, como traço fundamental na construção de uma identidade nacional, onde uma divisão da sociedade em etnias mais importantes / superiores ou menos importantes / inferiores, não pode acontecer, e somente através da desnaturalização do racismo, assim como o de outros preconceitos existentes, é que poderemos construir uma sociedade mais justa para todos.

Hoje temos políticas que visam reparar toda a dor, sofrimento e prejuízo que o povo negro sofreu, assim como as escolas tem oferecido práticas inovadoras e inspiradoras nesse sentido, de modo a fazer com que as pessoas negras percebam-se sujeitos ativos e representados dentro da sociedade, podendo exercer o papel que desejarem e não apenas os que lhe eram impostos anteriormente sabemos que ainda há um longo e árduo caminho para uma conscientização coletiva de toda a sociedade, assim como sabemos que ele só se dará a partir da escola.

A escola como um espaço onde a diversidade está presente, um lugar onde os diferentes assuntos são encontrados, bem como uma zona de conflito permanente, uma vez que diferentes culturas estão correlacionadas, tem a obrigação de se referir e tornar essa diversidade disponível em seu currículo de assuntos e culturas, através do estímulo à diversidade cultural existente em nosso país e no mundo todo.

Dessa forma, buscar uma ressignificação da história do povo negro que não descaracterize sua luta se faz necessária, no âmbito escolar e fora dele. Todo o sujeito reflete sua cultura e toda cultura deve ser levada em consideração dentro da pluralidade de etnias que possuímos em nosso país pensar numa educação libertadora é repensar o currículo e seu papel de incentivador da criticidade e do respeito à diversidade as ações dentro da escola são ações políticas refletirá, em longo prazo vale ressaltar que foi necessária uma luta de quase dez anos para que o mesmo fosse aprovado “estabelece

A discriminação racial ou étnico racial é toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada na sociedade que desejamos ter.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é preciso que a escola repense urgentemente o seu papel em busca de formar cidadãos críticos, participativos e atuantes, orgulhosos de seu saber, capazes de solidarizar com o mundo exterior e serem capazes de enfrentar o mundo do trabalho como realização profissional através de atitudes de humanização e respeito ao próximo.

Pensando em um modelo de escola democrática, gestores e docentes devem proporcionar um espaço de interação de saberes e delegação de poder em prol da aprendizagem significativa do aluno. Pensar o trabalho coletivamente significa construir mediações capazes de garantir que os obstáculos não se

constituam em imobilismo, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente, responsável e transformadora.

Esse contexto relacional implica em buscar o objetivo comum que é o desenvolvimento integral do aluno e do sucesso da escola através da implantação de um Projeto Político Pedagógico que traduza os interesses e anseios coletivos. com este olhar que procuramos compreender a ação pedagógica do gestor escolar, através do reconhecimento que a educação.

E essencialmente um ato de conhecimento e conscientização, mas que por si só, não leva uma sociedade a se libertar dos mecanismos opressores que norteiam a sociedade em gestação, para tanto, é necessário que o gestor assuma uma postura de compromisso aderindo o desafio da diversidade a serviço da comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: 1998. BRASIL, Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Ementa Constitucional n. 20, de 15-12-1988. 21. Ed. São Paulo: Saraíva, 1999.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Modesto CM, Rubio SAJ. 2014. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. Revista Eletrônica Saberes da Educação. 5 (1): 01-06.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e Prática do Ensino de Arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução por Valter Lellis Siqueira.

MOREIRA, Angélica Albano. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 13ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A Educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

JOGOS ARTE E A MÚSICA NO PROCESSO APRENDIZAGEM

DORACI DE KRAUSE DE OLIVEIRA

Resumo

Este trabalho visa refletir sobre a música e o teatro como estratégia para o desenvolvimento infantil, jogos pedagógicos sobre o assunto e algumas considerações sobre a relação do aprender e o brincar através da música

Considerando que a arte em suas diversas formas, entre elas a música, a dança, o teatro, as artes visuais e a poesia são elementos da cultura de uma sociedade presentes na vida das pessoas, e a escola deve atentar-se para a arte como meio de aprendizagem e como área de conhecimento, esta proposta de pesquisa apresenta a questão da contribuição da música para o ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Arte, Jogos Pedagógicos;. Educação Infantil, Aprendizagem

ABSTRACT:

This work aims to reflect on music as a strategy for child development. It presents the view of theorists on the subject and some considerations about the relation of learning and playing through music Considering that art in its various forms, among them music, dance, theater, visual arts and poetry are elements of the

culture of a society present in people's lives, and the school must pay attention to art as as a means of learning and as an area of knowledge, this research proposal presents the question of the contribution of music to teaching in early childhood education and in the initial years of elementary education.

Keywords: Art, Music; Child Education, Learning

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade ainda não se apresenta com muita visibilidade em nossa educação, tanto nas áreas de pesquisa como no ensino, o que acontece são diferentes posições multidisciplinares nessa situação, é importante que os conhecimentos não se configurem em apenas um grande número de informações, transformados em receitas educacionais. Se faz necessário a busca de novas formas metodológicas e didático-pedagógicas a serem desenvolvidas e introduzidas no meio educacional. Devendo se apresentar maneiras de transmitir e produzir o conhecimento, e também repensar a educação, se é que existe a tendência de superação da transmissão tediosa de conteúdo escolar.

A linguagem musical no processo de ensino apresenta-se como instrumental metodológico e pedagógico de significativa importância, pois além das vantagens já colocadas, traz a sua natureza e caráter, a interdisciplinaridade.

Quando a criança ouve uma música, ela aprende uma canção, brinca de roda, participa de brincadeiras rítmicas ou de jogos de mãos recebe estímulos que a despertam para o gosto musical, o despertar que floresce o gosto pelo som, ritmo, movimento, introduzindo em seu processo de formação um elemento fundamental do próprio ser humano, favorecendo o desenvolvimento do seu gosto estético e aumentando e melhorando sua visão de mundo.

Ao longo da história as pessoas do mundo todo têm cantado e se encantado com os elementos musicais, criando e tocando antigos e novos instrumentos, usando a música como uma forma de expressão que apresenta ideias, costumes, sentimentos e condutas sociais.

Para a criança a música representa mais que uma forma de expressão e integração com o meio; é um elemento que possibilita desenvolver garantir a presença da música nos currículos dos cursos que formam professores e, por conseguinte, assegurar a formação musical para o docente, não é suficiente para introduzir a prática da musicalização no contexto escolar, mas é o começo para a reconstrução da sua identidade dentro das instituições de ensino. Uma linguagem tão importante quanto às demais áreas do conhecimento e, portanto, fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Som é tudo que soa!

Segundo Teca Brito (2003, p.17):

A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta.

De fato, a música é um elemento sempre presente na cultura humana. Sendo imprescindível na formação da criança para que ela, ao se tornar adulta, atinja a capacidade de pensar por conta própria e exerça sua criatividade de maneira crítica e livre, a música e também a dança são fundamentais na formação do corpo, da alma e do caráter das crianças e dos adolescentes.

A música ganha ainda mais importância por arrebatrar não só as crianças, mas também os adolescentes e os adultos. Nesse sentido, este trabalho se

justifica na medida em que procura demonstrar a importância da música para a formação da criança. Isso vale tanto para as atividades escolares quanto para todas as outras atividades desenvolvidas para e com a criança. Além de contribuir para que os diversos conhecimentos sejam mais facilmente apreendidos pelo infante, a música faz com que ele desenvolva sua criatividade, sua subjetividade e exerça sua liberdade, tornando-o, no futuro, um ser autônomo e capaz de exercer com responsabilidade seu papel de Ser autônomo e cidadão

DESENVOLVIMENTO

A palavra **teatro** tem origem grega e deriva dos verbos gregos "ver, enxergar", sendo assim escrita: theatron ou theastai. ,a princípio estava relacionado com os rituais aos deuses, principalmente Dionísio (deus do vinho e da fertilidade), que para os romanos, era denominado Bacco.

Destes rituais segundo Mate (2010, p. 22), "surgem as tragédias, as comédias e os dramas satíricos". As tragédias desenvolviam-se principalmente na cidade e as comédias, no meio rural. Nas cidades, as representações ocorriam em um grande círculo, as "arenas", mas com o crescimento do número de expectadores, surgiram os primeiros palcos elevados.

Com a profissionalização teatral, os escritores cuidavam de toda a produção das peças,o Estado grego era o patrocinador das produções teatrais e privilegiava seus próprios interesses , assim, promoveu e patrocinou tragédias, comédias e dramas satíricos, que eram formas teatrais eruditas, mas, não a produção teatral popular, contrapondo-se ao Estado grego, os romanos, sempre preocupados com as conquistas militares, relegou a cultura, o segundo plano, o que fez com que o teatro bem como outras manifestações populares florescesse em seu território.

Assim, segundo Mate (2010) surgiu diversos gêneros de comédia popular como: fescenino; satura; atelana; pantomima e mímica. Porém, todos estes

gêneros foram desenvolvidos após um processo de cópia feito pelos romanos, das obras gregas, durante a longa dominação romana sobre os gregos.

Mate (2010, p. 35), nos escreve que “do século V ao XI não há documentação acerca da produção teatral desenvolvida no período. Sabe-se que a atividade teatral existiu, entretanto, pelas condenações aos artistas indicadas nos documentos escritos pelos concílios de bispos”. Assim, podemos concluir que a atividade teatral foi reprimida pela igreja, detentora do poder naquele momento histórico. Segundo Mate (2010, p. 35):

Dois dos mais importantes motivos de um processo de perseguição sem tréguas devem-se ao fato de o teatro romano ter se desenvolvido dentro de irreverente e debochada perspectiva popular. Além disso, o teatro popular costumava ser extremamente alegre (numa ordem que pregava a contrição e a culpa) e, o pior de tudo para os religiosos, tanto os assuntos como as personagens do teatro popular eram fundamentados no chamado baixo ventre (temas fazendo alusão aos prazeres sexuais). Outro motivo para perseguição dos artistas populares (também conhecidos como saltimbancos) era o fato de suas obras terem como alicerce e tradição uma mentalidade politeísta [...]. Com o domínio da igreja católica e a imposição de um novo deus, onisciente, onipotente e onipresente, os traços do passado precisariam ser eliminados.

Mas apesar das perseguições, o teatro jamais deixou de ser praticado em alguns feudos e também nas ruas. E, a partir do século XI é introduzido nas missas, através do auto (ainda hoje utilizado por literários e teatrólogos, como Ariano Suassuna, por exemplo). Através do auto, objetivava-se propagar os ensinamentos divinos, bem como garantir o respeito e a hierarquia clerical, opondo-se ao auto surge a farsa, gênero mais popular.

A didática tem como um dos seus objetivos a direção técnica da aprendizagem, portanto estuda a técnica de ensino em todos os seus aspectos práticos e operacionais de acordo com Libâneo: “cabe a ela converter objetivos

sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer, os vínculos entre ensino e aprendizagem.” (2008, p.26).

A prática pedagógica se refere às práticas realizadas pelos professores em sala de aula nas instituições que compõem uma rede de educação e isso é particular de cada profissional. Sendo a prática pedagógica condutor do cotidiano, onde está inserida todas as rotinas e momentos que compõem o fazer diário das instituições de educação. O professor utilizando na sua prática o teatro estará estimulando a criança ao desejo de aprender e nesta conjuntura Reverbel (1997, p. 25) fala da importância do uso das artes são ainda contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para a formação de professores alfabetizadores e de propostas curriculares para a educação infantil e ensino fundamental no Brasil os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação omnilateral, quer dizer, multilateral, holística, total do ser humano (Saviani, 1997) o ensino das artes na educação escolar brasileira segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado como lazer, recreação ou luxo - apenas permitindo a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas

"é perfeitamente admissível a opinião de que as Artes representam um adorno à vida, mas isso contradiz radicalmente as leis que sobre elas descobre a investigação psicológica. Esta mostra que as Artes representam o centro de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade e que se constituem no meio para se estabelecer o equilíbrio entre o ser humano e o mundo nos momentos mais críticos e importantes da vida. Isso supõe uma refutação radical do enfoque das Artes como adorno".

Entretanto,

O professor deve adaptar as atividades e ordem de aplicação de cada conjunto às condições de espaço, de material colocado à disposição das crianças e, principalmente, partir da própria percepção dos tipos de personalidade das crianças com quem trabalha. O educador deverá

adaptar o ensino a cada momento, a cada criança e a cada grupo.
(REVERBEL, 1996, p. 25).

Como se pode perceber, esse tipo de aplicação do teatro depende do cuidado e do bom senso do educador, o qual deve estar antes de qualquer coisa, preparado intelectual e pedagogicamente para as técnicas dos trabalhos dramáticos, inclusive, no momento da avaliação que, segundo Dominguez (1978) "é uma tarefa complexa, uma vez que os pontos de referência de desempenho da atividade são muito subjetivos as dificuldades se acentuam pela expressão singular de cada criança.

Em sua forma de ser, estar e relacionar-se com o mundo em situação de dificuldade de aprendizagem requer um olhar e uma atenção mais apurada, que valorize e respeite seu tempo de aprendizagem, como sujeito sociocultural e determinado pelo contexto em que vive o Ministério da Educação (MEC), tem promovido nas últimas décadas, políticas de educação especial, que buscam atender às demandas da realidade de alunos com necessidades educativas especiais, por apresentarem alguma dificuldade de aprendizagem.

Um educador terá uma postura realizável de aprender a apreender dos alunos o que ensinar; questionar tudo, sempre; por fim, não ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros conceitos musicais, de modo a viabilizar a incorporação de elementos presentes na música contemporânea no trabalho de educação musical, sempre propôs a superação do currículo fechado, com conteúdos previamente determinados a serem transmitidos sem avaliar criteriosamente o que é realmente importante ensinar a cada aluno, grupo, em cada contexto..

As múltiplas competências docentes devem ser construídas por meio de uma formação polivalente, que permita o desenvolvimento de uma prática pedagógica favorável à aprendizagem dos alunos, "[...] comprometida com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como as questões específicas relativas aos cuidados e

aprendizagens infantis". (BRASIL, 1v., p. 41) tanto do profissional docente como do psicopedagogo, deve orientar as crianças pelos variados caminhos de aprendizagem, motivando-as, criando e recriando os sentidos da aprendizagem, de modo a superar as dificuldades

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a arte, os jogos e o teatro contribuem para o desenvolvimento da expressão e a comunicação e favorece a produção coletiva de conhecimento da cultura, seja ele no valor estético ou educativo onde a prática pedagógica e a didática que o docente utiliza é fundamental para que ocorra essa interação do teatro com os diversos eixos da aprendizagem.

Um projeto pedagógico, ou lembrar de uma data comemorativa anual, o teatro vai além, a ideia é que a arte cênica seja utilizada também em sala de aula, como um recurso pedagógico, da mesma forma que o livro, o quadro negro, tem sua importância e utilidade diária o teatro também deve ter é possível afirmar que apesar do teatro já estar presente nas atividades pedagógicas, é preciso expandir mais, ou melhor, é necessário que o teatro seja reconhecido como "objeto direto no processo ensino aprendizagem".

Através do contexto social da atualidade, a escola precisa redimensionar o seu pensar e o seu fazer, articulando teoria e prática, reformulando suas ações, mediadas pela ação do educador, principal agente responsável na criação de situações e estratégias que levem a criança a superar as dificuldades de aprendizagem e firmar-se como autônomo e livre, em suas relações e atitudes do convívio social na educação infantil é complexa e requer muita dedicação e compromisso, principalmente no que se refere a lidar com as dificuldades na aprendizagem identificadas nesta etapa.

É a base da formação escolar que está sendo construída, o que requer o compromisso de todos, para que esta etapa seja cumprida de forma saudável

na formação da criança, pois o resultado desta experiência será refletido em todos os anos de escola que terá futuramente compreenda que apesar das diferenças e dificuldades, todos têm possibilidades e condições para aprender, desde que vivenciem experiências que favoreça o seu desenvolvimento, ampliando sobre o mundo da criança, desenvolvendo habilidades específicas para sua faixa etária, , evitando assim, a produção do fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5.Ed. revista e ampliação. Goiânia: MF Livros, 2008.

MATE, Alexandre. Processos e transversalidades do teatro no ocidente. In: TOZZI, Devanil *et al.* (Org.). **Teatro e dança**: repertórios para a educação. Vol. 1. São Paulo: FDE, 2010.

NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **O uso dos jogos teatrais na educação**: possibilidades diante do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 2009

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Editora Scipione, 1996.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A FUNÇÃO SIMBÓLICA DO BRINCAR NA LUDOTERAPIA

FABIANE NOVELLI

Resumo

Este artigo visa explorar o papel simbólico do brincar na Ludoterapia, analisando suas bases teóricas e os efeitos que pode ter na prática clínica. Com referências a estudiosos como Winnicott, Piaget e Axline, destaca-se que o brincar simbólico é fundamental para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, além de ser uma ferramenta terapêutica importante para ouvir e intervir no processo psicoterapêutico. O texto também apresenta diversas atividades usadas na ludoterapia e seus objetivos, mostrando como elas ajudam a expressar emoções, construir a identidade, resolver conflitos e fortalecer a relação entre terapeuta e criança. A importância do brincar é discutida como uma forma essencial de comunicação infantil e seu uso na terapia por meio da Ludoterapia. Nesse contexto, o ato de brincar é visto como uma representação simbólica, permitindo que a criança manifeste sentimentos, experiências e conflitos internos que muitas vezes ela não consegue colocar em palavras. Conclui-se que, com o uso de brincadeiras simbólicas, desenhos, jogos de faz de conta e outras atividades lúdicas, a criança reflete seu universo interno e descobre formas de processamento emocional e desenvolvimento psíquico.

Palavras-chave: Brincar simbólico, Ludoterapia, desenvolvimento Infantil, Expressão emocional.

Abstract

This article explores the symbolic role of play in Play Therapy, analyzing its theoretical foundations and the potential impact it can have on clinical practice. Referencing scholars such as Winnicott, Piaget, and Axline, it highlights that symbolic play is fundamental to children's emotional and cognitive development, as well as being an important therapeutic tool for listening and intervening in the psychotherapeutic process. The text also presents various activities used in play therapy and their objectives, demonstrating how they help express emotions,

build identity, resolve conflicts, and strengthen the relationship between therapist and child. The text discusses the importance of play as an essential form of child communication and its use in therapy through Play Therapy. In this context, the act of play is seen as a symbolic representation, allowing children to express feelings, experiences, and internal conflicts that they often cannot put into words. It is concluded that through the use of symbolic games, drawings, make-believe games and other playful activities, children reflect on their internal universe and discover ways of emotional processing and psychic development.

Keywords: Symbolic play, Play therapy, Child development, Emotional expression.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma das formas mais genuínas de expressão da criança, funcionando como um canal para ela comunicar seus sentimentos, conflitos e desejos.

Na Ludoterapia, o brincar ganha um significado mais profundo, pois permite que a criança represente, de forma segura e criativa, situações internas e externas.

Por meio da atividade lúdica, a criança vivencia experiências e aprende com elas, pois é pela imitação que a criança vê o mundo. Brincando ela desenvolve o cognitivo, o que possibilita aprender a conviver com conflitos que surgem durante essas atividades, estimulando assim, o raciocínio. Outro fato importante é o amadurecimento das habilidades motoras que é proporcionado pelas brincadeiras. (SILVA; RUBIO, 2014, p.2).

Para SILVA e RUBIO (2014): “A atividade lúdica é muito importante para as atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável à prática educativa”. Mais do que uma atividade de lazer, brincar tem um papel importante no desenvolvimento da criança.

Na prática terapêutica, a Ludoterapia reconhece o brincar como uma ferramenta poderosa, especialmente pela sua capacidade de simbolizar emoções, experiências e conflitos internos.

Por meio do jogo simbólico, a criança não só se diverte, mas também consegue expressar aquilo que muitas vezes não consegue colocar em palavras.

Por isso, entender o papel simbólico do brincar é essencial para o trabalho do terapeuta que usa a Ludoterapia como abordagem clínica.

Sobre a importância de observar a criança brincando SILVA e RUBIO (2014), afirmam: “Ao observar uma criança brincando, pode-se perceber claramente seu desenvolvimento, como vive e convive com outros se devem ser observados com muita atenção”.

A ludoterapia considera o brincar como um recurso simbólico essencial, possibilitando que as crianças, por meio de jogos e brincadeiras, expressem, expressem, sem palavras, suas emoções, ansiedades e dilemas internos.

Essa expressão simbólica torna o processo terapêutico mais leve e eficaz, ajudando a criança a entender e expressar melhor suas emoções, além de estimular suas habilidades de comunicação e resolução de problemas. Por meio do brincar e do faz-de-conta, as crianças conseguem externalizar suas experiências e sentimentos, especialmente quando os temas abordados são familiares.

O trabalho com o faz-de-conta é muito significativo. Talvez seja o ato de brincar mais complexo que exista. Ao encontrar este mundo imaginário, a criança se transforma, toma características que não possui e se remete ao mundo de fantasias que poderão ser realizadas no instante que desejar. (SILVA; RUBIO, 2014, p.3).

Assim, o brincar se torna uma ferramenta fundamental na psicoterapia infantil.

Pensadores como Winnicott, Piaget e Axline acreditam que o brincar é uma maneira natural de a criança mostrar o que está dentro dela, promovendo seu crescimento emocional e ajudando a superar momentos difíceis.

No contexto clínico, é essencial que o terapeuta saiba interpretar a linguagem que as crianças usam por meio dos brinquedos e das brincadeiras. Dessa forma, ele consegue fazer uma intervenção mais sensível e eficaz, sempre respeitando a forma única de cada criança se comunicar.

O artigo busca trazer uma reflexão importante sobre a Função Simbólica do Brincar a importância dessa ferramenta que de maneira leve trás aprendizados e desenvolvimento para a vida das crianças.

A FUNÇÃO SIMBÓLICA DO BRINCAR NA LUDOTERAPIA

Ludoterapia se destaca como um tesouro no âmbito do tratamento infantil, aparecendo não apenas como uma metodologia, mas sim como uma poderosa forma de expressar emoções e conflitos que frequentemente ficam ocultos na comunicação verbal.

Ao validar o ato de brincar como uma forma legítima de troca, a ludoterapia se transforma em um recurso que ajuda a elucidar as sutilezas do mundo emocional das crianças, permitindo que elas se manifestem de maneira autêntica e natural.

A força desta abordagem está em sua habilidade de reconhecer que o mundo infantil é, em sua natureza, um espaço repleto de imaginação e criatividade. Em vez de forçar a formalidade das palavras, a ludoterapia cria um ambiente seguro em que as crianças podem vivenciar suas ansiedades por meio de símbolos e narrativas, revelando histórias profundamente reais que muitas vezes escapam à linguagem.

Observa-se que a criança que manuseia o brinquedo, o jogo, desde cedo, e que brinca com o lúdico é um ser feliz, apto a se desenvolver de forma criativa. Por viver em sociedade acaba por reproduzir o que presencia no seu dia-a-dia. É assim, que consegue expressar-se. (SILVA; RUBIO, 2014, p.3).

Para SILVA e RUBIO (2014), os jogos simbólicos (ou faz-de-conta) é importante, pois: “Jogo simbólico, também chamado de faz-de-conta, caracteriza-se por recriar a realidade usando sistemas simbólicos, ele estimula a imaginação e fantasia da criança, favorecendo a interpretação e ressignificação do mundo real”.

É considerado por diversos autores como fundamental para o desenvolvimento, favorecendo a interação com o outro e possibilitando a expressão das emoções e percepções vivenciadas na relação que a criança estabelece com o mundo real. (SILVA; RUBIO, 2014, p.3).

Entretanto, a eficácia desta prática não depende apenas de sua inspiração criativa, mas também da sólida formação dos profissionais que a aplicam.

É essencial que os terapeutas sejam vigilantes e capacitados para desvendar essa linguagem lúdica, assegurando que suas intervenções sejam não apenas respeitadas, mas também realmente eficazes na promoção da cura e compreensão do mundo interno das crianças.

Dessa forma, a ludoterapia ultrapassa o conceito de mera técnica terapêutica, ela representa uma oportunidade para ouvir de forma atenta e reconhecer o jogo como um meio de autodescoberta e transformação.

Ao combinarmos sensibilidade com técnica, criamos um ambiente onde as crianças podem ser não apenas ouvidas, mas também encontrar caminhos para superar os obstáculos que encaram, fazendo da experiência terapêutica um verdadeiro leque de oportunidades.

A importância do brincar na psicanálise infantil destaca como essa prática possibilita que os psicólogos compreendam as vivências internas e externas das crianças. Através da observação do ato de brincar, os profissionais podem perceber conflitos que não se manifestam pela fala.

A obra discute a evolução do entendimento acerca do ludodiagnóstico, frequentemente associado a testes formais, mas que, ao considerar o brincar, proporciona uma visão mais aprofundada do desenvolvimento infantil.

Além de levantar questionamentos sobre a adequação das técnicas utilizadas, o estudo propõe investigar a natureza do ludodiagnóstico, sua importância na compreensão crítica do desenvolvimento infantil e a viabilidade de diagnósticos fundamentados na observação das brincadeiras.

A inserção do brincar nas abordagens psicanalíticas se apresenta como uma estratégia não apenas inovadora, mas fundamental para compreender e cuidar do universo emocional das crianças.

Quando pensamos sobre o ato de brincar, não devemos vê-lo como uma simples atividade recreativa, na verdade, ele se evidencia como um poderoso

meio de expressão, capaz de revelar os conflitos internos que muitas vezes permanecem inexplorados nas palavras.

Quando lemos o livro: O brincar e a realidade do WINNICOTT, (1975, p.79), ele reforça sobre o ato de brincar, escrevendo: “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação. É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral[...]”

Nesse cenário, o jogo serve como um reflexo das vivências emocionais das crianças, permitindo que elas explorem suas emoções, temores e anseios de forma natural.

A colaboração entre teoria e prática é um componente crucial para que psicólogos e psicanalistas consigam oferecer intervenções efetivas que promovam o desenvolvimento emocional e psíquico.

Essa interação permite que os profissionais não apenas interpretem, mas também se conectem de maneira genuína com o mundo infantil, tornando a terapia um espaço acolhedor em que as crianças podem investigar seu eu interior. Portanto, o brincar não deve ser subestimado; é, sem dúvida, uma ferramenta transformadora na prática clínica que pode lançar luz sobre as complexidades da juventude.

O convite para incorporar o brincar à psicanálise não é apenas uma sugestão; é uma necessidade para compreender e apoiar o desenvolvimento emocional das novas gerações.

2. 1 O Brincar como Linguagem da Criança

Ao contrário do adulto, que se expressa principalmente por meio da linguagem falada, a criança comunica-se através de ações, gestos, desenhos e, sobretudo, brincando.

De acordo com Jean Piaget, essa forma de brincar está intimamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo e à constituição do pensamento simbólico.

No segundo estágio, o pré-operatório, a criança já desenvolveu a capacidade simbólica, logo é capaz de reconhecer os símbolos em suas variadas formas,

adquirindo certo grau de independência em relação aos estímulos captados pelos sentidos. Nessa fase, também, a criança começa a distinguir o significante (símbolo, imagem, representação), do significado (o objeto ou estrutura real). (SOBRAL; RIBEIRO, 2016, p.4).

O jogo simbólico aparece por volta dos dois anos de idade, momento em que a criança começa a representar objetos, pessoas e situações do seu dia a dia.

2. 2 O Brincar na Perspectiva da Ludoterapia

Na ludoterapia, a atividade lúdica não é somente observada, mas é fundamental para a prática terapêutica.

Virginia Axline, uma das pioneiras na ludoterapia voltada para crianças, afirma que o ambiente terapêutico precisa ser seguro, acolhedor e isento de julgamentos, possibilitando que as crianças revelem seus sentimentos livremente por meio do brincar.

Axline também enfatizou a importância da permissividade e do não julgamento na expressão de sentimentos da criança. A profundidade com a qual ela expressa seus sentimentos está intimamente ligada à essa permissividade. A aceitação dos sentimentos da criança, segundo a autora, pode acontecer tanto por meio verbal, quanto por meio não verbal. (BRITO; PAIVA, 2012, p 105).

Nesse cenário, os brinquedos atuam como uma ligação entre o universo interno da criança e o mundo exterior do terapeuta.

Donald Winnicott também teve um papel importante na compreensão do brincar dentro do contexto terapêutico. Ele defendeu que a brincadeira acontece em um espaço potencial, que é um ponto intermediário entre a realidade interna e a externa. É nesses locais que as crianças podem experimentar, inventar e simbolizar seus conflitos sem um perigo verdadeiro, ajudando assim no processamento psicológico.

A expressão to play da obra de Winnicott foi traduzida para o português como “brincar” e na perspectiva Winnicottiana não há diferenciação entre o brincar e jogar. Para ele a maneira de conceber o brincar não considera unicamente uma forma de expressar (sublimar) as pressões instintuais (Winnicott, 1968, p. 60). O autor apresenta sua

compreensão do brincar como um desenvolvimento do que ocorre nos fenômenos transicionais (Winnicott, 1971, p. 79). (BEZERRA; NETO, 2022, p.239 e 240).

Abordagens terapêuticas que enfatizam esse elemento, como a ludoterapia, reforçam esse conceito ao proporcionar ambientes em que a brincadeira não é apenas entretenimento, mas uma verdadeira ferramenta de descoberta e autodescoberta.

Tabela 1 – Brincadeiras Utilizadas na Ludoterapia

Brincadeira	Descrição	Finalidade Terapêutica
Caixa de Areia	A criança cria cenários com miniaturas em uma caixa com areia.	Expressão simbólica do inconsciente, elaboração de conflitos internos, organização do mundo psíquico.
Fantoches e Bonecos	Utilização de personagens em encenações.	Externalização de emoções, resolução de conflitos, fortalecimento do vínculo com o terapeuta.
Jogo da Memória Emocional	Cartas com expressões faciais ou situações para identificar emoções.	Reconhecimento e nomeação de emoções, desenvolvimento da inteligência emocional.
Massinha de Modelar	Moldagem livre com massinhas coloridas.	Estímulo à criatividade, expressão emocional por meio do corpo, desenvolvimento motor e sensorial.
Jogo do “Como você se sente quando...”	A criança responde a situações emocionais propostas.	Estímulo à verbalização de sentimentos, reflexão sobre comportamentos, ampliação do vocabulário emocional.
Jogos Cooperativos	Jogos em que não há competição, apenas cooperação.	Desenvolvimento de habilidades sociais, trabalho em equipe, diminuição de ansiedade social.
Casa de Bonecas	Brincar com bonecos e objetos de casa em miniatura.	Exploração de papéis familiares, expressão de vivências domésticas,

		identificação de conflitos parentais.
Quebra-cabeças ou Blocos de montar	Brincadeiras estruturadas com foco em construção.	Estímulo da concentração, paciência, organização mental e tolerância à frustração.

Fonte: Pesquisa do Autor

Essas abordagens oferecem um suporte essencial, permitindo que as crianças lidem com suas batalhas internas e expressem o que frequentemente não conseguem dizer em palavras.

Por meio da brincadeira, elas encontram maneiras de resolver desavenças e interpretar a realidade, favorecendo não somente seu desenvolvimento emocional, mas também uma compreensão mais profunda de si mesmas e do mundo ao seu redor. Além disso, valorizar os momentos de brincar em um ambiente terapêutico não só apenas enriquece a recuperação, mas também amplia as visões sobre o que significa ser criança.

2.3 A Função Simbólica no Processo Terapêutico

O desenvolvimento da função simbólica, como descrito por Jean Piaget, aparece normalmente por volta dos dois anos, quando a criança começa a usar objetos e ações para representar cenários do mundo real. SOBRAL e PAIVA (2016), afirma que na concepção Piagetiana o pré-operacional (de 2 a 7 anos) é a idade em que a criança tem a função simbólica mais estruturada.

Nesse cenário, itens cotidianos, como um galho de madeira, podem se transformar em uma espada, enquanto uma simples caixa de papelão pode se transformar em uma casa.

O brincar também desempenha um papel simbólico, permitindo que a criança expresse, indiretamente, emoções difíceis ou experiências traumáticas. Por exemplo, uma criança que vivenciou a separação dos pais pode manifestar esse conflito brincando com bonecos que “discutem” ou “se separam”.

Quando vemos uma criança brincando de faz-de-conta, nos sentimos atraídos pelas representações que ela desenvolve. A primeira impressão que nos causa é que as cenas se

Revista Eletrônica Saberes da Educação –

Volume 5 – nº 1 - 2014 desenrolam de maneira a não deixar dúvidas do significado que os objetos assumem dentro de um contexto. Assim são desempenhados diversos papéis: uma criança pode se transformar em mãe, tia, irmã, professora; um menino em pai, índio, polícia, ladrão. SILVA; RUBIO, 2014, p. 3 e 4).

O terapeuta, ao observar essas formas de expressão simbólica, consegue interpretar e agir com sensibilidade, sempre respeitando o ritmo e a linguagem que a criança adota.

O brincar simbólico possui um papel reparador, permitindo que a criança reencene situações dolorosas sob seu controle e encontre maneiras de reorganizar emocionalmente suas vivências. Esse tipo de jogo, conhecido também como faz-de-conta, é essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional infantil.

A capacidade de simbolizar transforma vivências internas em narrativas externas, criando uma ponte entre o universo emocional e a realidade compartilhada. Quando devidamente estimulada, a habilidade simbólica se consolida como uma ferramenta poderosa para enfrentar experiências difíceis ou traumáticas.

Na ludoterapia, a brincadeira simbólica ganha destaque por favorecer um ambiente seguro e acolhedor, conforme proposto por Virginia Axline, onde a criança pode se expressar sem barreiras. BRITO e PAIVA (2012) deixa essa visão da Axline (1947/1984), expresso no artigo delas.

Axline (1947/1984) utilizou essa modalidade de resposta descontextualizada das atitudes facilitadoras e do ambiente de segurança promovido por estas, mas mantendo-se situada à noção de permissividade: “parece que a absoluta permissividade, construída pela ausência absoluta de sugestões, é mais produtiva para a terapia” (BRITO; PAIVA, 2012, p.111).

Winnicott complementa essa abordagem com o conceito de espaço transicional, apresentando a brincadeira como uma atividade criativa que conecta a realidade interna com a externa, viabilizando a manifestação de medos, frustrações e outros conteúdos emocionais.

A expressão to play da obra de Winnicott foi traduzida para o português como “brincar” e na perspectiva Winnicottiana não há diferenciação entre o brincar e jogar. Para ele a maneira de conceber o brincar não considera unicamente uma forma de expressar (sublimar) as pressões instintuais (Winnicott, 1968, p. 60). O autor apresenta sua compreensão do brincar como um desenvolvimento do que ocorre nos fenômenos transicionais (Winnicott, 1971, p. 79). (BEZERRA; NETO, 2022, p.238).

Essa prática torna-se particularmente valiosa em contextos de trauma, possibilitando que a criança exerça controle sobre situações que, na realidade, estão além de suas alçadas.

Brincar de forma simbólica é uma parte muito importante do crescimento das crianças. Essa atividade ajuda a estimular a criatividade e a lidar com emoções complexas que elas enfrentam.

Tabela 2 – A Função Simbólica do Brincar na Ludoterapia

Aspecto	Descrição
Definição de Brincar	Atividade espontânea, criativa e simbólica pela qual a criança expressa sentimentos, pensamentos e vivências.
Função Simbólica	O brincar permite à criança representar situações reais ou imaginárias, elaborando conflitos internos e externos de forma simbólica.
Expressão Emocional	Através do brincar simbólico, a criança externaliza emoções que muitas vezes não consegue verbalizar (medos, angústias, desejos etc.).
Resolução de Conflitos	A criança revive situações traumáticas ou conflituosas no jogo simbólico, o que possibilita a ressignificação dessas experiências.
Comunicação	O brinquedo torna-se um “meio de linguagem”, onde a criança se comunica com o terapeuta de forma indireta e não verbal.
Elaboração Psíquica	Brincar permite integrar experiências emocionais e cognitivas, promovendo desenvolvimento psicológico e emocional saudável.
Construção da Identidade	No faz-de-conta, a criança experimenta diferentes papéis, testando limites, possibilidades e construindo sua identidade.

Vínculo Terapêutico	O brincar facilita a criação de um vínculo seguro entre criança e terapeuta, essencial para a eficácia do processo terapêutico.
Espaço de Segurança	O lúdico cria um ambiente seguro onde a criança pode explorar medos, dúvidas e fantasias sem julgamento
Função Preventiva	Atua tanto na prevenção quanto na superação de dificuldades emocionais, comportamentais ou sociais.

Fonte: Resumo do artigo com base no entendimento do autor.

Ao refletirmos sobre a importância do brincar, compreendemos que ele cria um espaço único para as crianças experimentarem, processarem e reescreverem suas vivências, inclusive as mais difíceis.

Esse ato vai além de uma simples atividade prazerosa: o brincar é, na verdade, um direito essencial na infância, funcionando como uma conexão direta entre as experiências individuais das crianças e seu desenvolvimento integral.

A ludoterapia se destaca nesse contexto, não somente como uma técnica, mas como um ambiente acolhedor onde a criança encontra oportunidade de ser ouvida e de se expressar por meio de sua linguagem própria: o brincar.

Essa abordagem clínica voltada ao universo infantil é essencial para compreender e cuidar das emoções das crianças, promovendo seu desenvolvimento global e auxiliando-as a superar desafios emocionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua essência, a ludoterapia é um convite à transformação. Cada brincadeira abre caminhos para novas possibilidades emocionais e cognitivas, permitindo à criança explorar e entender melhor os próprios sentimentos. Nessa perspectiva, o brincar torna-se uma maneira poderosa de comunicar o que muitas vezes não se consegue expressar verbalmente.

Assim, a prática lúdica possibilita à criança elaborar conflitos, lidar com suas emoções e fortalecer seus recursos internos diante da realidade.

Quando o terapeuta valoriza e compreende essa forma de comunicação, sua atuação se torna mais empática e eficaz. Mais do que somente observar o

brincar, trata-se de ouvir o que ele revela e reconhecer seu imenso poder transformador.

A ludoterapia é, portanto, uma prática indispensável para acessar e cuidar do universo emocional das crianças. Ao entender o brincar como uma linguagem legítima da infância, conseguimos explorar conteúdos psicológicos profundos que frequentemente permanecem inarticulados em palavras.

Brincadeiras simbólicas permitem às crianças expressarem medos, conflitos e vivências difíceis de maneira segura e criativa, promovendo mudanças positivas em sua saúde emocional.

Pensadores como Virginia Axline, Vygotsky, Piaget e Donald Winnicott ressaltam o papel central do brincar como um elo entre o interior da criança e o ambiente terapêutico.

Métodos como a caixa de areia, o faz de conta, os fantoches e os jogos simbólicos provam ser ferramentas valiosas para facilitar a expressão emocional, fortalecer a identidade e nutrir a interação terapêutica. Mais do que auxiliar na superação de traumas, a ludoterapia também atua preventivamente ao promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Ao reconhecer o brincar como uma necessidade fundamental, esse modelo terapêutico cria um espaço de acolhimento, escuta ativa e oportunidade para um crescimento saudável. Portanto, a ludoterapia transcende a ideia de ser somente uma técnica clínica.

É um recurso poderoso de humanização no cuidado infantil, oferecendo às crianças apoio emocional desde cedo e ajudando-as a enfrentar os desafios da vida com mais equilíbrio e resiliência.

BIBLIOGRAFIA

BRITO, Rosa Angela Cortez de; PAIVA, Vilma Maria Barreto. **Psicoterapia de Rogers e ludoterapia de Axline: convergências e divergências**. Rev. NUFEN, São Paulo, v.4, n.1. p.102-114, jun.2012. Disponível em:<<http://pepsic.bvsalud.org/>>. Acesso em 22 agosto de 2025.

BEZERRA, Julia Graziela dos Santos. NETO, Adaci Estevam Ramalho. **Quando brinco, faço acontecer: O brincar na perspectiva Winnicottiana**. ISSN: 2763-6712 10.29327/227764.2.1-14 Vol.2, nº1, 2022. Disponível em:

< <https://universityecumenical.com/>>. Acesso em 22 agosto de 2025.

BONAFÉ SEI, Maíra. **Abrindo espaço para o ser: Winnicott e a ludoterapia no contexto da violência familiar**. Psychê, vol. XII, núm. 22, enero-junio, 2008, pp. 199-214 Universidade São Marcos São Paulo, Brasil. Disponível em <<https://www.redalyc.org/>>. Acesso em 26 agosto de 2025.

COSTA, Aline Cristina Chanan. NETO, João Arlindo Santos. **Brinquedoteca e Ludoteca: Ambiente para a mediação da leitura em Paraná**. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 359-380, abr./jul., 2016.

MAGALHÃES, Celina Maria Colino. LEITE, Iani Dias Lauer. GOING, Luana Carramillo. (Organizadores). **Brinquedotecas e os espaços do brincar no ciclo vital**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2023. 188 p. ISBN: 978-65-87719-36-8. Disponível em:<<https://www.unisantos.br/>>. Acesso em 22 de agosto de 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **L. S. Vygotsky: algumas Idéias sobre Desenvolvimento e Jogo Infantil**. Profª do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, da Faculdade de Educação da USP, 2012. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>>. Acesso em 22 de agosto de 2025.

SILVA, Roseli Apª dos Santos da. RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Utilização do Jogo Simbólico no Processo de Aprendizagem na Educação Infantil**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014. Disponível em: <<https://docs.uninove.br/>>. Acesso em 22 de agosto de 2025.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. LATERMAN, Ilana. PETERS, Leila. (Organizadoras). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. - Florianópolis: NUP, 2017. 236 p.: il. 2017. Disponível em: <<https://nupedoc.ufsc.br/>>. Acesso em 15 de agosto de 2025.

SOBRAL, Suzana Santiago. RIBEIRO, Sônia Inês Sanches. **A importância do brincar na educação infantil – A perspectiva de Piaget, Vygotsky e Kishimoto**. CONEDU, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/>>. Acesso em 22 de agosto de 2025.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro Editora: Imago. 1975. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/>>. Acesso em 22 de agosto de 2025.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

JACILEIDE DE MORAIS DONNIANNI

Resumo

Este trabalho tem como objetivo compreender a importância e as contribuições do lúdico na Educação Infantil para o desenvolvimento psicomotor das crianças. É importante que a estimulação psicomotora aconteça no contexto educacional de forma apropriada para o desenvolvimento físico e emocional. Dessa forma, pretende-se compreender o universo lúdico e conhecer o significado do brincar, onde a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceitando a existência dos outros, estabelecendo relações sociais, construindo conhecimentos e desenvolvendo-se integralmente. Mostrar também os benefícios que o lúdico proporciona no processo do desenvolvimento psicomotor e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem infantil. Portanto, para realizar este trabalho, foi utilizada uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos, revistas e sites, bem como pesquisa de autores referente a este tema. Sendo assim, este artigo proporciona uma leitura mais consciente acerca da importância do lúdico na vida da criança, principalmente para o seu desenvolvimento psicomotor.

Palavras-chave: Lúdico. Desenvolvimento Psicomotor. Educação Infantil.

Abstract

This work aims to understand the importance and contributions of play in Early Childhood Education for the psychomotor development of children. It is important that psychomotor stimulation occurs in the educational context in an appropriate way for physical and emotional development. In this way, the aim is to understand the playful universe and know the meaning of playing, where the child communicates with themselves and the world, accepting the existence of others, establishing social relationships, building knowledge and developing fully. Also

show the benefits that play provides in the process of psychomotor development and, consequently, in the children's teaching-learning process. Therefore, to carry out this work, a bibliographical research was used, based on the reflection of reading books, articles, magazines and websites, as well as research on authors related to this topic. Therefore, this article provides a more conscious reading about the importance of play in a child's life, especially for their psychomotor development.

Keywords: Playful. Psychomotor Development. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil um dos temas que tem merecido a atenção dos estudiosos é a relação entre o lúdico e o desenvolvimento psicomotor das crianças. As brincadeiras e os jogos são processos que envolvem o indivíduo, adquirindo especificidades de acordo com as necessidades de cada criança, principalmente no desenvolvimento psicomotor.

A escola tem o papel fundamental no desenvolvimento do sistema psicomotor de seus alunos, principalmente na Educação Infantil, pois é nesse período que a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal.

As atividades lúdicas com os alunos devem prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos e brincadeiras cada um se conscientize sobre seu corpo. Através das atividades lúdicas o aluno desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor.

Dessa forma, surgiu a necessidade de realizar esse trabalho, onde foi realizada uma pesquisa bibliográfica, através de leituras reflexivas de trabalhos publicados em livros, artigos, revistas e sites, com a intenção de compreender como a aplicação de diferentes atividades lúdicas pode contribuir para o desenvolvimento psicomotor dos alunos da Educação Infantil.

Assim, com base nessas considerações o problema merece uma reflexão: De que forma a aplicação das atividades lúdicas podem proporcionar o desenvolvimento psicomotor aos alunos da Educação Infantil?

Portanto, esse artigo tem como objetivo apontar a contribuição das brincadeiras e dos jogos no desenvolvimento psicomotor das crianças. Entender também, as condições e as possibilidades de aplicação dessas atividades lúdicas que promovem um desenvolvimento global das necessidades psicomotoras.

Espero que, o presente trabalho oportunize uma discussão e reflexão promovendo um aprofundamento teórico a respeito da utilização de atividades lúdicas para o desenvolvimento psicomotor nas crianças da Educação Infantil, partindo do princípio de que no processo educativo, o professor deve trabalhar de forma planejada, sistematizada, tornando o saber docente uma alavanca desencadeadora de novas aprendizagens.

ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO

As discussões feitas por pesquisadores que procuram entender o ato de brincar da criança vêm em auxílio dos profissionais que, atualmente, buscam revisar seus conceitos acerca do que é brincar para a criança e como manter essa atividade no cotidiano infantil.

Com base nas teorias de Piaget e Vygotsky, verifica-se que, ao brincar e ao jogar, a criança constrói o conhecimento. E, para isso, uma das qualidades mais importantes do jogo e do brinquedo é a confiança que a criança tem quanto à própria capacidade de encontrar soluções. Confiante, ela pode chegar as suas próprias conclusões de forma autônoma (KISHIMOTO, 2005).

Segundo Santos (1999), o lúdico é fundamental para a criança, porque através dessas atividades, ela participa de diferentes situações e com diversos objetivos. A criança envolve-se com as brincadeiras e as mesmas podem acontecer em vários lugares como na sua casa, na rua e na escola, possibilitando o seu desenvolvimento infantil. Por meio das brincadeiras a

criança exterioriza suas angústias, seus desejos e imita o mundo dos adultos, conseguindo assim aprender a ter responsabilidade, tanto de sua conduta quanto do seu desenvolvimento social.

“As atividades lúdicas são ferramentas indispensáveis no desenvolvimento infantil, porque para a criança não há atividade mais completa do que o brincar. Pela brincadeira, a criança é introduzida no meio sociocultural do adulto, constituindo-se num modelo de assimilação e recriação da realidade”. (SANTOS, 1999, p. 7).

Percebe-se assim, que um adulto sadio é resultado de uma infância e juventude bem vivida, ou seja, desenvolvida integralmente. Assim, o brincar é fundamental à saúde física, emocional e intelectual da criança. Como bem descreve Cunha (2005, p. 11), o brincar é “[...] uma arte, um dom natural que, quando bem cultivado, irá contribuir, no futuro, para a eficiência e o equilíbrio do adulto”.

Para Kishimoto (2005), na teoria piagetiana, a brincadeira aparece como forma de expressão da conduta, dotada de características metafóricas como espontânea e prazerosa. O ato de brincar é importante, é terapêutico, é prazeroso e o prazer é o ponto fundamental da essência do equilíbrio humano. Percebe-se assim, que a ludicidade é uma necessidade interior, tanto da criança quanto do adulto. Por conseguinte, a necessidade de brincar é inerente ao desenvolvimento. No brincar e no jogar, quanto mais papéis a criança representar, mais amplia sua expressividade, entendida como uma totalidade. A criança brinca porque tem um papel, um lugar específico na sociedade. O jogo é a forma que as crianças encontram para representar o contexto em que estão inseridas.

Para Machado (1994), o lúdico é um grande meio para o aprendizado, ou seja, para os verdadeiros processos cognitivos. Portanto, a ludicidade auxilia a criança a ter confiança em si mesma e em suas capacidades. Consequentemente, as situações lúdicas, levam ao desenvolvimento da autonomia. Quando a criança brinca ela organiza suas ideias e assim, exterioriza seus sentimentos mais profundos que permitem colocá-la sempre em desafios e situações que a fazem aprimorar a própria condição do seu aprendizado.

A brincadeira proporciona a criança o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Brincando a criança cresce, aprende a usar o próprio corpo, coordena o que vê com o que faz e descobre o mundo e como ele é. A ludicidade promove novos conceitos, adquire informações e, conseqüentemente, possibilita um crescimento saudável.

COMPREENDENDO A PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade é considerada uma área em que, através de atividades e técnicas, desenvolve a motricidade das crianças, contribuindo para o conhecimento e o domínio de seu próprio corpo. Ela além de constituir-se como indispensável ao desenvolvimento global e uniforme da criança, também se constitui como a base fundamental para o processo de aprendizagem dos indivíduos.

No decorrer do processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade (esquema corporal, estruturação espacial, lateralidade, orientação temporal e pré-escrita) são utilizados com frequência, sendo importantes para que a criança associe noções de tempo e espaço, conceitos, ideias para adquirir os conhecimentos. Um problema em um destes elementos pode prejudicar a aprendizagem, criando algumas barreiras. A criança em que apresenta o desenvolvimento psicomotor mal constituído pode apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras.

A escola tem papel fundamental no desenvolvimento do sistema psicomotor da criança, principalmente quando for trabalhada na Educação Infantil, pois é nesse período que a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal.

Para Le Boulch (2001), o desenvolvimento psicomotor é desenvolvido através de ações educativas de movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança, proporcionando-lhe uma imagem do corpo contribuindo para a

formação de sua personalidade. Através de atividades psicomotoras na escola, há o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo assim, seus aspectos físicos, mental e emocional.

Assim, de acordo com Silva (2003), a psicomotricidade é necessária no contexto escolar, tendo por objetivo a formação das habilidades e atitudes, orientando as abordagens psicomotoras trabalhadas na Educação Infantil, proporcionando as práticas corporais para o desenvolvimento psicomotor das crianças.

Silva (2003) afirma também que a educação prioriza os conhecimentos formais e, para isso, há elementos importantes para a formação e as práticas corporais têm como objetivo o desenvolvimento das habilidades perceptuais como: coordenação motora, noção de espaço e tempo, sendo considerados como a base de desenvolvimento e de pré-requisitos para o aprendizado.

Assim, a psicomotricidade é desenvolvida através de atividades psicomotoras diversas com as crianças para favorecer a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio dessas atividades, elas se conscientizem sobre seu corpo. Através dessas atividades a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor.

Estas atividades na vida da criança desde muito cedo é de fundamental importância, pois quando ela as realiza, manuseia e explora tudo aquilo que está à sua volta, isso se faz através de esforços mentais e físicos. Através destas atividades, ela começa a ter sentimento de liberdade e alegria pelo que faz, dando, conseqüentemente, atenção às atividades vivenciadas naquele momento.

De acordo com Levin (1995), a psicomotricidade tem por enfoque o sujeito com o seu corpo em movimento estando ligada entre o corpo imaginário e o corpo simbólico, diante de seus gestos estabelecendo o equilíbrio desse indivíduo, sendo oferecidas oportunidades para que este encontre o seu espaço e se identifique com o seu meio.

Assim, a psicomotricidade é o estudo da relação entre a motricidade, a mente e a afetividade do corpo, ou seja, a influência entre a mente, o movimento e a afetividade compreendendo como a criança constitui seu esquema, consciência e posterior, imagem corporal.

“Psicomotricidade se define como uma ciência que estuda a conduta motora como expressão de amadurecimento e desenvolvimento da totalidade psicofísica do homem e tem como um dos objetivos principais fazer com que o indivíduo descubra seu próprio corpo em relação com seu mundo interno e externo, e sua capacidade de movimento-ação” (ARAUJO, 1993, p. 30).

Dessa forma, a psicomotricidade favorece o procedimento necessário para a formação da criança diante da assimilação que existe entre os artifícios emocionais, cognitivos e motores, os quais são importantes para o aperfeiçoamento da personalidade da criança diante de seu pleno desenvolvimento e, através das atividades psicomotoras a criança é capaz de obter sua formação corporal.

LUDICIDADE E PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática de atividades lúdicas psicomotoras no contexto escolar ampliou-se nos últimos anos, buscando conquistar legitimidade no campo pedagógico, tendo como objetivo a sua contribuição no desenvolvimento psicomotor dos alunos. Assim, o aluno é visto em sua totalidade e a corporeidade é inerente do fazer pedagógico dos professores, que devem compreender o corpo humano como um sistema organizado.

“Podemos compreender hoje que o corpo humano é um sistema ou uma organização que não se reduz a uma estrutura orgânica-física-motora, mas, sim, um sistema/organização que guarda toda a complexidade presente no universo físico, no universo da vida e no universo social e que se define melhor pela palavra corporeidade, porque enquanto a palavra corpo está associada apenas ao que é orgânico-físico-motor em nós seres humanos, a palavra corporeidade permite compreender as várias partes que compõem o todo de nós seres humanos” (BRITO; JOÃO, 2004, p.61).

Dessa forma, a Educação Infantil vem propondo romper com modelos tradicionalistas e construindo um novo campo teórico e prático centrado no respeito às individualidades e na formação integral da criança, permitindo assim prepará-la quanto ser social, para inserir-se e atuar cada vez mais e melhor na sociedade.

Segundo Fonseca e Muniz (2000), a ludicidade é inserida no contexto escolar como um recurso pedagógico onde, através desta, o educador pode conhecer seu aluno e a realidade do grupo, suas necessidades, conflitos, dificuldades, estados de espírito e comportamentos em geral, sendo uma ferramenta que o professor dispõe para estimular o desenvolvimento cognitivo, social, moral, físico-motor e propiciar aprendizagens específicas. Afirmam também que as atividades lúdicas promovem avanços no desenvolvimento dos alunos tornando-se assim, recursos didáticos de grande aplicação e valor no processo de ensino e aprendizagem por meio de brincadeiras e jogos lúdicos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os jogos e as demais atividades lúdicas são importantes dentro do âmbito escolar para o desenvolvimento psicomotor, sendo que quando bem planejados e utilizando os recursos adequados, promovem momentos de descontração, desenvolvimento motor e aprendizagem significativa.

Segundo Piaget (2000), as interações proporcionadas pelas atividades lúdicas levam a criança a construir seu conhecimento social, físico e cognitivo, estruturando, assim, sua inteligência e sua interação com o meio ambiente. Estimular o desenvolvimento motor, psicomotor, cognitivo, afetivo na criança através de atividades lúdicas é de extrema importância, para que a mesma não tenha dificuldades quando adulta.

As atividades lúdicas psicomotoras na Educação Infantil auxiliam também no desenvolvimento global das crianças, como atenção, raciocínio, agilidade e interesse. Por esse motivo podem ser realizadas na sala de aula e também no pátio, proporcionando um melhor desempenho nas demais atividades curriculares, promovendo uma aprendizagem mais significativa associada a

satisfação e ao êxito, permitindo a criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação.

Para que o ensino produza resultados é necessário que os profissionais tenham o devido conhecimento em relação à avaliação motora da criança, assim como manter um acompanhamento contínuo para melhorar o seu desempenho, podendo dessa forma influenciar em seu processo de desenvolvimento e características motoras.

Segundo Gallahue e Ozmun (2002) o desenvolvimento motor sofre grande influência do meio social e biológico podendo sofrer alterações durante seu processo de formação e desenvolvimento. Assim, a escola é um dos locais que oferecem espaços apropriados para o desenvolvimento motor da criança, tendo em vista que o brincar é um meio essencial para o desenvolvimento do ensino aprendizagem das crianças.

Para Tezani (2011), quando se fala sobre aprendizagem, desenvolvimento, processos de interação e educação escolar não se pode deixar de abordar sobre a vontade de aprender, o desejo de buscar e realizar a construção do conhecimento, podendo ser resgatado através das brincadeiras e dos jogos em sua dimensão afetiva. Diante desse contexto, a atividade lúdica convida a criança a expressar-se de diversas formas, como movimentos corporais, convivência social, dramatizações entre outras.

Portanto, esta reflexão sobre a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil, garante que as mesmas auxiliam no desenvolvimento motor da criança, atuando como instrumento de intermediação que relaciona o ensino-aprendizagem ao prazer.

Os momentos das brincadeiras também servem para que o professor avalie e compreenda como seu aluno está se relacionando com o mundo, possibilitando uma mediação adequada quando perceber sentimentos conflituosos. Assim, quando o educador nota que alguma coisa não está bem com o aluno, ele deve compartilhar essas observações com a equipe pedagógica da escola, que vai decidir o melhor momento de conversar com os pais ou, se for o caso, de encaminhar a criança para especialistas.

Portanto, o brincar é muito importante para o desenvolvimento da criança, se tornando uma ação capaz de reproduzir a sua vivência diante da brincadeira, possibilitando o processo de desenvolvimento psicomotor e sua aprendizagem, além de aperfeiçoar a criatividade, constituindo desta forma um instrumento essencial para a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo faz refletir sobre a importância do lúdico como ferramenta pedagógica na Educação Infantil, enfatizando que a ludicidade proporciona o desenvolvimento psicomotor das crianças e conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, o bom desenvolvimento motor contribui para o desenvolvimento não só físico, mas conseqüentemente afetivo e cognitivo da criança.

No entanto, a ludicidade aliada à psicomotricidade na Educação Infantil, só atinge seus objetivos, quando o educador, primeiramente, conhece o desenvolvimento infantil e as funções psicomotoras, e posteriormente seus alunos, trabalhando as dificuldades apresentadas por eles, através de diferentes atividades lúdicas, garantindo uma aprendizagem de qualidade e o desenvolvimento da motricidade.

Assim, as atividades lúdicas devem ser priorizadas na Educação Infantil pelos professores, aprimorando o convívio com os alunos e estabelecendo uma relação de cumplicidade, tanto no planejamento, quanto na execução, aproximando cada vez mais a teoria da prática.

Pode-se concluir também que as contribuições das atividades lúdicas psicomotoras no desenvolvimento da motricidade são importantes para que a criança possa ter desenvolvidas suas necessidades psicomotoras de forma prazerosa. Estas atividades são trabalhadas, garantindo às crianças o desenvolvimento dos aspectos psicomotores. Partindo desse princípio, o estudo mostra que as brincadeiras são mais do que atividades sem consequência para

a criança. Brincando, ela não se diverte apenas, mas recria e interpreta o mundo em que vive.

Espero que este trabalho possa servir de fundamentação para que professores que queiram inovar sua prática tenham as atividades lúdicas como aliadas à psicomotricidade, possibilitando às crianças uma forma de desenvolver as suas habilidades motoras, intelectuais e sociais, de forma prazerosa e participativa, uma vez que estas atividades são de grande contribuição para o processo de desenvolvimento das necessidades psicomotoras e, conseqüentemente, no desenvolvimento da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, V. C. **O jogo no Contexto da Educação Psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1993.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, 1997.

BRITO, M. JOÃO, R. B. **Percepção Corporal no Esporte**. In: Jogo, Corpo e Escola. Brasília: UnB/CEAD, 2004.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedos, desafios e descobertas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FONSECA, I. F; MUNIZ, N. L. O Brincar na Educação Física Escolar. Em busca da valorização de diferentes Perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.21, n.2/3, jan./maio, 2000.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2002.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 2005.

LE BOULCH, J. **Educação Psicomotora: a Psicocinética na idade pré-escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEVIN, E. **A Clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACHADO, M. M. **O Brinquedo, Sucata e a criança**. 4. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, Livro, 2000.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

SILVA, D. V. **Psicomotricidade**. Curitiba: IESDE, 2003.

TEZANI, T. C. R. **A Cibercultura no Currículo Escolar: Oportunidade para (re)pensar a Prática Pedagógica**, 2011.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A FAMÍLIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS PEQUENAS

JÉSSICA FERREIRA SANTOS EUZÉBIO

RESUMO

Esse estudo teve como finalidade investigar a real importância da participação da família no processo de ensino do ser e do saber das crianças pequenas. A partir da daí, promoveu-se uma reflexão sobre o papel e as responsabilidades das instituições de ensino no processo de ensino aprendizagem na sociedade contemporânea, chamando atenção especial para a participação da família nesse sistema. Através da pesquisa bibliográfica, avaliou-se dentre todos os conflitos enfrentados pelas instituições escolares nos dias de hoje, a ausência familiar seria um dos maiores obstáculos da educação. Para desenvolver este estudo buscou-se conhecer a história da educação no Brasil, as definições de educação e o entendimento do processo de ensino aprendizagem refletindo a importância da participação da família. Em seguida, uma definição sobre os tipos de educação reforçou o entendimento de que as relações familiares e sociais influenciam o desenvolvimento dos indivíduos. Ao final da pesquisa, inferiu-se que a interferência da família é indispensável no processo de ensino aprendizagem, pois as características sociais são herança da educação familiar, uma vez que ela é a base para a construção de uma sociedade. Então, propôs-se um novo rumo para a escola ultrapassar o tradicionalismo e se adaptar às mudanças da sociedade chegando à reflexão de um novo paradigma contemporâneo em que escola e família não podem continuar separadas e que a escola é, atualmente, a grande responsável por estudar meios e métodos para essa aproximação.

Palavras chaves: Educação; Família; Escola.

INTRODUÇÃO

A busca de uma harmonia entre família e escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tem como foco a formação de um indivíduo autônomo. Essa harmonia entre escola e família baseia-se na divisão do trabalho de educação de crianças, jovens e adultos, envolvendo expectativas recíprocas. Tradicionalmente, a família tem sido apontada como parte fundamental do sucesso ou fracasso escolar.

Qual seria a real importância da participação da família no processo de ensino do ser e do saber? Tentando esclarecer essa questão, buscou-se compreender um pouco da história da educação no Brasil, os papéis da escola e da família no processo de aprendizagem e na construção da identidade pessoal do aluno. O incentivo a escolha do tema se deu pela observação do contexto atual de alunos de escolas particulares e públicas brasileiras onde a repulsa pela arte de pensar, baixa autoestima, dificuldade de interação social e falta de projetos de vida intrigam pais, professores, gestores escolares e todos os que desejam conhecer mais da personalidade humana e elevar a qualidade da educação nas escolas.

O objetivo maior desse estudo está em investigar o papel e as responsabilidades das instituições de ensino no processo de ensino aprendizagem na sociedade contemporânea, chamando atenção especial para a participação da família na aquisição do saber e do ser. Ao término dessa pesquisa pretende-se esclarecer que apesar das dificuldades em se educar numa sociedade em constante transformação, há sempre um atalho a ser tomado para que a aprendizagem e o desenvolvimento das competências necessárias para a articulação social não fiquem comprometidas.

Especificamente, pretende-se identificar as possíveis causas da ausência dos responsáveis diretos no acompanhamento da aprendizagem e atitudes dos filhos. Investigar estratégias para aproximar a família da escola e repensar uma

nova forma de educação que envolva a escola e a família.

Através da pesquisa qualitativa baseada na literatura de estudiosos da área, avaliou se dentre todos os conflitos enfrentados pelas instituições escolares no processo educacional nos dias de hoje, a ausência ou negligência dos responsáveis diretos pelos filhos no dia a dia escolar seria um dos maiores obstáculos da educação.

A metodologia de estudo se deu através da pesquisa bibliográfica com caráter qualitativo e a motivação teve como ponto de partida a experiência e observações do cotidiano.

A comunicação entre a instituição escolar e os responsáveis pelos educandos, levantar-se-ão sugestões para esmerar essa parceria e desenvolver nas estudantes qualidades pessoais, os pilares da educação, que são indispensáveis para a era da informação na qual vivemos.

FAMÍLIA-ESCOLA - CONSTRUINDO UMA RELAÇÃO

Como parte integrante das instâncias colegiadas da escola representadas nas tomadas de decisão por: Conselho de escola, Conselho de classe, Grêmio estudantil e Associação de pais e mestres, a família nem sempre tem participado de forma efetiva de tais instâncias, ora por conta da falta de motivação por parte da escola, ora por desconhecerem a real importância desta contribuição. É possível ver que tal atuação tem sido realizada em caráter burocrático, em cumprimento de normas da fiscalização, como bem apontou Veiga (2003).

Resultado do crescimento da comunidade e ao mesmo tempo instrumento em favor da escola, o Projeto Político Pedagógico apresenta desafios atuais, ao passo que abarca questões sociais significativas. Neste contexto, a figura da família, como representante legítimo do cenário social no qual a escola está inserida, digna de ser ouvida e convidada às questões que a escola deve deliberar em benefício da coletividade, incluindo também as perspectivas pedagógicas.

Incorporar a família no processo de elaboração e também de execução do Projeto Político Pedagógico demanda compromisso social, o que significa

romper com aquela concepção ingênua da escola como mera agência de transmissão de saberes historicamente acumulado.

Julgar a importância de um planejamento pedagógico norteado pela construção coletiva, há que se considerar a participação de forma efetiva da família enquanto instituição neste processo. Uma escola que não promove essa integração ou não ouve aos anseios da família não pode dizer-se democrática, atual e tão pouco garantir-se eficiente. Ao ignorar a realidade da comunidade intra e extraescolar e vedar a sua participação, a escola reforça seu papel como veículo de promoção da exclusão social, ao passo que desconsidera o cenário político, histórico e social sob o qual se dá a prática pedagógica.

Considera-se aqui como participação efetiva da família na escola não apenas a frequência em reuniões de pais e mestres ou o auxílio em atividades extraclasse (lição de casa), mas também, a oportunidade de discutir questões de ordem político-pedagógica que estruturam e fundamentam o Projeto Político Pedagógico na busca pela qualidade da educação oferecida e exercício da cidadania por meio da participação nas tomadas de decisão da instituição.

Não se pode deixar de esclarecer que envolver a família em questões político-pedagógicas, não significa isentar a escola de seu papel, transferir suas responsabilidades ou decretar a sua ineficiência diante de sua própria função - mas deixar de gestar uma prática autoritária, antiquada, antidemocrática para garantir à família a liberdade de exercer a liberdade popular em seu sentido pleno.

Por isso, se a escola iniciar seus trabalhos pela compreensão da realidade da comunidade, depois partir para a intervenção e transformação do contexto que se pretende alterar, é inconcebível um Projeto Político Pedagógico escolar sem a família como parte significativa no conjunto de deliberações e sem a adoção de um plano eficiente de gestão com base na democracia. É necessário que a escola seja capaz de incorporar e considerar as pluralidades em nível da participação dos colegiados como um valioso instrumento para se pensar como instituição.

Para que haja uma construção de conhecimento positiva, faz-se necessário o

envolvimento de pais, família e escola. Não se discute o fato de que a relação pais-filhos e professores-alunos deva ser envolvida por laços de afetividade para se alcançar os objetivos almejados. Mas, também, a relação família-escola e vice-versa só se efetiva quando a afetividade for inerente nesse convívio.

Diante desse fato, faz-se necessário refletirmos mais uma vez sobre o significado da afetividade segundo Ferreira:

Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza (1999, p.62)

Isso explica porque, muitas vezes, parece que as relações entre escola- família, professor-aluno, família-filho são cheias de conflitos e desentendimentos. A questão da afetividade está diretamente ligada à convivência, com o quanto um se importa com o outro. É o cuidado diário que leva a afetividade, que é uma mescla de sentimentos contraditórios.

Hoje, fala-se muito em relações interpessoais, que nada mais é do que conhecer-se a si próprio e conseqüentemente ao outro. Porém, os conflitos envolvendo diferenças de opinião aumentam drasticamente. Portanto, é preciso um olhar atento aos processos de mudanças dentro da família e dentro da escola, pois isso trará a maturidade necessária ao convívio desses dois grupos e o desenvolvimento social.

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Já existem estudos comprovando que quando a família participa, interage com a escola, envolve-se com as atividades escolares, o rendimento escolar do educando é mais satisfatório. Por exemplo, um estudo feito por Coleman percebeu que:

...a escola exerce pouca influência no desenvolvimento da criança que possa ser considerada independente de seu contexto social maior. Nestes, estão incluídos os pais, como a sociedade

na qual a criança cresce (1966, p.325).

A instituição escolar contemporânea tem que se preparar para enfrentar os desafios que o mundo exterior está proporcionando no meio familiar, essa situação acaba gerando uma série de sentimentos conflitantes, não só entre pais e filhos, mas também entre os próprios pais e a escola.

A saída da mãe para o mercado de trabalho, que é a figura central na educação dos seus filhos, é um dos fatores que tem abalado essas estruturas. As relações de amor, confiança, segurança, relacionamento social são construídos no decorrer do cotidiano, em um determinado tempo histórico e um delimitado espaço físico. A mãe trabalha e possui grandes responsabilidades, muitas vezes não dispõe do tempo necessário para estabelecer uma relação com seu filho e educá-lo.

Embora haja inúmeros motivos para pais e responsáveis não participarem da vida escolar de seus filhos, Itiba (2002, p.36) e Steinberg (2005, p.52) destacaram alguns deles. A saída de casa para o trabalho seria o principal deles e o mais fácil de ser constatado. Em consequência a falta de tempo, a não participação aprofunda-se de tal forma que eles passam a colocar em segundo plano a vida dos filhos, o que aqui inclui-se as atividades escolares. Itiba (2002, p.36), quanto às questões do trabalho, assegura que tem mudado de forma significativa, mas que “a velha divisão de papéis insiste em se manter: o pai trabalha e por isso não precisa participar da educação das crianças... mesmo que a mãe trabalhe fora”. Nesse conflito familiar, a criança, o adolescente, o jovem estudante aproveita a situação para ficar cada vez mais distante dos estudos.

Segundo Steinberg (2005, p.52), os pais que não participam da vida dos filhos é porque não sabem como fazê-lo. Muitas vezes, desconhecem o nome do professor da escola, ou o nome de seus amigos, ou que matérias estão estudando em determinado período. A simples falta dessas informações corriqueiras, que deveriam fazer parte da rotina familiar, pode prejudicar todo o processo de ensino. E mesmo assim, muitos pais ainda delegam à escola a

responsabilidade pela formação ética e moral de seus filhos.

Diante disso, vê-se nas escolas a necessidade de um trabalho diferenciado, maior necessidade de atenção, regras e afeto pela carência dos alunos diante da perda de referências e de valores implicadas pela distância familiar. Essa ausência de referências e valores muitas vezes vem intrincada na falta de limites, cujo verdadeiro significado vem motivando e intrigando muitos pensadores e críticos em educação sobre o seu verdadeiro conceito e suas transformações no decorrer dos tempos.

Segundo Paulo Freire (2000, p.29) falta de limites é derivado de um comportamento compassivo dos responsáveis sobre a educação do filho que se deduz numa afronta para a sociedade. Com suas palavras: “A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a tirania da liberdade em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade (PAULO FREIRE, 2000, p. 29).”

Segundo Piaget, entende-se que a questão dos limites está relacionada ao desenvolvimento da moralidade na criança, sendo que este depende das relações sociais vivenciadas pela criança.

As relações de respeito unilateral e de coação, que se estabelecem espontaneamente entre o adulto e a criança, contribuem para a constituição de um primeiro tipo de controle lógico e moral. Do ponto de vista intelectual, o respeito que a criança tem pelo adulto tem por efeito provocar o aparecimento de uma concepção anunciadora da noção de verdade: o pensamento deixa de afirmar simplesmente o que lhe agrada para se conformar com a opinião do ambiente (PIAGET 1994, p. 298).

Com base nesta afirmação vê-se que a questão dos limites deve ser entendida como um processo de construção na criança, processo este que, nada mais é senão o desenvolvimento moral da criança. Para o autor, o desenvolvimento moral depende das relações sociais que a criança estabelece.

Sabendo das constantes mudanças na nossa sociedade, para sobreviver nela,

há de se ter a capacidade de pensar, de refletir sobre o mundo. Por isso, a educação moral deve pretender formar futuros cidadãos capazes de enfrentar desafios e mudanças na sociedade de forma ética e consciente. A imposição de limites bem estabelecidos pela família, apoiam a escola na formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar e relacionar-se moralmente, primeiro dentro da escola e depois no mundo.

Mas afinal, o que são limites? Segundo o dicionário Aurélio, limite significa: a) linha de demarcação; b) divisa, fronteira; c) extremo, fim; d) ponto que não se deve ultrapassar. De algumas gerações para cá, verifica-se uma mudança radical e significativa na posição dos pais quanto à colocação dos limites e das regras disciplinares em seus filhos. Isso porque o excesso de razão tem feito com que os pais não corrijam seus filhos com convicção. Estudos trazem em suas teorias o trauma da correção, afirmando que ela, em muitos casos, pode impedir o desenvolvimento da independência da criança, tornando-a insegura. Não diria que é por isso, mas pela falta de informação e formação dos familiares que muitos deles passam a questionar sobre o momento certo para corrigir seus filhos e aplicar as regras. Então, pergunta-se quem, hoje, poderá transformar as crianças em verdadeiros vencedores? Quem são os heróis e exemplos dessas crianças, que clamam por socorro quando maltratam um colega ou cometem pequenas infrações. Muitas vezes, elas só estão refletindo as ações que testemunharam dos adultos que, naturalmente, cometem atrocidades morais às vistas de qualquer um.

Na crônica os netos de Lennon, o autor Walcyr Carrasco fala das crianças que não conhecem a palavra não e relaciona isso com a problemática de comportamentos inadequados na sociedade. Dizer não é tão importante quanto alimentar, pois ele ensina que nem sempre o mundo lhe dirá um sim, evitando frustrações. A criança que aprende a receber um não também o dirá às drogas, ao álcool, ao sexo prematuro; dirá não aos pequenos furtos, à desonestidade, à falta de respeito, à mentira. Dirá não a tudo que tentar substituir a família.

Carrasco, na verdade, fez uma crítica a postura familiar que, em muitos casos, não sabe educar e estabelecer limites aos filhos. O comportamento desses pais

pode ser fruto da época em que a principal regra era quebrar as regras por causa da ditadura militar. O não que era para ser dito ao autoritarismo militar, passou a ser dito aos pais. Ganharam-se algumas coisas, muitas se perderam e outras se transformaram: a inversão do respeito e valores.

Essa inadequação na educação também compromete todo o processo de ensino aprendizagem nas escolas. Estudos atuais revelam que para a escola dar conta do ofício de instruir e educar é necessário que ela aprenda a trabalhar essas questões comportamentais concomitante a outras relacionadas ao aprendizado dos conteúdos que supram a ausência do papel da família, mas não nunca conseguirão substituí-las.

Porém, o conflito se agrava quando a escola, mesmo após ter tentado novas metodologias de trabalho, projetos interdisciplinares, avaliação participativa, entre outros, não consegue persuadir o aluno a aprender e se desenvolver no ambiente escolar. Aí, ocorre que muitos desses pais, por problema já citados, que delegaram a responsabilidades para a escola, não aceitam quando essa mesma escola exerce o papel que deveria ser deles. Em outras palavras:

Os pais não têm condições emocionais de suportar sua parcela de responsabilidade, ou culpa, pelo mal rendimento escolar, ou algum transtorno de conduta do filho, farão de tudo para encontrar argumentos e pinçar fatos a fim de imputar aos professores que reprovaram, ou a escola a total responsabilidade pelo fracasso do filho (ZIMERMAN, apud BOSSOLS 2003, p. 14)

Diante do despreparo para enfrentar os inúmeros conflitos na educação de crianças e jovens, a escola também se sente frustrada por parecer incompetente aos olhos da sociedade. Logo, percebe-se a primordialidade mútua entre essas duas instituições e a necessidade de um estreitamento de suas relações em busca de uma qualificação com mais qualidade, evitando uma confusa transferência de responsabilidades.

Por tudo isso é que atualmente estudos reforçam a necessidade de uma parceria entre família e escola, que embora apresentem valores e objetivos próprios no que se refere à educação, uma necessita da outra e quanto maior

for à diferença maior será a necessidade de relaciona-se. Uma educação em consonância é peça fundamental para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Outros estudos acentuam que a obrigação de estreitar laços deve partir da escola, que é o senso crítico. Assim, o primeiro passo para desenvolver um bom trabalho, seria conhecer profundamente o aluno e sua família. Para isso, vale ressaltar que é necessário que a escola abra a suas portas as famílias e que garanta sua permanência. Nesse sentido, Bertrand (1999, p.29) afirma que as reflexões avançam hoje, para identificação de características que influenciam as diferentes práticas de cidadania pelo mundo a fora. Há inúmeras estratégias para a construção de uma sociedade democrática e humanizada. Assim, a escola deve sempre envolver a família dos educandos em atividades escolares.

Não para falar dos problemas que envolvem a família atualmente, mas para ouvi-los e tentar engajá-los em algum movimento realizado pela escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os diferentes conflitos gerados pelas rápidas alterações estruturais na sociedade contemporânea, o choque social entre as instituições de ensino Família e Escola merecem atenção particular. Em especial, o papel da família no contexto escolar e a real importância de sua participação no processo de ensino do ser e do saber.

A carência de valores humanos, a perda da autoridade materna e paterna, do desequilíbrio dos limites e ausência do diálogo reflexivo no seio familiar há muito estabelecidos trouxe à sociedade contemporânea a necessidade de reestruturação e cabe a escola, que precisa livrar-se do tradicionalismo (ultrapassada), a compreensão de que algumas mudanças são necessárias e inexoráveis.

A crise na educação brasileira não é de hoje, pois ao que se deduz de sua história, vários fatores influenciaram a evolução do direito à educação que, até pouco tempo, pertencia somente aos que detinham poder político ou econômico,

e marginalizava grande parcela da população. Atualmente, no país há estrutura para atender à demanda, porém com qualidade inferior ao aceitável. Por isso, o estudo sobre a distinção dos tipos de educação (formal, não-formal e informal), onde ela se processa e quem são os responsáveis pelo seu desenvolvimento agregado aos estudos do processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento humano foi permitido assimilar que educação é um termo tão abrangente e complexo a ponto de ser tratado como obrigação social.

A partir de uma sucinta definição de família no contexto histórico e contemporâneo, os destaques foram às implicações de seu distanciamento no cotidiano escolar do filho. Esse assunto foi contemplado a partir do entendimento do complexo desenvolvimento humano e do processo de ensino aprendizagem. Daí, percebeu-se que em muitas famílias não há discernimento do quanto sua falta faz mal ao desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo. O correto seria dizer que se lhes falta tempo, o diálogo articulador do pensamento reflexivo, que é a melhor maneira de pensar, pois ele abrange um estado de dúvida que pode ser definido como repertório de ação, seria o melhor atalho para desfazer esse entrave. Cabe aqui dizer que a família é a base para a construção de uma sociedade, mas que as características sociais são herança da educação familiar. Eleva-se, assim, ao nível máximo de importância a participação familiar no processo de ensino aprendizagem.

Por ser tratar de um estudo sobre questões humanas, sabe-se que há muito ainda a ser desvendado, no entanto, ao final desse estudo, cujo mote era refletir a real importância da família na construção do ser e do saber, chegou-se a reflexão sobre o novo paradigma contemporâneo: não há como Escola e família continuarem tão separadas. Elas precisam estabelecer e definir condições e propósitos, fazer brotar a semente para colher os bons frutos do sucesso do indivíduo como cidadão em todos os seus aspectos, níveis e momentos, tornando-os adultos críticos, autônomos, reflexivos, conscientes e construtores de um mundo mais humano e feliz.

Diante disso, não bastante fosse à complexidade da educação, elevou-se a multiplicidade do papel da escola contemporânea que precisa ultrapassar o

mero dever do ensinar e orientar o aluno a, também, conduzir e orientar a família sempre e quando for necessário. Por essa razão, chamou-se a atenção da escola para construir uma nova educação aceitando que algumas coisas mudaram e não voltam mais e que o PPP pode ser um grande aliado desde que haja uma gestão democrática e participativa esmerando no maior desafio escolar de todos os tempos: escrever um novo capítulo na história da educação brasileira que ainda está estagnada na oferta e demanda como sinônimos de qualidade.

REFERÊNCIAS

BERTRAND, L.A. (org). Cidadania e Educação: Rumo a uma prática significativa, Papirus, 1999.

BRANDÃO, C. Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Abril Cultura.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente/Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. – Brasília: MEC, ACS, 2004.

BRASIL. Lei Federal Nº8069, de 13 de julho de 1990. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.
Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso 01 set. 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Acesso 01 set. 2025.

CARVALHO M.E.P (2006). Modos de educação, gênero e relações escola-família.
Disponível em:
<http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/312415.html>. Acesso 01 set. 2025.

CASTANHO, Sérgio. Educação e Trabalho no Brasil Colônia - Unicamp – disponível

e

m

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_titulos.htm>. Acesso 01

set. 2025.

CURY, Augusto Jorge – 2003. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/NDI1Mzc1/>>. Acesso 01 set. 2025.

_____. Pais brilhantes, Professores fascinantes. 6. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

_____. Você é insubstituível. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DELORS, Jacques (1999). Os quatros pilares da educação - um tesouro a descobrir.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. Disponível em: <<http://dicionariodoaurelio.com/educacao>>. Acesso 01 set. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

LUCENA, Carlos. História, Trabalho e Educação: possibilidades e perspectivas para a investigação no Histedbr. - Universidade Federal de Uberlândia.

PIAGET, Jean. O Juízo Moral da Criança (1997) Editora São Paulo. Revista eletrônica Brasil Escola. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/24/TDE-2007-04-12T143957Z-499/Publico/389091.pdf>. Acesso 01 set. 2025.

TIBA, Içami. Disciplina, limite na medida certa. - 1ª Edição. São Paulo: Editora Gente, 1996

_____. Quem ama, educa – São Paulo: Editora Gente, 2002.

STEINBERG, Laurence. 10 princípios básicos para educar seus filhos. 1ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

VEIGA, Alencastro. (Org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ZIMERMAN, David Epelbaum. A psicanálise e a Escola. In: BASSOLS, Ana Margareth S. at AL (org). Saúde mental na Escola: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

CONSTRUINDO LEITORES: O PODER DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO

LARISSA MATTIOLI DE OLIVEIRA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar a importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização de crianças em ambiente escolar, que fomenta estratégias de segmentação de palavras em fonemas. Demonstrando o processo pelo qual a criança desenvolve sua percepção da escrita e apresentando estudos realizados como comprovação da elevação dos níveis da escrita. Propondo estratégias para que os professores possam desempenhar seu papel como incentivador deste desenvolvimento.

Palavras-chave: Consciência fonológica; Desenvolvimento da escrita; Propostas pedagógicas; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A consciência fonológica é a habilidade de reconhecer e manipular as partes dos sons que compõem as palavras, como identificar rimas, segmentar as palavras em sílabas e em fonemas, esta habilidade é desenvolvida antes mesmo do reconhecimento dos códigos alfabéticos. Reconhecer e separar os sons em pequenas partes facilita o desenvolvimento posterior da leitura e da escrita e a desmistificação do sistema de escrita alfabética, que por vezes parece ser um grande desafio para a alfabetização de crianças. Quando a criança compreende que o sistema alfabético é composto por códigos que representam sons que ela utiliza em seu cotidiano, isso torna o processo mais claro e objetivo. Essa

compreensão é a base do princípio alfabético: a relação direta entre letras (grafemas) e sons (fonemas). Dominar essa correspondência é o que permite à criança decodificar (ler) e codificar (escrever) as palavras com autonomia. Por ser uma habilidade puramente auditiva, seu desenvolvimento é fortalecido por meio de atividades orais e lúdicas, como músicas e jogos de rima, que constroem o alicerce indispensável para uma alfabetização bem-sucedida.

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A habilidade de se ter consciência fonológica é, em um sentido amplo, a capacidade da criança diferenciar diferentes tipos de sons como graves, agudos, altos, baixos, próximos e distantes. Compreender estas diferenças desenvolve uma base de percepção sonora que facilita o processo de desenvolvimento tanto da fala quanto da escrita. Essa habilidade auditiva geral é o terreno fértil sobre o qual a consciência fonológica, em seu sentido mais específico e metalinguístico, irá florescer: a capacidade de focar intencionalmente na estrutura sonora da linguagem falada.

Observando este processo fica claro que um bebê quando se inicia no mundo da fala, consegue perceber as diferenças de sons básicos como “papai” e “mamãe” e por consequência reproduzir esses sons após alguns “testes” de fala. Este mesmo processo ocorre quando uma criança que já produz falas começa a perceber que a palavra “problema” é diferente que a que ela produz como “poblema” ou “pobrema” e assim corrige seu erro. Posteriormente o reconhecimento destes segmentos fonológicos compara os as palavras que se iniciam ou terminam com o mesmo som, interpretando suas características de diferentes sons que são produzidos. Esse desenvolvimento natural ilustra um contínuo de aprendizagem: a criança progride da percepção de grandes contrastes sonoros entre palavras inteiras para uma análise mais refinada das partes que as compõem.

Percebe-se então que a consciência fonológica está presente desde o nascimento da criança, no entanto de forma básica, ela não se desenvolve se

não for estimulada por um professor na fase adequada em um ambiente escolar. Essa sensibilidade inicial, que permite ao bebê reconhecer a melodia da fala e as rimas em cantigas, é um alicerce fundamental, mas insuficiente para a alfabetização. Para que a criança avance da percepção de unidades maiores (como frases e palavras) para unidades menores e mais abstratas (como sílabas e, principalmente, fonemas), a intervenção pedagógica torna-se indispensável. É através de atividades lúdicas e intencionais que o professor guia o aluno a manipular os sons da fala, habilidade que é a base para a compreensão do princípio alfabético — a relação entre letras e sons — e, conseqüentemente, para o sucesso na leitura e na escrita. Isso ocorre porque, ao conseguir isolar e manipular os fonemas, a criança decodifica a lógica da escrita. Ela entende, por exemplo, que a diferença sonora entre "FACA" e "VACA" reside apenas no som inicial, e que essa diferença é representada por letras distintas ('F' e 'V'). Sem essa percepção, o alfabeto se torna um conjunto de símbolos arbitrários. Portanto, a ação do professor é a de transformar uma habilidade implícita e natural em uma ferramenta analítica e consciente, construindo a ponte cognitiva que levará o aluno do som à letra, da fala à escrita proficiente.

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

As crianças primeiro desenvolvem a capacidade de analisar as unidades maiores e mais concretas da fala e, progressivamente, passam a analisar as unidades menores e mais abstratas. Melby-LerVag & cols., 2012.

Para contextualizar esta ideia apresentamos o seguinte raciocínio:

Inicialmente quando perguntado à uma criança que se encontra em estágio "pré silábico", como se escreve a frase "Eu gosto de pipoca" ela irá fazer sua representação através de uma letra por palavra, demonstrando que a frase possui 4 sons.

Posteriormente, quando o mesmo teste é realizado com uma criança que se encontra em um estágio "silábica sem valor sonoro", ela irá representar o sons por partes silábicas sem fazer correlação do som da letra com o som da

sílaba, contando que representa agora, 6 sons.

Quando a criança se encontra em estágio “Silábica - alfabética”, ela agora consegue fazer suas representações contando que a mesma frase possui sons variados e cada qual representa uma letra do alfabeto

Este processo é sinal de que a criança anteriormente se encontrava em um processo de identificar unidades sonoras maiores e em seguida com estímulo adequado, passa a reconhecer os conjuntos fonêmicos.

Um estudo realizado por Santos e Barrera (2017) com 15 crianças em idade pré-escolar, que se encontravam em diferentes estágios de desenvolvimento linguístico, investigou o impacto de atividades de consciência fonológica. Por meio de testes aplicados antes e depois da intervenção, os pesquisadores observaram que 11 das 15 crianças apresentaram um avanço significativo. As habilidades de segmentação e manipulação silábica também apresentaram ganhos expressivos, Barreira & Santos (2017).

Outros testes realizados por Barbosa, Medeiros e Vale (2016) e Herrera, Crenitte, Nicolielo, Neves, Gonçalves (2013), demonstram que a consciência fonológica aplicada é um fator crucial para o desenvolvimento da escrita.

Especificamente em Barbosa, Medeiros e Vale (2016), demonstrou que há uma forte correlação entre os níveis de escrita, reconhecimento de letra e a consciência fonológica. Fomentando que quando há conjunto de propostas voltadas para a consciência fonológica, há então uma base sólida para a concretização de conhecimentos sobre a leitura e escrita.

O estudo de Herrera et al. (2013), por sua vez, confirma que as habilidades de consciência fonológica progridem de forma expressiva durante a alfabetização, tanto em escolas públicas quanto particulares. A pesquisa destaca que, enquanto noções de rima e sílaba se desenvolvem mais cedo, a habilidade fonêmica (manipular os sons individuais da fala) avança notavelmente com a instrução formal em sala de aula. Fica evidente, portanto, a importância

de aplicar atividades que estimulem a consciência fonológica para garantir o sucesso da alfabetização de todos os alunos. Em conjunto, ambos os estudos sustentam que a aplicação direcionada da consciência fonológica é fundamental para o desenvolvimento da escrita.

O PAPEL DO PROFESSOR

No ambiente escolar é possível realizar propostas destinadas ao aprimoramento desta habilidade, focando em princípios básicos alinhados à consciência fonológica, levando em consideração que para melhor desenvolvimento do educando o professor deve oferecer situações de aprendizagens lúdico-pedagógicas, que permita a criança a associar sons, distinguir sons, comparar e compreender as características que os formam. Nesse sentido, a prática pedagógica eficaz deve ser estruturada de forma progressiva, respeitando o contínuo de complexidade da própria consciência fonológica.

Tais propostas devem respeitar a ordem de aprendizagem que se segue (partindo de segmentos sonoros maiores para as menores), apresentando inicialmente propostas que envolvam rimas e aliterações. O uso de recursos lúdico, como poemas, parlendas e atividades que exploram a recorrência de fonemas em posição final (rimas) ou inicial (aliterações), constitui uma estratégia essencial para refinar a acuidade auditiva da criança, permitindo-lhe discriminar os contrastes sonoros da língua.

Dando continuidade as propostas devem se voltar para a consciência silábica. Propondo situações de aprendizagens que foquem na segmentação oral das palavras em sílabas. Isto ocorre em propostas voltadas para a associação de marcadores rítmicos como palmas, blocos de montar e desenhos.

Para finalizar este processo o incentivo a consciência fonêmica dá margem a efetivação do desenvolvimento, propondo situações que permitem o aluno

segmentar as menores partes da escrita, como jogos de supressão, adição ou substituição de fonemas, transformando palavras com a troca de letras iniciais e finais como em “gato” para “rato”. O uso de recursos concretos, como fichas para representar cada som de uma palavra, auxilia na materialização desse conceito abstrato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de propostas pedagógicas com foco na consciência fonológica é um processo complexo e desafiador, mas fundamental para a construção de leitores que compreendam o processo e não apenas decodifiquem o alfabeto. Para que haja um efetivo desenvolvimento na escrita das crianças se faz necessário o desenvolvimento de habilidades cognitivas de percepção dos fonemas, com aplicação direta em ambientes escolares com a intervenção de professores que compreendam o sucesso deste processo.

REFERÊNCIAS

<https://www.alfaebeto.org.br/o-que-e-consciencia-fonologica-e-como-desenvolve-la/>

<https://www.alfaebeto.org.br/metodo-fonico-na-alfabetizacao-experiencia-de-sucesso-em-pilar-al/>

<https://www.alfaebeto.org.br/metodo-fonico-como-ensinar-o-som-das-letras/>

<https://www.scielo.br/j/pee/a/GWXgB5swQpgQJZ7K5yGrQnN/?lang=pt>

<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/dkDHRQB4HTV74sLJryFPNhf/?lang=pt>

<https://www.scielo.br/j/acr/a/xTqLjjxrdQMpBcTVWqGBVBJ/?lang=pt>

<https://www.todamateria.com.br/fonetica-e-fonologia/>



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A ARTE E SUA IMPORTANCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NADIA SINANI DE OLIVEIRA LIMA

RESUMO

O ensino das artes constituem elementos que despertam e expressam sentimentos, sentidos, imaginação e criação, porém, a sociedade, assim como a escola, está acostumada a encará-las somente como lazer e entretenimento o estudo tem por objetivo apresentar alguns fatores relevantes quanto à importância do ensino da arte para o desenvolvimento das crianças e averiguar se a arte pode contribuir para um aprendizado menos pautado na transmissão de informações e que considere a expressão e a autonomia do aluno, nesses níveis de ensino

Palavras-chave: Arte, Ludicidade, Criança, Educação, Escola.

ABSTRACT:

The teaching of the arts are elements that arouse and express feelings, senses, imagination and creation, however, society, as well as the school, is used to seeing them only as leisure and entertainment, the study aims to present some

relevant factors regarding the importance of teaching art for the development of children and to find out if art can contribute to a learning that is less guided in the transmission of information and that considers the expression and autonomy of the student, at these levels of education

Keywords: Art, Playfulness, Child, Education, School.

INTRODUÇÃO

Visualizar perspectivas para problemas do cotidiano escolar, ampliar visões de mundo e transformar práticas pedagógicas, analisamos e trabalhamos diversos temas relacionados ao nosso dia a dia enquanto profissionais da educação ao deparar-me com o tema para este trabalho, tive inúmeras ideias, porém há tempos um assunto incomoda-me: o ensino da Arte nas escolas e como o desenho é apresentado e trabalhado nas escolas sobre a Arte e suas aplicações na escola.

Pouco a pouco, acabamos por perceber que temos na arte um instrumento de educação e não simplesmente mais uma matéria a ensinar as crianças possuem uma arte, isto é, uma forma de expressar, através de imagens visuais e plásticas apropriadas, seu estágio de desenvolvimento mental, e essa linguagem pictórica é uma coisa que existe com seu próprio mérito e não deve ser julgado pelos padrões adultos. Isto é, a arte desempenha um papel fundamental na educação das crianças; desenhar, pintar ou esculpir (criar) constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de suas experiências, para formar um novo significado do todo.

Após a leitura de livros e textos que explicavam sobre como proceder a uma pesquisa, optei pela pesquisa de cunho bibliográfico, baseando-me em artigos científicos e livros, buscando informações e comprovações do assunto abordado para buscar discutir e apresentar a importância do ensino das artes na

educação infantil ao mostrar que a educação através da arte é tão eficaz como qualquer outra forma de ensino.

Segundo os estudos de Read (1986), o uso da arte na educação para explicar determinados assuntos torna as aulas mais compreensíveis e de fácil percepção. A arte nas crianças é sumamente importante, e por esta razão, trata-se do primeiro indício, e o mais exato, da psicologia individual conhecida a tendência ou propensão psicológica de uma criança, sua própria individualidade pode ser desenvolvida pela disciplina artística, até adquirir sua própria forma e beleza, que é sua contribuição singular à beleza da natureza humana.

DESENVOLVIMENTO

A educação pela arte de Herbert Read chega no Brasil através das Escolinhas de arte, assim abrindo novas mudanças na área da educação, mudanças essas que permitem ajudar no desenvolvimento da capacidade criadora das crianças através das técnicas artísticas.

A escola é o local onde as crianças têm as primeiras oportunidades de desenvolver diferentes habilidades de convívio social juntamente com outras crianças da mesma faixa etária e de idades diferentes, fora do ambiente familiar. Toda criança vai à escola para aprender. Por isso, sua trajetória nesse ambiente, à primeira vista hostil, não deve parecer um local cheio de problemas e dificuldades em que os alunos possam fracassar.

A educação é o alicerce fundamental para a vida em sociedade, pois é capaz de transmitir e ampliar a cultura humana; pode desenvolver e ampliar a cidadania, construir novos saberes e habilidade, preparar para o trabalho mas a educação vai além: ela é capaz de ampliar os limites da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso ético e político, a solidariedade e a emancipação.

A educação básica em escolas públicas ocupa um lugar de relevante destaque na sociedade, pois tem a função social de preparar os indivíduos para

o pleno convívio em sociedade. Além disso, deve dar acesso ao conhecimento sistematizado acumulado pela humanidade ao longo de sua existência. Outro ponto fundamental da educação formal é preparar os alunos para o mercado de trabalho, pois este, procura nas escolas mão de obra para o preenchimento de seus cargos, segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

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

A educação básica brasileira é afirmada por Libâneo (2006) que diz que a mesma está voltada à formação da personalidade do indivíduo. Isso envolve diferentes aspectos, entre eles os relacionados aos sentimentos, ao caráter, à vontade, às convicções e aos princípios éticos e morais. educação está voltada também à conduta nas diferentes práticas sociais dos cidadãos, além da plena compreensão da cidadania como ativa participação social e política, assim como à compreensão de como se dá o pleno exercício de direitos e deveres políticos e civis os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) completam ao afirmar que a educação capacita o aluno a adotar atitudes de solidariedade e cooperação para com o próximo, repudiando a injustiça, valorizando o respeito ao outro e exigindo o mesmo respeito para si.

Os preceitos que regem a educação básica estão explicitados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 e posteriores alterações com a lei 12.796/13:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV - Acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria (BRASIL, 1996).

O currículo escolar obrigatório também está estabelecido na LDBEN (1996) e posteriores alterações, conforme a seguir:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

Os desafios do currículo constam de maneira mais detalhada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). O documento, elaborado em 1996 pelo Ministério da Educação e Cultura, trata-se de um referencial de qualidade para a educação fundamental brasileira de todo território nacional.

Segundo Martins, Picosque e Guerra (2010), desde o tempo em que habitava as cavernas, o homem vem manipulando cores, formas, gestos, espaços, sons, silêncios, superfícies, movimentos, luzes, etc. tendo, com isso a intenção de dar sentido a algo, de comunicar-se com outros sujeitos, a comunicação entre os indivíduos e as diferentes leituras de mundo não se dão somente por meio das palavras o ser humano sabe sobre pensamento e os sentimentos de diferentes povos e épocas são conhecimentos obtidos por meio de músicas, teatro, poesia, pintura, cinema, danças, entre outras manifestações artísticas.

Richter (2008) afirma que um fator determinante no multiculturalismo brasileiro é a condição social das diferentes classes socioeconômicas relacionadas às questões de raça e gênero.

A autora cita Candau:

Os movimentos sociais que se desenvolveram, com especial força, na última década no nosso país (consciência negra, grupos indígenas, cultura e educação popular, movimentos feministas etc.) têm favorecido uma consciência nova das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro. Hoje a necessidade de um reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção do país é cada vez mais afirmada. (CANDAU, *apud* RICHTER, 2008, p. 19).

Essa multiculturalidade não pode ser negligenciada nas aulas de Arte, ao contrário, deve ser valorizada, levando o aluno a ver a arte em diferentes perspectivas, sob o olhar da diversidade cultural de seu país e do mundo que o cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte não deve ser uma forma de preencher o tempo da aula que restou sem planejamento. Ao contrário deve ser significativa para formar o cidadão crítico e participante na sociedade, abrindo-lhe os olhos o aluno pode com a Arte desenvolver suas habilidades, na criação e observação dos trabalhos. “Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir” (BRASIL, 1997 p. 61)

A expressão do saber, do comunicar-se, do interagir com materiais variados, de compreender a arte como fator histórico, são capacidades enumeradas nos PCN's para os alunos do Ensino Fundamental, desenvolvendo-os para competências estéticas nas diversas modalidades artísticas: dança, música, teatro, artes plásticas segundo o documento, os conteúdos de arte trazem para o Ensino Fundamental a aprendizagem de formação cidadã, buscando participação, igualdade, compreensão da produção nacional e internacional. , ao propor a realização de uma tarefa, o professor precisa ter clara

sua intenção: o trabalho busca a cópia, com a finalidade de aperfeiçoamento da técnica do desenho, ou ele pretende que seu aluno crie, releia a obra de arte proposta para a execução de sua atividade as propostas são válidas, desde que a intenção esteja clara tanto para quem propõe a atividade quanto para quem vai executá-la.

O importante é saber diferenciar cópia e releitura, propondo ambos os trabalhos, com finalidades distintas o aluno saberá acompanhar as propostas de cópia e releitura, desde que fique claro para ele qual a finalidade da atividade trazida pelo professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

READ, Herbert. **A redenção do robô**. Meu encontro com a Educação Através da Arte: São Paulo: Summus, 1986. Tradução por Fernando Nuno.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2008.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Didática do ensino da arte**: A língua do mundo: Poetizar Construir e Conhecer a arte. São Paulo. FTD. 1998

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e Prática do Ensino de Arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SOLANGE MARQUES DE AVELAR DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo discute os desafios enfrentados por professores da Educação Básica na implementação da Inclusão Escolar, analisando a relação entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas efetivamente adotadas em sala de aula. A inclusão, enquanto princípio ético e legal, exige uma transformação paradigmática do ambiente escolar, deslocando o foco da "adaptação do aluno" para a "adaptação do sistema de ensino". Contudo, a realidade escolar frequentemente expõe a lacuna entre o ideal e o prático, marcada pela falta de infraestrutura adequada, formação continuada insuficiente e sobrecarga de trabalho docente. O estudo aborda a necessidade de um olhar diferenciado sobre o currículo, a avaliação e as metodologias de ensino, que precisam ser flexibilizados para contemplar a diversidade humana. Argumenta-se que a superação dos desafios reside no investimento em formação docente que capacite o professor a planejar e executar práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, promovendo a participação plena e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Formação Docente; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article discusses the challenges faced by Basic Education teachers in implementing School Inclusion, analyzing the relationship between educational policies and the pedagogical practices effectively adopted in the classroom. Inclusion, as an ethical and legal principle, demands a paradigmatic transformation of the school environment, shifting the focus from "student adaptation" to "adaptation of the education system." However, the school reality frequently exposes the gap between the ideal and the practical, marked by the lack of adequate infrastructure, insufficient continuing education, and teacher overload. The study addresses the need for a differentiated approach to the curriculum, assessment, and teaching methodologies, which must be made flexible to contemplate human diversity. It is argued that overcoming the challenges lies in investing in teacher training that empowers the educator to plan and execute truly inclusive pedagogical practices, promoting full participation and the development of all students.

Keywords: School Inclusion; Teacher Training; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A Inclusão Escolar se consolidou no Brasil como um imperativo ético, social e legal, orientando as políticas educacionais a partir da Constituição Federal de 1988 e, mais especificamente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Este movimento visa garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes no ensino regular, com especial atenção àqueles com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação. A escola,

portanto, é convocada a ser um espaço de acolhimento da diversidade, reconhecendo e valorizando as singularidades de cada indivíduo.

Apesar dos avanços normativos, a implementação da inclusão no cotidiano da Educação Básica se depara com uma série de obstáculos estruturais e pedagógicos. O professor, principal agente executor dessa política em sala de aula, é o profissional que sente o impacto direto da disparidade entre a teoria e a prática.

Muitas vezes, o docente é lançado ao desafio de atender a estudantes com necessidades educacionais especiais complexas sem o devido suporte de equipes multidisciplinares, recursos adequados ou a formação específica e continuada que a nova demanda exige. Essa realidade gera insegurança, frustração e, por vezes, a reprodução de práticas que, ao invés de incluir, acabam por segregar ou marginalizar sutilmente.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar os principais desafios que se impõem aos professores da Educação Básica no processo de efetivação da Inclusão Escolar e discutir a urgência de uma reestruturação das práticas pedagógicas. A inclusão não se limita à matrícula; ela requer uma transformação profunda do fazer pedagógico, do currículo e da cultura escolar, de modo que a diversidade deixe de ser vista como um problema a ser superado e passe a ser compreendida como um valor e um potencial para o aprendizado de toda a turma. É fundamental, portanto, examinar como a formação docente, o suporte institucional e as metodologias de ensino podem ser reformulados para criar um ambiente de aprendizado verdadeiramente equitativo e inclusivo.

A DIALÉTICA ENTRE A POLÍTICA INCLUSIVA E A REALIDADE DA SALA DE AULA

A política de Inclusão Escolar estabelece um ideal de escola para todos, mas sua concretização tropeça na rigidez das estruturas escolares tradicionais. O modelo de ensino historicamente predominante é pautado na homogeneidade

e na linearidade, pressupondo que todos os alunos aprendem no mesmo tempo e da mesma maneira. Essa lógica é intrinsecamente incompatível com o princípio da inclusão, que exige a flexibilização curricular e metodológica como pilares.

Quando o professor se depara com a tarefa de planejar uma aula, a pressão por cumprir o conteúdo programático padronizado se choca com a necessidade de individualizar ou diversificar as atividades para atender a um aluno com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou outra necessidade específica.

Um dos desafios mais pungentes é a formação inicial e continuada dos professores. Embora a legislação reconheça a importância da formação, a maioria dos cursos de licenciatura ainda oferece uma abordagem superficial ou meramente teórica sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva. O professor formado, ao assumir sua sala, sente-se despreparado para lidar com as especificidades diagnósticas, a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva. A formação continuada, por sua vez, muitas vezes é descontínua, descontextualizada da realidade escolar e insuficiente em termos de carga horária e profundidade. Não se trata apenas de conhecer os conceitos, mas de desenvolver a competência prática para adaptar o material, mediar conflitos e colaborar efetivamente com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A infraestrutura física e o suporte humano nas escolas de Educação Básica configuram outro nó crítico. A acessibilidade arquitetônica (rampas, banheiros adaptados) é apenas a ponta do iceberg. A inclusão exige materiais didáticos acessíveis (Braille, ampliação de letras, recursos táteis), equipamentos adequados e, crucialmente, a presença de profissionais de apoio qualificados.

Em muitas redes de ensino, o professor de sala regular não conta com o apoio constante do professor de AEE ou de um profissional de apoio escolar, o que o força a acumular funções de ensino, cuidado e mediação, resultando em sobrecarga física e emocional. Essa insuficiência de recursos e apoio

compromete a qualidade do ensino oferecido ao aluno incluído e, por extensão, a toda a turma.

É vital reconhecer que a inclusão bem-sucedida é resultado de um trabalho colaborativo e da mudança da cultura escolar. O professor de sala regular precisa dialogar e planejar em parceria com o professor de AEE, com os pais e, idealmente, com uma equipe multidisciplinar (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais).

Quando a escola opera em ilhas, e cada professor lida isoladamente com o desafio, a inclusão se torna insustentável. A cultura escolar deve migrar de uma lógica integracionista (o aluno se adapta à escola) para uma lógica inclusiva (a escola se adapta ao aluno), valorizando a interajuda e a corresponsabilidade pelo aprendizado de todos.

No campo das práticas pedagógicas, a rigidez na avaliação é um entrave significativo. A avaliação tradicional, focada na mensuração do conhecimento por meio de provas padronizadas, ignora os diferentes percursos de aprendizagem. Para ser inclusiva, a avaliação precisa ser processual, diagnóstica e diversificada, utilizando diferentes instrumentos que contemplem as habilidades e o progresso individual, e não apenas o resultado comparado à norma da turma.

O professor deve ser estimulado a buscar alternativas como portfólios, observação sistemática, projetos práticos e avaliações adaptadas, focando no potencial de desenvolvimento do aluno em vez de suas limitações.

A gestão do tempo e o planejamento são desafios no contexto da inclusão. Preparar uma aula para uma turma heterogênea exige tempo adicional para pesquisa, adaptação de materiais e elaboração de estratégias diversificadas. Contudo, a jornada de trabalho docente muitas vezes não reserva um tempo adequado para o planejamento colaborativo e individualizado, empurrando o professor para o improviso ou para a repetição de modelos ineficazes.

É necessário que as políticas educacionais garantam um tempo de planejamento remunerado e dedicado à Inclusão, permitindo que o professor construa práticas pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão para todos os estudantes.

A atitude e a percepção do professor em relação à diversidade são determinantes. Se o professor enxerga o aluno incluído como um "problema" ou um "fardo" que atrapalha o desenvolvimento da turma, as práticas pedagógicas tenderão a ser excludentes ou insuficientes.

Por outro lado, quando o professor adota uma postura de acolhimento, curiosidade e crença no potencial do aluno, ele se engaja na busca por soluções pedagógicas criativas. A superação do "olhar clínico" que foca no déficit e a adoção do "olhar pedagógico" que foca nas possibilidades são cruciais para que o docente possa construir um vínculo afetivo e estimular a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, os desafios são sistêmicos e complexos. Eles transitam entre a necessidade de reformas estruturais (infraestrutura, apoio, formação) e reformas atitudinais e pedagógicas (flexibilização curricular, diversificação da avaliação, trabalho colaborativo). A superação dessas barreiras exige um compromisso não apenas individual do professor, mas de toda a comunidade escolar, das secretarias de educação e das instituições de formação, em um esforço coordenado para que a inclusão deixe de ser um mero cumprimento legal e se torne uma realidade pedagógica plena e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico deste artigo evidencia que a Inclusão Escolar na Educação Básica, embora consolidada como política pública, encontra-se em um estágio de implementação repleto de desafios para os professores. A lacuna entre o arcabouço legal e a realidade das salas de aula é marcada pela rigidez

curricular, pela insuficiência na formação docente e pela escassez de suporte técnico e humano. O professor é o profissional que, na linha de frente, precisa conciliar as demandas de um sistema educacional ainda avesso à diversidade com a exigência ética de garantir a aprendizagem e a participação plena de todos os alunos.

A superação destes obstáculos passa, fundamentalmente, pela priorização da formação continuada que seja prática, reflexiva e contextualizada. Esta formação deve ir além da mera informação sobre deficiências, focando no desenvolvimento de competências para a adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas e as metodologias colaborativas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). É urgente que os sistemas de ensino invistam em tempo de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) para que os professores de sala regular e do AEE possam planejar em conjunto, trocando experiências e construindo estratégias pedagógicas de forma corresponsável.

Além disso, é imprescindível que haja um aporte estrutural e de recursos humanos que garanta a efetividade da inclusão. Isso inclui a adequação das escolas em termos de acessibilidade plena e a dotação de profissionais de apoio escolar em número suficiente e com formação adequada. A inclusão não pode ser vista como um custo adicional, mas como um investimento na equidade e na qualidade da educação para todos. A garantia de um suporte multidisciplinar constante alivia a sobrecarga docente e oferece ao aluno o atendimento especializado de que ele necessita para se desenvolver.

Em última análise, a efetivação da Inclusão Escolar exige uma mudança paradigmática na cultura escolar, promovida pela gestão e abraçada por toda a comunidade. É preciso desconstruir a visão de que o aluno com necessidades especiais é um problema individual e assumir que a diversidade é uma característica intrínseca da condição humana, enriquecendo o ambiente de aprendizado. O sucesso da inclusão será medido não apenas pela matrícula, mas pela capacidade da escola de garantir o desenvolvimento integral de cada

aluno, transformando os desafios pedagógicos em oportunidades de inovação e excelência educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

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

CARVALHO, Rosita Edler. **A Inclusão Escolar**: dos conceitos à prática. 2. ed. São Paulo: Summus, 2004.

FERNANDES, Sueli. **Formação do Professor e Inclusão**: o olhar para o aluno com deficiência intelectual. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Elizeu. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

GLAT, Rosana. (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão e o papel das Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, p. 61-76, jan./abr. 2008.

PADOVANI, Neide. **Inclusão e Cidadania**: contribuições da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR CULTURAL

SOLANGE MARQUES DE AVELAR DE OLIVEIRA

RESUMO

Este artigo explora a relevância da leitura literária no ambiente escolar e discute o papel essencial do professor como mediador cultural nesse processo. A literatura, enquanto arte da palavra, é fundamental para a formação integral do aluno, expandindo a visão de mundo, a sensibilidade estética e a competência crítica. Contudo, a simples presença do livro em sala de aula não garante o engajamento ou a apreensão de seu valor. A mediação docente é o elo que transforma o contato passivo com o texto em uma experiência significativa, capaz de despertar o prazer pela leitura e a capacidade de diálogo com o universo ficcional. O professor mediador deve atuar como um incentivador, que propõe estratégias diversificadas, cria espaços de fruição e conecta o texto literário às experiências de vida e ao repertório cultural dos estudantes. Argumenta-se que o sucesso da leitura literária na escola depende diretamente de uma formação docente que valorize o preparo estético e a atuação ativa na construção de leitores autônomos e críticos.

Palavras-chave: Leitura Literária; Mediação Cultural; Formação do Leitor.

Abstract

This article explores the relevance of literary reading in the school environment and discusses the essential role of the teacher as a cultural mediator in this process. Literature, as the art of the word, is fundamental for the student's holistic development, expanding their worldview, aesthetic sensibility, and critical competence. However, the mere presence of books in the classroom does not guarantee engagement or the appreciation of their value. Teacher mediation is the link that transforms passive contact with the text into a meaningful experience, capable of awakening the pleasure of reading and the ability to dialogue with the fictional universe. The mediating teacher must act as an encourager, proposing diverse strategies, creating spaces for fruition, and connecting the literary text to students' life experiences and cultural repertoire. It is argued that the success of literary reading in school depends directly on teacher training that values aesthetic preparation and active participation in the construction of autonomous and critical readers.

Keywords: Literary Reading; Cultural Mediation; Reader Formation.

INTRODUÇÃO

A leitura literária ocupa um lugar de destaque no currículo escolar, reconhecida como uma prática que transcende a aquisição de habilidades linguísticas. Ao contrário da leitura informativa, a leitura de textos literários envolve a dimensão estética, emocional e ética do sujeito, permitindo ao aluno o contato com a polissemia da linguagem, com a diversidade cultural e com a complexidade das experiências humanas. A literatura funciona como um espelho e uma janela: reflete a realidade interior e projeta o indivíduo para mundos possíveis, essenciais para a formação da consciência crítica e da sensibilidade.

No entanto, a simples inserção de obras literárias no planejamento pedagógico não assegura que os estudantes se tornarão leitores proficientes ou

que desenvolverão o gosto pela literatura. A escola, muitas vezes, instrumentaliza o texto literário, utilizando-o primariamente como pretexto para o ensino de gramática, f

iguras de linguagem ou como mero item de avaliação. Essa abordagem, que desvirtua a essência da experiência estética, tende a afastar o jovem leitor, transformando o ato de ler em uma obrigação formal e tediosa.

É nesse contexto de potencial e desafio que emerge a figura do professor como mediador cultural. A mediação não é apenas a indicação de títulos ou a explicação do significado; é a criação de um ambiente propício à fruição, ao debate e à ressignificação do texto. O professor mediador é aquele que estabelece pontes entre o texto e o leitor, entre a escola e o mundo, fomentando o diálogo e o pensamento. Este artigo se propõe a analisar as múltiplas facetas desse papel mediador, discorrendo sobre as estratégias pedagógicas necessárias para transformar a sala de aula em um verdadeiro espaço de formação do leitor literário.

ESTRATÉGIAS E DESAFIOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA LEITURA LITERÁRIA

A eficácia da leitura literária na escola está intrinsecamente ligada à competência do professor em mediar o encontro do aluno com a obra de arte. Esse papel exige que o docente abandone a postura de mero transmissor de conhecimento sobre o livro e assume a função de articulador de sentidos.

A mediação se inicia na seleção das obras, que deve ser cuidadosa e diversificada, buscando o equilíbrio entre os clássicos do cânone e a literatura contemporânea, e respeitando os diferentes repertórios e fases de desenvolvimento do leitor. O desafio, aqui, reside em apresentar textos que sejam ao mesmo tempo acessíveis e desafiadores, capazes de ampliar o horizonte de expectativas do estudante.

Uma das estratégias cruciais da mediação é a criação de um ambiente de escuta e diálogo. O professor precisa estimular a leitura em voz alta, a roda de leitores e os debates abertos onde as interpretações pessoais, subjetivas e plurais, possam ser expressas e confrontadas.

A leitura literária é um ato de subjetivação; portanto, a escola deve ser o espaço seguro onde o aluno sinta-se à vontade para compartilhar a sua emoção e o seu estranhamento diante do texto. A postura do professor deve ser a de um provocador, que lança perguntas abertas e convida o aluno a buscar as respostas no próprio texto, em vez de fornecer a "interpretação correta".

O professor mediador precisa ser, antes de tudo, um leitor apaixonado. A paixão e o conhecimento do professor pelo universo literário são contagiantes e servem como principais modelo para o estudante. A formação docente, portanto, deve priorizar a ampliação do repertório literário do educador e o desenvolvimento de sua própria sensibilidade estética.

Sem o envolvimento pessoal com a literatura, o professor tende a recorrer à instrumentalização do texto, como mencionado, ou à pura obrigatoriedade, minando o potencial prazeroso da leitura. A leitura na escola não deve ser apenas uma atividade didática, mas uma prática cultural inserida na vida do aluno.

Um desafio constante para o professor é a necessidade de descolonizar o olhar sobre o que é literatura, combatendo a visão elitista e eurocêntrica. O mediador cultural precisa introduzir obras de autores brasileiros de diferentes regiões, de grupos marginalizados e de culturas afro-brasileiras e indígenas, promovendo uma literatura que reflita a diversidade do país. Essa diversificação enriquece o debate, legitima as identidades dos estudantes e transforma a literatura em um campo de resistência e reconhecimento cultural, atendendo às exigências de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

A mediação também envolve o uso de práticas intermediáticas e multimodais. O professor contemporâneo não pode ignorar que o leitor jovem

interage intensamente com outras mídias. Ligar o texto literário ao cinema, à música, ao teatro ou às artes visuais pode ser uma poderosa ferramenta para tornar o texto mais acessível e interessante.

Por exemplo, a leitura de um clássico pode ser complementada pela análise de sua adaptação cinematográfica, gerando discussões ricas sobre linguagens, fidelidade e reinterpretação. Essa abordagem reconhece o dinamismo da cultura juvenil e utiliza seus interesses como porta de entrada para a leitura.

A avaliação da leitura literária constitui outro ponto sensível da mediação. O professor deve evitar a cobrança mecânica da memória (quem é o personagem, qual é o cenário) e focar na capacidade do aluno de estabelecer relações, justificar interpretações e expressar sua opinião com base no texto. Provas tradicionais devem ser substituídas, ou complementadas, por relatórios de leitura reflexivos, criação de resenhas, diários de bordo, projetos artísticos ou performances que demonstrem a apreensão estética e a capacidade de interagir criticamente com a obra. A avaliação deve, assim, ser formativa e coerente com os objetivos da leitura literária.

Em suma, a mediação cultural da leitura literária é uma tarefa complexa que exige do professor preparo teórico, repertório estético e flexibilidade pedagógica. É preciso que o sistema escolar reconheça e valorize esse papel, oferecendo as condições de trabalho e a formação continuada necessárias para que o docente possa exercer sua função de forma plena.

Quando o professor consegue criar essa ponte entre o leitor e a obra, ele não está apenas ensinando a ler; ele está formando indivíduos capazes de interpretar o mundo, de expressar sua subjetividade e de participar ativamente da construção cultural da sociedade. O sucesso na formação do leitor, portanto, é um indicador da qualidade da educação como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo reiterou que a leitura literária é um pilar insubstituível na formação humana e que o professor desempenha um papel central e insubstituível como mediador cultural no espaço escolar. A mera inclusão de livros nas listas obrigatórias não transforma o aluno em leitor; é a qualidade da intervenção pedagógica que o leva à fruição estética, ao desenvolvimento da criticidade e à valorização da literatura como patrimônio cultural e forma de conhecimento de si e do mundo.

A eficácia dessa mediação está diretamente ligada à formação docente. É urgente que as licenciaturas e os programas de formação continuada ofereçam aos professores as ferramentas teóricas e as experiências práticas necessárias para que se tornem leitores críticos e entusiasmados. O professor deve ser estimulado a experimentar diferentes metodologias de mediação, a criar espaços de leitura autônoma e a integrar o texto literário às diferentes áreas do conhecimento, desprendendo-o da exclusividade da disciplina de Língua Portuguesa.

É fundamental que a escola, enquanto instituição, crie as condições materiais e simbólicas para que a mediação floresça. Isso inclui a manutenção de bibliotecas ricas e atualizadas, a garantia de tempo pedagógico para a leitura por prazer (e não apenas por tarefa) e o investimento em projetos que envolvam a comunidade escolar na celebração da literatura. A cultura leitora não é responsabilidade exclusiva de um professor, mas um projeto coletivo que envolve a gestão, os pais e toda a equipe pedagógica.

Concluimos que o papel do professor como mediador cultural na leitura literária é um ato de responsabilidade social e pedagógica. Ao apresentar o aluno à diversidade da arte literária, o educador oferece chaves para a compreensão da complexidade do real e da subjetividade humana. O grande desafio, e a principal meta, é transformar a leitura literária de um dever em um direito e em um prazer, garantindo que a escola cumpra seu papel de formar cidadãos

leitores, críticos e ativos, prontos para dialogar com a riqueza da cultura em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. (2018). **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. 7. ed. São Paulo: Scipione.

BAMBERGER, Richard. (2003). **Como Incentivar o Hábito de Leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática.

BORDINI, Maria da Glória. (1993). **Formação do Leitor: Propostas para o Desenvolvimento do Hábito da Leitura**. 2. ed. São Paulo: Ática.

COLOMER, Teresa. (2007). **Andar entre Livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global.

COSSON, Rildo. (2014). **Círculos de Leitura e o Letramento Literário**. São Paulo: Contexto.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. (1994). **O Professor de Literatura e o Prazer de Ler**. Rio de Janeiro: Vozes.

LAJOLO, Marisa. (2010). **Literatura: Formação do Professor**. São Paulo: Ática.

MACHADO, Ana Maria. (2004). **Como e Por Que Ler os Clássicos Universais Desde Cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva.

PERROTTI, Edmir. (1990). **O Texto, o Leitor e o Imaginário**. São Paulo: Ática.

REIS, Vera Lúcia Pereira dos. (2009). **A Escola e a Leitura Literária: Desafios e Possibilidades**. São Paulo: Cortez.

SOARES, Magda. (2004). **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

A BNCC E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SOLANGE MARQUES DE AVELAR DE OLIVEIRA

RESUMO

O presente artigo tem como foco a análise dos desafios impostos pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à prática pedagógica dos professores da Educação Básica. A BNCC, instituída para nortear os currículos de todo o país, representa um marco normativo que visa garantir o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais, superando a fragmentação do conhecimento. Contudo, a transição do currículo prescritivo para um modelo focado em competências exige uma profunda ressignificação do fazer docente, que nem sempre encontra o suporte necessário. Os principais desafios incluem a necessidade de formação continuada para a compreensão e aplicação das novas diretrizes, a integração das dez Competências Gerais na rotina de sala de aula e a elaboração de metodologias ativas que promovam o protagonismo do aluno. Argumenta-se que a superação desses desafios demanda um investimento maciço em formação docente de qualidade, tempo adequado para o planejamento coletivo e apoio

institucional para a efetivação de uma prática pedagógica inovadora e alinhada à Base.

Palavras-chave: BNCC; Prática Docente; Competências.

ABSTRACT

This article focuses on the analysis of the challenges posed by the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) to the pedagogical practice of Basic Education teachers. The BNCC, established to guide curricula across the country, represents a normative landmark that aims to ensure the development of essential competencies and skills, overcoming the fragmentation of knowledge. However, the transition from a prescriptive curriculum to a competency-focused model requires a deep re-signification of the teaching practice, which does not always find the necessary support. The main challenges include the need for continuing education to understand and apply the new guidelines, the integration of the ten General Competencies into the classroom routine, and the development of active methodologies that promote student protagonism. It is argued that overcoming these challenges requires massive investment in quality teacher training, adequate time for collective planning, and institutional support for the effective realization of an innovative pedagogical practice aligned with the Base.

Keywords: BNCC; Teaching Practice; Competencies.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada para nortear a elaboração dos currículos estaduais e municipais, constitui a mais recente e abrangente política educacional brasileira, com o objetivo central de garantir os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes da Educação Básica. A BNCC propõe uma mudança paradigmática, deslocando o

foco do ensino baseado em conteúdos estanques para um modelo centrado no desenvolvimento de competências e habilidades, culminando nas dez Competências Gerais que permeiam todas as áreas do conhecimento e etapas de ensino.

Essa transformação, embora fundamental para alinhar a educação brasileira às demandas do século XXI – marcado pela tecnologia, pela complexidade e pela necessidade de pensamento crítico – impõe um conjunto significativo de desafios ao professor que atua na linha de frente, a saber, na sala de aula. O docente, historicamente treinado em um modelo tradicional de transmissão de conteúdo, é agora convocado a ser um mediador, um curador de informações e um planejador de experiências que mobilizem o conhecimento em situações reais.

Portanto, o presente artigo se propõe a analisar os principais entraves e as exigências que a implementação da BNCC impõe à prática docente na Educação Básica. A BNCC não é apenas um documento normativo; ela exige uma profunda reflexão sobre o "o quê", "como" e "para que" se ensina. É crucial examinar como os sistemas de ensino e as escolas estão ou não oferecendo o suporte necessário para que o professor consiga transpor a teoria da Base para o cotidiano pedagógico, transformando as novas diretrizes em práticas inovadoras e eficazes.

DA NORMA À AÇÃO: A RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR E A NOVA POSTURA DOCENTE

A principal exigência da BNCC à prática docente é a recontextualização curricular. Não basta simplesmente mapear os códigos de habilidades; o professor precisa compreender a lógica das competências e incorporá-la ao seu planejamento. Competência, no contexto da Base, é a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas.

Essa definição exige que o ensino se torne contextualizado e interdisciplinar, abandonando a fragmentação e integrando diferentes áreas do saber. O desafio prático é como, dentro de uma carga horária e estrutura escolar rígidas, o professor de uma única disciplina consegue criar essas pontes de forma coerente e significativa.

Um dos nós críticos da implementação reside na formação docente. Muitos professores não tiveram acesso a uma formação continuada robusta, que fosse além de palestras introdutórias e explicasse, de fato, as implicações metodológicas da BNCC. A simples leitura do documento não é suficiente para mudar a prática enraizada.

É necessário que a formação capacite o professor a planejar por competências, a utilizar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a incorporar metodologias ativas que promovam o protagonismo do aluno, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou projetos interdisciplinares. A ausência dessa formação aprofundada leva, muitas vezes, à "maquiagem" da prática, onde o professor apenas substitui o nome dos conteúdos por códigos de habilidades, sem alterar a metodologia de ensino.

A integração das dez Competências Gerais é um desafio atitudinal e metodológico. Competências como "Pensamento Científico, Crítico e Criativo", "Cultura Digital" e "Responsabilidade e Cidadania" não são ensinadas em uma única aula, mas devem permear todas as áreas e a cultura escolar.

O professor é incumbido de ser um educador integral, responsável não só pelo conhecimento específico, mas também pelas atitudes e valores. Isso requer um trabalho colaborativo intenso entre os docentes, algo dificultado pela falta de tempo remunerado para o planejamento conjunto e pela persistente cultura de isolamento na escola.

A avaliação é outro ponto de inflexão. O modelo tradicional de avaliação, focado na memorização de conteúdo, é incompatível com a proposta da BNCC, que visa a mobilização de competências. O professor precisa desenvolver novas

formas de avaliar que sejam diagnósticas, processuais e capazes de medir a capacidade do aluno de aplicar o conhecimento.

Isso inclui a utilização de portfólios, rubricas, autoavaliação e avaliação por pares. O desafio está em criar instrumentos avaliativos que sejam justos, coerentes com as habilidades ensinadas e que, ao mesmo tempo, possam ser geridos dentro da rotina de uma sala de aula com dezenas de alunos.

Além disso, a infraestrutura e os recursos tecnológicos apresentam-se como barreiras. A BNCC exige o desenvolvimento da Competência "Cultura Digital", pressupondo acesso à internet de qualidade, equipamentos e formação para seu uso pedagógico.

Contudo, em muitas escolas da Educação Básica, a infraestrutura é precária, e a lousa e o giz continuam sendo os principais (e, por vezes, únicos) recursos. O professor é instigado a inovar, mas se depara com a limitação material, o que gera frustração e impede a aplicação plena das metodologias ativas.

A sobrecarga de trabalho e a burocracia também afetam a capacidade do professor de inovar. O tempo gasto com registros, relatórios e atividades administrativas, somado à falta de auxiliares e apoio pedagógico, consome a energia que deveria ser dedicada ao planejamento criativo e à reflexão sobre a prática. Para que o professor possa ser o mediador e o inovador que a BNCC exige, é fundamental que haja uma gestão do tempo mais eficiente e que o foco seja devolvido à atividade-fim: o ensino e a aprendizagem.

Em conclusão, a BNCC é um farol que aponta para uma educação de maior qualidade e equidade, mas a jornada até esse objetivo é pavimentada por complexos desafios que recaem sobre o professor. A mudança é sistêmica e não se resolverá apenas por decreto. Requer um compromisso tripartite: do **Governo** (com formação e infraestrutura), da Escola (com gestão de tempo e apoio) e do Professor (com abertura à inovação e à colaboração). A superação desses desafios determinará se a BNCC será um verdadeiro agente de transformação

ou se permanecerá apenas um documento normativo não implementado na prática cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um avanço significativo na tentativa de conferir maior equidade e qualidade à Educação Básica brasileira, ao definir um conjunto de aprendizagens essenciais a que todo estudante tem direito. Contudo, a análise da sua implementação revela que o peso dessa transformação recai, majoritariamente, sobre o professor, que precisa reconfigurar sua prática docente, saindo de um modelo expositivo para um mediador de competências.

A principal conclusão é que o sucesso da BNCC não está apenas na qualidade do documento em si, mas na qualidade da formação e do suporte oferecidos aos docentes. A mudança de paradigma de conteúdo para competências exige um investimento contínuo e aprofundado em formação que capacite o professor a planejar de forma interdisciplinar, a utilizar metodologias ativas e a criar instrumentos de avaliação coerentes com os objetivos propostos pela Base. Sem essa base de conhecimento e prática, a BNCC corre o risco de ser implementada de forma superficial e burocrática.

Outra consideração crucial é a necessidade de reestruturação do tempo e do espaço escolar. A complexidade da BNCC exige que o professor tenha tempo adequado para o planejamento coletivo e individual, bem como acesso a uma infraestrutura tecnológica e material que permita a aplicação das competências digitais e criativas. A ausência de condições materiais adequadas frustra a iniciativa docente e impede que a inovação pedagógica saia do campo da teoria.

Por fim, a implementação da BNCC deve ser compreendida como um projeto de Estado, não de Governo, que exige a colaboração e a

corresponsabilidade de toda a comunidade escolar. É preciso que as escolas desenvolvam uma cultura de colaboração e de reflexão sobre a prática, onde o professor não se sinta isolado diante do desafio.

Somente por meio de um esforço conjunto, que envolva apoio institucional, formação de qualidade e uma real mudança na cultura de ensino-aprendizagem, será possível que a BNCC cumpra seu papel transformador na Educação Básica e contribua para a formação de cidadãos mais críticos e competentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Julio Groppa. (2002). **O professor na contemporaneidade: entre saberes e desafios**. São Paulo: Summus.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

FREIRE, Paulo. (2001). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

GATTI, Bernardete A. (2014). **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp.

HOFFMANN, Jussara. (2014). **Avaliação: Mito e Desafio: Uma Perspectiva Construtivista**. Porto Alegre: Mediação.

LIBÂNEO, José Carlos. (2012). **Didática**. São Paulo: Cortez.

NÓVOA, António. (2009). **Professores:** Imagens do Futuro Presente. Lisboa: Educa.

PERRENOUD, Philippe. (2000). **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed.

SACRISTÁN, José Gimeno. (2000). **O Currículo:** Uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (2007). **A Prática Pedagógica do Professor de Didática.** 18. ed. Campinas: Papirus.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE

MARIA OLIVEIRA DO NASCIMENTO

RESUMO

O presente artigo aborda a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, enfatizando os desafios e as possibilidades enfrentados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência. A pesquisa busca compreender como a escola e os docentes têm se apropriado das políticas públicas de inclusão, especialmente após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A metodologia baseia-se em uma revisão bibliográfica de autores que discutem a temática, como Mantoan (2003), Mendes (2010) e Glat (2011). Conclui-se que, apesar dos avanços legais e conceituais, ainda há necessidade de formação continuada e mudanças estruturais para garantir o pleno desenvolvimento e a participação de todos os estudantes no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão Escolar; Prática Docente; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial, historicamente marcada pela exclusão e segregação de pessoas com deficiência, tem passado por importantes transformações nas últimas

décadas no Brasil. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), consolidou-se o princípio do direito de todos à educação, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas.

Em 2008, o Ministério da Educação instituiu a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**, documento que redefine a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação básica, voltada ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Segundo Mantoan (2003) e Mendes (2010), a inclusão escolar exige uma mudança de paradigma: é necessário substituir a lógica da adaptação do aluno à escola pela transformação da escola para atender à diversidade. Assim, o papel do professor é central nesse processo, demandando formação continuada, recursos pedagógicos adequados e uma postura ética comprometida com o direito à aprendizagem de todos.

Evolução histórica da Educação Especial no Brasil

A educação especial, no Brasil, passou por distintas fases até se configurar como parte da perspectiva inclusiva. Em suas origens, predominavam práticas segregacionistas, nas quais estudantes com deficiência eram atendidos em classes ou instituições separadas, muitas vezes com ênfase assistencialista. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e mais ainda com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, inicia-se uma mudança de paradigma, reafirmando o direito à educação de todos e apontando para a necessidade de adaptação da escola regular para receber a diversidade.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o conceito de Educação Especial aproxima-se da inclusão escolar, ao definir que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, articulado com a escola.

Portanto, compreender essa trajetória histórica é fundamental para se entender

os desafios atuais: não basta garantir o acesso à escola, mas assegurar a participação, a aprendizagem e o pertencimento dos estudantes com deficiência.

Marco legal e política pública

O arcabouço legal brasileiro para a educação especial/inclusiva é bastante estruturado. Já mencionamos a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, que definem a educação especial como modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva — instituída em 2008 — traz orientações de que o AEE deve atuar em tempo suplementar ou concomitante no período inverso ao da escolarização comum, além de estruturar a organização de serviços especializados, recursos pedagógicos e acessibilidade. Mais recentemente, legislações como a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015 reforçam o direito das pessoas com deficiência à educação em instituições regulares, com adaptações razoáveis, eliminação de barreiras de acessibilidade e participação plena. Esses marcos legais e políticas públicas representam avanços significativos, mas sua implementação nas escolas ainda enfrenta obstáculos – o que leva à reflexão sobre o “direito no papel” versus “direito na prática”.

Concepções e práticas pedagógicas da Educação Especial e Inclusiva

A concepção de Educação Especial evoluiu: hoje ela não se define apenas pela adaptação de alunos ao sistema educativo, mas como um campo que articula recursos, metodologias, formação docente e organização escolar para responder à diversidade humana. Sob a perspectiva inclusiva, a escola regular precisa se reorganizar — tanto em termos de currículo, métodos de ensino, recursos didáticos, quanto em relação

à sensibilização dos profissionais e à cultura escolar. O conceito de atendimento educacional especializado (AEE) é central: ele indica que, para além da sala de aula comum, há serviços de apoio pedagógico, estratégias de acessibilidade, adaptações e tecnologias assistivas que viabilizam uma educação com qualidade para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. É importante destacar que a prática pedagógica inclusiva requer: a) planejamento colaborativo (professor de sala + professor de AEE + outros profissionais); b) flexibilização curricular e metodológica; c) uso de recursos diversificados; d) formação continuada dos professores; e) avaliação inclusiva. Autores como Maria Teresa E. Mantoan apontam que a escola deve se transformar para atender à diversidade, e não o contrário. Entretanto, na prática, pesquisas indicam que muitos profissionais ainda se deparam com barreiras como salas superlotadas, falta de recursos e pouca especialização, o que compromete a efetividade da inclusão.

Desafios da implantação da Educação Especial inclusiva

Apesar dos avanços regulatórios, diversos desafios seguem presentes no cotidiano escolar. Entre eles destacam-se:

- Barreiras físicas, atitudinais e de comunicação: muitas escolas ainda não possuem acessibilidade adequada, nem recursos de apoio ou formação para lidar com a diversidade.
- Formação docente insuficiente: todos os professores devem estar preparados para atuar em contextos inclusivos, mas frequentemente a formação inicial ou continuada não contempla adequadamente a Educação Especial ou o AEE.

- Sobrecarga e falta de planejamento: professores relatam turmas heterogêneas, falta de tempo para planejamento adaptado, ausência de equipe de apoio ou tecnologia assistiva.
- Resistências culturais e conceituais: a inclusão exige mudança de mentalidade — de ver o aluno com deficiência como problema, para vê-lo como sujeito de direito e aprendiz com potencial. Ainda há concepções e práticas baseadas na exclusão ou segregação.
- Monitoramento e avaliação da política: embora existam os marcos legais, a efetivação em todas as escolas ainda exige monitoramento, indicadores de qualidade e responsabilização.

Esses desafios exigem que todos os atores — gestores, professores, famílias, comunidade — atuem de forma articulada para tornar a inclusão uma realidade efetiva, e não apenas uma diretriz formal.

Boas práticas, possibilidades e perspectivas para o futuro

Para avançar na inclusão, algumas práticas têm se destacado no cenário brasileiro:

- Articulação entre professor de sala e professor de AEE para co-planejamento de atividades, adaptações e acompanhamento diferencial.
- Uso de tecnologia assistiva, recursos pedagógicos adaptados e materiais diversificados que atendam diferentes perfis de aprendizagem.
- Participação ativa da família e da comunidade escolar no processo educativo, fortalecendo vínculos, valorizando a diversidade e promovendo a cultura da inclusão.
- Avaliação formativa e adaptada, que leve em consideração o progresso individual e não apenas o desempenho comparativo entre alunos.

- Formação continuada dos professores, com enfoque em educação especial, inclusão, acessibilidade e estratégias de ensino diversificadas.
- Monitoramento institucional da política de inclusão, com indicadores de participação, aprendizagem e permanência dos alunos com deficiência.

As perspectivas para o futuro passam por consolidar a inclusão como princípio estruturante da escola, promovendo não apenas o acesso, mas a participação, o pertencimento e a aprendizagem de todos. A ampliação da pesquisa brasileira sobre práticas inclusivas e a difusão de casos bem-sucedidos também são fundamentais para inspirar outras instituições. Além disso, há necessidade de aprofundamento em temas emergentes, como a neurodiversidade, a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação, a formação inicial de professores com foco em diversidade e a tecnologia educacional no contexto da educação especial.

Formação docente e o papel do professor na inclusão escolar

A formação docente é um dos pilares para a efetivação da educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) enfatiza que todos os professores devem estar preparados para atuar em contextos de diversidade, sendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) uma função complementar, e não substitutiva, à docência comum.

No entanto, pesquisas como as de Mantoan (2003) e Mendes (2010) demonstram que, na prática, ainda há um descompasso entre o que está previsto nos documentos oficiais e a realidade das escolas. Muitos cursos de licenciatura no Brasil ainda não contemplam, de forma aprofundada, disciplinas voltadas à educação especial ou à inclusão, o que gera insegurança entre os professores diante da diversidade presente em sala de aula.

Segundo Glat (2011), a inclusão só se concretiza quando o professor compreende que a diferença não é um obstáculo, mas um aspecto natural da

condição humana. O desafio, portanto, não é “ensinar o aluno com deficiência”, mas repensar o ensino para que todos possam aprender, cada um a seu modo. Essa mudança exige formação continuada, espaços de reflexão coletiva e apoio institucional.

Além disso, o professor deve desenvolver competências relacionadas ao planejamento colaborativo e à utilização de recursos pedagógicos acessíveis. O uso de materiais concretos, adaptações curriculares e tecnologias assistivas como softwares leitores de tela, pranchas de comunicação e jogos sensoriais é essencial para garantir a participação ativa dos alunos com deficiência.

Outro aspecto relevante é o trabalho em rede, que envolve o diálogo entre professores do ensino comum, professores do AEE, profissionais de apoio e famílias. Essa colaboração é apontada por Lira e Cavalcante (2020) como um dos fatores determinantes para o sucesso da inclusão escolar, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem não se limita à sala de aula, mas à construção coletiva de um ambiente que acolhe, escuta e valoriza a diversidade.

A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O AEE é um dos instrumentos centrais da política de inclusão no Brasil. Ele visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à aprendizagem. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2008), o AEE deve ocorrer em salas de recursos multifuncionais, de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos na classe comum.

Entretanto, o sucesso do AEE depende de uma articulação efetiva com o professor regente. Não basta que o aluno com deficiência frequente a sala de recursos: é necessário que haja integração entre os planejamentos, de modo que as atividades desenvolvidas no AEE tenham relação direta com os conteúdos da sala comum.

Mendes (2010) observa que muitos professores ainda interpretam o AEE como um espaço de reforço ou substituição do ensino regular, o que descaracteriza sua função. O ideal é que o AEE se configure como espaço de autonomia e protagonismo do aluno, desenvolvendo estratégias personalizadas para superar barreiras e fortalecer a aprendizagem.

Além disso, o AEE deve se basear em avaliação contínua e diagnóstica, identificando as necessidades reais de cada estudante. O planejamento individualizado, aliado ao uso de recursos de acessibilidade, é o que garante a efetiva inclusão e não apenas a matrícula na escola regular.

Tecnologias assistivas e acessibilidade educacional

A tecnologia assistiva é um campo de conhecimento que tem se tornado cada vez mais importante para a Educação Especial. Ela compreende produtos, equipamentos e estratégias que permitem ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo sua autonomia e inclusão (BRASIL, 2015).

No ambiente escolar, o uso de tecnologias assistivas possibilita a comunicação e a aprendizagem de alunos com diferentes deficiências. Por exemplo, softwares leitores de tela auxiliam estudantes com deficiência visual; pranchas de comunicação e aplicativos específicos são fundamentais para alunos com autismo ou paralisia cerebral; e recursos de ampliação e contraste visual podem beneficiar alunos com baixa visão.

Para Glat (2011), o uso da tecnologia precisa estar integrado ao planejamento pedagógico e não ser utilizado de forma isolada. A tecnologia, por si só, não garante a inclusão — ela deve estar articulada a práticas educativas significativas, que considerem o contexto, os objetivos de aprendizagem e o perfil de cada estudante.

Além das tecnologias, é fundamental discutir acessibilidade arquitetônica e comunicacional. Muitas escolas brasileiras ainda carecem de rampas adequadas, sinalização tátil, mobiliário adaptado e intérpretes de Libras. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) determina que a acessibilidade deve abranger não apenas os espaços físicos, mas também a comunicação, os recursos pedagógicos e as atitudes sociais.

O conceito de acessibilidade, portanto, transcende o aspecto físico: trata-se de um compromisso ético e político com o direito à educação em igualdade de condições.

A família e a comunidade no processo de inclusão

A participação da família é um elemento essencial na construção de uma escola inclusiva. De acordo com Lira e Cavalcante (2020), o envolvimento familiar não deve ser restrito à esfera administrativa ou burocrática, mas estender-se ao acompanhamento pedagógico e emocional do aluno.

As famílias precisam ser parceiras da escola, contribuindo com informações relevantes sobre o desenvolvimento da criança e participando ativamente das decisões pedagógicas. A inclusão, nesse sentido, é um processo coletivo, que requer diálogo, acolhimento e corresponsabilidade.

Além disso, a comunidade desempenha um papel importante na quebra de preconceitos e estigmas. A escola inclusiva é também um espaço de formação cidadã, onde se aprende a conviver com as diferenças e a reconhecer o outro como sujeito de direitos. Mendes (2010) enfatiza que a inclusão escolar é, antes de tudo, um movimento social e político, que reflete valores de equidade, solidariedade e justiça.

Quando família e comunidade participam ativamente do processo educacional, a escola se torna um espaço mais humano, democrático e transformador. Essa

parceria reforça o sentimento de pertencimento e fortalece o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência.

Perspectivas futuras da Educação Especial no Brasil

A Educação Especial brasileira encontra-se em constante evolução. Nos últimos anos, observam-se avanços em legislações, programas de formação e ampliação do debate sobre diversidade e equidade. Contudo, há muito a ser feito para consolidar uma política efetivamente inclusiva.

Entre os principais desafios estão a necessidade de financiamento adequado, monitoramento das políticas públicas, e formação docente continuada com foco na prática inclusiva. Outro ponto relevante é o fortalecimento da pesquisa acadêmica sobre o tema, com ênfase em metodologias inovadoras e experiências exitosas em diferentes contextos.

Mantoan (2003) destaca que a verdadeira inclusão não se resume a inserir o aluno com deficiência na escola comum, mas a recriar a escola para que todos aprendam e convivam em igualdade. Isso implica repensar o currículo, a avaliação, o papel do professor e as relações interpessoais no ambiente escolar.

O futuro da Educação Especial, portanto, depende da continuidade dos investimentos públicos, da valorização da diversidade e da construção de uma cultura inclusiva que reconheça cada aluno como parte essencial do coletivo escolar.

A escola inclusiva é mais do que um espaço de ensino: é um espaço de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a Educação Especial na perspectiva da inclusão representa uma mudança significativa no modo de conceber a escola e a aprendizagem no

Brasil. Os marcos legais avançaram, a concepção pedagógica evoluiu e já se vislumbram práticas bem-sucedidas. No entanto, os desafios ainda são grandes: escolarização não basta, é preciso garantir qualidade, participação e permanência. O futuro exige engajamento coletivo, investimentos em formação docente, recursos adequados e cultura escolar inclusiva para que a promessa de “educação para todos” se torne realidade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/703008/1/Compreendendo.pdf>.

Acesso em: 11 nov. 2025.

COSTA, Maria Helena de Andrade; PEREIRA, Jéssica dos Santos. Formação docente e inclusão escolar: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 28, n. 2, p. 245–262, 2022. Disponível em: <https://periodicos.scielo.br/rbee>. Acesso em: 11 nov. 2025.

GLAT, Rosana. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

LIRA, Luiza Bonfim Teixeira; CAVALCANTE, Sheila da Cruz Ribeiro. A política de inclusão de estudantes com necessidades especiais no Brasil: da Constituição Federal à Lei Brasileira de Inclusão. *Revista Docentes*, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 45–60, 2020. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/982>. Acesso em: 11 nov. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças na escola*. Petrópolis: Vozes, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais para todos*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla A. P. Atendimento Educacional Especializado: concepções, práticas e desafios. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41270>. Acesso em: 11 nov. 2025.

RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro; CAVALCANTE, Sheila da Cruz Ribeiro. Educação especial: recomendações teóricas sobre como tornar uma escola inclusiva. *Revista Internacional de Educação e Psicologia*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 89–102, 2021. Disponível em: <https://www.ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/315>. Acesso em: 11 nov. 2025.

REVISTAFT. Educação especial e inclusão no contexto escolar: percepções de profissionais da educação. *Revista Faculdade do Trabalhador*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 112–127, 2021. Disponível em: <https://revistaft.com.br/educacao-especial-e-inclusao-no-contexto-escolar-percepcoes-de-profissionais-da-educacao/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

SILVA, Patrícia Aparecida da; LOPES, Rodrigo Matos. Tecnologia assistiva e acessibilidade na escola: instrumentos de inclusão e autonomia. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 77–92, 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br>. Acesso em: 11 nov. 2025.

UOL – BRASIL ESCOLA. Educação especial e inclusiva: um olhar reflexivo dentro de um contexto educacional excludente. *Meu Artigo – Brasil Escola*, 2023. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-especial-e-inclusiva-um-olhar-reflexivo-dentro-de-um-contexto-educacional-excludente.htm>. Acesso em: 11 nov. 2025.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ÊNFASE EM AUTISMO

MARIA OLIVEIRA DO NASCIMENTO

RESUMO

A educação inclusiva busca garantir o direito de todos os estudantes à participação plena no ambiente escolar, respeitando suas singularidades e promovendo o desenvolvimento integral. No contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse compromisso requer práticas pedagógicas que considerem as especificidades sensoriais, comunicacionais, comportamentais e sociais desses estudantes. O processo de inclusão escolar de alunos com TEA envolve a oferta de suporte especializado, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), adaptações curriculares, uso de recursos tecnológicos assistivos e a formação contínua de professores para atuar de maneira responsiva e humanizada. Além disso, a criação de uma cultura escolar acolhedora, que valorize a diversidade e fortaleça a colaboração entre família, escola e profissionais de saúde, é fundamental para garantir o acesso, a permanência e o aprendizado significativo. Assim, a educação inclusiva com ênfase no autismo não se limita à inserção física do estudante na sala de aula, mas requer ações planejadas e sistemáticas capazes de promover autonomia, interação social e desenvolvimento acadêmico, consolidando uma escola verdadeiramente democrática e equitativa.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Práticas pedagógicas; Acessibilidade; Desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um princípio fundamental para a garantia dos direitos humanos, reconhecendo que todos os estudantes, independentemente de suas características ou condições, devem ter acesso a oportunidades equitativas de aprendizagem. No Brasil, políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão reforçam a necessidade de uma escola que acolha a diversidade, promovendo não apenas o acesso, mas também a participação ativa e o desenvolvimento de todos. Nesse cenário, destaca-se o crescente número de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que impulsiona debates, pesquisas e esforços voltados ao aprimoramento das práticas pedagógicas.

O TEA envolve diferentes manifestações comportamentais, comunicacionais e sensoriais, exigindo da escola estratégias didáticas flexíveis e fundamentadas em evidências, capazes de responder às necessidades individuais. A presença de estudantes autistas no ambiente escolar torna imprescindível a atuação integrada de professores, equipe de apoio, profissionais especializados, gestores e família, configurando um ecossistema colaborativo que favorece a aprendizagem significativa. Além disso, a formação continuada dos docentes emerge como elemento central para romper barreiras atitudinais e promover um olhar mais sensível, ético e científico acerca das especificidades do TEA.

Dessa forma, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva não se limita a adaptações estruturais ou curriculares, mas envolve a transformação da cultura escolar, a adoção de metodologias não excludentes e o reconhecimento da singularidade de cada estudante. Este artigo discute a educação inclusiva com ênfase no autismo, destacando seus desafios, avanços e possibilidades, com o intuito de contribuir para práticas pedagógicas mais humanas, eficazes e alinhadas às demandas contemporâneas.

A Educação Inclusiva e seus Fundamentos Teóricos

A educação inclusiva, enquanto paradigma contemporâneo, representa uma ruptura significativa com modelos anteriores de escolarização, marcados pela segregação, pela homogeneização dos processos de ensino e pela pouca valorização da diversidade humana. Suas bases conceituais encontram respaldo em documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que propõe a inclusão como princípio norteador da educação global, e em legislações nacionais que asseguram o direito de todos à educação sem discriminação.

O conceito de inclusão escolar vai além da mera presença física de estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas nas classes comuns. Ele implica uma reconstrução da cultura escolar, da prática pedagógica e da organização institucional, visando garantir participação, autonomia e aprendizagem efetiva. Esse movimento pressupõe que a escola seja um espaço adaptável e capaz de reconhecer as diferenças não como obstáculos, mas como elementos constitutivos do processo educativo.

Nesse contexto, a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) emerge como um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para repensar modelos tradicionais de ensino. O TEA, caracterizado por padrões diferenciados de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, exige da escola uma postura ativa na construção de estratégias personalizadas de ensino. A singularidade desses estudantes demanda não apenas adaptações curriculares, mas também a sensibilização de toda a comunidade escolar, o que evidencia a necessidade de uma abordagem sistêmica.

O Transtorno do Espectro Autista no Contexto Escolar

A inclusão escolar de estudantes com TEA é um processo complexo, pois envolve compreender que o espectro autista não representa uma condição homogênea. Cada estudante apresenta níveis variados de suporte necessários, perfis cognitivos específicos, possíveis comorbidades e distintos modos de interação com o ambiente. Assim, práticas pedagógicas rígidas ou padronizadas se mostram insuficientes, reforçando a importância de metodologias que valorizem o ensino individualizado.

No âmbito escolar, muitos estudantes com TEA enfrentam desafios como hipersensibilidade sensorial, dificuldades de comunicação verbal ou não verbal, padrões restritos de interesses e dificuldades em compreender regras sociais implícitas. Esses fatores podem influenciar diretamente a participação em atividades coletivas, o engajamento acadêmico e o relacionamento com colegas e professores. Portanto, o planejamento pedagógico deve se antecipar a esses desafios, criando condições de aprendizagem acessíveis e estruturadas.

Outro aspecto relevante diz respeito ao diagnóstico. Apesar do avanço nas políticas públicas, muitos estudantes chegam à escola sem diagnóstico formal, dificultando a implementação de apoios adequados. Esse contexto reforça a importância de que a escola esteja preparada para acolher a diversidade, mesmo antes da existência de laudos clínicos, evitando atrasos na adoção de práticas inclusivas.

Práticas Pedagógicas Inclusivas para Estudantes com TEA

A efetivação da inclusão exige que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios que considerem as necessidades individuais do estudante. Entre as estratégias mais eficazes está o **ensino estruturado**, fundamentado na clareza das rotinas, no uso de pistas visuais e na organização física do ambiente. Recursos visuais como agendas, sequências de tarefas e pictogramas contribuem para a compreensão. Esse tipo de estratégia beneficia não apenas o estudante com TEA, mas todos os estudantes, promovendo maior organização e autonomia.

O uso de **tecnologias assistivas** também se destaca como ferramenta fundamental. Tablets, softwares de comunicação alternativa, aplicativos educacionais e jogos interativos podem ampliar as formas de expressão, facilitar a organização mental e motivar o envolvimento em tarefas acadêmicas.

Outro elemento essencial é a **diferenciação curricular**, que consiste em ajustar conteúdos, metas e estratégias de avaliação de acordo com o perfil do estudante. A flexibilização do currículo não deve ser vista como redução de exigências, mas como adequação para garantir que a aprendizagem ocorra de modo significativo. Atividades práticas, multissensoriais

e contextualizadas costumam gerar melhores resultados do que métodos exclusivamente expositivos.

O Papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementa a escolarização dos estudantes com TEA, oferecendo recursos e estratégias que potencializam sua participação na sala de aula comum. Entre os objetivos do AEE estão: trabalhar habilidades funcionais, reforçar a comunicação, facilitar a autonomia e desenvolver estratégias de autorregulação. É fundamental que haja articulação entre as ações do AEE e da sala regular, de modo que o atendimento não se torne isolado ou desconectado do currículo.

A atuação do professor do AEE exige formação especializada, capacidade de analisar o perfil funcional do estudante e competência para produzir materiais adaptados. Além disso, a comunicação entre o AEE e os professores regulares é determinante para o sucesso do processo inclusivo. Quando essa articulação não acontece, observa-se fragmentação no atendimento, o que pode comprometer o desenvolvimento acadêmico e social do estudante.

Formação Docente e Barreiras Atitudinais

Um dos maiores desafios da inclusão escolar é a formação dos professores. Muitos profissionais relatam dificuldades em lidar com comportamentos desafiadores, falta de preparo para adaptar atividades ou insegurança em trabalhar com metodologias diferenciadas. Esse cenário revela que a formação inicial, em muitos casos, não contempla suficientemente a educação inclusiva.

A formação continuada se apresenta como estratégia indispensável. Cursos, capacitações, oficinas e grupos de estudo são recursos que possibilitam ao docente ampliar suas competências e transformar sua prática pedagógica. Além disso, o acesso a pesquisas científicas atualizadas permite que professores adotem estratégias baseadas em evidências.

As barreiras atitudinais, como preconceito, desconhecimento e resistência à diversidade, podem ser ainda mais prejudiciais do que as barreiras físicas ou pedagógicas. A mudança dessa perspectiva envolve a construção de uma cultura escolar acolhedora, na qual todos compreendam a inclusão como responsabilidade coletiva e não apenas como atribuição de profissionais especializados.

Interação Escola–Família–Profissionais de Saúde

O sucesso da inclusão de estudantes com TEA depende também da relação entre escola, família e profissionais de saúde. A família, por sua vez, desempenha papel crucial no fornecimento de informações relevantes sobre o perfil do estudante, seus comportamentos, suas potencialidades e suas necessidades. Já os profissionais de saúde — psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, neurologistas — colaboram com avaliações e orientações técnicas importantes.

Quando há articulação efetiva entre esses atores, cria-se um ambiente mais favorável à aprendizagem, fortalecendo o planejamento pedagógico. Contudo, essa parceria requer comunicação clara, respeito mútuo e compreensão de que a escola possui papel pedagógico, e não terapêutico. A sobrecarga de funções atribuídas ao professor pode gerar distorções na prática educativa, motivo pelo qual limites e responsabilidades devem estar bem definidos.

Desafios e Possibilidades na Construção de Escolas Inclusivas

Apesar dos avanços legais e conceituais, a inclusão de estudantes com TEA enfrenta desafios como falta de estrutura física, ausência de profissionais de

apoio, turmas superlotadas, insuficiência de formação docente e fragilidade no acompanhamento pedagógico. Esses obstáculos revelam que a inclusão não pode ser reduzida a ações pontuais; é necessário que as redes de ensino realizem investimentos estruturais e promovam políticas de longo prazo.

Entretanto, as possibilidades são amplas. Escolas que adotam práticas inclusivas relatam melhora no clima escolar, aumento da cooperação entre estudantes e desenvolvimento de competências socioemocionais em toda a comunidade escolar. Além disso, a inclusão fortalece valores como empatia, respeito e solidariedade, contribuindo para a formação integral de todos.

A Importância do Planejamento Educacional Individualizado (PEI)

O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) é uma ferramenta essencial no processo de inclusão de estudantes com TEA. Ele consiste em um documento sistemático que organiza metas, estratégias de ensino, adaptações curriculares e formas de avaliação específicas para cada estudante. A elaboração do PEI deve ser realizada de maneira colaborativa, envolvendo professores da sala comum, profissionais do AEE, equipe pedagógica, família e, sempre que possível, o próprio estudante.

A implementação do PEI permite que a escola monitore o progresso do estudante de forma contínua e objetiva, garantindo que as intervenções sejam ajustadas à medida que novas necessidades surgem. Além disso, o PEI ajuda a reduzir improvisações pedagógicas, conferindo maior coerência ao processo educativo e favorecendo a autonomia. O documento também fortalece o vínculo com a família, que passa a participar mais ativamente das tomadas de decisão relacionadas ao percurso escolar da criança ou adolescente com TEA.

A Perspectiva da Neurodiversidade na Inclusão Escolar

Nos últimos anos, o conceito de neurodiversidade tem ganhado destaque nas discussões sobre autismo e educação inclusiva. Esse conceito considera que as diferenças neurológicas fazem parte da variação humana natural, devendo ser respeitadas e valorizadas. A perspectiva da neurodiversidade desafia práticas educativas que buscam “normalizar” comportamentos autistas, propondo, em vez disso, a criação de ambientes que acolham suas especificidades.

Ao incorporar a neurodiversidade, a escola passa a reconhecer que estudantes com TEA não precisam ser moldados a padrões tradicionais de comportamento, mas sim ter oportunidades para aprender e se expressar conforme seu modo singular de ser. Isso implica adotar práticas que deixem espaço para interesses restritos, modos únicos de comunicação e formas diferenciadas de interação

social. Tal abordagem contribui para a construção de uma escola mais humana, flexível e sensível à diversidade.

A Dimensão Social da Inclusão: Interações e Construção de Vínculos

A inclusão escolar de estudantes com TEA não se limita ao desenvolvimento acadêmico; ela envolve, também, o fortalecimento das relações sociais. Interações com colegas, professores e demais membros da comunidade escolar são fundamentais para o desenvolvimento social e emocional desses estudantes. No entanto, dificuldades de comunicação e compreensão social podem tornar essas interações mais complexas.

Para favorecer a construção de vínculos, a escola deve promover atividades colaborativas, trabalhos em grupo estruturados, círculos de diálogo, projetos coletivos e dinâmicas de mediação de conflitos. Estratégias socioemocionais, como o ensino explícito de habilidades sociais — cumprimentar, pedir ajuda, resolver problemas e interpretar emoções — podem ser altamente benéficas.

Além disso, a cultura escolar desempenha papel crucial. Ambientes que reforçam valores como empatia, respeito às diferenças e cooperação contribuem para que estudantes com TEA sejam acolhidos. A sensibilização da turma por meio de projetos sobre diversidade também reduz comportamentos de bullying e favorece o clima escolar positivo.

Abordagens Baseadas em Evidências no Ensino de Estudantes com TEA

A literatura científica aponta diversas abordagens eficazes para o ensino de estudantes autistas, tais como ABA (Applied Behavior Analysis), TEACCH, Modelo Denver, PECS, análise de comportamento social e práticas baseadas em comunicação alternativa. Embora essas intervenções tenham origens na área terapêutica, muitas de suas estratégias podem ser adaptadas ao contexto escolar de forma ética e pedagógica.

No ambiente da sala de aula, práticas baseadas em evidências incluem:

- **ensino de habilidades específicas em passos graduais,**
- **reforço positivo sistemático,**
- **uso de estímulos visuais,**
- **modelagem e intervenção naturalista,**

- **ensino explícito de habilidades socioemocionais,**
- **atividades estruturadas e previsíveis,**
- **treino de autorregulação emocional.**

O professor deve selecionar estratégias considerando os objetivos pedagógicos, o perfil do estudante e os princípios da educação inclusiva, evitando transformar a escola em ambiente terapêutico. A integração entre intervenções educativas e terapêuticas, quando conduzida com ética e parceria profissional, tende a favorecer o progresso global do estudante.

Políticas Públicas e o Direito à Educação Inclusiva

A efetivação da inclusão escolar depende também da consolidação de políticas públicas que assegurem recursos e condições adequadas de atendimento. No Brasil, legislações como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão estabelecem direitos essenciais, incluindo:

- matrícula de estudantes com deficiência na escola regular,
- oferta do AEE em turno contrário,
- formação de professores,
- acessibilidade física, comunicacional e pedagógica,
- presença de profissionais de apoio quando necessário.

Apesar dessas garantias, muitas redes de ensino ainda enfrentam dificuldades para implementar tais políticas de forma integral. A insuficiência de investimentos, a falta de materiais adaptados e a ausência de formação continuada são obstáculos recorrentes. Assim, o fortalecimento das políticas públicas é indispensável para que a inclusão de estudantes com TEA se torne realidade concreta em todas as regiões do país.

A Importância da Pesquisa Científica para a Inclusão

A pesquisa acadêmica desempenha um papel essencial no avanço da educação inclusiva. Estudos sobre autismo, práticas pedagógicas, desenvolvimento infantil, tecnologias assistivas e formação docente fornecem subsídios que orientam políticas e transformam intervenções escolares em práticas consistentes e eficazes.

O incentivo à produção científica na educação — especialmente em contextos públicos — amplia o repertório pedagógico dos profissionais e contribui para a inovação. Além disso, pesquisas colaborativas entre universidades, escolas e instituições especializadas favorecem a criação de novos materiais, métodos e tecnologias, fortalecendo a qualidade da inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação inclusiva com ênfase no Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um desafio complexo, mas indispensável para a formação de uma sociedade verdadeiramente democrática e equitativa. Ao longo deste trabalho, evidenciou-se que a inclusão escolar vai muito além da presença física do estudante em sala de aula: ela requer mudanças estruturais, culturais e pedagógicas que assegurem condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Os estudantes com TEA apresentam singularidades que demandam práticas pedagógicas flexíveis, recursos estruturados, planejamento colaborativo e uma postura docente pautada na sensibilidade, no conhecimento técnico e na disposição para inovar. Nesse sentido, o uso de metodologias diferenciadas, tecnologias assistivas, adaptações curriculares e estratégias de ensino estruturado contribuem significativamente para o engajamento e o progresso acadêmico desses estudantes.

Também se destacou o papel fundamental do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da formação continuada dos professores e da articulação entre escola, família e profissionais de saúde. Quando esses elementos atuam de forma integrada, cria-se um ambiente favorável à aprendizagem inclusiva, reduzindo barreiras e promovendo o desenvolvimento pleno do estudante.

Embora ainda existam desafios, como infraestrutura insuficiente, barreiras atitudinais e lacunas na formação docente, é possível afirmar que a inclusão de estudantes com TEA representa uma oportunidade de reconfigurar práticas, ampliar horizontes pedagógicos e fortalecer valores humanos essenciais. Assim, a educação inclusiva não se limita ao atendimento de um grupo específico, mas contribui para a transformação da escola em um espaço acessível, acolhedor e comprometido com a diversidade.

Portanto, promover a inclusão de estudantes com autismo é investir em uma educação de qualidade para todos, reafirmando princípios de justiça social, respeito e equidade. A continuidade das ações inclusivas dependerá do

compromisso das instituições educativas, das políticas públicas e do engajamento coletivo em reconhecer que cada estudante é único, e que suas diferenças enriquecem o ambiente escolar e fortalecem a construção de uma sociedade mais humana.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

KLIN, Ami. **Transtornos do Espectro Autista: da biologia à clínica**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, supl. 1, p. S3–S11, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MELLO, Ana Maria G. B. **Autismo: guia prático para pais e profissionais**. 7. ed. São Paulo: Memnon, 2017.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Campinas: Papirus, 2010.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Únicas: pessoas com autismo, TDAH e altas habilidades**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.



UNIFICADA

Revista Multidisciplinar da FAUESP

e-ISSN: 2675-1186

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TEA

MARIA OLIVEIRA DO NASCIMENTO

RESUMO

As Tecnologias Assistivas (TA) têm se consolidado como ferramentas fundamentais para a promoção da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por meio de dispositivos, softwares, aplicativos e recursos visuais, as TA ampliam as possibilidades de comunicação, participação e aprendizagem, contribuindo para reduzir barreiras pedagógicas e sensoriais presentes no ambiente educacional. No contexto do TEA, essas tecnologias favorecem a organização de rotinas, a compreensão das atividades, o desenvolvimento da autonomia e o engajamento em tarefas acadêmicas, especialmente quando alinhadas a práticas pedagógicas estruturadas e individualizadas. Este artigo analisa o papel das Tecnologias Assistivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na sala de aula comum, discutindo suas potencialidades, limites, desafios de implementação e a necessidade de formação docente para o uso eficaz desses recursos. Os resultados apontam que a integração das TA ao cotidiano escolar fortalece a inclusão, promove acessibilidade e contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, comunicacional e social de estudantes com autismo.

Palavras-chave: Tecnologias Assistivas; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão Escolar; Comunicação Alternativa; Acessibilidade Educacional.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, enquanto princípio norteador das políticas educacionais contemporâneas, defende que todos os estudantes têm direito a participar, aprender e se desenvolver plenamente no ambiente escolar, independentemente de suas particularidades. No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa garantia exige a adoção de estratégias pedagógicas específicas, capazes de responder às suas necessidades comunicacionais, sensoriais, cognitivas e sociais. Nesse cenário, as Tecnologias Assistivas (TA) emergem como ferramentas essenciais para ampliar as possibilidades de acesso ao currículo, promover autonomia e favorecer a participação ativa desses estudantes na sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As Tecnologias Assistivas compreendem um conjunto de recursos, dispositivos, serviços e metodologias que auxiliam pessoas com deficiência ou necessidades específicas a superar barreiras e desempenhar atividades que, de outra forma, seriam limitadas. No contexto do TEA, essas tecnologias englobam desde sistemas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), softwares educacionais e aplicativos interativos até materiais visuais estruturados, recursos sensoriais reguladores e plataformas digitais de aprendizagem. Esses instrumentos não apenas apoiam o desenvolvimento acadêmico, mas também contribuem significativamente para a regulação emocional, a interação social e a construção de rotinas previsíveis — elementos essenciais para estudantes autistas.

Além disso, o uso adequado das Tecnologias Assistivas demanda uma prática pedagógica que considere a singularidade de cada estudante. A efetividade desses recursos depende de planejamento, formação docente, acompanhamento contínuo e articulação entre escola, família e profissionais especializados. Embora as TA ofereçam inúmeras possibilidades, seu potencial ainda esbarra em desafios como desconhecimento, falta de infraestrutura, ausência de formação técnica e dificuldades de implementação no cotidiano escolar.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo analisar o papel das Tecnologias Assistivas no atendimento educacional de estudantes com TEA, destacando suas contribuições, limites e desafios. Busca-se demonstrar como esses recursos podem fortalecer a educação inclusiva, facilitar processos comunicacionais, ampliar o acesso ao currículo e promover um ambiente escolar

mais acessível, acolhedor e significativo para estudantes autistas. A compreensão desses aspectos é fundamental para que as escolas avancem em práticas inclusivas fundamentadas, eficazes e alinhadas às demandas contemporâneas.

A construção histórica da inclusão e o lugar do TEA no cenário educacional

A trajetória da inclusão escolar no Brasil percorreu um caminho complexo, marcado por disputas políticas, tensões sociais e transformações pedagógicas profundas. Quando observamos o lugar ocupado pelos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nesse percurso, torna-se evidente que a inclusão não é apenas um campo normativo, mas uma prática que exige reestruturações contínuas dos sistemas de ensino, das metodologias e da formação docente. O desenvolvimento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, especialmente nas últimas duas décadas, impulsionou um debate essencial sobre a forma como a escola compreende a diversidade e organiza suas práticas.

Historicamente, estudantes com autismo foram por muito tempo rotulados como incapazes de aprender ou de socializar nos ambientes escolares regulares. Essa percepção excludente esteve ancorada em concepções médicas reducionistas que entendiam o TEA apenas como uma condição clínica, ignorando suas dimensões sociais, cognitivas e afetivas. Somente com o avanço de pesquisas interdisciplinares, envolvendo psicologia, pedagogia, neurociências e estudos da linguagem, tornou-se possível construir uma visão mais ampla do autismo, reconhecendo tanto suas especificidades quanto seu potencial para o desenvolvimento em contextos educativos.

No Brasil, marcos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Lei 12.764/2012 — que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA — foram essenciais para garantir que o estudante autista fosse compreendido como sujeito de direitos. Esses documentos orientam que a escolarização deve ocorrer preferencialmente na rede regular, com oferta de recursos de acessibilidade, apoios pedagógicos, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação docente adequada.

Essa mudança representou não apenas uma conquista legal, mas também um desafio imenso para as escolas, que desde então buscam formas de adaptar seus espaços, rever práticas tradicionais e desenvolver estratégias para atender às necessidades específicas de cada estudante, respeitando seu ritmo, estilo de aprendizagem e formas de comunicação.

O TEA como expressão de diversidade: ampliando a compreensão sobre o sujeito

O Transtorno do Espectro Autista não pode ser compreendido como uma característica homogênea, pois envolve um espectro amplo e complexo, que se manifesta de maneiras diferentes em cada indivíduo. A literatura contemporânea destaca que o autismo é marcado por três eixos fundamentais: diferenças na comunicação e linguagem; especificidades na interação social; e padrões de comportamento e interesses característicos, que podem incluir movimentos repetitivos, preferências muito delimitadas ou sensibilidade sensorial aumentada.

A compreensão do TEA como espectro é fundamental para evitar abordagens padronizadas que desconsideram a singularidade de cada estudante. No contexto escolar, isso significa reconhecer que alguns alunos podem apresentar comunicação oral fluente, enquanto outros utilizam comunicação alternativa, como PECS, sinais, pranchas de figuras ou aplicativos digitais. Da mesma forma, alguns estudantes podem acompanhar plenamente o currículo regular, enquanto outros necessitarão de adaptações, flexibilizações e mediações constantes.

Ver o autismo como expressão da diversidade humana implica abandonar concepções patologizantes e assumir uma postura pedagógica que valorize as potencialidades do estudante, sem ignorar suas dificuldades reais. A escola inclusiva não busca “normalizar” o aluno autista, mas oferecer condições para que ele aprenda, participe e se desenvolva dentro de suas possibilidades, com acesso ao conhecimento e oportunidades equivalentes.

Barreiras à aprendizagem e à participação: desafios ainda presentes

Apesar dos avanços na legislação, a realidade escolar ainda apresenta diversas barreiras que comprometem a inclusão plena dos estudantes com TEA. Essas barreiras podem ser classificadas em três dimensões principais: pedagógicas, estruturais e atitudinais.

As barreiras pedagógicas dizem respeito à dificuldade de adaptar o currículo, diversificar metodologias e avaliar de forma flexível. Muitos professores ainda se sentem despreparados para trabalhar com estudantes autistas, principalmente por falta de formação continuada e por modelos pedagógicos tradicionalistas que privilegiam a homogeneização e a centralização da aula expositiva. A presença de estudantes com TEA exige que a escola revise suas práticas, priorizando metodologias ativas, ensino estruturado, recursos visuais, rotinas previsíveis e estratégias que favoreçam a autonomia.

No âmbito estrutural, várias escolas enfrentam carência de materiais acessíveis, salas sensoriais, recursos de comunicação alternativa e profissionais de apoio. Além disso, o excesso de alunos por sala e a falta de adequação do ambiente físico — como iluminação, acústica, mobiliário acessível e espaços tranquilos — podem comprometer a permanência e o bem-estar do estudante com autismo.

As barreiras atitudinais são talvez as mais difíceis de superar, pois envolvem preconceitos, estigmas e falta de informação. Ainda é comum que pais, professores ou gestores manifestem crenças equivocadas, como a ideia de que o estudante autista “atrapalha” a turma, que deveria ser atendido exclusivamente no AEE, ou que sua presença exige uma atenção tão grande que inviabiliza o andamento da aula. O combate a essas barreiras envolve sensibilização, diálogo, formação humana e um compromisso ético com a diversidade.

O papel da família no processo de inclusão

A família ocupa um papel central na inclusão escolar dos estudantes com TEA. Ela é responsável por oferecer informações valiosas sobre as características do aluno, seus interesses, comportamentos, rotinas, dificuldades e potencialidades. O vínculo entre escola e família precisa ser construído com base em respeito, confiança e comunicação transparente.

A literatura aponta que famílias de crianças com autismo frequentemente enfrentam desafios adicionais, como dificuldades no diagnóstico precoce, acesso a tratamentos, sobrecarga emocional e falta de apoio institucional. Por isso, o acolhimento oferecido pela escola é determinante para fortalecer o processo educacional. Reuniões periódicas, participação em decisões pedagógicas, construção conjunta de estratégias e oferta de canais de diálogo são práticas essenciais para o desenvolvimento do estudante.

A família também desempenha função importante na generalização das aprendizagens. Muitas habilidades desenvolvidas em ambiente escolar — como comunicação, organização, uso de recursos visuais e autonomia — precisam ser praticadas no cotidiano para que se consolidem. Por isso, quando escola e família trabalham de forma articulada, o crescimento do estudante ocorre de maneira mais consistente.

Formação docente e competências essenciais para a inclusão de estudantes com TEA

A formação do professor constitui um dos pilares mais decisivos para a efetivação da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. O avanço das políticas públicas e das legislações inclusivas exige da escola e do docente não apenas conhecimentos acerca do desenvolvimento humano, mas também o domínio de estratégias pedagógicas diferenciadas, capacidade reflexiva e leitura sensível das necessidades de cada aluno.

Entretanto, o cenário educacional ainda revela lacunas significativas na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, especialmente no que se refere ao trabalho com estudantes neurodivergentes.

A formação inicial em cursos de pedagogia e licenciaturas, de modo geral, apresenta carga horária limitada sobre educação inclusiva, e menos ainda sobre autismo. Em muitos casos, o conteúdo teórico se concentra em modelos históricos da educação especial, sem aprofundar aspectos práticos, recursos e tecnologias que permitem mediar a aprendizagem de estudantes com TEA. Diante desse cenário, a formação continuada emerge como uma necessidade urgente. Essa formação, no entanto, precisa ir além de palestras pontuais ou cursos superficiais — deve ser sistemática, interativa, reflexiva e fundamentada na realidade da escola.

Pesquisas mostram que professores que participam de formações práticas, com momentos de observação, estudos de caso, oficinas e acompanhamento pedagógico, tendem a desenvolver estratégias mais eficazes de ensino. Além disso, a formação deve abordar temas como comunicação alternativa, adaptação curricular, gestão de comportamentos desafiadores, planejamento de rotinas estruturadas, uso de metodologias visuais, organização ambiental e compreensão da sensibilidade sensorial.

O professor que trabalha com estudantes com TEA deve desenvolver um conjunto de competências que envolvem tanto conhecimento técnico quanto habilidades socioemocionais. Entre elas, destacam-se:

- **Flexibilidade pedagógica:** capacidade de adaptar a mesma atividade para diferentes níveis de desempenho.
- **Observação contínua:** entender o estudante em suas interações, preferências, dificuldades e respostas ao ambiente.
- **Gestão socioemocional:** lidar com comportamentos desafiadores de forma não punitiva, buscando compreender sua origem.
- **Criatividade metodológica:** saber utilizar materiais concretos, recursos visuais, tecnologias digitais e estratégias lúdicas.
- **Empatia e acolhimento:** compreender que o estudante com TEA carrega um mundo sensorial e comunicativo único.
- **Planejamento colaborativo:** dialogar com profissionais de apoio, psicopedagogos, intérpretes ou terapeutas.

Portanto, investir na formação docente é investir diretamente no sucesso do processo inclusivo. Uma escola que não forma seus professores tende a fracassar na implementação da inclusão, pois práticas pedagógicas tradicionais, centradas na oralidade e na linearidade, não atendem ao perfil cognitivo e sensorial de muitos estudantes com autismo.

Estratégias de ensino estruturado e sua eficácia para o estudante com TEA

O ensino estruturado é uma das abordagens mais utilizadas e validadas internacionalmente para o trabalho pedagógico com pessoas com autismo. Ele não se trata de um método rígido ou fechado, mas de um conjunto de princípios que organiza o ambiente, as rotinas e os materiais de forma clara e previsível, facilitando a compreensão do estudante e seu engajamento nas atividades.

Entre os principais elementos do ensino estruturado estão:

Organização física do ambiente

O espaço escolar deve ser organizado de modo a reduzir estímulos desnecessários, delimitando claramente áreas de estudo, descanso, leitura, atividades práticas e interação. Essa organização ajuda o estudante com TEA a compreender o que se espera dele em cada momento, reduzindo ansiedade e comportamentos disruptivos.

Rotinas visuais

Rotinas visuais — como quadros de atividades, cartões, fotos, calendários e pictogramas — são fundamentais, pois muitos estudantes com autismo apresentam melhor processamento da informação por via visual do que auditiva. Os quadros visuais ajudam a prever as atividades do dia, diminuem a insegurança e favorecem a autonomia.

Clareza nas instruções

A comunicação com estudantes com TEA deve ser clara, objetiva e concreta. Instruções longas, abstratas ou com metáforas podem gerar confusão. Utilizar verbos de ação, frases curtas e apoio visual melhora significativamente a compreensão.

Adaptação de materiais

Adaptações podem incluir desde simplificação de textos, uso de imagens, suporte digital, divisão de tarefas complexas em etapas menores, até uso de organizadores gráficos. O objetivo não é reduzir o conteúdo, mas torná-lo acessível.

Estratégias de reforço positivo

Reforçar comportamentos desejados — como participação, autonomia, interação e foco — contribui para o engajamento. O reforço deve ser individualizado, respeitando as preferências do aluno.

Essas estratégias são amplamente evidenciadas por pesquisas como eficazes para estudantes com autismo, especialmente quando aplicadas de maneira consistente e contínua. Elas não beneficiam apenas o aluno com TEA, mas toda a turma, uma vez que promovem organização, clareza e melhor gestão do tempo.

Comunicação alternativa e acessibilidade comunicacional

A comunicação é uma das áreas mais afetadas no autismo, variando desde ausência de fala funcional até dificuldades em compreender metáforas, ironias, turnos de fala e expressões faciais. Dessa forma, é fundamental que a escola assegure **acessibilidade comunicacional**, oferecendo ferramentas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) quando necessário.

Entre os recursos mais utilizados estão:

- **PECS (Picture Exchange Communication System):** sistema baseado na troca de figuras.
- **Pranchas de comunicação:** organizadas por categorias, com imagens, fotos ou símbolos.
- **Aplicativos de comunicação:** como softwares que permitem que o estudante selecione imagens que são convertidas em fala.
- **Pictogramas:** símbolos amplamente usados em rotinas, instruções e atividades.

A comunicação alternativa não impede o desenvolvimento da fala — ao contrário, muitas vezes a estimula, pois permite que o aluno compreenda a função da comunicação. Além disso, favorece a autonomia e reduz comportamentos de frustração, já que o estudante consegue expressar necessidades, sentimentos e escolhas.

É essencial que toda a equipe escolar seja orientada sobre como utilizar esses recursos. Não basta que o aluno tenha uma prancha ou tablet; é necessário que professores, auxiliares, colegas e familiares estejam integrados a esse processo.

Sensibilidade sensorial e impacto no ambiente escolar

A sensibilidade sensorial é uma característica marcante do TEA e pode se manifestar como hiper ou hipossensibilidade a sons, luzes, texturas, cheiros, temperaturas e movimentos. Esses estímulos podem causar desconforto significativo, levando a ansiedade, agitação ou retraimento.

A escola, portanto, precisa compreender e se adaptar a essas particularidades. Algumas estratégias incluem:

- evitar ruídos intensos ou súbitos;
- utilizar iluminação mais suave quando possível;
- permitir o uso de abafadores de ouvido;
- oferecer um espaço tranquilo para regulação emocional;
- permitir objetos de apoio sensorial, como brinquedos táteis ou elásticos;
- evitar toques inesperados.

Uma escola sensorialmente amigável não é apenas inclusiva — ela reduz estresse e favorece o bem-estar de todos os alunos, não apenas aqueles com autismo.

A importância da mediação nas interações sociais

A interação social é um dos maiores desafios do estudante com TEA. Ele pode apresentar dificuldades em iniciar conversas, interpretar expressões faciais, compreender regras sociais implícitas ou participar de brincadeiras coletivas. Isso não significa falta de interesse, mas sim dificuldade na leitura e interpretação dos sinais sociais.

O papel da escola é mediar essas interações, favorecendo oportunidades para que ocorram de forma natural e respeitosa. Algumas estratégias incluem:

Projetos de tutoria entre pares

Colegas são orientados a auxiliar o estudante com TEA em atividades, jogos e brincadeiras. Essa estratégia fortalece vínculos, reduz isolamento e promove empatia.

Mediação durante atividades em grupo

O professor pode facilitar a participação do estudante, ajudando-o a compreender regras, turnos e etapas.

Atividades estruturadas de socialização

Algumas crianças aprendem melhor a partir de brincadeiras organizadas com regras claras e papéis definidos.

Incentivo à comunicação espontânea

Estimular o estudante a pedir ajuda, expressar preferências e tomar decisões fortalece a socialização.

A escola como espaço de pertencimento

Mais do que realizar adaptações pedagógicas, a escola inclusiva precisa promover um sentimento genuíno de pertencimento. O estudante com TEA deve se perceber como parte da comunidade escolar, não como um visitante temporário ou alguém que “precisa se adequar”. Pertencimento envolve aceitação, respeito, participação e reconhecimento.

A construção desse sentimento envolve ações coletivas:

- Projetos escolares sobre diversidade.
- Rodas de conversa sobre respeito e convivência.
- Campanhas de conscientização sobre o autismo.
- Formação da equipe escolar sobre neurodiversidade.
- Criação de ambientes acolhedores.

Quando o estudante sente que é compreendido, valorizado e apoiado, sua aprendizagem se fortalece de forma significativa.

O papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na inclusão de estudantes com TEA

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das políticas mais importantes para assegurar a participação plena de estudantes com deficiência e TEA na escola regular. Previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na Lei Brasileira de Inclusão (2015), o AEE oferece recursos, estratégias e tecnologias assistivas que complementam a escolarização do aluno.

É fundamental compreender que o AEE **não substitui** o ensino da sala de aula comum. Ele funciona de maneira **complementar e suplementar**, atuando para eliminar barreiras e ampliar as possibilidades de aprendizagem. No caso do estudante com autismo, o AEE desempenha funções estratégicas:

- **Desenvolvimento de habilidades de autonomia**, como organização, comunicação e rotina.
- **Uso de tecnologias assistivas**, como softwares de comunicação alternativa.
- **Adaptação de materiais pedagógicos**, tornando-os mais acessíveis.
- **Orientação aos professores**, oferecendo estratégias para sala regular.
- **Colaboração com a família**, criando um plano integrado de atuação.

Para ser eficaz, o AEE deve observar a singularidade do estudante e trabalhar em conjunto com o professor da sala comum. Quando ambos atuam em parceria, a aprendizagem ganha consistência e continuidade, evitando que o aluno seja “puxado” entre duas práticas pedagógicas desconectadas.

Adaptação curricular e flexibilização de objetivos

A adaptação curricular é um dos pontos mais debatidos na inclusão. Muitos professores têm dúvidas sobre até que ponto adaptar, quando adaptar e quais elementos curriculares podem ser flexibilizados. A legislação brasileira orienta que os alunos com deficiência e TEA têm direito ao mesmo currículo escolar, porém esse currículo pode ser flexibilizado em seus objetivos, metodologias, estratégias e formas de avaliação.

No caso de estudantes com TEA, as adaptações variam conforme o nível de suporte necessário. Em geral, elas podem ser organizadas em três categorias:

Adaptação de acesso

Refere-se a recursos que facilitam o acesso ao conteúdo, como materiais visuais, objetos concretos, tecnologia assistiva, roteiros de atividades, textos simplificados ou organizadores gráficos.

Adaptação metodológica

Inclui uso de metodologias diferenciadas, divisão de tarefas em etapas, maior tempo para execução, instruções claras e uso de reforço positivo.

Adaptação de objetivos

Quando necessário, os objetivos podem ser ajustados para o nível de desenvolvimento do estudante, mantendo-se alinhados ao currículo. Por exemplo, enquanto a turma aprende a escrever textos completos, o estudante pode trabalhar com frases curtas, desde que dentro do mesmo tema.

O objetivo central das adaptações curriculares é garantir **equidade**, não “facilitar” ou “proteger” o aluno. Trata-se de reconhecer que cada estudante aprende de maneira diferente e precisa de meios adequados para demonstrar suas aprendizagens.

Avaliação inclusiva: repensando práticas tradicionais

A avaliação é um dos maiores obstáculos da inclusão. Modelos tradicionais, baseados em provas escritas, tempo fixo e exigências uniformes, não refletem as possibilidades diversas de aprendizagem de estudantes com TEA. Por isso, é fundamental repensar o processo avaliativo.

Uma avaliação inclusiva deve considerar:

- **formas variadas de expressão do conhecimento** (oral, visual, prática, digital);
- **tempo ampliado** para realização de tarefas;
- **avaliação contínua**, baseada em observações e registros;
- **foco no progresso individual**, não na comparação com a turma;
- **objetivos personalizados**, quando necessário;
- **uso de portfólios**, trabalhos, projetos e evidências de aprendizagem;
- **avaliação diagnóstica**, para identificar habilidades e dificuldades.

A mudança no olhar avaliativo não diminui o rigor acadêmico; ao contrário, torna-o mais justo, humano e coerente com a diversidade. Avaliar significa compreender e apoiar o estudante, não classificá-lo.

O papel do professor de apoio ou acompanhante especializado

A presença do professor de apoio — também chamado de mediador escolar ou acompanhante especializado — é uma prática crescente no Brasil, especialmente para estudantes com TEA que necessitam de suporte mais intensivo. Porém, há muitos equívocos sobre seu papel.

O professor de apoio **não é um tutor particular**, nem deve substituir o professor regente. Ele atua como mediador das interações, facilitador da comunicação, organizador de rotinas e apoiador da autonomia do aluno.

Suas funções incluem:

- auxiliar o aluno na compreensão das tarefas;
- orientar em momentos de transição;
- apoiar o gerenciamento comportamental;
- adaptar materiais em parceria com o professor;

- favorecer a interação com colegas;
- evitar a dependência excessiva, promovendo autonomia.

Quando o professor de apoio é mal orientado, pode reforçar uma dinâmica de dependência e segregação. Por isso, a escola deve oferecer formação, acompanhamento e orientações contínuas, garantindo que seu trabalho seja integrado ao projeto pedagógico.

Parcerias interdisciplinares e redes de apoio

A inclusão de estudantes com TEA não é responsabilidade de um único profissional. Ela exige colaboração entre diferentes áreas, como psicopedagogia, fonoaudiologia, psicologia, neuropsiquiatria, terapia ocupacional, e, claro, a família. Essa rede articula saberes e práticas que se complementam, fortalecendo o desenvolvimento global do estudante.

A comunicação entre esses profissionais deve ser contínua e embasada em objetivos comuns. Quando as intervenções terapêuticas e pedagógicas caminham juntas, o estudante se beneficia de maior consistência nas estratégias, reduzindo frustrações e ampliando resultados.

Além disso, as redes de apoio — como centros de atendimento ao autista, instituições especializadas, associações de pais e grupos comunitários — têm papel importante, oferecendo suporte emocional e social à família e à escola.

A importância do brincar como ferramenta pedagógica

O brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento da criança e assume papel ainda mais estratégico no contexto do TEA. Muitas crianças com autismo apresentam dificuldades em jogos simbólicos, brincadeiras de faz de conta ou atividades sociais espontâneas. Essas dificuldades, porém, não impedem o aprendizado por meio do brincar. Pelo contrário: tornam-no ainda mais importante.

O professor pode usar o brincar como ferramenta para:

- desenvolver habilidades sociais;
- estimular comunicação;
- ampliar repertório simbólico;
- promover interação com colegas;
- apoiar o desenvolvimento emocional.

Brincadeiras estruturadas, com regras claras e papéis definidos, podem ser especialmente úteis para crianças com TEA, pois oferecem previsibilidade e

facilitam a participação. Jogos de montar, quebra-cabeças, brincadeiras motoras, jogos de turno e atividades sensoriais são recursos muito eficazes.

Além disso, o brincar possibilita que o estudante explore seus interesses — frequentemente profundos e específicos — como dinossauros, mapas, números, música, transportes, entre outros. Esses interesses podem ser incorporados de maneira estratégica nas atividades pedagógicas, tornando a aprendizagem mais motivadora.

O papel da neurociência no entendimento da aprendizagem de estudantes com TEA

Os avanços da neurociência têm contribuído significativamente para a compreensão de como o cérebro do estudante com autismo processa informações, reage a estímulos e estabelece conexões. Longe de oferecer respostas definitivas, a neurociência possibilita reflexões que enriquecem a prática pedagógica.

Pesquisas apontam diferenças no processamento sensorial, na integração de estímulos, na atenção compartilhada e nas funções executivas. Isso explica, por exemplo:

- a necessidade de rotinas estruturadas;
- a dificuldade em transições inesperadas;
- a preferência por estímulos visuais;
- a sensibilidade sensorial aumentada ou reduzida;
- a tendência à hiperfocalização em determinados temas.

A escola, ao compreender essas especificidades, pode desenvolver estratégias mais eficazes, alinhadas ao funcionamento cognitivo e sensorial dos estudantes com TEA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um dos avanços mais significativos no campo da educação contemporânea, ao afirmar a escola como espaço de diversidade, equidade e respeito às singularidades humanas. Ao longo deste trabalho, evidenciou-se que a inclusão não é um processo simples nem imediato; ao contrário, trata-se de um percurso contínuo, que exige reorganização das práticas pedagógicas, revisão das concepções educacionais, investimento em formação docente e fortalecimento das políticas públicas.

Compreender o TEA como manifestação legítima da neurodiversidade é um passo essencial para romper com paradigmas excludentes que historicamente limitaram o acesso e a permanência dessas crianças e jovens na escola. Ao reconhecer que o estudante autista não é um problema a ser resolvido, mas um sujeito de direitos que aprende de maneira singular, a escola abre caminho para práticas pedagógicas mais flexíveis, humanas e eficazes.

Os desafios ainda são muitos, especialmente no que se refere à formação continuada dos professores, às adaptações curriculares, ao uso de tecnologias assistivas, ao desenvolvimento de estratégias de ensino estruturado, à implementação adequada do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao papel colaborativo da família e da equipe interdisciplinar. Entretanto, os resultados positivos observados em experiências inclusivas bem estruturadas demonstram que o investimento nesse processo gera impactos significativos no desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes com TEA.

A inclusão escolar vai além da mera matrícula: ela envolve participação ativa, aprendizagem significativa, convivência respeitosa e sentimento genuíno de pertencimento. Para que isso aconteça, a escola precisa assumir seu papel como promotora de relações humanas, acolhedora das diferenças, e comprometida com práticas pedagógicas inovadoras que garantam oportunidades reais para todos.

Por fim, este artigo reafirma que a inclusão de estudantes com TEA não é uma escolha, mas uma necessidade ética, pedagógica e legal. É um compromisso coletivo que envolve professores, gestores, famílias, especialistas, sistemas educacionais e a sociedade como um todo. Quando a escola se transforma para incluir, ela se torna mais justa, mais humana e mais preparada para educar para a vida em sociedade.

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva é um caminho contínuo — e cada passo dado representa não apenas o avanço de políticas educacionais, mas sobretudo a garantia de dignidade, respeito e desenvolvimento pleno para cada estudante que compõe a riqueza da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. ***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5***. 5. ed. Arlington: APA, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei n. 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, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CUNHA, Eugenio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

GOMES, Marília; BAPTISTA, Claudio. **Inclusão escolar: fundamentos, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, supl. 1, p. 3-11, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Vera Lúcia. **Autismo e educação: estratégias práticas para a sala de aula**. São Paulo: Memnon, 2018.

SCHWARTZMAN, José Salomão; ASSUMPÇÃO JR., Francisco Baptista. **Autismo: Panorama atual**. São Paulo: Atheneu, 2018.

UNESCO. **Educação Inclusiva: o caminho do futuro**. Paris: UNESCO, 2009.



FAUESP

Paulista - Universidade da Grande São Paulo

UNIFICADA

REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FAUESP



SL EDITORA