

Revista
V.1 | N.46 | MAIO 2026



EDIÇÃO

MAIO

UNIFAHE
Educacional

2026



www.unifahe.edu.br

ISSN 2764-9598

Revista Unifahe Educacional [recurso eletrônico] – v.1 n.46
(maio2026).

Novo Mundo, MS: Unifahe, 2026.

111p:il; color

Mensal

Modo de acesso: <https://unifahe.edu.br/nossas-revistas/>
ISSN: 2764-9598 (digital)

1. Educação. 2. Brincadeiras 3. Leitura 4. Crianças livros e
leitura 5. Arte – estudo e ensino. 6. Educação infantil
7. Assis, Machado de , 1839 – 1908. 8. Ficção brasileira
9. Crianças – deficientes visuais – educação 10. Inclusão
escolar 11. Educação especial 12. Formação continua de
professores 13. Práticas pedagógicas 14. Transtorno de
deficit de atenção com hiperatividade.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Perecin - CRB: 1/S0025

CONSELHO EDITORIAL

Ms. Alexandre Bernardo
Profª Drª Adriana Alves Farias
Drª Claudineia Conationi da Silva Franco
Ms. Cleverson Cirino Coelho da Silva
Esp. Davyd Myke Oliveira
Ms. Dercival Gomes dos Santos
Ms. Marco Aurélio Claudiano Da Silva
Ms. Marcelo BortoLi Uliana
Ms. Valdemar Dias de Souza
Ma. Gilmara Belmiro da Silva

EDITOR CHEFE

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Profª Drª Adriana Alves Farias
Drª Tiziana Azario de Medeiros

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Editora Arbe

PROJETO GRÁFICO

Editora Arbe

BIBLIOTECÁRIA

Maria Inês Meinberg Perecin
- CRB: 1/S0025

CICLO DE PUBLICAÇÃO

Mensal

IDIOMA ACEITO

Português

AUTOR INSTITUCIONAL

REVISTA UNIFAHE EDUCACIONAL
Rua Tupinambá, 606 - Bairro Tapajós -
Mundo Novo - MS CEP: 79.980-00

ISSN 2764-9598

EDITORIAL

Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

A formação docente ocupa posição central nos debates educacionais e na produção científica da área. Em março, a Revista Unifahe dedica-se à discussão sobre a formação inicial e continuada de professores, o desenvolvimento profissional e os desafios enfrentados no exercício da docência em contextos cada vez mais complexos.

As pesquisas evidenciam a necessidade de políticas formativas articuladas à prática pedagógica e sustentadas por referenciais teóricos consistentes. A valorização do professor enquanto sujeito crítico, pesquisador de sua própria prática e agente de transformação social é fundamental para a consolidação de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

- 5 Brincar É Aprender: A Importância do Lúdico na Educação Infantil - **CLAUDIA TOYOKO ASATO**
- 17 Leitura Compartilhada e Inclusão: Estratégias para Garantir a Participação de Todos os Estudantes - **DIANE EIRE BIZO**
- 26 Arte como Linguagem Crítica: Reflexões sobre o Ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental - **ELAINE CRISTINA DE SOUZA QUEIROZ MENDES**
- 36 O Brincar Simbólico como Ferramenta de Saúde Emocional na Primeira Infância após Pandemia - **FERNANDA GARCIA DO NASCIMENTO**
- 48 Uma Reflexão sobre o Olhar da Criança nas Unidades de Educação Infantil - **JULIANY APARECIDA FERREIRA SILVA SANTOS**
- 56 Sugestões de Leituras Críticas de O Alienista: Preparação para Aulas sobre o Livro - **LARA SILVA PERUSSI BERTÃO**
- 68 A Deficiência Visual no Contexto Escolar - **MARIA JOELMA CASTRO BORGES**
- 77 Construindo e Semeando a Leitura na Educação Infantil - **MARIA RAIMUNDA DOS SANTOS**
- 92 Formação Continuada e Orientação Docente como Pilares da Educação Inclusiva - **TAMIRIS CUPERTINO SANTOS DE MORAES**
- 101 Práticas Pedagógicas Inclusivas no Processo de Aprendizagem de Estudantes com TDAH - **VIVIANE CRISTINA DE OLIVEIRA**



BRINCAR É APRENDER: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLAUDIA TOYOKO ASATO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2007);
Professora de Educação Infantil em CEI Direta da Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

A infância é marcada por descobertas, curiosidades e aprendizagens constantes. Nesse processo, o brincar se apresenta como uma linguagem natural da criança, uma forma de compreender o mundo e de expressar sentimentos, ideias e conhecimentos. Na Educação Infantil, o lúdico é mais do que uma atividade recreativa: é uma ferramenta pedagógica potente. Vamos discutir como o brincar contribui para o desenvolvimento das crianças e reforçar sua importância no ambiente escolar.

Palavras-chave: Lúdico; Educação Infantil; Brincar; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A atividade lúdica auxilia no desenvolvimento das capacidades cognitivas, físicas, sociais e psicológicas, possibilitando a socialização e a interação das crianças durante a prática educativa. A prática docente em apoio pedagógico na sala da brinquedoteca, nos espaços livres, parques e áreas verdes da unidade escolar proporciona uma percepção mais aguçada do desenvolvimento infantil e da utilização dessas capacidades nas atividades integradoras dos alunos.

O lúdico envolve a significação e a atenção do aluno, servindo para a adaptação em grupo e para a preparação das interações sociais. Ele serve como ferramenta de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, proporcionando a expressão de habilidades espontâneas e naturais da criança que demonstra sua natureza psicológica. A prática lúdica traz o aprendizado de valores importantes, como a socialização e a

construção de conceitos de forma significativa.

A criança, ao brincar de faz de conta, manifesta algumas habilidades que vão além do que se espera para a sua idade. Essa aprendizagem possibilita o avanço do desenvolvimento de muitos processos internos. Na brincadeira de faz de conta, a criança pode imaginar-se adulta através da imitação das atividades observadas no seu cotidiano, uma realidade e uma forma encontrada pela criança para interagir, assimilar, atuar e transformar suas concepções diárias. A teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento cognitivo ocorre através da interação social e da mediação cultural. Argumenta que a aprendizagem não é apenas um processo individual, mas também social, no qual o indivíduo internaliza experiências e conhecimentos adquiridos através da interação com outras pessoas e com o ambiente cultural.

Nesse sentido, o processo de imitar pode influenciar o desenvolvimento mental e, se acontecer de maneira organizada, pode facilitar a aprendizagem de fatores importantes para a criança. Essa prática educativa lúdica contribui para o crescimento e a construção do aprendizado escolar.

A educação lúdica pode colaborar e influenciar a formação mental da criança e do adolescente, o que possibilita uma produção de conhecimento que se integra à prática democrática. Essa prática exige a participação ativa, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

A importância dessa atividade está no resgate do uso de recursos lúdicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração a faixa etária dos alunos e o seu desenvolvimento cognitivo. As práticas pedagógicas podem ser mais prazerosas, menos corriqueiras, de forma a envolver os alunos numa participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, ocorrendo assim, a construção do conhecimento por meio do lúdico.

O QUE É BRINCAR?

A importância do brincar é uma questão discutida há bastante tempo. Na Antiguidade, os pensadores Platão e Aristóteles, por exemplo, já refletiam a respeito da relevância das brincadeiras e dos jogos na aprendizagem. O primeiro deles, por exemplo, apontava que as crianças podiam aprender brincando em oposição ao uso de violência ou opressão. Já Aristóteles entendia que usar jogos que simulavam atividades sérias era uma forma de preparar os pequenos para a vida futura.

A palavra brincar tem uma origem bastante curiosa e cheia de significado? Ela vem do latim *vinculum*, que quer dizer laço ou vínculo. Esse termo está ligado ao verbo *vincire*, que significa prender, seduzir e encantar. Ou seja, desde sua origem, o ato de brincar já carrega em si a ideia de conexão, envolvimento e encanto. Além

disso, a palavra brincar também vem de *vinculum* e acabou influenciando a formação do verbo brincar. O brincar, como enfeite, é algo que atrai, que prende a atenção - e brincar faz exatamente isso com as crianças: prende, encanta, diverte e conecta.

Pensar na etimologia da palavra brincar nos ajuda a entender que as brincadeiras não são apenas passatempos. Elas são momentos de criação de laços, de alegria e encantamento. Tudo isso está presente nas atividades lúdicas, que têm um papel essencial no desenvolvimento infantil.

O Brincar é um direito da criança por lei, está garantido no Artigo 16 do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente- que afirma: “ É assegurado à criança e ao adolescente o direito de ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em entidade de atendimento, sendo vedada a sua colocação em instituição que não proporcione condições para o seu pleno desenvolvimento”. Esse artigo não só garante a convivência familiar, mas também assegura o direito ao brincar, como uma atividade que contribui para o pleno desenvolvimento da criança.

Ademais, a Convenção Sobre os Direitos da Criança, da Organização das Nações Unidas (ONU), reforça que brincar é um direito essencial para todas as crianças. Esse direito é um componente crucial para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e motor.

Infelizmente, ainda existem barreiras que dificultam a garantia desse direito para todas as crianças, especialmente para aquelas com deficiências, como o autismo. Muitas vezes, essas crianças são excluídas de atividades de lazer ou brincadeiras coletivas, tanto em ambientes escolares quanto em espaços públicos.

A exclusão pode ocorrer por falta de adaptação dos brinquedos ou pela ausência de profissionais capacitados para promover a inclusão. Isso impede que essas crianças desenvolvam habilidades sociais, emocionais e motoras de forma plena.

O brincar não é um privilégio, mas uma necessidade e direito de todas as crianças, e a sociedade precisa garantir que todos os espaços: seja em casa, na escola ou na praça, estejam acessíveis e preparados para receber crianças com diferentes necessidades.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Vygotsky, a brincadeira pode ter papel fundamental no desenvolvimento da criança. A idéia de que o aprendizado se dá por interações, o jogo lúdico e o jogo de papéis, como brincar de “mamãe” permite que haja uma atuação na zona de desenvolvimento proximal do indivíduo, ou seja, cria-se condições para que determinados conhecimentos e valores sejam consolidados ao exercitar no plano imaginativo - capacidades de imaginar situações, representar papéis, seguir regras de conduta de sua cultura.

Assim, a criança se projeta no mundo dos adultos, ensaiando atividades,

comportamentos e hábitos nos quais ainda não está preparada para tal, mas que na brincadeira permite com que sejam criados processos de desenvolvimento, internalizando o real e promovendo o desenvolvimento cognitivo.

Kishimoto defendia que o brincar deve ser a atividade principal do cotidiano da criança, isso porque é um momento de dar a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo ao seu redor, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade através de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentimentos, os movimentos e de solucionar ou criar problemas.

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. É no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos múltiplos significados.

Já para Winnicott e Piaget, conceitos como brinquedos, jogos e brincadeiras são formados ao longo da vida. É peculiar a cada criança definir as brincadeiras como meio de divertimento e de aprendizado.

“Uma criança que não sabe brincar é uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar”, segundo Chateau. Assim, para manter-se em harmonia consigo mesma, com seus semelhantes e com o mundo que a rodeia, ela necessitará de estímulos para assim, construir seus conhecimentos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento com orientação para as redes de ensino de instituições públicas e particulares, com referência de conteúdo para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Sobre a Educação Infantil, o documento apresenta conjunto com seis direitos para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança, são eles: conviver, participar, explorar, expressar e conhecer. As atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com a criança devem estar sob a orientação desse conjunto de direitos entre os quais o brincar seja um meio comum para ela se expressar, conhecer a si mesma e também o outro; e por fim resolver conflitos e explorar ambientes.

Um exemplo de uma atividade lúdica que pode ser explorada na Educação Infantil é a Mesa Educacional. Nessa atividade pode-se levantar hipótese sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica ou leitura.

Leia uma história com as crianças na Mesa Educacional e peça para elas interagirem inserindo blocos de letras, números, imagens e símbolos relacionados à leitura.

O PAPEL DO EDUCADOR

O brincar, na perspectiva dos professores, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, refere-se ao papel do professor como mediador entre as crianças e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil, o professor constitui-se, portanto, como parceiro mais experiente, cuja função é proporcionar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

A educação vai além da inter-relação de carinho e afeto com a criança, educar é saber estabelecer limites quando necessário e ter como concepção que se apreende através de repetições, já que a recriação não deve ser apenas momento de realizar atividades com brincadeira lúdica, mas ser realizada com afeto, amor e intencionalidade pedagógica.

O reconhecimento do valor educativo do brincar é de domínio público, é indispensável para o aprendizado da criança. Diante disso, cabe aos professores inserir a brincadeira no universo escolar, reconhecendo-a como uma via para se aproximar da criança, com o objetivo de ensinar brincando.

Criança e brincadeira fazem uma combinação perfeita. É quase impossível imaginar uma criança que não goste de brincar, que não se deixa envolver pela imaginação. Por isso, o brincar consente pensar num ensino e numa aprendizagem mais envolventes e mais próximos do real, pois leva a fazer uma ligação entre a realidade e a fantasia. Por isso, é vital reconhecer a brincadeira como uma estratégia agregadora em sala, devemos sempre tomá-la como mais um instrumento pedagógico, já que sabemos que a brincadeira desenvolve os aspectos físicos e sensoriais, além do desenvolvimento emocional, social e da personalidade da criança.

A brincadeira permite que a criança expresse suas emoções, possibilitando ao professor ter maior conhecimento da sua personalidade, ajudando-a a superar seus limites e na compreensão das relações que estabelece com outras crianças.

O professor precisa ter claro esse conceito para que possa articular o lúdico com as situações de aprendizagem. Um primeiro passo é adequar o tipo de atividade ao conteúdo, ao tempo de aula e às características da turma. Ele pode lançar mão da brincadeira, priorizando o aspecto da espontaneidade ou jogo com regras. Tudo depende dos objetivos estabelecidos. É importante ter sensibilidade na percepção de que o excesso de condução possa inibir a criatividade e a liberdade da criança e, por fim à descaracterização do elemento lúdico empregado.

As brincadeiras a serem desenvolvidas com a criança precisam estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que elas se encontram. Isso possibilita maior

eficácia na construção da aprendizagem. Uma brincadeira ou um jogo raramente são praticados individualmente e é nessa troca presente na situação de brincar que se promove o crescimento.

De acordo com Fortuna, “ o que permite a superação desses dilemas e viabiliza a atividade lúdica na educação é a redefinição do papel que o adulto, o professor, a escola, a criança e a cultura desempenham.”



Fonte: Acervo da autora (2026)

Fig. 1 – O brincar e a coleta de elementos naturais.

As experiências com elementos naturais favorecem descobertas sensoriais e investigativas, especialmente quando organizadas em contextos que valorizam a exploração, curiosidade e participação dos bebês.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

A criança se comunica de diferentes maneiras, antes mesmo da fala estar completamente desenvolvida, ela já demonstra desejos, emoções e interesses por meio do corpo, do choro, do olhar, dos gestos, dos sons e das brincadeiras. Nesse contexto, o brincar se torna uma importante linguagem, pois permite que a criança expresse aquilo que sente e pensa sobre o mundo ao seu redor.

As múltiplas linguagens infantis aparecem nas interações cotidianas, especialmente durante as brincadeiras livres e nas propostas organizadas pelo professor. Quando uma criança brinca de casinha, por exemplo, ela não está apenas reproduzindo ações observadas no cotidiano, mas também atribuindo significados às relações humanas, organizando pensamentos, desenvolvendo a oralidade e explorando emoções.

Ao desenhar, cantar, correr, empilhar objetos, dramatizar histórias ou brincar com elementos da natureza, a criança amplia suas formas de comunicação e aprendizagem. O brincar possibilita experiências sensoriais importantes para o desenvolvimento integral, contribuindo para a construção da autonomia, da criatividade e da imaginação.

Nesse sentido, é fundamental que os espaços da Educação Infantil favoreçam experiências diversificadas e desafiadoras. Ambientes organizados com materiais

acessíveis, brinquedos não estruturados, elementos naturais e oportunidades de exploração permitem que as crianças se expressem de maneira mais livre e significativa.

As situações mais simples do cotidiano podem se tornar experiências extraordinárias de aprendizagem. Uma caixa de papelão pode se transformar em carro, casa ou barco. Um pedaço de tecido pode virar capa de super-herói, fantasia ou cabana. Esses momentos demonstram a riqueza da imaginação infantil e a importância de valorizar o brincar espontâneo.

Além disso, o brincar favorece o desenvolvimento da linguagem oral. Durante as interações, as crianças conversam, negociam regras, criam narrativas e compartilham ideias. Assim, ampliam o vocabulário e aprendem a escutar o outro, fortalecendo as relações sociais.

As experiências lúdicas também colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina. Ao subir, correr, encaixar, modelar ou manusear diferentes objetos, a criança aprimora movimentos importantes para seu crescimento e para futuras aprendizagens.

Portanto, compreender o brincar como linguagem é reconhecer a criança como sujeito potente, capaz de produzir cultura, criar hipóteses e construir conhecimentos através das interações e experiências vividas no cotidiano.



Fonte: Acervo da autora (2026)

Fig. 2 – O brincar e exploração sensorial com tinta.

Proposta inicial com tinta que foi se expandindo ao longo da experiência, transformando os materiais em uma livre exploração de sensações, cores e sentidos.

O BRINCAR NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os espaços da Educação Infantil possuem papel importante no desenvolvimento das crianças. Mais do que locais organizados para permanência, eles precisam ser pensados como ambientes que convidem à investigação, à curiosidade e ao brincar.

A organização dos ambientes influencia diretamente nas experiências infantis.

Espaços acolhedores, seguros e acessíveis favorecem a autonomia das crianças e ampliam suas possibilidades de exploração. Quando os materiais estão ao alcance, a criança consegue fazer escolhas, criar hipóteses e participar ativamente das propostas.

Os parques, pátios, brinquedotecas, salas de referência e áreas verdes oferecem inúmeras possibilidades de aprendizagem. O contato com a natureza, por exemplo, proporciona descobertas sensoriais importantes. Brincar com folhas, gravetos, areia, pedras e água permite que a criança observe texturas, tamanhos, sons e transformações presentes no ambiente.

Além disso, os espaços externos favorecem movimentos corporais amplos, fundamentais para o desenvolvimento físico e motor. Correr, subir, equilibrar-se e explorar diferentes percursos contribuem para a construção da consciência corporal e da autoconfiança.

Outro aspecto importante é que os espaços também comunicam intencionalidades pedagógicas. Um ambiente organizado com cantos de leitura, materiais de construção, jogos simbólicos e elementos naturais demonstra o reconhecimento da criança como protagonista de suas aprendizagens.

A brinquedoteca, por exemplo, é um espaço rico em possibilidades. Nela, a criança tem liberdade para escolher brinquedos, criar narrativas, interagir com outras crianças e explorar o imaginário. O brincar nesse ambiente favorece a criatividade, a socialização e a resolução de conflitos.

O professor, nesse contexto, precisa observar atentamente as brincadeiras e perceber os interesses das crianças. Muitas propostas significativas surgem justamente dessas observações cotidianas. Quando o educador reconhece os interesses do grupo, consegue organizar experiências mais próximas da realidade infantil.

Uma prática bastante significativa é a utilização de materiais não estruturados. Caixas, tecidos, tampinhas, potes, cones, bambolês e elementos recicláveis podem transformar-se em diferentes objetos durante as brincadeiras. Esses materiais estimulam a criatividade e permitem que a criança atribua novos significados às experiências.

Assim, os espaços educativos precisam ser compreendidos como ambientes vivos, que favoreçam encontros, descobertas, interações e aprendizagens através das brincadeiras.



Fonte: Acervo da autora (2026)

Fig. 3 – O brincar com o papel e o movimento.

A proposta surgiu como integrante do Projeto Tecituras e dobras do brincar, com a utilização de tiras de papel, pedaços de fita em um espaço externo da unidade escolar. Convite à exploração livre dos movimentos, cores, texturas e deslocamentos provocados pelo vento.

O BRINCAR E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar o brincar na Educação Infantil também é pensar em inclusão. Toda criança, independentemente de suas características, necessidades ou condições, tem o direito de participar das brincadeiras e das experiências propostas no ambiente escolar.

O brincar inclusivo acontece quando a escola reconhece as singularidades das crianças e organiza estratégias para garantir a participação de todos. Isso envolve desde a adaptação dos espaços e materiais até a postura acolhedora dos educadores diante das diferenças.

As crianças aprendem muito umas com as outras. Nas brincadeiras compartilhadas, desenvolvem empatia, respeito, cooperação e convivência. Quando convivem em ambientes inclusivos desde pequenas, aprendem a enxergar a diversidade de forma natural.

No caso das crianças com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, o brincar pode ser uma importante ferramenta de interação e comunicação. Muitas vezes, através das brincadeiras, elas conseguem expressar sentimentos, interesses e formas de compreender o mundo.

É importante destacar que incluir não significa apenas permitir a presença da criança nos espaços escolares, mas garantir sua participação efetiva nas experiências propostas. O professor observador entende as necessidades do grupo e pensa em estratégias que favoreçam a participação de todos.

Em algumas situações, pequenas adaptações já fazem grande diferença. A organização do ambiente, a escolha dos brinquedos, o apoio de recursos visuais e o incentivo às interações podem ampliar significativamente as possibilidades de participação.

Além disso, o olhar sensível do educador é fundamental para evitar situações

de exclusão durante as brincadeiras. Muitas vezes, a mediação do adulto ajuda as crianças a construírem relações mais respeitosas e acolhedoras.

Outro aspecto importante é o diálogo com as famílias. Quando escola e família caminham juntas, torna-se mais possível compreender as necessidades da criança e construir estratégias que favoreçam seu desenvolvimento.

O brincar inclusivo fortalece vínculos, amplia aprendizagens e contribui para a construção de uma escola mais humana e democrática. Garantir o direito de brincar para todas as crianças é reconhecer a infância em sua diversidade e potência.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS LIVRES

Em muitos contextos, as crianças têm vivido rotinas cada vez mais aceleradas e cheias de atividades dirigidas. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre a importância das brincadeiras livres na infância.

A brincadeira livre acontece quando a criança pode criar, imaginar, explorar e brincar sem excessiva interferência do adulto. Nesse momento, ela faz escolhas, constrói regras, organiza pensamentos e utiliza a criatividade de maneira espontânea.

Isso não significa ausência do professor, mas uma presença atenta e sensível, capaz de observar, acolher e ampliar experiências quando necessário. O educador tem papel importante na organização dos espaços e materiais, garantindo segurança e possibilidades de exploração.

Quando brinca livremente, a criança desenvolve autonomia, aprende a resolver conflitos e fortalece sua capacidade de criação. Muitas vezes, nas brincadeiras espontâneas surgem situações riquíssimas de aprendizagem.

As brincadeiras livres também favorecem o desenvolvimento emocional. Durante essas experiências, a criança elabora sentimentos, expressa desejos e lida com situações do cotidiano. O faz de conta, por exemplo, permite que ela represente vivências, medos, alegrias e relações observadas em casa e na escola.

Outro aspecto importante é que a brincadeira livre respeita o tempo da infância. Nem toda aprendizagem precisa acontecer de maneira acelerada ou dirigida. A criança aprende enquanto brinca, explora, observa e interage com o ambiente.

Além disso, as brincadeiras espontâneas favorecem a criatividade e a imaginação, capacidades essenciais para a formação humana. Uma infância rica em experiências lúdicas contribui para o desenvolvimento de sujeitos mais críticos, curiosos e participativos.

Valorizar a brincadeira livre é reconhecer a criança como protagonista de suas aprendizagens e compreender que o brincar possui valor em si mesmo.

O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE AFETO E MEMÓRIA

As brincadeiras fazem parte das memórias afetivas da infância. Muitas experiências vividas durante esse período permanecem guardadas ao longo da vida, especialmente aquelas relacionadas ao brincar.

Brincar aproxima pessoas, fortalece vínculos e cria sentimentos de pertencimento. Nas instituições de Educação Infantil, as brincadeiras coletivas favorecem a construção das relações entre crianças e adultos.

Quando uma criança se sente acolhida e segura, ela brinca com mais liberdade e confiança. Por isso, o afeto é elemento fundamental nas práticas pedagógicas da infância.

As experiências lúdicas também permitem que a criança construa lembranças significativas sobre a escola. Um ambiente onde há escuta, brincadeiras, descobertas e interações tende a tornar-se um espaço de boas memórias.

Nesse sentido, o professor desempenha papel importante na construção dessas experiências. Sua escuta atenta, seu olhar sensível e sua disponibilidade para brincar junto fortalecem os vínculos com as crianças.

Além disso, brincar em grupo ensina sobre convivência, respeito e cooperação. Durante as brincadeiras, as crianças aprendem a esperar sua vez, compartilhar materiais, lidar com frustrações e construir relações.

O brincar também atravessa gerações. Muitas brincadeiras tradicionais permanecem presentes ao longo do tempo e carregam elementos culturais importantes. Cantigas, rodas, jogos e brincadeiras populares fazem parte da cultura da infância e precisam ser valorizados no cotidiano escolar.

Assim, o brincar não se resume apenas ao entretenimento. Ele é experiência de afeto, cultura, memória e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de relações mais humanas e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar é muito mais do que apenas se divertir: é uma forma natural de aprender, crescer e se conectar com o mundo. Quando uma criança brinca, ela está explorando, criando, sentindo, se comunicando e se desenvolvendo por inteiro. Por isso, o brincar precisa ser reconhecido como parte fundamental do processo educativo, especialmente na Educação Infantil.

O olhar atento de estudiosos como Vygotsky, Piaget, Winnicott e Kishimoto nos mostra que o lúdico é essencial para que a criança avance em seu desenvolvimento, principalmente quando apoiada por um educador que entende a importância da brincadeira no processo de aprendizagem. É nesse espaço do “faz de conta”, da imaginação, que ela ensaia o mundo real, aprende a lidar com regras, a se expressar

e a conviver.

Nesse sentido, o papel do professor é insubstituível: ele é quem cria oportunidades de brincar com intenção, carinho e respeito às particularidades de cada criança. A escola precisa garantir esse direito o de brincar com liberdade, inclusão e sentido como parte de uma educação mais humana, sensível e transformadora.

Ao valorizarmos o brincar, acolhemos a criança como ela é e a ajudamos a se tornar tudo o que pode ser. Brincar é, portanto, um caminho bonito e poderoso para aprender e viver.

REFERÊNCIAS

Disponível em: educacaopublica.cecierj.edu.br . Acesso 16 jun. 2025;

Disponível em: dicionarioetimologico.com.br Acesso 18 jun. 2025;

Disponível em: porvir.org Acesso 17 jun.2025;

Disponível em: espacoarima.com.br Acesso 18 jun. 2025;

Disponível em: educador.brasilecola.uol.com.br Acesso 19 jun.2025



LEITURA COMPARTILHADA E INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS PARA GARANTIR A PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS ESTUDANTES

DIANE EIRE BIZO

Mestre em Educação pela Universidade de Petrópolis (2015); graduada em Letras pelo Centro Universitário de Votuporanga (2002); especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Mirassol (2005) e em Atendimento Educacional Especializado com Ênfase em Autismo pela La Faculdades (2026); professora universitária no Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP; Professora de Ensino Fundamental na EMEF Maria Rita Lopes Pontes.

RESUMO

A leitura compartilhada configura-se como uma prática pedagógica relevante para o desenvolvimento da competência leitora e para a promoção da inclusão escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em contextos educacionais marcados pela diversidade de ritmos, experiências e necessidades de aprendizagem, torna-se fundamental adotar estratégias que garantam o acesso ao texto escrito e a participação efetiva de todos os estudantes. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar de que maneira a leitura compartilhada pode ser utilizada como estratégia pedagógica para favorecer a compreensão a compreensão leitora e assegurar a participação dos alunos em práticas significativas de leitura. A pesquisa fundamenta-se em uma revisão bibliográfica de estudos que abordam a leitura compartilhada, a mediação docente e os princípios da Educação Inclusiva, além de documentos orientadores do ensino da Língua Portuguesa. Os resultados evidenciam que a leitura compartilhada, quando planejada de forma intencional e mediada pelo professor, contribui para o engajamento dos estudantes, promove a interação entre pares e amplia o acesso ao texto por alunos com diferentes perfis de aprendizagem, incluindo aqueles que ainda não dominam plenamente a leitura autônoma. Ademais, a prática favorece o desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora e a construção coletiva de sentidos, fortalecendo o papel da mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Conclui-se que a leitura compartilhada se configura como uma estratégia potente para a construção

de ambientes educativos mais equitativos, participativos e inclusivos, contribuindo para a garantia do direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Leitura Compartilhada; Mediação Docente.

INTRODUÇÃO

A leitura constitui um componente central do processo educativo, sendo condição fundamental para o acesso ao conhecimento, a participação nas práticas escolares e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Na perspectiva da educação inclusiva, garantir o direito à leitura implica organizar práticas pedagógicas que assegurem a participação efetiva de todos os alunos, considerando a diversidade de modos de aprender, comunicar-se e interagir presentes na sala de aula. Tal compromisso encontra respaldo nos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação por meio da flexibilização curricular e da adoção de estratégias pedagógicas acessíveis no ensino comum.

Nesse contexto, o ensino da leitura demanda ações intencionais do professor que possibilitem o acesso coletivo ao texto escrito, independentemente do nível de apropriação da leitura convencional pelos estudantes. Entre as estratégias que dialogam com esses pressupostos, destaca-se a leitura compartilhada, entendida como uma situação didática em que o professor realiza a leitura em voz alta, mediando a construção de sentidos e garantindo que todos os alunos tenham acesso ao texto. Essa prática favorece a oralidade, a escuta, o diálogo e a interação, aspectos fundamentais para a promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos.

Diferentemente de abordagens centradas exclusivamente na leitura individual e silenciosa, a leitura compartilhada permite que estudantes com diferentes necessidades educacionais participem ativamente das situações de aprendizagem, reduzindo barreiras pedagógicas e ampliando as possibilidades de acesso ao currículo. Assim, configura-se como uma estratégia relevante para a efetivação da educação inclusiva, especialmente no que se refere à garantia do direito à aprendizagem em contextos escolares marcados pela heterogeneidade.

Diante desse cenário, este estudo analisa a leitura compartilhada como estratégia pedagógica promotora da inclusão escolar, a partir de uma abordagem teórica e documental, fundamentada em produções acadêmicas da área da educação inclusiva e em documentos normativos que orientam as práticas pedagógicas no ensino comum. A investigação busca compreender de que maneira essa prática pode contribuir para a participação ativa dos estudantes, reafirmando o papel do professor como mediador do processo de leitura e da construção de sentidos.

Este estudo orienta-se pelo seguinte problema de pesquisa: de que maneira

a leitura compartilhada pode contribuir para a inclusão escolar e para a garantia da participação de todos os estudantes no ensino comum? Diante dessa problemática, o objetivo geral da investigação consistiu em analisar a leitura compartilhada como estratégia pedagógica capaz de favorecer a inclusão escolar e a participação ativa dos estudantes em contextos educacionais inclusivos. A partir desse objetivo central, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: compreender os princípios da educação inclusiva que fundamentam práticas pedagógicas acessíveis no ensino da leitura; identificar as características da leitura compartilhada enquanto estratégia mediadora do processo de leitura; e analisar as contribuições dessa prática para a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes.

A relevância deste estudo fundamenta-se na necessidade de aprofundar a discussão sobre práticas pedagógicas que efetivem os princípios da educação inclusiva no cotidiano escolar. Ao focalizar a leitura compartilhada, o trabalho contribui para a reflexão sobre estratégias de ensino da leitura que garantam o acesso ao texto escrito e a participação de todos os estudantes, especialmente aqueles público-alvo da educação especial. Dessa forma, a pesquisa justifica-se por oferecer subsídios teóricos para a atuação docente e para a construção de práticas pedagógicas alinhadas às políticas educacionais inclusivas.

LEITURA COMPARTILHADA – CONCEITUAÇÃO E FUNDAMENTOS

A leitura compartilhada constitui-se como uma prática pedagógica amplamente reconhecida na literatura educacional por seu papel no desenvolvimento das competências leitoras, especialmente nos anos iniciais da escolarização. De modo geral, essa modalidade caracteriza-se pela leitura em voz alta realizada por um leitor mais experiente geralmente o professor em interação com os estudantes, promovendo a construção coletiva de sentidos a partir do texto.

Autores que discutem o ensino da leitura destacam que a leitura compartilhada não se restringe ao ato de ler para os alunos, mas envolve um conjunto de intervenções pedagógicas intencionais, tais como antecipações, questionamentos, explicitações de estratégias leitoras e diálogo sobre o conteúdo do texto. Para Isabel Solé (1998), a compreensão leitora resulta da articulação entre conhecimentos prévios do leitor, informações textuais e estratégias cognitivas e metacognitivas, as quais podem e devem ser ensinadas. Nesse sentido, a leitura compartilhada cria condições favoráveis para que o professor modele essas estratégias, tornando visíveis os processos envolvidos na leitura.

Sob a perspectiva do letramento, a leitura compartilhada também é compreendida como uma prática social que insere os estudantes em usos reais da linguagem escrita. Delia Lerner (2002) argumenta que aprender a ler implica participar de práticas sociais de leitura nas quais o texto é tratado como objeto cultural e não apenas

como pretexto para exercícios mecânicos. A leitura compartilhada, ao possibilitar o contato com textos integrais e socialmente significativos, permite que os alunos participem dessas práticas mesmo antes de dominarem a leitura autônoma.

Nessa mesma direção, Costa, Santos e Bissoli (2024) afirmam que a leitura compartilhada desempenha papel fundamental na apropriação da linguagem escrita, uma vez que possibilita aos estudantes o contato sistemático com textos escritos em situações reais de uso. As autoras destacam que essa prática favorece a reflexão sobre a língua, a ampliação do repertório linguístico e a compreensão das funções sociais da escrita, sobretudo quando mediada por intervenções qualificadas do professor. Segundo as autoras, a leitura compartilhada cria um espaço privilegiado para que os estudantes compreendam como a linguagem escrita se organiza e produz sentidos no contexto escolar.

No campo da leitura literária, Teresa Colomer (2007) ressalta que a mediação do adulto é fundamental para ampliar as possibilidades de interpretação e apreciação estética do texto. A autora enfatiza que a troca de impressões e interpretações entre leitores contribui para a construção de sentidos mais complexos, reforçando o caráter interativo da leitura compartilhada. Essa dimensão dialógica também é destacada por Ângela Kleiman (2004), ao compreender a leitura como um processo interativo no qual os sentidos são construídos na relação entre texto, leitor e contexto sociocultural.

Pesquisas empíricas recentes reforçam esses fundamentos teóricos. Estudos como os de Leite e Luna (2024) e Luna (2022) evidenciam que a leitura compartilhada contribui significativamente para o desenvolvimento da compreensão leitora, favorecendo tanto a localização de informações explícitas quanto a realização de inferências. Costa, Santos e Bissoli (2024) complementam esses achados ao demonstrar que a leitura compartilhada, além de favorecer a compreensão, atua diretamente na constituição do leitor como sujeito da linguagem escrita, ao promover interações discursivas que ampliam a compreensão do funcionamento da língua.

Além disso, a literatura aponta que a leitura compartilhada desempenha papel central na promoção da equidade educacional. Ao garantir que todos os estudantes tenham acesso ao texto escrito, independentemente de seu nível de leitura autônoma, essa prática reduz barreiras de aprendizagem e favorece a participação de alunos com diferentes ritmos e necessidades educacionais. Nessa perspectiva, Costa, Santos e Bissoli (2024) ressaltam que a leitura compartilhada contribui para a democratização do acesso à cultura escrita no contexto escolar, especialmente em turmas heterogêneas.

No contexto brasileiro, documentos curriculares e orientadores reconhecem a leitura compartilhada como modalidade didática estruturante no ensino da Língua Portuguesa, enfatizando a leitura em voz alta mediada pelo professor e o diálogo

sobre o texto como elementos centrais para a formação de leitores competentes.

Dessa forma, a revisão da literatura permite afirmar que a leitura compartilhada se fundamenta em concepções interativas e socioculturais da leitura, articulando ensino explícito de estratégias, mediação pedagógica e participação em práticas sociais da linguagem escrita. Conforme evidenciam Costa, Santos e Bissoli (2024), trata-se de uma prática que não apenas favorece a compreensão leitora, mas também contribui para a constituição do sujeito leitor, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES

A Educação Inclusiva pressupõe a garantia do direito de todos os estudantes à aprendizagem, reconhecendo e valorizando as diferenças como constitutivas do processo educativo. Tal perspectiva desloca o foco das limitações individuais para a responsabilidade da escola em organizar práticas pedagógicas que assegurem o acesso, a permanência e a participação de todos os alunos no ensino comum, respeitando seus diferentes ritmos, condições físicas, cognitivas, linguísticas, sociais e culturais. Conforme destaca Maria Teresa Mantoan (2006), a inclusão escolar implica repensar a organização da escola e do ensino, de modo que a diversidade deixe de ser vista como obstáculo e passe a ser compreendida como elemento estruturante das práticas pedagógicas.

No campo do ensino da leitura, esses pressupostos exigem a adoção de estratégias que promovam o acesso efetivo ao texto escrito e a participação ativa dos estudantes. A leitura, enquanto prática social, demanda situações didáticas mediadas que possibilitem a construção coletiva de sentidos, ampliando as oportunidades de aprendizagem para alunos que ainda não dominam a leitura convencional ou que enfrentam barreiras no acesso ao currículo. Nessa direção, a leitura compartilhada destaca-se como uma estratégia didática potente, por garantir o contato de todos os estudantes com textos escritos e favorecer processos de mediação pedagógica intencional, condição fundamental para uma abordagem inclusiva do ensino da leitura.

A participação constitui um dos eixos centrais da Educação Inclusiva, uma vez que se relaciona diretamente ao engajamento dos estudantes, ao sentimento de pertencimento e à construção de aprendizagens significativas. Para Mantoan (2006), incluir não se resume à presença física do aluno na sala de aula, mas pressupõe sua efetiva participação nas atividades propostas e o reconhecimento de seu papel como sujeito ativo do processo educativo. Nessa mesma perspectiva, Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch (2011) afirmam que a educação inclusiva demanda a reorganização das práticas pedagógicas e do currículo, de modo a assegurar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes no ensino comum, superando

modelos excludentes e homogeneizadores.

Práticas que favorecem a interação, a cooperação e o diálogo tendem a ampliar significativamente as possibilidades de participação, especialmente para estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais específicas. À luz da abordagem histórico-cultural, Vygotsky (2007) ressalta que a aprendizagem ocorre nas interações sociais mediadas, o que reforça a importância de estratégias como a leitura compartilhada, nas quais o professor assume o papel de mediador e os estudantes constroem sentidos de forma colaborativa. Assim, ao promover situações de leitura que valorizam a escuta, a oralidade e a negociação de significados, a leitura compartilhada contribui para a efetivação dos princípios da Educação Inclusiva e para a garantia do direito de todos os estudantes à participação e à aprendizagem.

LEITURA COMPARTILHADA COMO PRÁTICA INCLUSIVA

A Educação Inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes têm direito ao acesso ao conhecimento, à participação nas práticas escolares e à aprendizagem significativa, respeitando suas singularidades. Tal perspectiva implica a reorganização das práticas pedagógicas, de modo que a diversidade deixe de ser compreendida como exceção e passe a constituir o centro do planejamento educacional. Conforme afirma Mantoan (2006, p. 23), “a inclusão escolar não se resume ao acolhimento do aluno na escola regular, mas exige a transformação das práticas pedagógicas para que todos possam aprender juntos”. No ensino da leitura, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse princípio demanda práticas que eliminem barreiras de acesso ao texto escrito e promovam a participação ativa de estudantes com diferentes níveis de apropriação da leitura, incluindo aqueles com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou em processo inicial de alfabetização.

Nesse contexto, a leitura compartilhada configura-se como uma estratégia didática central. Conforme orienta a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, “a leitura compartilhada é aquela em que todos os estudantes têm acesso a textos escritos e o professor lê em voz alta, tematizando o processo de leitura com os estudantes” (SÃO PAULO, 2025, p. 8). Essa definição evidencia o caráter inclusivo da prática, uma vez que garante o acesso ao texto independentemente do nível de leitura autônoma dos alunos, possibilitando a participação de todos na construção de sentidos. O mesmo documento reforça a intencionalidade pedagógica dessa estratégia ao afirmar: “leia todos os dias em voz alta para sua turma [...] prepare ao menos uma leitura compartilhada por semana” (SÃO PAULO, 2025, p. 12), destacando a sistematização como elemento essencial para a aprendizagem.

Estudos empíricos confirmam a relevância dessa prática para o desenvolvimento da compreensão leitora. Leite e Luna (2024) demonstram que alunos do 3º

ano do Ensino Fundamental expostos regularmente à leitura compartilhada apresentam avanços significativos na compreensão textual, tanto na identificação de informações explícitas quanto na realização de inferências. Resultados semelhantes são apontados por Luna (2022), ao constatar desempenho superior em tarefas de compreensão leitora entre estudantes que participaram sistematicamente dessa modalidade de leitura. Sob a perspectiva inclusiva, tais achados são particularmente relevantes, pois indicam que a leitura compartilhada atua como estratégia de equidade pedagógica, ao reduzir desigualdades no acesso ao texto escrito e às práticas de leitura.

Essa compreensão dialoga com Isabel Solé (1998, p. 72), para quem “a compreensão leitora não é resultado de um ato espontâneo, mas de um ensino sistemático que torne explícitas as estratégias utilizadas pelo leitor competente”. Na leitura compartilhada, o professor modela essas estratégias cognitivas e metacognitivas, verbalizando procedimentos de antecipação, verificação e inferência, o que favorece a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles que necessitam de maior apoio pedagógico.

Os documentos curriculares da SME-SP reforçam essa concepção ao reconhecerem a leitura compartilhada como modalidade didática estruturante. Nas Orientações Didáticas do Currículo da Cidade, afirma-se que “o trabalho colaborativo de leitura favorece a interação entre leitores e textos, possibilitando a construção coletiva de sentidos” (SÃO PAULO, 2025, p. 35), evidenciando o papel da interação e da mediação docente como elementos centrais para a aprendizagem em contextos de diversidade. De modo complementar, o documento Sala de Leitura: Vivências, Saberes e Práticas recomenda práticas coletivas ao indicar que “caso seja um gênero menos extenso, pode ser feita a leitura compartilhada com os estudantes” (SÃO PAULO, 2020, p. 18), reforçando a relevância dessa estratégia no cotidiano escolar.

Do ponto de vista teórico, essa abordagem articula-se às contribuições de Delia Lerner (2002, p. 39), ao afirmar que “aprender a ler supõe participar de práticas sociais reais de leitura, nas quais o sentido do texto seja construído coletivamente”, e de Teresa Colomer (2007, p. 53), para quem “a troca de interpretações e a mediação do professor ampliam as possibilidades de compreensão e aprofundam a relação dos alunos com os textos”. Essas contribuições reforçam a leitura compartilhada como prática que promove a interação, o diálogo e a negociação de sentidos, elementos centrais para uma pedagogia inclusiva.

Assim, ao integrar evidências empíricas, fundamentos teóricos e orientações curriculares da SME-SP, pode-se afirmar que a leitura compartilhada constitui uma prática pedagógica alinhada aos princípios da Educação Inclusiva, pois promove o acesso ao texto escrito, a participação ativa e o desenvolvimento da compreensão leitora de todos os estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, reafirmando o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar a leitura compartilhada como estratégia pedagógica capaz de favorecer a inclusão escolar e a participação ativa dos estudantes do Ensino Fundamental. A partir de uma revisão bibliográfica e documental, buscou-se compreender de que maneira essa prática contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora, para a eliminação de barreiras pedagógicas e para a garantia do direito à aprendizagem em contextos educacionais marcados pela diversidade.

Os estudos analisados evidenciam que a leitura compartilhada, quando planejada de forma intencional e mediada pelo professor, configura-se como uma prática potente para ampliar o acesso ao texto escrito, especialmente para estudantes que ainda não dominam a leitura autônoma ou que apresentam dificuldades de aprendizagem. Ao possibilitar a construção coletiva de sentidos, essa modalidade de leitura promove a interação, o diálogo e a participação, elementos centrais para a efetivação dos princípios da Educação Inclusiva.

Do ponto de vista teórico, os resultados dialogam com concepções interativas e socioculturais da leitura, que compreendem a aprendizagem como processo mediado e socialmente construído. Autores como Solé, Lerner, Colomer e Kleiman reforçam a importância da mediação docente e da inserção dos estudantes em práticas sociais reais de leitura, aspectos que se concretizam de forma significativa na leitura compartilhada. Além disso, os estudos empíricos revisados indicam avanços consistentes na compreensão leitora de estudantes expostos sistematicamente a essa prática, evidenciando seu potencial para a promoção da equidade educacional.

No campo da Educação Inclusiva, a leitura compartilhada mostra-se alinhada aos pressupostos defendidos por Mantoan, Glat e Pletsch, ao deslocar o foco das dificuldades individuais para a organização das práticas pedagógicas. Ao garantir a participação de todos os estudantes nas situações de leitura, essa estratégia contribui para a construção de ambientes educativos mais acessíveis, participativos e democráticos, reafirmando o papel da escola como espaço de aprendizagem para todos.

Conclui-se, portanto, que a leitura compartilhada constitui uma prática pedagógica relevante e necessária para a promoção da inclusão escolar, da participação efetiva e do desenvolvimento da compreensão leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como desdobramento, sugere-se a ampliação de estudos empíricos que investiguem a implementação dessa estratégia em diferentes contextos escolares, bem como pesquisas que analisem suas contribuições para públicos específicos da educação especial, fortalecendo a produção de conhecimentos voltados à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

REFERÊNCIAS

- COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- COSTA, Adriana de Oliveira; SANTOS, Ana Paula dos; BISSOLI, Michelle Dantas. Leitura compartilhada e apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 1-22, 2024.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- LEITE, Patrícia; LUNA, Vera. Leitura compartilhada e compreensão leitora no 3º ano do Ensino Fundamental. *Revista Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 1-20, 2024.
- LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LUNA, Vera. Práticas de leitura compartilhada e desenvolvimento da compreensão leitora nos anos iniciais. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 24, n. 3, p. 45-62, 2022.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Sala de Leitura: vivências, saberes e práticas. São Paulo: SME-SP, 2020.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Ações de Alfabetização: leitura compartilhada pelo professor. São Paulo: SME-SP, 2025.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. São Paulo: SME-SP, 2025.
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



ARTE COMO LINGUAGEM CRÍTICA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

ELAINE CRISTINA DE SOUZA QUEIROZ MENDES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniitalo (2015); Especialista em Letras pela Faculdade Unijales (2018); História (2025). Professora de Educação Infantil - no CEI Jardim Nakamura - Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Este estudo analisa o papel das Artes Visuais no contexto escolar, destacando sua importância para além do ensino de técnicas artísticas, ao se constituir como um meio de formação estética, cultural e crítica de crianças e adolescentes. Parte-se da compreensão de que, na Educação Básica, essa área do conhecimento contribui significativamente para o desenvolvimento da percepção, da sensibilidade e da capacidade de interpretar criticamente o mundo visual contemporâneo, embora ainda enfrente desafios quanto à sua valorização no currículo escolar. O problema central investigado refere-se às possibilidades de contribuição das práticas pedagógicas em Artes Visuais para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes no Ensino Fundamental II. O objetivo geral consiste em analisar o papel das Artes Visuais na formação crítica discente, considerando sua articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com abordagens pedagógicas contemporâneas. De caráter teórico-reflexivo, o estudo discute ainda a importância da mediação docente e do uso de metodologias que favoreçam a interdisciplinaridade e a construção de sentidos na experiência estética escolar. Conclui-se que o ensino de Artes Visuais, quando planejado de forma intencional e contextualizada, pode contribuir de maneira significativa para a formação integral dos sujeitos e para o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade.

Palavras-chave: Artes Visuais; Ensino Fundamental; pensamento crítico.

INTRODUÇÃO

A presença das Artes Visuais no ambiente escolar vai além da simples reprodução de técnicas ou do estímulo à criatividade; trata-se de um campo fértil para a formação do pensamento crítico e da consciência cultural dos estudantes.

No contexto da Educação Básica, essa área do conhecimento desempenha um papel fundamental na construção de saberes que envolvem percepção, sensibilidade, expressão e análise crítica do mundo visual contemporâneo. No entanto, é notável que, apesar da sua relevância, as Artes Visuais ainda enfrentam desafios quanto à sua valorização no currículo escolar, muitas vezes sendo tratadas como disciplina secundária ou meramente recreativa.

Diante desse cenário, a presente pesquisa delimita-se ao estudo das potencialidades das Artes Visuais como instrumento de formação crítica no processo educacional de crianças e adolescentes no Ensino Fundamental II. A problemática central que norteia este trabalho é: como as práticas pedagógicas em Artes Visuais podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos na Educação Básica?

Com base nesse questionamento, busca-se compreender de que maneira a mediação docente, aliada a metodologias ativas e interdisciplinares, pode transformar a experiência estética em um caminho para a reflexão, o diálogo e a leitura de mundo.

O objetivo geral desta investigação é analisar o papel das Artes Visuais na formação crítica dos estudantes do Ensino Fundamental II, considerando sua aplicação em sala de aula por meio das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das abordagens contemporâneas do ensino da arte. Como objetivos específicos, pretende-se: (1) identificar estratégias pedagógicas que estimulem o pensamento crítico por meio da arte; (2) discutir a formação docente em Artes Visuais e os desafios educacionais atuais; e (3) refletir sobre a importância da arte como linguagem para a construção de sentidos no ambiente escolar.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de repensar o lugar da arte na educação, reconhecendo-a como componente essencial para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

ARTES VISUAIS, BNCC E PENSAMENTO CRÍTICO: DIÁLOGOS TEÓRICOS SOBRE O ENSINO DE ARTE

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) enfatiza que o ensino de Arte deve desenvolver competências como análise crítica de práticas artísticas, valorização da diversidade cultural, problematização e autoria coletiva. Essas diretrizes confirmam o objetivo geral desta pesquisa: analisar como as Artes Visuais podem

favorecer o pensamento crítico no Ensino Fundamental II.

Segundo Tavares (2021, s/p.), “a arte é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, pois estimula o cérebro a processar informações de maneira inovadora e crítica”. Assim, tanto a criação quanto a fruição artística provocam reflexões sobre escolhas, técnicas e sentidos — substanciando o papel formativo da Arte.

A perspectiva gestáltica de Rudolf Arnheim (1974) também fundamenta esse pressuposto ao afirmar que “toda percepção é também pensamento, todo processo de raciocínio é também intuitivo, toda observação é também invenção”. Isso nos leva a considerar que o ensino das Artes Visuais não é apenas técnico, mas envolve uma forma de pensar com os sentidos — essencial para a formação crítica dos sujeitos escolares.

Ana Mae Barbosa destaca que o ensino da arte deve partir do repertório dos alunos e estimulá-los à investigação e exploração (BARBOSA, 2015). Esta abordagem, por vezes referida como “triangular” (contextualização – produção – compreensão), busca dar significado à experiência artística, superando abordagens meramente sensoriais.

As metodologias ativas, alinhadas à BNCC, também têm papel central: investigam, resolvem problemas, trabalham de forma colaborativa, exigem autogestão e tomada de decisões — componentes-chave para desenvolver pensamento crítico. Bonato e Schneckenberg (2022) apontam que essas metodologias colocam o aluno como protagonista do conhecimento, ampliando sua autonomia e capacidade reflexiva.

Ana Márcia Akaui Moreira, ao analisar a formação de professores de Artes Visuais, argumenta que a ênfase em competências, conforme a Base Nacional Comum da Formação do Professor (2019), pode estar distante do desenvolvimento criativo profundo necessário ao ensino artístico — um desafio que precisa ser enfrentado para formar docentes críticos e reflexivos.

Além disso, o pensamento freiriano reforça que a educação deve ser problematizadora e libertadora, não limitada à transmissão de conhecimento. Para Freire (1996), o professor crítico contribui para a conscientização social dos alunos. Em Artes Visuais, esse posicionamento requer formação continuada e engajamento com políticas educacionais que superem a educação “bancária”.

Susanne Langer (1942; 1953) sustenta que a arte cria “formas simbólicas dos sentimentos humanos”, distinguindo-se da linguagem discursiva. Essa mediação simbólica permite que a arte expresse aquilo que não pode ser falado — estímulo essencial ao pensamento crítico e à subjetivação.

Vygotsky, por sua vez, considera o prazer estético como um movimento ativo do psiquismo, em que “a arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico”. A experiência estética, portanto, combina

forma, conteúdo, emoção e cognição — ampliando os processos de construção de sentido no ambiente escolar.

Ao analisar as contribuições dos autores abordados, é possível identificar pontos de convergência e também tensões que enriquecem a reflexão sobre o papel das Artes Visuais na formação crítica dos estudantes da Educação Básica. A BNCC (2017), por exemplo, estabelece diretrizes que reconhecem a importância da Arte como linguagem e prática cultural, mas ao mesmo tempo apresenta uma estrutura curricular voltada para competências e habilidades, o que pode esvaziar, em certa medida, o potencial emancipador e crítico das práticas artísticas.

Nesse contexto, as ideias de Paulo Freire (1996) tornam-se fundamentais para repensar o ensino de Arte de uma pedagogia libertadora. Ao defender uma educação dialógica, crítica e reflexiva, Freire amplia a função social da Arte, que deixa de ser vista apenas como expressão estética e passa a ocupar um lugar de denúncia, conscientização e transformação. Para o autor, ensinar exige responsabilidade ética, respeito à autonomia do educando e compromisso com a formação de sujeitos capazes de intervir na realidade.

A perspectiva de Ana Mae Barbosa (2015) aproxima-se de Freire ao propor um ensino de Arte contextualizado, investigativo e fundamentado em três pilares — apreciação, contextualização e produção — que compõem a conhecida abordagem triangular. Barbosa propõe um ensino que parte do cotidiano do aluno e que valoriza o pensamento visual como linguagem legítima para a construção de conhecimento. Ao fazer isso, ela confronta visões tecnicistas que reduzem o ensino da arte a atividades manuais ou decorativas.

Em convergência com Barbosa, Tavares (2021) reforça o entendimento de que o ensino das Artes Visuais precisa provocar o aluno cognitivamente, por meio de atividades que desenvolvam a capacidade de análise, interpretação e produção simbólica.

Tavares argumenta que, ao interpretar obras e produzir imagens, os estudantes exercitam habilidades mentais superiores, como raciocínio lógico, criatividade e reflexão crítica, elementos também destacados por autores como Vygotsky, que reconhece o papel da arte como mediadora entre emoção e cognição.

Por outro lado, Rudolf Arnheim (1974) enfatiza a importância da percepção visual como forma de pensamento. Para ele, o ato de ver não é passivo, mas uma forma ativa de organizar e compreender o mundo. Esse olhar está presente também nas discussões de Langer (1953), que afirma que a arte expressa formas simbólicas que comunicam sentimentos humanos complexos, inacessíveis à linguagem verbal. Assim, a arte amplia as formas de pensamento, permitindo ao sujeito articular razão e emoção em experiências significativas.

Entretanto, quando essas concepções são confrontadas com a realidade das escolas brasileiras, surge um dilema apontado por Moreira (2020): a formação

docente em Artes Visuais ainda é insuficiente para responder às demandas contemporâneas. Muitos professores enfrentam a falta de recursos, planejamento curricular genérico e carga horária reduzida, o que dificulta a construção de um ensino de Arte que realmente estimule o pensamento crítico.

Dessa forma, embora os autores concordem sobre o valor cognitivo, emocional e cultural da arte, divergem quanto aos caminhos possíveis para sua efetivação em sala de aula. A crítica de Moreira (2020) aponta para a urgência de políticas públicas que garantam formação docente continuada e valorizem o ensino das Artes Visuais com a mesma seriedade que outras áreas do conhecimento. Isso se alinha à proposta freiriana de educação transformadora e também ao pensamento de Barbosa, que insiste na inserção qualificada da arte na educação formal.

Em síntese, pode-se afirmar que a formação crítica por meio das Artes Visuais depende de uma articulação entre políticas educacionais, práticas pedagógicas contextualizadas e formação docente consistente. A arte, neste cenário, deve ser compreendida como linguagem autônoma e complexa, capaz de fomentar a sensibilidade, a imaginação e a consciência social dos estudantes. O diálogo entre os autores reforça que pensar o ensino da arte é, antes de tudo, repensar o próprio sentido da educação.

AS ARTES VISUAIS E A FORMAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A discussão sobre o ensino de Artes Visuais na Educação Básica exige uma compreensão ampliada da arte como linguagem, prática cultural e forma de conhecimento. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a se constituir como um ambiente de construção de sentidos, no qual a arte desempenha um papel central na formação integral dos estudantes. Ao considerar essa perspectiva, o ensino de Arte no Ensino Fundamental II assume a responsabilidade de promover não apenas habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento da sensibilidade, da reflexão e do pensamento crítico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essa compreensão ao propor que o ensino de Arte contemple experiências estéticas que envolvam criação, apreciação e contextualização. Essas dimensões indicam que o aprendizado artístico deve ultrapassar a reprodução de modelos, estimulando os estudantes a interpretar, questionar e ressignificar imagens e produções culturais presentes no cotidiano. Assim, o ensino de Artes Visuais se relaciona diretamente com a formação de sujeitos capazes de ler o mundo de forma crítica e consciente.

Nesse contexto, Paulo Freire (1996) contribui de forma significativa ao defender uma prática pedagógica dialógica e problematizadora, na qual o conhecimento é construído coletivamente com a realidade dos educandos. Aplicado ao ensino de Arte, esse pensamento reforça a necessidade de práticas pedagógicas que

valorizem a experiência do aluno e incentivem sua participação ativa no processo de aprendizagem, transformando a sala de aula em um espaço de investigação e criação.

De maneira complementar, Ana Mae Barbosa (2015) contribui para a consolidação de uma abordagem crítica no ensino de Arte ao propor a articulação entre fazer artístico, leitura de imagens e contextualização histórica e cultural, conhecida como abordagem triangular. Essa perspectiva possibilita que o estudante compreenda a arte não apenas como expressão individual, mas também como produção inserida em contextos sociais, políticos e culturais, ampliando seu repertório interpretativo.

As contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotsky (2007) também são essenciais para essa discussão, uma vez que o autor compreende o desenvolvimento humano como um processo mediado socialmente. No campo das Artes Visuais, isso significa reconhecer que a aprendizagem ocorre por meio da interação com o outro e com os signos culturais, articulando emoção, imaginação e pensamento na construção de significados.

Rudolf Arnheim (1974) reforça essa compreensão ao defender que o ato de perceber já constitui uma forma de pensamento. Para o autor, a percepção visual não é passiva, mas ativa e estruturante, permitindo ao sujeito organizar e interpretar o mundo ao seu redor. Essa concepção amplia o entendimento do ensino de Artes Visuais, evidenciando que a leitura de imagens também é um exercício intelectual e crítico.

Do mesmo modo, Susanne Langer (1953) contribui ao afirmar que a arte opera por meio de formas simbólicas que expressam sentimentos e experiências que não podem ser plenamente traduzidos pela linguagem verbal. Essa dimensão simbólica da arte amplia as possibilidades de expressão humana e favorece o desenvolvimento da subjetividade, permitindo interpretações múltiplas e mais profundas das obras.

Tavares (2021) reforça que o ensino das Artes Visuais possui grande potencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, uma vez que estimula processos de análise, interpretação e criação simbólica. Segundo o autor, a experiência estética contribui diretamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade.

Apesar dessas contribuições teóricas apontarem para o potencial transformador da Arte na educação, ainda existem desafios significativos para sua efetivação nas escolas brasileiras. A formação docente em Artes Visuais, muitas vezes fragilizada, a carga horária reduzida da disciplina e a escassez de recursos pedagógicos dificultam a construção de práticas mais reflexivas e críticas. Além disso, a organização curricular baseada em competências pode limitar abordagens mais emancipadoras do ensino de Arte (BRASIL, 2017).

Diante desse cenário, torna-se fundamental repensar o papel do professor de

Artes Visuais como mediador do conhecimento e incentivador da criatividade e da reflexão crítica. Sua atuação deve ir além da transmissão de conteúdos, envolvendo a construção de experiências significativas que dialoguem com o cotidiano dos estudantes e com as questões sociais contemporâneas, conforme defendido por Freire (1996).

Conclui-se, portanto, que as Artes Visuais, quando articuladas a práticas pedagógicas conscientes e fundamentadas teoricamente, possuem grande potencial para contribuir com a formação integral dos estudantes. Ao integrar dimensões cognitivas, emocionais e culturais, o ensino de Arte possibilita a ampliação da leitura de mundo e o desenvolvimento de sujeitos mais críticos, criativos e participativos na sociedade.

Ao analisar as contribuições dos autores que fundamentam o ensino de Artes Visuais, observa-se que todos reconhecem, de diferentes formas, o potencial da arte na formação crítica e integral dos sujeitos. No entanto, cada perspectiva enfatiza dimensões específicas desse processo, ora destacando aspectos pedagógicos, ora cognitivos, ora simbólicos e culturais.

Paulo Freire (1996) e Ana Mae Barbosa (2015) apresentam uma forte convergência no que se refere à valorização de uma educação crítica e contextualizada. Freire defende uma prática pedagógica dialógica e libertadora, Barbosa direciona esse princípio para o ensino de Arte por meio da abordagem triangular, que integra produção, leitura e contextualização. Ambos se aproximam ao defenderem um ensino que parte da realidade do aluno e promove sua autonomia intelectual.

Em contrapartida, Vygotsky (2007) amplia essa discussão ao enfatizar o papel das interações sociais no desenvolvimento humano. Sua perspectiva dialoga com Freire ao considerar o conhecimento como construção social, mas se diferencia ao enfatizar os processos psicológicos mediadores da aprendizagem. No campo das Artes Visuais, essa visão reforça que a experiência estética é construída coletivamente e influenciada pelo contexto cultural.

Rudolf Arnheim (1974) apresenta uma abordagem distinta ao destacar a percepção visual como forma de pensamento. Diferentemente de Freire e Barbosa, que privilegiam a dimensão pedagógica, Arnheim concentra-se nos processos cognitivos envolvidos na leitura de imagens. Para ele, o ato de ver é ativo e estruturante, o que reforça a ideia de que a linguagem visual também produz conhecimento.

Susanne Langer (1953), por sua vez, contribui ao enfatizar a dimensão simbólica da arte, compreendendo-a como uma linguagem capaz de expressar sentimentos e experiências que ultrapassam os limites da linguagem verbal. Sua perspectiva complementa Arnheim ao tratar a arte como forma de pensamento, porém com ênfase na expressão simbólica e emocional.

Tavares (2021) aproxima-se das discussões contemporâneas ao defender que o ensino de Artes Visuais desenvolve habilidades cognitivas complexas, como análise,

interpretação e criação simbólica.

Sua abordagem dialoga com Arnheim e Langer ao reconhecer a dimensão intelectual e expressiva da arte, mas também se articula com a BNCC (BRASIL, 2017), que enfatiza competências e habilidades no processo educativo.

Dessa forma, observa-se que, embora os autores apresentem enfoques distintos, há um ponto de convergência central: a arte é compreendida como linguagem formativa capaz de desenvolver pensamento crítico, sensibilidade e consciência cultural. As divergências residem no foco de análise, variando entre dimensões pedagógicas, cognitivas e simbólicas, o que evidencia a complexidade e a riqueza do ensino de Artes Visuais na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender a relevância das Artes Visuais no contexto da Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental II, evidenciando seu potencial para a formação integral dos estudantes. Ao longo da pesquisa, foi possível identificar que o ensino de Arte ultrapassa a dimensão técnica ou recreativa, assumindo um papel formativo essencial na construção da sensibilidade, da criatividade e do pensamento crítico.

Nesse sentido, a presença da Arte no ambiente escolar se consolida como um elemento indispensável para a ampliação das formas de leitura e interpretação do mundo contemporâneo.

A análise desenvolvida indicou que as Artes Visuais contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes. Ao trabalhar com imagens, produções artísticas e experiências estéticas, os alunos são estimulados a observar, interpretar, questionar e ressignificar elementos presentes em seu cotidiano. Esse processo favorece a construção de uma postura mais reflexiva diante da realidade, possibilitando que o estudante deixe de ser apenas receptor de informações e passe a atuar como sujeito ativo na produção de sentidos.

Observou-se também que o ensino de Arte, quando estruturado de forma contextualizada e intencional, contribui para a valorização da diversidade cultural e para o reconhecimento das múltiplas formas de expressão existentes na sociedade. A sala de aula, nesse contexto, torna-se um espaço de troca, experimentação e diálogo, no qual diferentes repertórios culturais podem ser compartilhados e ressignificados. Essa abordagem fortalece o respeito às diferenças e amplia a compreensão dos estudantes sobre o mundo em que vivem.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à importância da mediação docente no processo de ensino e aprendizagem em Artes Visuais. O professor desempenha um papel fundamental ao organizar experiências significativas,

propor desafios criativos e incentivar a reflexão crítica dos alunos. Dessa forma, sua atuação vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo a criação de situações pedagógicas que estimulem a autonomia, a investigação e a expressão individual e coletiva dos estudantes.

No entanto, também foi possível perceber que ainda existem desafios significativos para a efetivação de um ensino de Arte mais crítico e emancipador nas escolas. Entre esses desafios, destacam-se questões relacionadas à formação docente, à valorização da disciplina no currículo escolar e às limitações estruturais das instituições de ensino. Tais fatores podem comprometer o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais criativas, reflexivas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

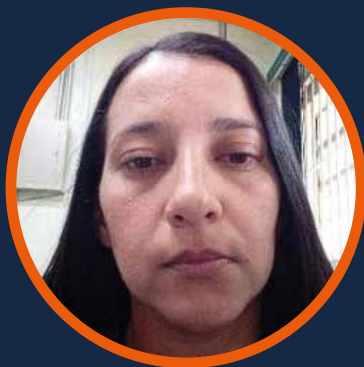
Apesar dessas dificuldades, constata-se que as Artes Visuais possuem um grande potencial transformador no ambiente escolar, especialmente quando articuladas a metodologias que valorizam a participação ativa dos estudantes. A experiência estética, nesse sentido, contribui para o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da capacidade de análise crítica, elementos fundamentais para a formação de sujeitos mais conscientes e preparados para interagir com a sociedade de forma ativa.

Diante disso, conclui-se que o ensino de Artes Visuais deve ser compreendido como parte essencial do processo educativo, sendo indispensável para a formação integral dos estudantes. Sua valorização no currículo escolar e o investimento na formação docente são aspectos fundamentais para que sua função educativa seja plenamente alcançada. Assim, reforça-se a importância de se pensar a Arte não apenas como disciplina escolar, mas como linguagem de conhecimento e transformação social.

Por fim, destaca-se que este estudo contribui para a reflexão sobre o papel das Artes Visuais na Educação Básica, evidenciando sua relevância na construção de práticas pedagógicas mais significativas e transformadoras. Ao promover a articulação entre sensibilidade, conhecimento e criticidade, o ensino de Arte reafirma seu compromisso com uma educação mais humana, inclusiva e voltada para a formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; MARY, Mary Garcia Castro. Violência nas escolas. Brasília: UNESCO, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, Maria Aparecida; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD, 2004.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2015.
- CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2001.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação e relações étnico-raciais no Brasil. Brasília: MEC, 2007.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial. São Paulo: SME, 2010.
- VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2010.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



O BRINCAR SIMBÓLICO COMO FERRAMENTA DE SAÚDE EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA APÓS PANDEMIA

FERNANDA GARCIA DO NASCIMENTO

Graduação em LICENCIATURA EM PEDAGOGIA pela Faculdade UNICID (2018); Especialista em PRÁTICAS EDUCATIVAS CRIATIVIDADE, LUDICIDADE E JOGOS pela Faculdade ESP (2024); Professora de Educação Infantil - no CEI Jardim Umarizal.

RESUMO

O brincar simbólico, frequentemente denominado “faz de conta”, constitui uma das manifestações mais significativas do desenvolvimento infantil na primeira infância. Nesse tipo de atividade, a criança não se limita a imitar a realidade, mas passa a reinterpretá-la e transformá-la por meio da imaginação, utilizando objetos, personagens e situações fictícias para dar sentido às experiências que vivencia. No ambiente educacional, essas brincadeiras funcionam como um elo entre o mundo interior da criança e o contexto social em que está inserida, possibilitando que emoções, receios e desejos sejam expressos de maneira segura e simbólica. Além disso, o jogo simbólico contribui para o desenvolvimento das dimensões cognitivas, emocionais e sociais, estimulando a autonomia e a habilidade de lidar com conflitos. A discussão sobre esse tema torna-se ainda mais relevante diante das fragilidades emocionais percebidas nas escolas atualmente, muitas vezes relacionadas à diminuição do tempo destinado ao brincar livre e ao uso intensivo de dispositivos digitais, reforçando a importância de valorizar o faz de conta no desenvolvimento infantil. Frente aos apontamentos, teve-se como Objetivo Geral analisar a função do brincar simbólico como estratégia primordial para o fortalecimento da saúde emocional e do equilíbrio psicopedagógico na primeira infância. A presente investigação fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, consolidada por meio de uma revisão bibliográfica sistemática.

Palavras-chave: Primeira Infância; Brincar Simbólico; Saúde Emocional Infantil; Pós-pandemia.

INTRODUÇÃO

O brincar simbólico, comumente referido como “faz de conta”, constitui uma das manifestações mais complexas e vitais do desenvolvimento humano na primeira infância. Nesta fase, a criança não apenas reproduz a realidade, mas a reinventa, utilizando objetos substitutos e papéis sociais para processar o mundo ao seu redor. Por meio da linguagem simbólica, o lúdico deixa de ser apenas entretenimento para se tornar uma ferramenta de comunicação interna, onde o psiquismo se organiza e a subjetividade começa a ser desenhada.

No contexto educacional, o brincar simbólico atua como um mediador entre o mundo interno da criança e a realidade externa. É no espaço da fantasia que o pequeno sujeito experimenta o poder de agência, testando limites, regras sociais e resoluções de conflitos sem as consequências punitivas do mundo real. Essa dinâmica é essencial para a saúde emocional, pois permite que a criança projete medos e desejos em personagens, conferindo-lhes um contorno narrativo que facilita a compreensão de seus próprios afetos.

A escolha deste tema justifica-se pela crescente necessidade de estratégias pedagógicas que respondam ao aumento de fragilidades emocionais no ambiente escolar. Com as transformações sociais contemporâneas, o tempo de brincar livre e simbólico tem sido reduzido em favor de atividades estruturadas ou do uso excessivo de telas. Resgatar o simbolismo é, portanto, um ato de resistência pedagógica que prioriza a saúde mental infantil e o desenvolvimento integral do ser.

Para mais, a relevância deste estudo reside na urgência de instrumentalizar educadores para que identifiquem no brincar simbólico não apenas uma “hora do recreio”, mas um diagnóstico vivo do bem-estar da criança. Entender como o faz de conta opera na economia emocional do aluno permite intervenções mais sensíveis e eficazes, fortalecendo a resiliência e a capacidade de simbolização, elementos fundamentais para o sucesso acadêmico e social futuro.

No entanto, observa-se uma lacuna entre o reconhecimento teórico da importância do lúdico e a sua aplicação prática e intencional voltada para a saúde emocional. Muitas vezes, o brincar simbólico é visto de forma periférica no currículo, desprovido de uma mediação que potencialize a elaboração de traumas ou ansiedades. Diante deste cenário, surge o seguinte questionamento: De que maneira a mediação pedagógica do brincar simbólico pode atuar efetivamente como um mecanismo de promoção da saúde emocional e regulação afetiva em crianças da primeira infância?

Frente aos apontamentos, teve-se como Objetivo Geral analisar a função do brincar simbólico como estratégia primordial para o fortalecimento da saúde emocional e do equilíbrio psicopedagógico na primeira infância. Os Objetivos Específicos foram: refletir como as dramatizações podem auxiliar na elaboração do luto diante

do período pós-pandemia; averiguar as práticas mediadoras do educador na organização de espaços que favoreçam a expressão simbólica e o acolhimento emocional.

TÍTULO – O BRINCAR SIMBÓLICO E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA PARA PIAGET, VYGOTSKY E WINNICOTT

A gênese do desenvolvimento infantil é indissociável da capacidade de representação. O brincar simbólico, longe de ser uma atividade diletante, constitui o “trabalho” da criança, conforme postulado por diversas correntes da psicologia do desenvolvimento. Ao brincar de faz de conta, a criança não apenas imita situações cotidianas, mas elabora experiências emocionais, constrói narrativas próprias e internaliza valores, regras e papéis sociais. Este processo é fundamental para que ela aprenda a lidar com frustrações, realize ensaios de possíveis soluções para seus conflitos internos e desenvolva empatia ao assumir diferentes perspectivas durante a dramatização.

Ao transformar objetos comuns em elementos de sua fantasia, a criança revela sua capacidade criativa e inaugura os alicerces da autorregulação emocional e cognitiva. Este capítulo analisa como a transição do esquema sensorio-motor para o pensamento representativo permite que a criança inaugure sua saúde emocional por meio da manipulação de símbolos, destacando o papel ativo do sujeito na resignificação de vivências e no fortalecimento de sua subjetividade e identidade. De acordo com Giacometti et al (2013, p. 1101), “Um dos estudos mais importantes sobre o jogo infantil está na obra de Piaget em ‘Formação do símbolo na criança’”. Os autores trazem ao debate que:

1) o jogo encontra sua finalidade em si mesmo. O jogador se preocupa mais com o resultado do que com o jogo em si mesmo. 2) é uma atividade espontânea, aqui o jogo não tem preocupação com nenhuma regra; 3) é uma atividade que dá prazer; 4) o jogo tem uma certa falta de organização; 5) aqui o comportamento da criança é livre de conflito, aqui o jogo ignora os conflitos; 6) o jogo tem uma motivação mais intensa (GIACOMETTI, BARCELOS E DIAS 2013, p.1102).

Para os autores, o jogo pode ser compreendido como uma atividade marcada pela liberdade, pela espontaneidade e pela motivação intrínseca da criança. Nessa perspectiva, a brincadeira assume valor próprio, pois a criança envolve-se no ato de jogar principalmente pela experiência vivida e não apenas pelo resultado obtido. Além disso, trata-se de uma prática que ocorre de maneira natural e prazerosa, sem a rigidez de regras formais ou de organização previamente estruturada. Durante o jogo, a criança experimenta um espaço simbólico no qual pode agir com autonomia, explorar possibilidades e reduzir tensões ou conflitos presentes em outras situações do cotidiano. Assim, o caráter lúdico do jogo favorece o engajamento intenso, permitindo que a criança se expresse de forma livre e criativa, o que

contribui significativamente para seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo (GIACOMETTI et al, 2013).

Para Jean Piaget (1971), o jogo simbólico surge no subestágio do pensamento pré-operatório (aproximadamente entre os 2 e 7 anos), uma fase crucial na evolução do psiquismo infantil. Durante esse período, a criança passa a utilizar a função semiótica, que consiste na capacidade de representar um “significado” (um objeto, um evento, uma pessoa) por meio de um “significante” (um gesto, uma palavra, um objeto substituto). Essa habilidade não apenas permite à criança simbolizar o mundo ao seu redor, mas também ampliar suas possibilidades de expressão e compreensão. Piaget (1971) enfatiza que, ao transformar um bloco de madeira em um carro ou uma colher em um telefone, a criança demonstra sua aptidão para abstração, desenvolvendo o pensamento representativo que servirá de base para processos mais complexos de aprendizagem.

Para tanto, o jogo simbólico, segundo o autor, é uma etapa fundamental para o desenvolvimento da linguagem, pois favorece a comunicação de ideias, desejos e sentimentos de maneira criativa e subjetiva. Ao criar cenários imaginários e vivenciar situações fictícias, a criança aprende a diferenciar realidade e fantasia, exercitando a capacidade de antecipar, planejar e solucionar conflitos em um ambiente seguro e lúdico (GIACOMETTI et al, 2013).

Do ponto de vista emocional, Piaget (1971) argumenta que o jogo simbólico é o meio de assimilação pura, uma ferramenta essencial para o equilíbrio afetivo da criança. No mundo real, a criança deve se acomodar às regras e pressões externas; no jogo, ocorre o inverso: a realidade é moldada para satisfazer as necessidades do eu. Se uma criança viveu uma experiência frustrante no médico, ao brincar de “dar injeção” em sua boneca, ela inverte os papéis. O que era passividade e sofrimento torna-se atividade e domínio. Essa “deformação” da realidade em favor do prazer e da compensação é o que garante o equilíbrio afetivo necessário para que a criança suporte as exigências da socialização posterior. Ao manipular símbolos durante o brincar, a criança não apenas elabora experiências difíceis, mas também constrói resiliência emocional, aprendendo a lidar com sentimentos de medo, ansiedade e frustração.

O jogo simbólico, portanto, funciona como uma válvula de escape e um espaço de elaboração psíquica, permitindo à criança experimentar soluções para seus problemas internos sem o risco de punição ou julgamento. Essa dinâmica contribui para a formação da autonomia, da autoestima e da capacidade de autorregulação, elementos indispensáveis para o desenvolvimento saudável e integral ao longo da vida (GIACOMETTI et al, 2013).

Nesse contexto, o brincar simbólico assume um papel relevante no processo de desenvolvimento infantil, pois possibilita que a criança represente situações do cotidiano, reorganize experiências vividas e atribua novos significados às suas

emoções e percepções. Por meio das brincadeiras de faz de conta, a criança recria papéis sociais, experimenta diferentes formas de interação e constrói estratégias para compreender o mundo que a cerca. Essa atividade favorece o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e do pensamento, além de fortalecer habilidades socioemocionais importantes para a convivência. Assim, o jogo simbólico constitui um espaço privilegiado de aprendizagem e expressão, no qual a criança articula fantasia e realidade, ampliando gradativamente sua capacidade de compreender e interpretar as experiências que vivencia no ambiente social (PALANGANA, 2015).

Ao contrário de uma visão puramente biológica, Vygotsky (1991) situa o brincar simbólico como uma atividade social que impulsiona o desenvolvimento cognitivo e emocional. Para o autor, o brinquedo não é apenas uma recordação de algo vivido, mas uma reorganização criativa de impressões. A imaginação não é um devaneio, mas um processo psicológico superior que surge da necessidade de agir em um mundo onde os desejos não podem ser imediatamente satisfeitos.

Vygotsky (1991) introduz o conceito fundamental da libertação do campo situacional. Na primeira infância, a ação da criança é determinada pelo que ela vê (um graveto é apenas um graveto). No brincar simbólico, o significado (cavalo) separa-se do objeto (graveto). Essa capacidade de separar o pensamento do objeto real é a base da autorregulação emocional: a criança aprende que pode controlar seus impulsos e sentimentos por meio da criação de regras internas dentro do jogo de papéis. Ao assumir o papel de uma autoridade (pai, professor, herói), a criança exercita a obediência a regras sociais por vontade própria, fortalecendo sua estrutura volitiva.

A contribuição de Donald Winnicott (1975) é, talvez, a mais profunda no que tange à saúde emocional. Winnicott postula que o brincar ocorre no Espaço Transicional — uma zona intermediária entre a realidade interna (subjética) e a realidade externa (objetiva). O “objeto transicional” (o paninho, o urso de pelúcia) é o primeiro símbolo que a criança cria para lidar com a ausência da mãe e a ansiedade da separação.

Para Winnicott (1975), “o brincar é, em si mesmo, uma terapia”. É apenas no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, é capaz de ser criativo e utilizar sua personalidade integral. Quando a criança se envolve no faz de conta, ela está em um estado de “alheamento” saudável, onde o Self Verdadeiro pode se manifestar sem o medo da retaliação ou do julgamento. Se a escola ou a família impedem esse espaço de ilusão, a criança pode desenvolver um Self Falso, uma máscara de adaptação excessiva que esconde o vazio interior e a angústia. Portanto, o brincar simbólico é o guardião da autenticidade psíquica.

Pode-se notar que quando a criança brinca, sente satisfação em seu ato, porque faz parte de sua vida. Na escola a ludicidade exerce o mesmo encantamento, brincando a criança fica alegre por participar das aulas e vai gostar de tudo que envolve o meio escolar, pois adquiriu confiança no adulto. De acordo com Winnicott

(1975, p.80), “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu”.

A reflexão de Winnicott (1975) evidencia a profunda relação entre o brincar e a constituição da subjetividade humana. Ao afirmar que é no brincar que o indivíduo pode ser verdadeiramente criativo e utilizar sua personalidade de forma integral, o autor destaca o caráter formativo dessa experiência para o desenvolvimento emocional e psicológico. Durante a brincadeira, a criança explora possibilidades, expressa sentimentos e experimenta diferentes formas de agir e pensar, o que favorece o autoconhecimento e a construção da identidade. Dessa maneira, o brincar não se limita ao entretenimento, mas representa um espaço de liberdade e criação no qual o sujeito se reconhece, descobre suas potencialidades e desenvolve sua capacidade de se relacionar consigo mesmo e com o mundo (WINNICOTT, 1975).

Articulando Vygotsky (1991), Vygotsky (1991) e Winnicott (1975), compreende-se que o brincar simbólico promove a saúde emocional por meio de três pilares: O brincar permite a repetição de experiências difíceis até que elas percam seu caráter aterrorizante. O símbolo “doméstica” o medo. Ao assumir múltiplos papéis (o lobo e o chapeuzinho), a criança começa a perceber que o outro possui sentimentos e perspectivas diferentes das suas, o que é a base da empatia. A Linguagem dos Afetos: Muitas vezes, a criança não possui vocabulário para expressar angústias complexas. O símbolo (uma torre que cai, um monstro que ataca) torna-se a linguagem que permite ao educador e à própria criança nomear e dar contorno ao que é sentido. Estabelece-se que o brincar simbólico não é uma etapa a ser superada, mas uma estrutura permanente de saúde mental. Sem a capacidade de simbolizar, o sujeito fica preso ao concreto e ao imediato, tornando-se vulnerável a explosões emocionais e dificuldades de aprendizagem. A escola, portanto, deve ser o locus de preservação deste espaço sagrado da infância.

DRAMATIZAÇÕES, JOGOS DE FAZ DE CONTA E PROMOÇÃO DA SAÚDE EMOCIONAL NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

O cenário educacional contemporâneo enfrenta um desafio sem precedentes: a recepção de uma geração de crianças cujos marcos fundamentais de sociabilidade foram atravessados por um período prolongado de isolamento e incerteza. Este capítulo discute como o brincar simbólico, manifestado em dramatizações e jogos de faz de conta, constitui a via régia para a reparação de danos socioemocionais no contexto pós-pandemia.

A pandemia da COVID-19 impôs à primeira infância uma restrição severa do “laboratório social”. Para a criança, o outro não é apenas um companheiro de lazer, mas um espelho necessário para a construção da identidade. O confinamento doméstico,

muitas vezes marcado pelo medo da contaminação e pela ansiedade dos adultos, gerou o que especialistas chamam de “estresse tóxico”. Reforçando que com “as restrições impostas pela pandemia em muitos países, as crianças foram obrigadas a permanecer em casa por longos períodos, o que resultou em uma redução significativa das oportunidades de movimento e interação social” (MAIA et al, 2025, p. 3).

No Brasil não foi diferente, ao retornarem ao ambiente escolar, muitas crianças apresentaram dificuldades na autorregulação, aumento de fobias e uma fragilidade na capacidade de compartilhar o espaço e os objetos. O brincar simbólico surge, então, como uma necessidade clínica e pedagógica. Por meio do faz de conta, a criança tem a oportunidade de “metabolizar” o que viveu de forma passiva. Se durante o isolamento ela foi objeto de decisões alheias, no jogo de dramatização ela retoma o protagonismo, decidindo quem entra e quem sai da sua “casa” imaginária, exercendo um controle que lhe foi negado pela realidade sanitária (MAIA et al, 2025).

De acordo com a UNESCO (2020), o cenário educacional após a pandemia de COVID-19 exigiu a construção de políticas públicas voltadas ao fortalecimento das dimensões humanas, sociais e emocionais no processo educativo. O documento destacou que a escola precisou ir além da simples transmissão de conteúdos, buscando promover ambientes de aprendizagem que valorizassem o bem-estar, a cooperação, a solidariedade e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, práticas pedagógicas que estimularam a criatividade, a participação ativa e as interações sociais foram consideradas fundamentais para a reconstrução dos vínculos e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Assim, a educação no período pós-pandemia passou a ser compreendida como um processo que também envolveu o cuidado com as relações, as emoções e as experiências coletivas vivenciadas pelos alunos (UNESCO, 2020).

Nesse cenário, o ambiente escolar passa a assumir um papel fundamental no acolhimento das experiências emocionais vivenciadas pelas crianças no período pós-pandemia. A escola, ao incorporar práticas lúdicas em sua rotina pedagógica, oferece um espaço seguro para que sentimentos como medo, insegurança e ansiedade possam ser expressos e elaborados de forma simbólica. O brincar, especialmente por meio de atividades de imaginação e representação, possibilita que a criança organize suas emoções e reconstrua gradualmente sua confiança nas relações sociais. Dessa forma, o jogo simbólico torna-se um recurso pedagógico e socioemocional relevante, pois favorece a retomada das interações, fortalece vínculos e contribui para a reconstrução do equilíbrio emocional necessário ao processo de aprendizagem e convivência coletiva. Friedmann, (2012, p. 12):

Se o brincar não fosse o melhor método de a criança aprender em profundidade e extensão, ele (desenvolvimento infantil) teria de ser resgatado, preservado e promovido por ser o espaço da liberdade. Quem não brinca cresce amarrado. Quem brinca experimenta o mergulho profundo na alma das coisas. E se torna livre para

criar soluções, inovar caminhos, inventar o futuro.

Uma das ferramentas mais potentes para a saúde emocional é a dramatização. A encenação de histórias permite que a criança lide com conteúdo difíceis por meio da distância estética. Segundo a teoria do psicodrama aplicada à pedagogia, quando uma criança assume um papel (como o de um monstro, um médico ou um animal ferido), ela cria um escudo protetor entre o seu “eu” real e a dor representada. Friedmann (2012, p. 23) traz ao debate que “as brincadeiras e os brinquedos são portadores de valores que, geralmente, dizem respeito à cultura em que as crianças nasceram ou foram criadas”.

A reflexão da autora evidencia que as brincadeiras não são apenas atividades de entretenimento infantil, mas também expressões culturais carregadas de significados sociais. Ao afirmar que brinquedos e brincadeiras são portadores de valores relacionados ao contexto em que as crianças vivem, a autora destaca que o brincar reflete costumes, tradições, formas de convivência e modos de compreender o mundo presentes em determinada sociedade. Assim, por meio das brincadeiras, as crianças entram em contato com referências culturais de seu grupo social, reproduzindo e ressignificando práticas e conhecimentos transmitidos entre gerações. Nesse sentido, o brincar constitui um importante meio de socialização e construção de identidade, contribuindo para que a criança compreenda seu lugar na cultura e nas relações coletivas (FRIEDMANN, 2012).

No contexto pós-pandemia, o uso de bonecos e o teatro de fantoches tornam-se mediadores essenciais. A criança que não consegue verbalizar o medo da morte ou da doença pode projetar esses sentimentos em um fantoche. Ao ver o fantoche “sobreviver” a uma situação imaginária de perigo, a criança internaliza uma sensação de segurança e resiliência. Essas atividades permitem que sentimentos amorfos ganhem nome, forma e, acima de tudo, um destino narrativo, impedindo que a angústia se transforme em sintomas psicossomáticos ou comportamentos disruptivos na escola (MAIA et al, 2025).

Nesse sentido, as atividades lúdicas mediadas por objetos simbólicos, como bonecos, fantoches e personagens imaginários, tornam-se importantes recursos pedagógicos para favorecer a expressão emocional das crianças. Esses elementos funcionam como intermediários entre o mundo interno da criança e a realidade social, permitindo que sentimentos difíceis sejam representados de maneira indireta e segura. Ao projetar emoções nos personagens, a criança consegue externalizar medos, inseguranças e conflitos que muitas vezes ainda não consegue nomear verbalmente. Além disso, a mediação do professor nesse processo possibilita a escuta sensível e o acolhimento dessas manifestações, contribuindo para que o ambiente escolar se torne um espaço de apoio, diálogo e reconstrução do equilíbrio emocional necessário para o desenvolvimento e para a aprendizagem (PALANGANA, 2015).

Além da reparação individual, Fantacholi (2020) esclarece que o brincar

simbólico coletivo é o principal motor de reconstrução da confiança interpessoal. A negociação de regras (“Eu sou a mãe e você é o filho”), o respeito ao turno da fala do personagem e a cooperação para construir uma cena são exercícios intensos de alteridade.

Nessa direção, o brincar coletivo assume um papel significativo no desenvolvimento social da criança, pois favorece a construção de vínculos, a cooperação e o reconhecimento do outro como sujeito participante da mesma experiência lúdica. Ao interagir com os colegas nas brincadeiras simbólicas, a criança aprende a negociar papéis, respeitar regras construídas em grupo e lidar com diferentes opiniões e perspectivas. Essas interações contribuem para a resolução de pequenos conflitos cotidianos e estimulam a comunicação, o diálogo e a empatia. Conforme destaca Moyles (2006), ao participar dessas dinâmicas lúdicas, a criança também desenvolve sua capacidade criativa e interpretativa, utilizando a imaginação para compreender e recriar o mundo a partir de sua própria lógica infantil.

De brincar, escolher, perseverar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência e confiança; -de adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos; -de criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar, memorizar e lembrar; -de comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais; -de conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças e entender as limitações pessoais; -de ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais (MOYLES, 2006, p.36).

O brincar simbólico, portanto, configura-se como uma ferramenta de prevenção primária. Ao permitir que as tensões sejam liberadas no plano do imaginário, evita-se que elas escalem para conflitos interpessoais graves ou para o retraimento social. A escola pós-pandemia não pode focar apenas na recuperação de conteúdos cognitivos; ela deve, obrigatoriamente, priorizar a saúde emocional, entendendo que uma criança que não consegue simbolizar sua dor terá imensas dificuldades para alfabetizar-se ou compreender conceitos abstratos (FRIEDMANN, 2012).

Resta demonstrado que a ludicidade não é uma pausa no aprendizado, mas o substrato necessário para que o aprendizado ocorra de forma saudável. As dramatizações funcionam como pontes entre o trauma vivido e a esperança de um novo convívio social, restabelecendo o prazer de estar com o outro e a alegria de criar mundos possíveis (FRIEDMANN, 2012).

A transposição do brincar simbólico de uma atividade espontânea para uma ferramenta de saúde emocional no ambiente escolar exige uma postura refinada do educador. Não se trata de dirigir a brincadeira, mas de sustentá-la. Este capítulo aborda a importância da mediação pedagógica como o elemento que transforma o “faz de conta” em um território de acolhimento e desenvolvimento integral

(FRIEDMANN, 2012).

A escola, especialmente na Educação Infantil, deve ser concebida como um ambiente que convida à simbolização. A mediação começa antes mesmo da intervenção direta: ela reside na organização estética e material do espaço. Seguindo a premissa de que o espaço é o “terceiro educador”, cabe ao docente estruturar ambientes que não sejam excessivamente rígidos ou excessivamente caóticos (GIACOMETTI et al, 2013).

Um ambiente rico para o brincar simbólico é aquele que oferece materiais “abertos” ou não estruturados. Enquanto um brinquedo de plástico com luzes e sons limita a imaginação à função para a qual foi fabricado, objetos como caixas de papelão, tecidos de diferentes texturas, sementes, pedras e elementos da natureza exigem que a criança realize um esforço cognitivo e emocional para lhes atribuir significado. A mediação pedagógica, portanto, atua na curadoria desses materiais, garantindo que a criança tenha as ferramentas necessárias para externalizar sua subjetividade (GIACOMETTI et al, 2013).

A mediação docente também envolve uma “presença ausente”. O professor deve ser um observador atento, exercendo o que se pode chamar de escuta clínica-pedagógica. Ao observar uma criança brincando, o educador não busca apenas avaliar o desenvolvimento motor ou cognitivo, mas tenta decifrar a economia afetiva do pequeno grupo (GIACOMETTI et al, 2013).

Quando o educador entra na brincadeira, ele deve fazê-lo “de dentro”, respeitando a lógica interna da narrativa criada pelas crianças. Se um aluno está encenando uma situação de medo, o professor não deve interromper para dizer que “não precisa ter medo”, mas sim entrar no personagem (talvez um “protetor” ou um “vizinho”) que oferece recursos simbólicos para que a própria criança resolva o conflito. Essa mediação sensível valida o sentimento da criança e oferece um suporte emocional (o holding winnicottiano) que permite que ela explore zonas de desconforto de forma segura (WINNICOTT, 1975).

MÉTODOS

A presente investigação fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, consolidada por meio de uma revisão bibliográfica sistemática. O recorte metodológico priorizou a análise de obras clássicas e contemporâneas que estabelecem o nexo entre a ludicidade simbólica e a saúde mental na primeira infância. Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica permite a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia ser pesquisada diretamente, o que se mostra essencial para articular teorias psicológicas complexas à prática pedagógica.

Para a seleção do corpus documental, foram consultadas as bases de dados

SciELO (Scientific Electronic Library Online), Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os descritores combinados: “Brincar Simbólico”, “Saúde Emocional Infantil”, “Winnicott e Educação” e “Intervenção Pós-Pandemia”. O critério de inclusão abrangeu livros fundamentais da psicologia do desenvolvimento (Piaget, Vygotsky, Winnicott) e artigos científicos publicados entre 2020 e 2026, visando capturar as discussões mais recentes sobre os impactos psicossociais do isolamento social em crianças.

A análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de Análise de Conteúdo, que permitiu organizar as informações em três eixos temáticos correspondentes aos capítulos deste artigo. No primeiro eixo, buscou-se a fundamentação ontológica do brincar; no segundo, as evidências práticas da dramatização como cura; e, no terceiro, a dimensão ética da mediação docente. O processo de síntese buscou não apenas descrever as teorias, mas realizar uma meta-análise crítica sobre como a escola brasileira tem se posicionado frente à crise de saúde mental na infância, transformando o referencial teórico em diretrizes para a práxis educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o brincar simbólico transcende a esfera do entretenimento para se consolidar como uma necessidade vital do psiquismo infantil. A partir da análise das contribuições de Piaget, Vygotsky e Winnicott, ficou claro que a capacidade de simbolizar é a ferramenta fundamental para que a criança organize seus afetos, elabore situações traumáticas e construa sua identidade em relação ao outro.

Conclui-se que o contexto pós-pandemia impôs uma urgência sem precedentes na reabilitação dos espaços lúdicos. As dramatizações e os jogos de faz de conta não são apenas “momentos de relaxamento”, mas intervenções psicopedagógicas potentes capazes de prevenir transtornos de ansiedade e dificuldades de socialização. A pesquisa demonstrou que, quando a criança é encorajada a representar seus medos e anseios por meio de bonecos, máscaras e cenários fictícios, ela converte a passividade do sofrimento em atividade criativa, fortalecendo sua resiliência.

No que tange ao papel do educador, os resultados apontam que a mediação deve ser pautada na sensibilidade e na escuta, e não no controle diretivo. O professor atua como o garantidor do “espaço potencial”, provendo não apenas materiais, mas segurança emocional para que a criança ouse ser ela mesma. A escola, portanto, deve resistir à tendência de escolarização precoce e produtivista, resgatando o tempo sagrado do brincar como o seu principal currículo de saúde.

Por fim, este artigo não pretende esgotar a temática, mas acender o debate sobre a ética do cuidado na educação infantil. Espera-se que este trabalho sirva

como subsídio para que mestre e educadores compreendam que cuidar da saúde emocional de uma criança é, em última análise, garantir o seu direito de existir plenamente. A maior lição que a pedagogia do brincar simbólico nos oferece é que a cura e o aprendizado caminham juntos, mediadores por uma boneca de pano, um pedaço de madeira ou um simples “faz de conta que eu sou

REFERÊNCIAS

- GIACOMETTI, Valéria Cristina; BARCELOS, Rosiclaire; DIAS, Carmen Lúcia. O jogo educativo na educação infantil. *Colloquium Humanarum*. Presidente Prudente, v.10, n. Especial, p. 1809-1105, jul/dez 2013. Disponível em < <http://docplayer.com.br/9168589-Ojogo-educativo-na-educacao-infantil-valeria-cristina-giacometti-1-rosiclaire-barcelos-1-carmen-lucia-dias-2.html>>. Acesso em 16 mar. 2026.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MAIA, L. C. P.; BOARETTO, J. A.; SANTOS, B. V. dos; SANTOS, F. P. dos; SILVA, J. C.; SIMÕES, L. M. Qual a importância do brincar pós pandemia: promovendo a compreensão sobre as problemáticas no desenvolvimento motor. *Brazilian Journal of Business*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. e79537, 2025. DOI: 10.34140/bjbv7n2-020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJB/article/view/79537>. Acesso em: 16 mar. 2026.
- MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. 2 Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.
- PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotski: a relevância do social. São Paulo: Summus, 2015.
- PIAGET, J. A Formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo. São Paulo: Zahar, 1971.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1971.
- UNESCO. A educação em um mundo pós-COVID: nove ideias para a ação pública. Brasília: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 12 mar. 2026.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Tradução de José Otávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



UMA REFLEXÃO SOBRE O OLHAR DA CRIANÇA NAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANY APARECIDA FERREIRA SILVA SANTOS

Graduação Em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE EM 2016; Professora de Educação Infantil no CEI Paulo Cochrane Suplicy

RESUMO

Este artigo investiga o olhar da criança na educação infantil, defendendo seu lugar de direito enquanto sujeito ativo de aprendizagem e detentora de direitos. Por meio de uma revisão bibliográfica, foram analisados tanto autores clássicos da área da educação e da psicologia, bem como documentos oficiais da rede pública de São Paulo e legislação federal. O estudo evidencia que o olhar infantil constitui uma forma própria de expressão, capaz de revelar curiosidade, afeto, frustração, resistência e expectativas, sendo essencial para práticas pedagógicas significativas. A observação das interações, da exploração do ambiente e das relações com colegas e educadores permite compreender interesses, necessidades e modos de perceber o mundo. Situações cotidianas, como brincadeiras, refeições, experiências ao ar livre e momentos de descanso, demonstram que interpretar o olhar da criança possibilita ao educador planejar experiências de aprendizagem significativas, respeitando ritmos e interesses individuais. Conclui-se que valorizar o olhar da criança promove seu protagonismo, assegura direitos, orienta práticas pedagógicas sensíveis e contribui para o desenvolvimento integral e a formação de cidadãos conscientes.

Palavras-chave: Olhar infantil; Educação infantil; Linguagem não verbal; Vínculo afetivo; Perspectiva da criança.

INTRODUÇÃO

As crianças são curiosas por natureza, e o descobrir faz parte de quem são; a coragem brota da ingenuidade, que dificilmente perde a oportunidade de conhecer o novo. Os detalhes ganham proporções especiais, e a percepção infantil projeta-se de forma única, revelando possibilidades e instigando descobertas constantes. A imaginação transforma objetos e situações comuns em experiências cheias de significado.

Nos berçários, a maior parte dos bebês ainda não fala, balbucia e utiliza além do choro, o olhar como principal forma de comunicação. Nesse contexto, o educador deve estabelecer vínculos por meio do olhar, interpretando sinais afetivos, necessidades e interesses, assim como ocorre na amamentação com a mãe. A leitura sensível do olhar fortalece o vínculo de confiança, permite que o bebê se sinta seguro e facilita sua adaptação à unidade de educação infantil.

Na educação infantil, a criança é reconhecida como sujeito ativo de sua aprendizagem, que observa, explora, experimenta e, acima de tudo, ensina. Valorizar sua capacidade é fundamental para seu desenvolvimento e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. As práticas pedagógicas devem estar alinhadas às realidades, interesses e experiências das crianças, criando ambientes significativos que favoreçam descobertas, autonomia e aprendizagem.

Este artigo consiste em uma pesquisa reflexiva e bibliográfica, analisando a literatura acadêmica e documentos oficiais sobre a educação infantil e o olhar da criança. A escolha pelo tema se justifica pela necessidade de valorizar o olhar infantil como linguagem legítima e guia de práticas pedagógicas, ainda frequentemente desconsiderado por profissionais da educação.

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral analisar o olhar da criança na educação infantil como expressão de identidade, curiosidade e afeto, reconhecendo-o como elemento central para o planejamento pedagógico e para a aprendizagem significativa. Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir a concepção de infância e os direitos de bebês e crianças previstos nos documentos oficiais; b) compreender o olhar infantil como linguagem e guia das práticas pedagógicas; e c) refletir sobre o papel do afeto, da curiosidade e da identidade expressas no olhar dos bebês e das crianças em situações cotidianas.

O problema que fundamenta esta pesquisa é: de que modo o olhar da criança pode ser reconhecido e valorizado como norteador das práticas pedagógicas na educação infantil?

Este artigo está estruturado em capítulos que abordam: a concepção de infância e os direitos das crianças; o olhar da criança no planejamento pedagógico e na aprendizagem significativa; e o afeto, a curiosidade e a identidade expressas pelo olhar infantil, integrando reflexões sobre práticas cotidianas.

O OLHAR DA CRIANÇA COMO GUIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Refletir sobre o papel do olhar da criança no planejamento pedagógico e em sua aprendizagem significativa, implica compreender que este olhar é também expressão de identidade, curiosidade, afeto e singularidade. Reconhecer isso significa assumir que a criança ocupa o centro do processo educativo e que seu olhar deve orientar a prática docente.

Entretanto, muitos adultos ainda menosprezam esse olhar, sobretudo o do bebê, não atribuindo credibilidade às suas potencialidades. Com isso, invalidam processos de autonomia e minimizam conquistas fundamentais. Um exemplo simbólico dessa desvalorização aparece até mesmo em registros visuais: em apresentações de fotos durante reuniões de pais ou festividades, é comum ver imagens tiradas de cima, mostrando apenas o topo da cabeça da criança. Essa perspectiva reflete a visão do adulto, não a da criança.

O mesmo ocorre na linguagem: quando o adulto fala “de cima”, que reação ou sentimento espera receber? Ao contrário, quando o educador se coloca na altura da criança e olha em seus olhos, estabelece-se uma comunicação horizontal que atribui maior seriedade e significado à interação. Como diz o ditado, um olhar diz mais que mil palavras, mas é preciso saber interpretá-lo e isso ainda é ignorado ou desconhecido por muitos profissionais. Cada gesto, silêncio, curiosidade e até mesmo um olhar aparentemente perdido no “nada” pode revelar o “tudo” que a criança está elaborando em sua experiência.

Em crianças maiores, o olhar permite ao educador antecipar ações durante brincadeiras, identificar desejos, conflitos ou necessidades de atenção. Observa-se, por exemplo, que o interesse por um brinquedo específico ou a dificuldade de lidar com frustração se revela claramente no olhar. Durante experiências em ambientes externos ou momentos das refeições, expressões faciais e direcionamento do olhar indicam preferências, curiosidade e estados de cansaço ou bem-estar. A educação infantil exige que o profissional aprenda a “sentir” a criança, reconhecendo que a comunicação vai muito além das palavras.

Ao refletir sobre as implicações pedagógicas, percebe-se que a valorização do olhar infantil modifica de forma significativa a prática docente. O planejamento deixa de ser centrado em experiências previamente determinadas e passa a se orientar pelo interesse e pelas necessidades reais da criança.

Quando o educador enxerga a criança integralmente, respeitando-a como sujeito, consegue acompanhar suas ações e compreender o mundo que ela apresenta. Nesse movimento, o professor se reconhece também aprendiz: administra o tempo das experiências com base no engajamento das crianças, oferece materiais e situações que despertam curiosidade e empatia, assim encontra no olhar infantil

um guia para significar as vivências. Trata-se de um processo de mão dupla, no qual tanto a criança quanto o educador crescem e se transformam mutuamente.

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

No passado, a criança não era considerada um sujeito com necessidades e potencialidades; especialmente na idade média, era vista como um adulto em miniatura. O brincar, a imaginação e a proteção da infância eram pouco valorizados. Com o surgimento de legislações voltadas à defesa dos direitos da criança, a concepção de infância passou a assumir nova dimensão, reconhecendo a criança como sujeito em desenvolvimento, com características e necessidades próprias.

A criança como sujeito de direitos e especificidades próprias é amparada pela Constituição Federal de (CF, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Conforme dispõe o ECA:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990, art. 4º).

A infância não é mais considerada apenas uma preparação para a vida adulta, mas uma etapa plena de sentido em si mesma, marcada pelo brincar, pela imaginação, pelas descobertas e pela construção de identidade e autonomia. Como destaca Piaget:

O jogo da criança não é uma simples preparação para a vida futura; é uma atividade significativa, na qual a criança assimila e organiza suas experiências e compreende o mundo ao seu redor (PIAGET, 1972, p. 45).

O que antes era visto como uma fase de “incompletude” passou a ser compreendido como período fundamental do desenvolvimento humano, em que experiências, interações e estímulos vividos têm impacto duradouro ao longo da vida. Ainda hoje, em diversos cenários, é possível observar infâncias negligenciadas e direitos violados.

No contexto da rede pública de educação infantil, é papel do poder público garantir recursos adequados e direcionamento correto para atender bebês e crianças com prioridade. Como aponta Rinaldi: “Temos que ajudar as crianças a construir imagens e palavras que não estão no dicionário” (RINALDI, 2004, p. 312).

As instituições devem utilizar esses recursos de forma a promover o bem-estar e o desenvolvimento integral dos pequenos, criando ambientes que respeitem e valorizem cada bebê e criança.

O OLHAR DA CRIANÇA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O planejamento pedagógico deve ser alinhado às realidades das crianças, tornando-se significativo para elas. A escuta ativa e a valorização do saber infantil são essenciais, uma vez que bebês e crianças possuem conhecimentos próprios, muitas vezes subestimados (FREIRE, 1996; MONTESSORI, 2000). A observação do ambiente, das interações entre colegas e das experiências cotidianas permite compreender comportamentos, descobertas e necessidades. Quando o olhar do educador se alinha ao olhar da criança, nasce a compreensão, possibilitando práticas pedagógicas que promovam exploração, criatividade e autonomia (PIAGET, 1972; WALLON, 1979).

Ambientes ricos em estímulos sensoriais, afetivos e naturais favorecem experiências significativas, contribuindo para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos. O contato com elementos da natureza desperta curiosidade, promove encantamento e amplia a percepção de mundo das crianças. Ao observar a metamorfose da borboleta ou as formas das nuvens, percebe-se o brilho nos olhos, o interesse pelo novo e a vontade de explorar cada detalhe presente no ambiente. Essas experiências permitem compreender medos, interesses e preferências das crianças, guiando o olhar pedagógico e direcionando práticas que respeitam o ritmo e os interesses de cada criança.

Para Malaguzzi (1999), as crianças possuem múltiplas linguagens e formas de expressão, que se manifestam não apenas na fala, mas também nos gestos, olhares, movimentos e brincadeiras, revelando modos singulares de compreender o mundo. Essa perspectiva reforça que o olhar da criança é uma linguagem própria, capaz de revelar descobertas, curiosidades e modos únicos de compreender o mundo. Ao reconhecer essa multiplicidade, os educadores podem criar práticas pedagógicas mais sensíveis, permitindo que cada criança se expresse e construa conhecimento de maneira ativa.

Os documentos oficiais da SME-SP, incluindo o Currículo da Cidade: Educação Infantil e o Currículo Integrador da Infância Paulistana, orientam que as unidades de educação infantil devem oferecer ambientes que estimulem a curiosidade e a criatividade, valorizando a autonomia e o protagonismo das crianças (SME-SP, 2021, p. 14). Portanto, a combinação do referencial teórico e dos documentos oficiais sustenta que observar e compreender o olhar da criança é fundamental para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral.

AFETO, CURIOSIDADE E IDENTIDADE: O OLHAR INFANTIL

O olhar da criança é uma das primeiras formas de comunicação e expressão, capaz de transmitir afetos, curiosidade e expectativas. Ao observarmos o comportamento de bebês e crianças, podemos compreender como sua percepção do mundo é rica, detalhista e singular. Como destaca Malaguzzi (1999, p. 42):

As crianças têm cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem maneiras de pensar, de jogar e falar; elas nos mostram o mundo de maneiras que os adultos muitas vezes não percebem.

Essa multiplicidade de linguagens evidencia que o olhar infantil não se limita à observação passiva; ele constitui uma forma de produção de sentidos, permitindo à criança experimentar, questionar e interagir com seu entorno. Montessori (2000) já afirmava que o adulto deve aprender a observar sem intervir em excesso, pois: “A criança nos revela sua alma por meio dos gestos e da atenção que dedica às pequenas coisas.”

Wallon (1941) complementa ao afirmar que os gestos afetivos, incluindo o olhar, funcionam como ponte entre bebê e adultos, antecipando a construção da linguagem verbal.

O olhar da criança também revela resistência e crítica. Frustração, rejeição ou desaprovação, não devem ser compreendidas apenas como desobediência, mas como expressão legítima de subjetividade e autonomia. Ao chegar à instituição de educação infantil, bebês e crianças observam o espaço, os colegas e os educadores, buscando referências de acolhimento, afeto e segurança. O choro, por sua vez, funciona como linguagem complementar, sendo interpretado e transformado em cuidado pelo adulto (WINNICOTT, 1983).

O olhar também é sensível à diversidade. Crianças percebem diferenças de cor, cultura, gênero e habilidades antes do que muitos adultos imaginam. A escola, ao acolher esses olhares, precisa legitimar essas diferenças de forma positiva, promovendo inclusão e prevenindo preconceitos. Como lembra Mantoan (2003, p. 15):

A inclusão não se limita à presença física; exige um olhar pedagógico capaz de reconhecer a singularidade de cada criança e valorizar suas competências e potencialidades.

O olhar da criança constitui uma linguagem que comunica afetos, estabelece vínculos, expressa necessidades e anuncia curiosidades. O choro e outras manifestações não verbais completam essa comunicação, exigindo sensibilidade, atenção e disponibilidade do adulto para interpretar e acolher tais sinais. Essas expressões iniciais constituem os primeiros passos para a construção de relações de confiança e segurança emocional, fundamentais para o desenvolvimento integral.

Na perspectiva pedagógica, o olhar infantil é motor da aprendizagem. Movido pela curiosidade e pelo desejo de descobrir, ele impulsiona a criança a explorar,

questionar, experimentar e criar. Cabe ao educador transformar essa expectativa investigativa em experiências significativas, alinhadas aos interesses e vivências dos pequenos, de modo a respeitar seu ritmo, seus saberes prévios e suas potencialidades (PIAGET, 1978; WALLON, 1979).

Ambientes enriquecidos de estímulos e experiências significativas favorecem a exploração, a imaginação e a construção de identidade, ampliando oportunidades para a participação ativa da criança na construção de seu próprio conhecimento.

Como lembra RINALDI (2004, p. 312): “Temos que ajudar as crianças a construir imagens e palavras que não estão no dicionário.”

As crianças possuem potencialidades impressionantes, muitas vezes superiores às dos adultos em determinados contextos, como no uso da tecnologia. Elas não precisam ser ensinadas a manusear celulares ou câmeras; exploram, testam e aprendem intuitivamente, revelando habilidades de observação, experimentação e resolução de problemas. Reconhecer essas competências é fundamental para que o educador possa valorizar e integrar a tecnologia de forma construtiva no cotidiano pedagógico, permitindo que as crianças registrem suas experiências, fotografem, filmem e compartilhem sua perspectiva, expressando seu olhar único sobre o mundo.

É essencial, entretanto, que o uso da tecnologia seja equilibrado e respeite os limites de cada faixa etária, sem substituir atividades fundamentais como brincadeiras ao ar livre, interação social e sono. Quando utilizado de forma consciente, o recurso tecnológico amplia o protagonismo infantil, fortalece a autonomia e oferece novas formas de expressão, enriquecendo o processo de aprendizagem e consolidando práticas pedagógicas sensíveis às singularidades, interesses e curiosidades de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender de que modo o olhar da criança pode ser reconhecido e valorizado como norteador das práticas pedagógicas na educação infantil. Constatou-se que o problema de pesquisa foi contemplado, pois a análise teórica e prática evidenciou que o olhar infantil é uma forma legítima de comunicação e expressão, capaz de indicar interesses, necessidades, afetos e estados de bem-estar.

Entre as descobertas, destacou-se que o acompanhamento atento das crianças, aliado à leitura sensível de suas expressões, favorece a construção de vínculos afetivos, a mediação de conflitos e a criação de experiências significativas, respeitando ritmos individuais. Situações cotidianas, como berçário, brincadeiras, refeições e sono, mostraram-se fundamentais para compreender sinais de interesse, fadiga ou desconforto, permitindo intervenções pedagógicas adequadas.

Deduziu-se que o olhar infantil funciona como guia para o planejamento

pedagógico, orientando decisões sobre materiais, atividades e estratégias que promovam autonomia, protagonismo e inclusão. Reconhecer a criança como sujeito ativo de aprendizagem contribui para práticas pedagógicas mais sensíveis, fortalecendo seu desenvolvimento integral, social e emocional.

Por fim, o estudo trouxe como contribuição a reafirmação da importância de considerar o olhar da criança como elemento central na educação infantil, servindo como instrumento para decisões pedagógicas fundamentadas e para a promoção de ambientes educativos que respeitem a singularidade e os direitos de cada criança.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MALAGUZZI, L. As cem linguagens da criança. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- MANTOAN, M. Inclusão e educação: construindo sentidos. São Paulo: Moderna, 2003.
- MONTESSORI, M. A criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- PIAGET, J. A psicologia da criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1978.
- SME-SP. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2021.
- SME-SP. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2021.
- WALLON, H. Psicologia e educação da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1983.



SUGESTÕES DE LEITURAS CRÍTICAS DE O ALIENISTA: PREPARAÇÃO PARA AULAS SOBRE O LIVRO

LARA SILVA PERUSSI BERTÃO

Graduação em Letras - Português pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (2017); Mestrado em Estudos Literários pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (2020); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Edgar Cavalheiro.

RESUMO

O artigo em questão tem como objetivo apresentar duas leituras de O alienista (1882) de Machado de Assis. A primeira leitura detém-se, sobretudo, nas relações que o conto estabelecerá com o Brasil do Segundo Reinado, perspectiva esta explorada por Ivan Teixeira em O altar & o Trono: Dinâmica do poder em O alienista (2010). Já a segunda, mais usual, visa a explorar o estatuto da ciência e a arbitrariedade da loucura na obra. O artigo parte do pressuposto de que ambas as leituras, apesar de recortes interpretativos distintos, complementam-se e colaboram à percepção do nacionalismo universalista de Machado. É importante que estudos como este sejam feitos para que aulas sobre O alienista (1882), clássico muito estudado no ensino fundamental II e médio da escola básica, sejam mais consistentes e críticas.

Palavras- chave: O alienista; Segundo Reinado; Loucura; Ciência.

INTRODUÇÃO

O alienista, publicado primeiramente na revista A Estação (1881-1882) e depois na coletânea Papéis avulsos (1882), é um dos contos mais aclamados de Machado de Assis. Tendo sido elaborado durante o período o qual podemos conceber como de maturidade do autor, o texto apresenta possibilidades muito ricas de leitura, por tratar não só de questões nacionais, mas de aspectos que apontam ao universalismo da obra machadiana, defendido, dentre outros autores, por Bosi (2008).

Antes de nos atentarmos, precisamente, à sátira do apego “às ideias advindas com o positivismo (Auguste Comte) e à psiquiatria da época” (CHAUVIN, 2005, p.11),

bem como às diferentes concepções de loucura apresentadas no texto e ao questionamento da ética médica, convém que discutamos, em termos gerais, o que diz Ivan Teixeira em *O altar & o Trono: Dinâmica do poder em O alienista* (2010).

Responsável por um redirecionamento crítico da obra em questão, Teixeira desenvolveu a tese de que, mais do que simplesmente criticar o cientificismo de orientação positivista, *O alienista* tem como espinha dorsal a “encenação paródica da luta pelo controle social” (TEIXEIRA, 2008, p.160). Segundo o autor, valendo-se, sobretudo da agudeza, Machado elaborou o que podemos conceber como uma sátira menipeia, isto é, um conto que ao mesmo tempo em que critica realidades muito particulares, é revestido de “absurdo e imaginação” (TEIXEIRA, 2005, p.157). Que realidades Machado criticaria e por que o faria a partir de certa extravagância fantasiosa? Atentemo-nos à resposta dada por Teixeira (2005) à nossa primeira pergunta:

(...) dissidências entre o Estado e a Igreja, postas em evidência pela Questão Religiosa; consolidação da prática psiquiátrica no Brasil, observada a partir da criação do Hospício de D. Pedro II; e discussão em torno da unidade do Império brasileiro, motivada, sobretudo, pelas revoltas do Período Regencial. (TEIXEIRA, 2005, p.151-152.).

A disputa entre a igreja e a ciência, evidenciada pela Questão Religiosa, segundo o autor, é o principal conflito de *O alienista* à compreensão da luta pelo poder, tendo em vista que “a política (vereadores e povo) nada mais faz do que se desgastar em gestos de retórica inoperante diante da decisiva força das duas outras instituições (no conto)” (TEIXEIRA, 2005, p.160). A Questão religiosa à qual se refere Teixeira (2005) deriva-se do Syllabus, documento gerado pelo Vaticano, o qual previa o direito da igreja católica de interferir em assuntos do poder civil. D. Pedro teria resistido ao documento e a alguns religiosos que lutaram por sua implantação, mas no fim foi obrigado a ceder e a libertar dois bispos que prendera, por esta razão, no Brasil. Contudo, a questão teve grande repercussão na época, ao ponto de até a primeira metade do século XX a historiografia elencá-la como uma das razões da Proclamação da República. Desse modo, Machado, aos olhos de Teixeira, teria esperado sete anos à elaboração de um texto ficcional que representasse, magistralmente, o conflito entre D. Pedro e esses bispos.

A constante vigilância do Padre Lopes em relação às atitudes do alienista e as não menos frequentes explicações de Bacamarte ao religioso, aludiriam, segundo Teixeira, ao embate, sobretudo em países provincianos como o Brasil, entre a religião e a ciência. E mais do que isso, encenariam o quão distante ambas estão dos interesses do povo. Para além do que foi dito, Teixeira destaca ainda a importância da inauguração do Hospício D. Pedro II (1852), fundado a partir do ideal de “modernização da cidade pela intervenção da medicina” (TEIXEIRA, 2008, p. 151) à escrita do conto.

Por fim, outro aspecto que o estudioso destaca na análise do texto é a importância da Revolta dos Canjicas à compreensão da crítica machadiana não às revoluções políticas em si mesmas, mas à alienação da população que, acaba por levar ao poder, não quem de fato se interessa por questões populares, mas quem sabe pronunciar frases de efeito imediato, ilustradas, por exemplo, com a expressão “Bastilha da Razão Humana” (ASSIS, 1994, p.17-18). Vale lembrar, que tal qual dito pelo autor, inúmeros levantes populares aconteceram à esta altura no Brasil, como:

(...) as insurreições do exército no Rio de Janeiro (1831-32) e as várias rebeliões de província, como a Cabanagem (Grão-Pará, 1835-40), a Sabinada (Bahia, 1837-38), a Balaiada (Maranhão, 1838-41), a Farroupilha (Rio Grande do Sul, 1835-45) e a Praieira (Pernambuco, 1848-50).” (TEIXEIRA, 2005, p.165).

Além de todo o diálogo com o Brasil do Segundo Reinado, O alienista faz críticas a temas mais gerais como à Revolução Francesa, à violência gratuita, à postura inconsistente dos políticos, bem como à manipulação da opinião pública, via matraca (imprensa), permitindo-nos que entendamos a razão pela qual seja reducionista afirmar que o conto trata única e exclusivamente da crítica ao cientificismo do século XIX. Encaminhemo-nos agora, à construção da resposta à segunda pergunta que nos propomos perseguir: Por que Machado teria recorrido a uma “extravagância fantasiosa” à representação da realidade oitocentista brasileira? Porque, segundo Teixeira, ele conhecia muito bem o perfil das revistas às quais escrevia e, tendo A Estação, um discurso mais apolítico ou suprapartidário, Machado utilizou-se da sátira menipeia à construção de um conto que por mais próximo que estivesse de questões contemporâneas ao século XIX, tivesse o enredo situado no século XVIII, o qual por mais diálogo que estabelecesse com o Positivismo crescente no oitocentismo, também apresentasse questões poucos verossímeis. Diz o estudioso:

Assim, parece demonstrável a premissa de que a adoção da sátira menipeia em Machado associa-se à necessidade dialética de ajustar o texto ao veículo a que se destinava. Tratava-se de fazer o texto parecer com o jornal, com o leitor e com o tempo de sua produção. Sendo muito particular e concreto, esse tempo preconizava, como ocorre ainda hoje, uma arte com aparência de estar um pouco acima das condições do próprio ambiente. Deveria imitar os discursos da época sem se confundir com eles. Assim, O Alienista fala de uma coisa, mas parece estar falando de outra ou fala de ambas e muitas ao mesmo tempo. (TEIXEIRA, 2010, p.141).

Imitando os discursos da época sem se confundir com eles, O Alienista é um conto com diversas camadas a serem exploradas. Além de todos os conflitos nacionais que sustentam a trama, os aspectos que mais costumam chamar a atenção dos leitores são a arbitrariedade do conceito de loucura e o poder do qual são investidos os médicos, tal qual dito por Maria (2005):

Deslocando a órbita do exame da loucura para o exame do saber médico, Machado, mais que fazer um questionamento da doença mental matéria posta em

foco naquele momento histórico em que a Psiquiatria ia-se instituindo enquanto poder na sociedade brasileira mais que questionar a loucura, Machado questiona as dimensões do poder do discurso médico, as abrangências desse discurso e, explorando as contradições desse mesmo discurso, procedendo a uma inversão, vislumbra o que se pode constatar como a loucura da ciência. (MARIA, 2005, p. 150 apud CASTRO, 2018, p.71).

Discutiremos, portanto, sobre os conceitos flutuantes da loucura presentes na obra e o comportamento do alienista, que nos permitem pensar sobre a idealização da figura do médico na era do cientificismo.

A RAZÃO SOB TUTELA

Em sua História da loucura (1961), Foucault talvez aborde algumas das questões que nos permitem entender o porquê a loucura sempre despertou a curiosidade do homem “são”. Sendo entendidos como portadores de verdades espirituais, podendo andar livres pelas ruas e pelos mares, ou vistos como animais a serem enjaulados por uma questão de segurança pública, os loucos sempre foram e serão uma questão àqueles que se autodenominam ou são denominados civilizados, porque representam uma espécie de morte em vida ao desviarem-se das expectativas sociais naturalizadas que definem a vida dos homens supostamente livres.

Uma simples pesquisa na internet faz-nos encontrar inúmeros títulos de obras literárias ou cinematográficas que se valem da loucura à produção do horror em seus leitores ou telespectadores. Talvez porque, a arbitrariedade da fronteira entre sanidade e loucura, ainda que não seja discutida, assuste a todos. Em Sobre o riso e a loucura (460 – 377 a.C.), Hipócrates já admite que, por vezes, o critério de estabelecimento da loucura pode falhar, tendo em vista que Demócrito é acusado de estar louco, sendo o “mais são” da cidade de Abdera. E mais do que isso, a conclusão a que chega Hipócrates, na carta quinze da obra em questão, já defende a ideia de que os sábios são a minoria, enquanto a maioria tende a estar do lado da mentira. Atentemo-nos à descrição de um sonho que faz Hipócrates, supostamente, conhecer a chamada Verdade e refletir sobre a sabedoria transcendental dos que estão ao lado da ciência /medicina:

Como estávamos perto de casa, parecia-nos que a hospitalidade seria natural, quando a aparição disse: ‘Amanhã eu te encontrarei junto a Demócrito’. Ela se moveu e eu, em seguida, disse: ‘Ó nobre, quem és e como podemos chamar-te?’ E ela disse: ‘Sou a Verdade [Aletheia]. Mas, essa que se aproxima de ti, ela que, de repente, pode parecer-te em algo diferente, ela não é sem charme, embora seja mais ousada e agitada, e é chamada de Opinião [Doxa], ela habita junto aos abderitas.’ Eu mesmo, ao acordar, tratei de interpretar o sonho e percebi que Demócrito não precisava de médico, pois o próprio deus terapeuta o afastava disso, não havendo nenhuma

doença a ser tratada. A verdadeira saúde está com Demócrito, e doentia é a opinião dos que habitam em Abdera. Considero tudo isso verdadeiro, Filopoeme, e não desprezo os sonhos, sobretudo aqueles que resguardam a boa ordem. A medicina e a adivinhação têm muitas coisas em comum, sobretudo por serem duas artes cujo pai é Apolo, nosso ancestral, prevendo e curando doenças atuais e futuras. (HIPÓCRATES, 2013, p. 43-44).

No trecho em questão, Hipócrates, enquanto médico supostamente ligado a Apolo consciente e inconscientemente (através de sonhos), chega à conclusão de que é Demócrito que está são, enquanto doentia é a opinião de todos os outros que moram em Abdera, ou seja, que “a maioria, a população, está associada às falsas opiniões, enquanto a minoria (os sábios) à opinião verdadeira” (CAMPOS, 2013, p.15). Não é novidade que o saber acadêmico, da Grécia Antiga à atualidade, não está à disposição de todos, assim como é de comum entendimento que a carreira médica é quase totalmente restrita a uma elite econômica, ao passo que, todos os que se veem destituídos do saber acadêmico, ao estarem diante de médicos, no papel de pacientes, veem-se totalmente sujeitos aos diagnósticos que estes lhe dão. Também é bastante claro que o diagnóstico de doenças ligadas a sintomas físicos é muito mais preciso do que a classificação de doenças mentais que geralmente são pressupostas não pelas pessoas que apresentam os sintomas, mas pelos outros, os que se concebem a si mesmos como normais. De tal modo, podemos entender o que nos diz, na “esteira” foucaultiana e de estudos da antipsiquiatria, João Francisco Duarte Júnior:

Em outros termos, o indivíduo nada sabe sobre si mesmo e sobre o mundo: cabe ao psiquiatra, com toda a sua ‘ciência’, descobrir a verdade e a realidade (estes dois conceitos- chave) que subjazem por sob os seus sintomas, atitudes e verbalizações desconexas. Perceba que assim procedendo retira-se do sujeito qualquer vestígio de humanidade: ele deixa de ser uma pessoa, já que o mais característico e determinante do ser humano, sua capacidade de comunicação e expressão, é-lhe negado. (JÚNIOR, 1953, p.90).

Exercendo o papel não só de médico, como de polícia e até de inquisidor, o psiquiatra é revestido de grande poder social, sobretudo, porque aqueles que define como loucos são destituídos de voz à medida que concebidos como irresponsáveis por seus próprios comportamentos. A loucura nos assusta, portanto, porque sabemos que poucos são aqueles que, de fato, têm autoridade para defini-la e, nós, os que não a possuímos, podemos, inclusive, se não carregar o germe da insanidade, sermos assim julgados, por critérios, diga-se de passagem, pouco certos.

Machado de Assis pareceu nutrir especial interesse pelo tema da loucura. Seja pelo fortalecimento da ciência, pelo advento de diversas teorias a respeito da mente humana, ou pelo fato de o Hospício D. Pedro II ter sido inaugurado no Rio de Janeiro em 1852 como sinal de modernidade administrativa, o chamado Bruxo do

Cosme Velho, muito escreveu sobre o desatino. Temos como exemplo, a crônica de 9 de junho de 1878, presente em Notas semanais, na qual comenta sobre o suicídio (desde tempos remotos associado a distúrbios mentais) de um materialista tratado como Gomes. Diz o cronista:

Foste pedir à ciência alguma coisa que supunhas superior ou melhor do que as crenças de sua meninice; e em vez de vida, em vez da consolação que elas te deram, achaste o desvario e a morte. É isto a razão humana: uma luz melindrosa, que resiste muita vez ao vendaval de um século, e se apaga ao sopro de um livro (ASSIS, 2008, p.97).

Ora, o materialismo extremo de Gomes é o mesmo que tomou conta de Bacamarte em *O alienista*, e de Quincas Borba em *Memória Póstumas* (1881) e *Quincas Borba* (1892), por exemplo. Outra característica frequentemente associada à loucura em Machado é a sede de grandeza ou de singularidade que acaba por fazer que personagens como os já citados e o ilustríssimo Brás Cubas - o qual buscava encontrar uma cura à melancolia do gênero humano - ajam de modo caricato, ridículo. Há, ainda, outra personagem que merece ser mencionada antes que nos detenhamos especialmente na obra selecionada ao estudo: Ezequiel Maia. No conto “A ideia de Ezequiel Maia”, publicado na *Gazeta de notícias* em 1883, não encontramos uma caricatura movida cegamente pelos ideais positivistas, antes pelo que chamamos de idealismo. Se Quincas Borba, a partir do Humanitismo, parece negar a importância de tudo o que supostamente excederia a matéria, Ezequiel chega ao ponto de negar abertamente a existência dos corpos. Ambos são loucos. Materialismo e Idealismo são criticados com a mesma força pelo autor carioca, fazendo-nos entender o porquê Bosi afirma não existir uma “ideologia machadiana”, ao expor que o moralismo desenganado de Machado seria melhor classificado como “resistente e contra-ideológico” (BOSI, 2008 p.32-33).

Dentre esses poucos exemplos, de muitos outros que poderiam ser citados, vale justificar a importância do conto *O Alienista* frente aos demais. Cabe, então, mencionarmos algo dito por Daniel Martins Barros, psiquiatra que organizou uma coletânea de contos machadianos que tratam da loucura. Sobre *O Alienista*, ele diz:

Das obras do autor que versam sobre a loucura, essa é talvez a história que mais acidentalmente se refira à Psiquiatria. Tal verve não é casual, presta-se antes a denunciar, sem meias palavras, como o conhecimento científico pode ser cooptado pelo poder, risco ainda maior quando se trata da ciência do comportamento (BARROS, 2010, p.64).

Desse modo, considerando o teor crítico, revestido de comicidade, que perpassa o conto em questão, discutiremos, primeiramente, a respeito das concepções de loucura apresentadas na obra, através das experiências de Bacamarte e, em seguida, a respeito da figura do próprio alienista que, em sua sede de estudar e fazer experimentos com os que classifica como loucos, mostra ser tão leigo no que

diz respeito à loucura quanto qualquer cidadão de Itaguaí.

ENTRE A LOUCURA E A SANIDADE

Antes de falarmos sobre o Dr. Simão Bacamarte, “filho da nobreza da terra e o maior dos médicos do Brasil, de Portugal e das Espanhas” (ASSIS, 1994, p.1), convém discutirmos sobre as diferentes concepções de loucura que orientaram as internações executadas pelo médico.

Logo no início do conto, depois de ter alcançado a autorização para abrir a Casa Verde, Bacamarte interna pessoas que, de acordo com as descrições do narrador, de fato aparentam corresponder ao que o senso comum definiria como vítimas da loucura. Os loucos por amor: como o homem que se supunha estrela d'alva e o homem que caminhava em busca do fim do mundo, depois de ter matado a sua esposa e o amante. Os loucos com manias de grandezas, dentre os quais se destacava o filho de um algibebe que se dizia conde; um escrivão que se autoproclamava como mordomo do rei e um boiadeiro de Minas que, supostamente, distribuía cabeças de gado a todos com quem encontrava. Os loucos que apresentavam casos de monomania religiosa, como o João de Deus, que passou a autodenominar-se como deus João e o licenciado Garcia que julgava que, caso abrisse a boca, “todas as estrelas se despegariam do céu e abrasariam a terra; tal era o poder que recebera de Deus” (ASSIS, 1994, p.5).

Os três principais grupos descritos pelo narrador, descobrimos, logo em seguida, terem se derivado de uma classificação menos específica que o alienista tinha adotado a priori: “Dividiu-os primeiramente em duas classes principais: os furiosos e os mansos; daí passou às subclasses, monomanias, delírios, alucinações diversas.” (ASSIS, 1994, p.5). A classificação dos alienados em furiosos e mansos, claramente relaciona-se à efetuada por Demócrito no tratado a respeito da loucura que expõe a Hipócrates, presente em Sobre o riso e a loucura:

A alteração do encéfalo se dá ou pela fleuma ou pela bÍlis. Observemos como isso acontece. Os loucos pela fleuma são calmos, não gritam nem se agitam, ao passo que os loucos pela bile se debatem, fazem coisas más e nunca ficam quietos (HIPÓCRATES, 2013, p.65. Grifos meus).

A relação entre a divisão da loucura por Bacamarte e a realizada por Demócrito não é gratuita, sobretudo, se pensarmos na conclusão a que chegou Hipócrates de que a verdade é para poucos (assim como a medicina) e no desenvolvimento do conto de Machado. Isto é, se evocarmos o terror futuro que assolará os cidadãos de Itaguaí (a maioria supostamente doente) diante da autoridade que Bacamarte (o representante da minoria agraciada pela razão) tem de declará-los insanos. Mas sigamos o curso natural da análise proposta.

Depois de internar pessoas que o narrador nos apresenta como realmente

suspeitas, Bacamarte passou a enxergar a loucura a qual antes via como uma ilha, como continente, ao associá-la a qualquer tipo de desequilíbrio ou desmesura, evocando, inclusive, personagens históricas à comprovação da expansão de sua teoria:

No conceito dele a insânia abrangia uma vasta superfície de cérebros; e desenvolveu isto com grande cópia de raciocínios, de textos, de exemplos. Os exemplos achou-os na história e em Itaguaí mas, como um raro espírito que era, reconheceu o perigo de citar todos os casos de Itaguaí e refugiou-se na história. Assim, apontou com especialidade alguns personagens célebres, Sócrates, que tinha um demônio familiar, Pascal, que via um abismo à esquerda, Maomé, Caracala, Domiciano, Calígula, etc., uma enfiada de casos e pessoas, em que de mistura vinham entidades odiosas, e entidades ridículas. (ASSIS,1994, p. 8-9).

O desequilíbrio, ou a desmesura que supostamente teria afetado Sócrates, Pascal, Maomé, Caracala, Domiciano e Calígula, também se faz presente na teoria de Hipócrates sobre a loucura, o que apenas confirma que, de fato, Machado não se atentou apenas a Pinel, Esquirol e Charcot, mas a uma bibliografia, ousamos dizer, primária, acerca do tema. No conto, contudo, o alienista passa a considerar qualquer índice de desarmonia como sintoma de uma doença mental. Por isso, ao mudar a concepção de loucura e se pôr à procura de desequilibrados, estando a desmesura, na maior parte das vezes, relacionada a vícios, o grande médico de Itaguaí instaura o terror na cidade, haja vista que a maior parte das pessoas da cidade são viciosas.

O internamento de Costa, homem conhecido por sua generosidade extrema, contudo, viciado em aprovação alheia e da prima fanático-religiosa dele, deu início a uma série de internações injustas ao olhos da população de Itaguaí: a internação do albardeiro Mateus (amante de bens materiais, especialmente, de sua casa); de Martim Brito (porta-voz de exageros poético-retóricos); de Gil Bernardes (compulsivo por cortesias sociais); de Sebastião Freitas (oportunista político) ; de Crispim Soares (portador de grande insegurança social) e, por fim, da própria esposa do alienista, D. Elvira (extremamente vaidosa), motivando a revolta dos Canjicas. Vale destacar um comentário extremamente importante do narrador acerca da suposta descoberta das torrentes de loucos e da razão do terror dos cidadãos da cidade diante das atitudes do alienista:

Daí em diante foi uma coleta desenfreada. Um homem não podia dar nascerça ou curso à mais simples mentira do mundo, ainda daquelas que aproveitam ao inventor ou divulgador, que não fosse logo metido na Casa Verde. Tudo era loucura. Os cultores de enigmas, os fabricantes de charadas, de anagramas, os maldizentes, os curiosos da vida alheia, os que põem todo o seu cuidado na taularia, um ou outro almotacé enfunado, ninguém escapava aos emissários do alienista. Ele respeitava as namoradas e não poupava as namoradeiras, dizendo que as primeiras cediam a um impulso natural e as segundas a um vício. Se um homem era avaro ou pródigo, ia do mesmo modo para a Casa Verde; daí a alegação de que não havia regra para a

completa sanidade mental. (ASSIS,1994, p.27).

Ora, se nem a “mais simples mentira do mundo” deixava de ser interpretada como indício de loucura por Bacamarte, quem no Brasil representado por Machado (não só no conto em questão) escaparia do alienista? Num mundo de Ritas e Camilos (A Cartomante); de Brás Cubas e Marcelas (Memórias póstumas); de casais Palha (Quincas Borba); de Bentinhos (Dom Casmurro), dentre tantas outras figuras, quem não seria internado na Casa Verde? Por isso, encontramos tal afirmação do narrador: “não havia regra para a completa sanidade mental”. Reconhecendo-se cheios de vícios, os cidadãos de Itaguaí temiam ser descobertos em suas falhas morais por Bacamarte que, claramente, a partir desse momento, torna-se uma espécie de inquisidor no conto, figura, aliás, muito recorrente nos estudos da Antipsiquiatria.

Embora a Inquisição e a Psiquiatria Institucional tenham se desenvolvido a partir de diferentes condições econômicas, morais e sociais, suas operações são semelhantes. As duas instituições organizaram seus métodos opressivos em termos terapêuticos. O inquisidor salva a alma do herético e a integridade de sua Igreja; o psiquiatra restaura a saúde mental de seu paciente e protege sua sociedade do insano perigoso. Como o psiquiatra, o inquisidor é um epidemiologista: está preocupado com a existência da feitiçaria; é um diagnosticador: determina quem é feiticeiro e quem não o é; finalmente, é um terapeuta: exorciza o demônio e, assim, garante a salvação da alma da pessoa possessa. Por outro lado, a feiticeira, como o paciente psiquiátrico involuntário, é colocada num papel degradado e divergente contra a sua vontade; está sujeita a alguns processos diagnósticos a fim de verificar se é ou não uma feiticeira; finalmente, é privada de liberdade e, frequentemente, da vida, aparentemente para o seu benefício (SZASZ, 1971, p.55).

Depois de um tempo, tendo a revolução dos Canjicas sido aplacada pelo rei, Bacamarte, o psiquiatra- inquisidor da pequena cidade, novamente, altera a sua percepção da loucura, comprovando-nos assim, mais uma vez, a arbitrariedade de tal conceito. Ao notar o número absurdo de internos, o alienista percebeu que, sendo a loucura um desvio aos padrões socialmente instituídos, ela estaria atrelada não ao desequilíbrio ou vícios (presentes na maioria das pessoas), mas ao equilíbrio ininterrupto, à integridade. O primeiro a ser recolhido na Casa Verde foi o vereador Galvão, o qual havia dito que a Câmara não poderia proibir o alienista de internar vereadores, caso fosse necessário. Tendo acertado na objeção que fizera, ou seja, sido coerente e sensato, Galvão foi diagnosticado como o primeiro louco da nova remessa, seguindo-se a sua internação, a de Porfírio (pela segunda vez), advogados, poetas ... O interessante é que, diferentemente do que ocorrera da primeira vez, os loucos, agora em menor número, conseguiram ser devidamente tratados pelo alienista, o que atesta, mais uma vez, uma forte crítica social machadiana: todo homem tem seu preço, isto é, todo homem é corruptível. Vejamos em que consistia o tratamento da loucura atrelada a virtudes:

Simão Bacamarte cuidou em atacar de frente a qualidade predominante. Suponhamos um modesto. Ele aplicava a medicação que pudesse incutir-lhe o sentimento oposto; e não ia logo às doses máximas, — graduava-as, conforme o estado, a idade, o temperamento, a posição social do enfermo. Às vezes bastava uma casaca, uma fita, uma cabeleira, uma bengala, para restituir a razão ao alienado; em outros casos a moléstia era mais rebelde; recorria então aos anéis de brilhantes, às distinções honoríficas, etc. Houve um doente poeta que resistiu a tudo. Simão Bacamarte começava a desesperar da cura, quando teve a ideia de mandar correr matraca para o fim de o apregoar como um rival de Garção e de Píndaro. — Foi um santo remédio, contava a mãe do infeliz a uma comadre; foi um santo remédio. (ASSIS, 1994, p.33).

Atacadas as qualidades predominantes dos internos, Bacamarte curou a todos, chegando a uma conclusão que o alegrou e assustou ao mesmo tempo: todos em Itaguaí usufruíam, a partir daquele momento, do perfeito desequilíbrio do cérebro, exceto ele mesmo: sagaz, paciente, perseverante, tolerante, vívido, vigoroso, leal ... Ele era o único louco da cidade e, por isso, internou-se: final estarrecedor ainda que esperado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Chauvin (2005) o nome do alienista machadiano refere-se, respectivamente, a Hipócrates (Simão vem do grego) e a Pinel (Bacamarte é um sobrenome francês), figuras muito importantes ao nascimento e fortalecimento da psiquiatria. Além disso, segundo o mesmo autor, há uma relação entre o alienista e Brás Cubas, no que diz respeito à absurdidade protagonizada por ambos:

Ambas as criaturas, aliás, obedecem a uma conjugação deveras complexa: inverossimilhança – onde já se viu defunto que narre sua vida e médico que se aliene? – e coerência: as duas narrativas ilustram relações humanas, percepções de tempo, referências espaciais de forma verossímil, coesa. (CHAUVIN, 2005, p.39).

Sendo inverossímil ou não, a verdade é que, desde o início do conto, Bacamarte é tratado como um sujeito diferente: seja por ter supostamente negado as glórias da Europa para viver em Itaguaí, seja pela frieza que demonstrava em momentos os quais exigiam comoção, ou ainda por, diante de ameaças de morte, preocupar-se mais com o desconcerto de dois livros na estante do que em relação à sua vida:

D. Evarista chamou pelo marido duas vezes, sem que ele lhe desse atenção; à terceira, ouviu e perguntou-lhe o que tinha, se estava doente. —Você não ouve estes gritos? perguntou a digna esposa em lágrimas. O alienista atendeu então; os gritos aproximavam-se, terríveis, ameaçadores; ele compreendeu tudo. Levantou-se da cadeira de espaldar em que estava sentado, fechou o livro, e, a passo firme e tranqüilo, foi depositá-lo na estante. Como a introdução do volume desconsertasse

um pouco a linha dos dois tomos contíguos, Simão Bacamarte cuidou de corrigir esse defeito mínimo, e, aliás, interessante. Depois disse à mulher que se recolhesse, que não fizesse nada. (ASSIS, 1994, p.19).

Se de um lado temos um profissional, como demonstrado, extremamente metódico e, diferentemente da maior parte das personagens do conto, desinteressado em “publicidade barata ou poder político” (CHAUVIN, 2005, p.42); de outro somos levados a duvidar da ética do médico, ora pela arrogância que demonstra diante da população real que se propõe a tratar, ora pelas motivações que o movem a agir com paciência e suposta caridade frente aos internos. Vejamos o que o médico diz, em uma conversa, a Crispim Soares, sobre as suas motivações a agir de modo amoroso com os pacientes:

— A caridade, Sr. Soares, entra decerto no meu procedimento, mas entra como tempero, como o sal das coisas, que é assim que interpreto o dito de São Paulo aos Coríntios: “Se eu conhecer quanto se pode saber, e não tiver caridade, não sou nada”. O principal nesta minha obra da Casa Verde é estudar profundamente a loucura, os seus diversos graus, classificar-lhe os casos, descobrir enfim a causa do fenômeno e o remédio universal. Este é o mistério do meu coração. Creio que com isto presto um bom serviço à humanidade.

— Um excelente serviço, corrigiu o boticário.

— Sem este asilo, continuou o alienista, pouco poderia fazer; ele dá-me, porém, muito maior campo aos meus estudos.

— Muito maior, acrescentou o outro (ASSIS, 1994, p.4).

Ao mesmo tempo em que o alienista se mostra interessado em descobrir um remédio universal à loucura, confessa o teor experimental do asilo (uma clara referência a Charcot) fazendo-nos notar que ele enxerga os pacientes não como pessoas, mas patologias ambulantes a serem nomeadas, classificadas, rotuladas. Além disso, o fato de não se explicar à população, justificando que esta é leiga para entendê-lo - ainda que o seja - comprova-nos o fato de que a medicina que exerce, não exerce com a finalidade de servir aos pacientes, mas a si próprio, às hipóteses que formula. Se de um lado, o próprio juramento de Hipócrates prevê que o conhecimento médico é para poucos, também lá está escrito que o médico tem o dever de não fazer mal aos seus pacientes e se manter longe de qualquer tipo de sedução e, ao que parece, a sedução pelo poder de supostamente ser o único a deter o conhecimento do funcionamento das mentes de todos os cidadãos de Itaguaí, dominou Bacamarte, tornando-o, por conta disso, o objeto de sua própria investigação.

O narrador que, desde o início do conto, demonstra a falibilidade das teorias científicas do alienista - ao apresentar-nos o equívoco que cometeu ao julgar a esposa escolhida como boa parideira - compartilha a hipótese de que talvez o médico fosse o único louco de Itaguaí, subvertendo o lugar de razoabilidade atribuído à ciência. O alienista, portanto, representa o esnobismo dos doutos, sobretudo da

classe médica; buscando desvelar a verdade - pouco satisfatória e conclusiva “que jaz escondida sob todas as falsas aparências” - como toda boa literatura.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. “Memórias póstumas de Brás Cubas”. In: Obra Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- ASSIS, Machado de. “O Alienista”. In: Obra Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- ASSIS, Machado de. “Quincas Borba”. In: Obra Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- ASSIS, Machado de. Notas semanais. Organização, introdução e notas: John Gledson e Lúcia Granja. Campinas: Editora Unicamp, 2008.
- BARROS, Daniel Martins de. Machado de Assis: a loucura e as leis: direito, psiquiatria e sociedade em doze contos machadianos. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- BOSI, Alfredo. “Um nó ideológico. Notas sobre o enlace de perspectivas em Machado de Assis.” In: Em Escritos. Revista do Centro de Pesquisa da Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: 2008.
- CASTRO, Maraiza Almeida Ruiz de. Uma compreensão da loucura em Quincas Borba, O louco do Cati e O Grande Mentecapto (tese). São José do Rio Preto: UNESP, 2018 (tese).
- CHAUVIN, Jean Pierre. O Alienista: a teoria dos contrastes em Machado de Assis. São Paulo, Reis Editorial, 2005.
- FOUCAULT, Michel. História da loucura na idade clássica. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- HIPÓCRATES. Sobre o riso e a loucura. Organização e tradução de Rogério de Campos. São Paulo: Hedra, 2013.
- JUNIOR, João Francisco Duarte. A política da loucura: A antipsiquiatria. Campinas: Papirus, 1953.
- SZASZ, Thomas S. A fabricação da loucura: um estudo comparativo entre a Inquisição e o movimento de Saúde Mental. Editora Guanabara: Rio de Janeiro, 1971.
- TEIXEIRA, IVAN. “Irônica invenção do mundo: Uma leitura de O alienista”. In: Revista USP. São Paulo, n.77, p.149-, março/maio 2008.
- TEIXEIRA, Ivan. O altar & o Trono: Dinâmica do poder em O alienista. São Paulo: Ateliê editorial, 2010.
- TRILLING, Lionel. A imaginação liberal: Ensaio sobre a relação entre a literatura e a sociedade. É realizações Editora: São Paulo, 2014.



A DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

MARIA JOELMA CASTRO BORGES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniSant'Anna Centro Universitário Sant'Anna (2010); Professora de Educação Infantil – no CEI Direct São Bento Velho.

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de abordar conceitos sobre a cegueira e a deficiência visual, suas causas e concepções. Buscou-se analisar a inclusão de alunos com deficiência visual em salas de ensino regular, a forma de organização da escola, os recursos para desenvolver a aprendizagem e a formação e auxílio aos profissionais da educação. Como a legislação ampara e assessora, tanto no quesito educacional, quanto na inclusão social, o respeito às diferenças e os documentos norteadores do sistema de ensino. No entanto, em um mundo que valoriza a capacidade intelectual, a competitividade e a produção, qual deve ser o papel da escola e da família para inserir o deficiente visual nesse contexto social, onde as potencialidades e habilidades dos deficientes costumam ser abandonadas pela sociedade perfeccionista. Desta maneira é importante derrubar as barreiras existentes, e avançarmos na implantação real da inclusão, juntamente utilizando todos os recursos necessários para subsidiar e manter a inclusão nas salas de ensino regular.

Palavras-chave: Deficiência visual; Educação; Inclusão; Legislação.

INTRODUÇÃO

Hoje a escola apresenta-se, como uma instituição com responsabilidade privilegiada para a construção e divulgação do conhecimento socialmente validado, fazendo a mediação entre o indivíduo e a sociedade. A sala de aula para as crianças, não se constitui apenas em um espaço para construção de conhecimento, mas é também um espaço socializador.

Dessa maneira, a Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) a educação deve ser garantida a todo sujeito, para que

estas possam desenvolver-se da melhor forma possível e atuar com o máximo de autonomia no meio social. Assim, saber conviver, interagir e socializar-se, possibilita de maneira natural e gradualmente o desenvolvimento de atitudes e comportamentos necessários à sociedade. Ressalta-se, que é dever garantir ao educando não só seu acesso e permanência na rede regular de ensino, como também qualidade no ensino oferecido, a infraestrutura e a formação continuada de professores e profissionais. Acredita-se que a inclusão está além da presença do educando com necessidades educacionais especiais na sala do ensino regular.

No entanto, o objetivo desse estudo é analisar a relação entre os dispositivos legais e a vivência real de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares, observando as dificuldades e possibilidades de professores que trabalham com base nesse novo contexto.

Neste mesmo sentido desenvolvemos nosso trabalho em tópicos, na intenção de contribuir nas discussões relacionadas à Educação Inclusiva e ao mesmo tempo favorecer melhor a compreensão.

Portanto, é preciso considerar as limitações de cada indivíduo, suas potencialidades e seu tempo, sendo que tanto a escola, como a família, deve buscar recursos que possibilitem a participação das crianças com deficiências.

pelas ações educativas e dos projetos de trabalho incrementados pelos professores.

DEFICIÊNCIA VISUAL E SUAS DEFINIÇÕES

Hoje o termo utilizado para pessoas com deficiência é “pessoas com deficiência”, pois o termo “pessoas especiais” era muito genérico, ou seja, qualquer pessoa podia ter necessidade especial, como por exemplo, uma grávida, um idoso, um diabético.

Porém, houve uma evolução histórica dos termos que eram utilizados: “portador de deficiência”, “pessoa portadora de deficiência”, ou “portador de necessidades especiais”, pois ter a condição de deficiência já faz parte da pessoa, ou seja, a pessoa não porta a doença, ela tem uma deficiência.

O termo “pessoas com deficiência” foi aprovado pela Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidades das Pessoas com Deficiência, aprovado pela Assembleia Geral da ONU, em 2006 e ratificado no Brasil em julho de 2008.

DEFICIÊNCIA VISUAL

A deficiência visual define-se em dois grupos: a cegueira e a baixa visão, ambas devem ser diagnosticadas desde cedo por especialistas, porém em muitos

casos isso não ocorre devido à falta de informação e conhecimento dos familiares.

Familiares esses que em muitos casos não provêm de condições financeiras para arcar com tratamentos e ou consultas médicas, o que acarreta ao indivíduo deficientes dificuldades futuras de aprendizagem, de socialização, de inserção ao mercado de trabalho e uma vida digna de respeito.

Dessa forma o papel da família é de extrema importância no diagnóstico precoce, seja da cegueira ou da baixa visão, dando oportunidade à implementação de tratamento adequado e ou o encaminhamento às instituições que desenvolvam as habilidades do deficiente visual, estimulando-o para a vida social.

Nesse processo a família tem contato direto com o cego, e é a partir daí que o desenvolvimento do mesmo se inicia, com o auxílio, o amor, a dedicação e a paciência de uma mãe, um pai, uma avó, um irmão, que serão a partir daí os olhos desse ser, que deve ser estimulado, seja desde seu nascimento e ou a partir do momento em que perdeu a visão.

Esse é o primeiro contato que o deficiente tem com a inclusão, dentro da família, depois na escola e por fim na sociedade. Por isso a família deve buscar auxílio do governo, de instituições e até mesmo da escola, para auxiliar nesse processo de desenvolvimento do deficiente.

Ressaltando que o papel do professor é fundamental na vida escolar do deficiente visual, pois é ele quem vai estimular esse indivíduo na sua inclusão, é ele que em muitos casos descobre que a criança tem deficiência, pesquisa a forma de adequar a metodologia, encaminha o mesmo as instituições relacionadas a sua deficiência, e ainda inclui a família nesse processo, em que deve acontecer o papel acolhedor entre família, escola e sociedade

A deficiência visual é culminada por lesões oculares, atrofias, e ou graves degenerações, e dentre as causas podemos destacar as seguintes doenças:

Catarata congênita – opacidade do cristalino que impede a passagem da luz para a retina, levando a pequenas distorções ou a cegueira. Assim, podem ocorrer por infecções intrauterinas, infecções durante o parto ou traumas.

Glaucoma congênito – é o aumento da pressão intraocular causado pelo acúmulo de uma substância líquida e viscosa. Provocando sensibilidade à luz, lacrimejo, córnea turva e deformidade do globo ocular.

Retinose pigmentar – doença hereditária causada pela degeneração progressiva das células fotossensíveis da retina, conhecida também como cegueira noturna.

Toxoplasmose – infecção ocasionada durante a gestação, transmitida por vermes encontrados em fezes de gato, cachorro, aves, carnes malpassadas e verduras mal lavadas.

Retinopatia de prematuridade – exposição de bebês prematuros ao excesso de oxigenação, que dilatação e distorção dos vasos sanguíneos, ocasionando lesões irreversíveis, levando a cegueira.

Uveíte – inflamação da coroide e do corpo ciliar pode ser ocasionada por infecção ou alergia, levando a possível diminuição da visão.

Retinoblastoma – tumor infantil, em forma de nódulos que aos poucos preenchem o olho.

CEGUEIRA CONGÊNITA

O mundo é conhecido e explorado através da visão, desenvolvendo noção de tempo, espaço e lateralidade. Portanto quando a cegueira congênita acontece nos primeiros anos de vida, retarda essa amplitude de conhecimento, restringindo o indivíduo a uma adaptação.

Nesse sentido a criança que perdeu a visão antes dos cinco anos de idade terá mais dificuldade em lembrar-se das imagens visuais que ela conheceu até essa idade, porém a criança que perdeu a visão após os cinco anos de idade terá mais facilidade em explorar e construir conceitos das imagens que ela conheceu.

Importante ressaltar que o uso dos outros sentidos é de extrema importância nesse processo, pois eles passam a ser a visão do cego, em muitos casos ela passam a ter dons naturais, pois são capazes de desenvolver uma audição acurada, discriminando vozes e barulhos. Possuem um olfato magnifico, pois diferenciam os lugares e pessoas por seus odores.

Sendo assim é importante que a criança seja estimulada, conhecer o ambiente que a cerca, trabalhar suas habilidades motoras, sua lateralidade, desenvolver noção de tempo e espaço. Se esse processo não ocorrer, a criança pode desenvolver um isolamento e medo de interação com o mundo ao seu redor.

CEGUEIRA ADVENTÍCIA

A cegueira adventícia pode ocorrer da infância a vida adulta, ocasionada por traumas oculares ou fatores orgânicos. Dependendo da idade em que a cegueira ocorre, o indivíduo terá uma memória visual abrangente de informações. A perda da visão pode ser súbita ou progressiva, e é irreversível.

O indivíduo que perde a visão já possuindo uma profissão e uma vida social estável sente-se vulnerável a sua nova condição, pois o mesmo precisa encontrar seu eixo novamente, já que em tudo que se fazia usava-se a visão como ponto de partida.

BAIXA VISÃO

A baixa visão consiste num agrave perda da visão, que diminui a capacidade de campo visual, levando o indivíduo a aproximar-se para enxergar, a necessidade de

ampliar a imagem, e utilizar recursos ópticos e não ópticos. Entre as causas da baixa visão, destacam-se: miopia, ceratocone, diabetes, rubéola, microcefalia e albinismo.

Dentre essas causas destaco aqui o albinismo, que além de levar a baixa visão, o indivíduo apresenta também fatores não agradáveis à sua vida diária. O albinismo é uma alteração genética, levando a falta de pigmentação da pele, dos olhos e do cabelo, pois o organismo não produz a melanina responsável pela pigmentação da pele.

Assim, muitos albinos apresentam baixa visão, precisam usar lentes de contato, apresentam fotofobia, por isso, enxergam melhor em ambientes escuros e quando os dias estão nublados. Em especial precisam evitar o sol, usar protetores solar, uso de chapéu ou boné constante.

Existem alguns sinais que indicam a baixa visão:

- Tonturas, dor de cabeça, náuseas;
- Visão dupla ou embaçada;
- Sensibilidade à luz;
- Curvar-se para ler ou aproximar-se muito da televisão;
- Movimento constante dos olhos;
- franzir a testa ou piscar continuamente para fixar objetos;
- Dispersar a atenção com facilidade e perder o interesse visual pelas atividades.
- Os recursos ópticos são lentes de uso especial, com objetivo de magnificar a imagem na retina.
- Recursos que melhoram o desempenho visual:
 - Lupas de mão
 - Óculos especiais esféricos
 - Tele lupa
 - Telescópio manual

Recursos não ópticos são utilizados para melhorar a postura, facilitar a mobilidade, a escrita e posicionamento da luz. Alguns desses recursos são:

- Tipos ampliados;
- Acetato amarelo;
- Lápis 4B ou 6B;
- Canetas de ponta porosa;
- Suporte para livros;
- Cadernos com pauta ampliada;
- Gravador;
- Softwares com magnificadores de tela;

- Programas com síntese de voz;
- Iluminação natural ou utilização de luminárias.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, as causas da cegueira no Brasil são: catarata, glaucoma, retinopatia diabética, cegueira infantil e degeneração macular.

Segundo dados do IBGE do ano de 2010, 6,5 milhões de pessoas possuem algum tipo de deficiência visual, dentre elas:

- 528.624 Pessoas incapazes de enxergar
- 6.056.654 Pessoas com dificuldade permanente de enxergar (baixa visão ou visão subnormal)

No entanto, aproximadamente 29 milhões usam óculos ou lentes de contato. Por isso, é importante o diagnóstico precoce e também a prevenção em gestantes com o acompanhamento do pré-natal, verificação de vacinas para prevenir doenças como rubéola, sarampo e toxoplasmose, das quais podem levar a doenças congênitas aos bebês cujas mães possuem a doença. E as pessoas adultas devem fazer acompanhamento regular de doenças metabólicas e preexistentes, tais como, pressão alta e diabetes, que podem levar à cegueira.

Alguns cuidados são importantes com a visão na infância:

- Seguir corretamente o pré-natal, porque existem doenças, como rubéola, sífilis e toxoplasmose, que podem causar cegueira ou visão subnormal no feto.
- Realizar exame oftalmológico no recém-nascido sempre que for observada qualquer alteração ocular, como: olhos muito grandes, lacrimejamento intenso, mancha branca na menina dos olhos.
- Vacinar periodicamente a criança para evitar doenças que possam causar problemas visuais, como sarampo, rubéola, meningite, varíola, etc.
- Usar medicações e colírios somente com indicação médica.
- Deixar fora do alcance das crianças produtos de limpeza, objetos pontiagudos, fogos de artifício e plantas tóxicas.
- Procurar um médico ao entrar ciscos ou fagulhas nos olhos. Não esfregar nem retirar com a ajuda de objeto caseiro.
- Fazer aconselhamento genético em caso de casamento consanguíneo.

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL

Muitos têm ideias distorcidas em relação ao deficiente visual, de que ele é incapaz por não ver, ou que não consiga desenvolver determinadas atividades devido à falta da visão. Porém essa percepção está errada. Os cegos desenvolvem habilidades com os outros sentidos, claro que com a ajuda da família fazendo-se

presente no processo de desenvolvimento e conhecimento dessas habilidades.

Ressalto aqui que há diferença entre um cego de nascença e outro que adquiriu a cegueira ao longo da vida. Para o que perdeu a visão é mais difícil a aceitação da deficiência, pois perdeu-se algo do qual sua vida dependia pra tudo, a visão, por outro lado o cego de nascença não passa por esse processo. Mas aprende com o passar do tempo a adaptar-se ao mundo que o cerca.

Em ambos os casos deve-se deixar de lado a piedade, e dar espaço a compaixão:

“Piedade é o sentimento que impossibilita o outro de crescer, de evoluir. Faz do outro uma vítima indefesa, chegando a boicotar suas potencialidades. Tidos como coitadinhos, os que recebem piedade dependem de tudo e de todos, reduzidos à condição de totalmente incapazes de gerir sua própria vida. Na compaixão, contudo, nos comovemos com a situação do outro, sabemos que ele convive com reais dificuldades, mas o compreendemos como um ser capaz de superar obstáculos. Reconhecemos sua deficiência, porém o colocamos deficiente, como na verdade é qualquer ser humano, e até passamos a perceber nossas imperfeições, espelhando-nos nas dele”.(Brasil,2012, Sá, p.27)

Vale ressaltar um ponto importante, no qual nós como professores devemos pensar no nosso aluno cego e em como ajudá-lo na inclusão com os demais e com ele mesmo. Não é fácil esse processo, mas é possível. A deficiência não será uma barreira se estivermos dispostos à pesquisa, à mudança e a adaptação de materiais e metodologias.

Desta forma, trabalhar com a sala de aula e ensinar os alunos a respeitarem e aceitarem o aluno cego é primeiro passo, direcionar os ensinamentos é importantíssimo, pois através deles a criança cega começará a interagir, a conhecer o espaço físico. A descrição dos amigos da sala, dos objetos, das cores, do ambiente escolar, as brincadeiras, os cheiros, tudo faz parte do aprendizado e da inclusão.

Desta forma, é obrigatório aos sistemas de ensino, mas a

matrícula do aluno deficiente é opcional. Visa o trabalho de Inclusão, quebra de barreiras para o desenvolvimento, aprendizagem e autonomia dos alunos; auxilia também na Formação de Professores orientando-os quanto aos materiais pedagógicos, planejamento e adaptação do currículo. (Cavalcante, 2011)

O professor terá o papel de mediar esse processo, que com o passar do tempo se tornará normal e divertido. Numa brincadeira de roda, muito pode-se aprender e direcionar, um dia no parque muito pode-se descobrir, como por exemplo, com a árvore pode ser alta, verde como o abacate, o cheiro do mato molhado, que lembra a chuva, esses pequenos detalhes desenvolveram na criança cega um aprendizado incrível.

Aos poucos as regras nas brincadeiras irão adequar-se ao amiguinho cego. A aula de dança se tornará incrível, a ajuda nas aulas gramaticais fará toda diferença.

Nesse processo o professor adequará suas atividades para o Braille, dependendo do grau da deficiência, pode ampliar a atividade, ou utilizar os recursos apropriados, como a máquina em Braille, entre outros.

Portanto, a inclusão é para todos, porque somos diferentes. Assim, a inclusão é um processo interativo e deve ser vista com a possibilidade, a virtualidade ou a realidade de pertencer.

No entanto, a educação inclusiva tem sido uma preocupação mundial, assim se mobilizam para assegurar que a escola, possa receber e promover um aprendizado de qualidade a todos que ingressam, considerando as necessidades de cada aluno sem discriminá-los por suas deficiências.

Logo, novos olhares e novas ações devem ser assumidos pela sociedade e pelo poder público, pois oferecer uma educação de qualidade implica na união de diversos setores e diversas instâncias, proporcionando transformações e melhorias na qualidade de vida. Assim a educação inclusiva se materializa na forma como essa criança é incluída, seja prática ou atitudes que permeiam a nova realidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento do trabalho, percebeu-se que a formação e conscientização dos profissionais da educação, tem papel fundamental no desenvolvimento da criança com deficiência visual, pois se ela for recebida em um ambiente preparado isso contribuirá para seu desenvolvimento integral e global. A partir dos resultados da pesquisa existem diversas conquistas, porém ainda há muitas ações a serem feitas principalmente na formação dos professores e na acessibilidade dos ambientes.

Esse tema é amplo e gera diversas discussões e reflexões, sendo que a maior dificuldade está na conscientização e sensibilização de que a inclusão é uma realidade e precisa ser reconhecida como direito. Desta maneira, as escolas precisam trazer para o seu convívio social as diferenças, trabalhar conceitos, valores morais, resgatar a cultura e o respeito mútuo.

Assim, a inclusão pode ser considerada como um processo em constante construção, apesar das barreiras estarem se rompendo, pois, padrões tradicionais continuamente são quebrados. No entanto, acredita-se que a escola é capaz de atender às diferenças sem discriminação, assegurando a esse educando a participação, a aprendizagem e o convívio social.

Essa diversidade deve enriquecer, pois todos aprendem com o diferente. Assim é preciso repensar no papel da escola e da sociedade para construir uma sociedade inclusiva e melhor.

Sendo assim, é necessário idealizar a escola como espaço de construção de

saberes, respeito, reconhecimento e aceitação da diversidade, desta forma, a educação implicará em muitas mudanças, na qual possibilitarão a equidade e abertura novos caminhos, para que ocorra o desenvolvimento de uma sociedade para todos.

Logo, uma educação inclusiva deve ter como foco principal a inserção de todos, que considere as diferenças e valoriza as diversidades, transformando a escola e desconstruindo práticas exclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASÍLIA. MARCOS. (Ed.). O Atendimento Educacional Especializado: Para alunos com Deficiência Intelectual. A Educação Especial: Na perspectiva da Inclusão Escolar, Brasília, v. 11, n. 11, p.2-32, 2010.

CAVALCANTE, Claudia Valente. Atendimento Educacional Especializado: Uma nova proposta de Educação inclusiva. 2011. 18 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Pontífica Universidade Católica, Goiânia, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos et al. Atendimento Educacional Especializado Políticas Públicas e Gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

SÁ, SÉRGIO. Aos olhos de um cego. Inclusão e convivência com o deficiente visual. São Paulo: Sá editora, 2012.

SÁ, Elizabet Dias de, SILVA, Myriam Beatriz Campolina, SIMÃO, Valdirene Stiegler et al. Atendimento Educacional Especializado do Aluno com Deficiência Visual. São Paulo: Moderna, 2010.

Sites de pesquisa

UNESCO. Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.



CONSTRUINDO E SEMEANDO A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA RAIMUNDA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Torricelli (2010); Pós-graduação em Educação Especial Faculdade Unifahe (2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no CEU EMEI Jardim Vila Nova; Professora de Educação Infantil no CEU CEI Azul da Cor do Mar.

RESUMO

Este trabalho analisa e observa como está sendo desenvolvida a leitura de forma lúdica e prazerosa nas séries iniciais, a partir de um estudo bibliográfico e documental, através de pesquisa com alunos e professores e um referencial teórico embasado na importância da leitura de forma contextualizada desde a educação infantil até a formação acadêmica. Com base na educação podemos afirmar que a leitura é a essência do conhecimento, que leva o homem a descobrir todo o seu potencial enquanto indivíduos capazes de conviver, comunicar-se e dialogar com o outro perante a sociedade.

Palavras-chave: Leitura infantil; Construção; Conhecimento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo relata um projeto sobre a deficiência da leitura de forma lúdica nas séries iniciais.

A ideia desta pesquisa nasceu a partir da vivência observada no dia a dia em sala de aula, com o objetivo de identificar as deficiências relacionadas ao processo de leitura e escrita em sua vida estudantil. Através desta pesquisa foi possível perceber que muitos estudantes não sabem ler, e criam resistências relacionadas à leitura, eles acabam lendo por obrigação e não por prazer, tornando a leitura um momento de tortura.

Precisamos mudar essa realidade e criar condições para favorecer a prática da leitura, da pesquisa, da informação e da reflexão como instrumento de formação e exercícios da cidadania. Pois o aluno chega à escola com desejo de aprender, de

saber mais do que aquilo que sabe, ele tem fome de aprender, de saber, de falar, de ouvir, pois o mais importante para a aquisição de uma nova aprendizagem é sempre partir daquilo que o aluno já sabe. Este é o ponto de apoio, a base, a bagagem que o aluno carrega e traz de sua vivência.

Através daquilo que sabe, a criança faz as pontes entre o saber e aquilo que está aprendendo. Dentro desta perspectiva, o professor deve fazer uso de estratégias no processo de alfabetização, que contribua para o domínio da leitura e produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Construindo um ambiente prazeroso e lúdico, buscando atividades diferenciadas, com novos recursos didáticos para as práticas pedagógicas e utilizando metodologias para que venha concretizar a proposta de se alfabetizar letrando.

Portanto, torna-se necessário utilizar o lúdico como forma de intervenção pedagógica, encontrando no professor um parceiro estimulador e mediador que apresente novas facetas das atividades de leitura de forma lúdica. Sabemos que todas as tarefas de nossas vidas cotidianas envolvem leitura e escrita. A leitura é uma ferramenta indispensável à vida em sociedade, mas apesar de toda essa importância que a leitura apresenta as nossas vidas cotidianas, as estáticas são muito duras em relação a esse assunto.

A DEFICIÊNCIA DA LEITURA DE FORMA LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estamos tão acostumados a ler e a escrever em nossa vida diária, que às vezes, esquecemos que ainda existem pessoas que não escreve e nem lê como nós, que escrever pode se restringir a assinar o próprio nome ou, no máximo, a redigir lista de palavras ou recados curtos. Antigamente a situação era ainda pior, somente a elite tinha acesso à educação e, conseqüentemente, a leitura e a escrita. A leitura ao longo de seu processo histórico na escola tem um caráter alfabetizador, muitas vezes, torna-se um ato de aprender a ler decifrando o código da escrita. Portanto é necessário um estímulo em torno da leitura, ou seja, mudar essa visão de leitura para conhecer a escrita, desenvolvendo metodologias que despertam o gosto por esta. Conforme Manguel:

Em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar. A criança, aprendendo a ler, é admitida na memória comunal por meio de livros, familiarizando-se com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura (MANGUEL: 1997, p. 89).

A leitura e a escrita antigamente eram para poucos, o hábito de ler sempre foi uma forma de preencher a solidão do ser humano daquela época, ou seja, talvez, lia-se porque não havia tantos atrativos quanto hoje. Atualmente a leitura já atinge todas as classes sociais, embora falte muito para que ela atinja toda a população.

Sendo que o foco maior da falta de leitura também, era falta de condições de alguns dos milhares de habitante que por sua vez tinha que botar os filhos para trabalhar desde cedo para eles ajudarem no sustento da família. Com as novas mudanças com o passar dos séculos o cidadão percebeu que quem tinha estudo é mais aceito na sociedade e começaram a se esforçarem mais, para que seus filhos tivessem acessos as escolas. Segundo Perroti:

Até então, era quase natural conceber a leitura com o comportamento restrito a pequenas parcelas da população pertencentes às elites. Enquanto comportamento geral, das massas, o fenômeno é novo no Brasil, estando talvez ainda no que poderíamos chamar de “fase heroica”. Em outras palavras, lutamos com níveis prévios, como alfabetização da imensa massa de brasileiros que não conseguiram, e não consegue ir à escola, lutamos com uma infraestrutura educacional e cultural extremamente precária, lutamos com hábitos e atitudes arraigadas na cultura e que não são vencidos com facilidade. (PERROTI:1990, p. 13)

Os tempos atuais nos trazem mudanças que são cada vez mais aceleradas. Estas se refletem em nosso cotidiano exigindo-nos adaptações e assimilações constantes. O nosso jeito de falar, trabalhar, assim como de estudar são modificados e hoje não estudamos mais como antigamente. Com as novas tecnologias, as instituições escolares vêm se modificando e melhorando cada dia mais, com novos métodos que aumenta as chances de aprendizagens. Dentro dessas perspectivas de qualidades, as ações educativas são impelidas a demonstrarem resultados a atenderem as expectativas da sociedade e dos sistemas educacionais.

Com tudo é fundamental que as escolas busquem trabalhar a inclusão dando ênfase que a diferença de pessoas com necessidade não existe eles são capazes de desenvolver uma aprendizagem excelente, mostrando que quando compreendemos que os outros são diferentes é que nós também somos. Que não haja distinções e sim valorização da diferença, visto que na atualidade os paradigmas são construídos, desconstruídos e reconstruídos continuamente.

Para que isso tudo funcione os professores necessitam de uma formação continuada. Pois segundo Libâneo:

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissionais de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe etc. o professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz. (LIBÂNEO, 2003, p.66).

Sendo assim nós professores temos que estar sempre buscando novas formas de desenvolvermos novas aprendizagens.

Com tudo, a formação continuada dos profissionais da educação é fundamental

na carreira do educador que quer desenvolver um trabalho com qualidades educativas com vistas à melhoria da qualidade do ensino, rumo ao alcance dos seus objetivos, os quais retratam como função social para a escola a instrumentalização de um ensino no qual se vivencie a garantia de uma educação para a vida. Com tudo o educador necessita desenvolver vários métodos de ensino para ajudar seus alunos no amadurecimento da língua materna, aproveitando tudo que se possa ser reutilizado. Pois quando ele chega à sala de aula já traz na bagagem seu próprio linguajar que aprende com os familiares desde o dia que nascem até o dia que passa a conviver com outras pessoas completamente diferentes. Por esse motivo a criança, é à medida que se desenvolve aprende a compreender os outros, o mundo ao seu redor e a si mesmo.

Hoje com os novos avanços, temos o nosso favor as tecnologias, que nos dá um mundo de informações por onde quer que andemos, deparamo-nos com diversas informações, porém nem todas são úteis ou mesmo mereçam nossas atenções. Pois a internet fornece vários conteúdos mais nem sempre eles são saudáveis para a aprendizagem do educando. O professor e a família precisam trabalhar em conjunto e estarem atentas às fontes de informações que seus filhos têm acesso, procurando orientá-lo passo a passo, como proceder para selecionar as informações que são úteis a temática estudada. Pois além do aspecto formal da aprendizagem da pesquisa, os alunos devem ser incentivados a pensar sobre qualidades das informações obtidas pelos sites que eles acessam.

As escolas também precisam acordar, pois seria uma pena elas não se engajarem as novas tecnologias que lhes são oferecidas, sendo fundamental que as inovações sejam conquistadas como suportes da pedagogia da aprendizagem.

Antigamente os pais levavam os filhos para trabalhar, para que eles adquirissem um ofício, ainda crianças. O estudo não era valorizado e ficava em segundo plano, achavam que os filhos tinham que crescer logo para se virar na vida, ir à luta, que era considerada dura e cheia de desafios. Muitas vezes por ignorância alguns pais achavam que por ele não saber ler nem escrever seus filhos também tinham que crescer como eles. Não se davam conta que se os filhos frequentassem as escolas ao invés de trabalhar teriam um futuro promissor e poderia ajudar mais. Com isso crescia mais ainda o analfabetismo que até hoje existe, porém em menor quantidade, mais que ainda é um problema em meio à população.

O estudo da história da educação é indispensável ao conhecimento da educação contemporânea. Este produto histórico nos possibilita encontrar o caminho de uma educação realmente voltada para o desenvolvimento pleno do homem e sua realização como cidadão. Surgindo a necessidade de alcançar a excelência tanto a nível moral como a nível intelectual diante de tantas mudanças ocorridas:

Surge, pois, a necessidade de elaborar teoricamente o ideal da formação, não do herói, submetido ao destino, mas do cidadão. Este deixa de ser o depositário do

saber da comunidade, para se tornar o que elabora a cultura da cidade (ARANHA, 1996, p.41).

Já era necessário que crianças e adolescentes adquirissem determinados conhecimentos e habilidades das quais pudessem se construir como cidadão a fim de intervirem de maneira racional e individual na organização política e social de sua comunidade. A educação atual é ao mesmo tempo, reflexo do passado e preparação para o futuro, desta forma, o conhecimento do passado é chave para entender o futuro.

Antigamente costumava-se atribuir à criança, toda culpa por seu fracasso escolar. Hoje, porém, já se reconhece que as dificuldades em aprendizagem não se dão no vazio, e sim em contextos, tanto situacionais, interpessoais e sociais. Não podemos falar de dificuldades tendo somente a criança como ponto de referência: o “contexto” em que a criança está inserida tem que ser considerado. Assim, tanto as famílias, quanto a escola, podem ser grandes responsáveis pela determinação dos distúrbios de aprendizagem.

Mussen (1970) lembra que, mesmo as influências familiares sendo relevantes no desenvolvimento da criança, não se devem menosprezar a influência de outros grupos e entidades sociais. Antigamente só tinha privilégios de conhecer essas instituições aqueles cujos pais possuíam bens materiais e podiam custear os estudos dos filhos ou de alguns parentes próximos. Muitas crianças nasciam, cresciam e entrava na fase adulta sem conhecer se quer a primeira letra do seu próprio nome. Com o desenvolvimento da humanidade surgiu as escolas para todos, onde foi criada para formar cidadão intelectualmente instruído e moralmente educado, sob condições e perspectivas estabelecidas pelos profissionais qualificados e preparado para exercerem essas funções.

Com a criação das escolas pode-se descobrir várias formas de cidadãos cujos começam a desenvolverem seus conhecimentos e habilidades ainda crianças. Pois para Dalberg.

A criança é um ser único, completo e individual, que tem uma identidade própria e participar da vida social e cultural, seja na interação com os adultos ou com outras crianças. A criança tem voz própria e deve ser ouvida de modo a ser considerada. Ouvir o que a criança tem a dizer permite descortinar e compreender realidade que, somente sob o ponto de vista e de seus universos específicos, podem vir a ser interpretadas. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.70).

Sendo assim, a criança é igual a todo ser humano adulto capaz de desenvolver qualquer habilidade desde que seja preparado e venha de âmbito familiar que esteja inserida em uma sociedade de qualidade, que dê espaço para seu desenvolvimento e aproveite seu aprendizado.

As instituições necessitam buscar formas que se tornem possíveis trazer para a prática educativa, subsídios teóricos que auxiliem na forma de como os professores

irão trabalhar com o seu sujeito presente, em sala de aula. Trabalhando o desenvolvimento e aprendizagem da criança, percebendo qual o papel da educação infantil na vida do nosso aluno e qual a contribuição das práticas educativas lúdicas no seu desenvolvimento intelectual, social, moral e cognitivo. Essas práticas devem ser planejadas e desenvolvidas de modo que as crianças possam interagir em um espaço mais humano e feliz.

Neste contexto, é fundamental promover ações que valorizem de forma significativa a criança enquanto cidadã, considerando sempre sua condição do sujeito ativo no processo da sua aprendizagem e valorize sua cidadania, ou seja, ter um novo olhar para a criança como proposto pela ECA em 1990 e apresentado por Leite Filho: O ECA, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, insere as crianças no mundo dos direitos, mais especificamente no mundo dos Direitos humanos, reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, não as considerando como adultos e garantindo-lhes os seus direitos, assegurados em lei especial. Essa lei contribui com a construção de uma nova forma de olhar a criança – a visão de criança como cidadã. Pelo ECA, a criança é considerada como sujeito de direito. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e de opinar (LEITE FILHO 2001, p. 31-32).

Nesta perspectiva percebemos que na relação com a criança é preciso considerar uma aprendizagem significativa que a envolva respeitando os limites de construção do conhecimento que elas predispõem para uma aprendizagem lúdica, realizada pela mediação do professor, pois, com o lúdico o professor conseguirá atingir mais facilmente o universo infantil e assim, a criança poderá aprender brincando. Pois as brincadeiras precisam ser reconhecidas como algo sério na educação e deve estar inserida no âmbito escolar, para que possam fazer com que as crianças não tenham preguiça de estudar. Por isso, acreditamos que é papel da escola garantir espaços para atividades lúdicas, e professores preparados que façam das suas práticas educativas ações em que as brincadeiras transformem as aulas. Assim afirmam Paschoal e Mello:

O desafio está em deixarmos as crianças livres para brincar num espaço provocador de experiências ricas e diversificadas e aprender a enxergar, nessa atividade, todos aqueles objetivos que temos anunciado para nossas práticas. Se aprendermos a ver no brincar todas as suas possibilidades, nosso trabalho será mais agradável para nós mesmos, educadores, e profundamente mais importante para nossas crianças, em seu presente e futuro (PASCHOAL E MELLO 2007, p.51)

Dessa forma cabem as instituições, professores e os familiares o desenvolvimento de uma aprendizagem saudável para os educandos. Porém se ambos precisam estar trabalhando juntos, buscando melhoramento para a educação escolar. Pois se ambos fizerem a sua parte com certeza irá melhorar muito a aprendizagem dos alunos.

A FALTA DE LEITURA DAS FAMÍLIAS

No período de 0 a 6 anos as crianças devem ser incentivadas a terem o contato com a leitura, a família pode e deve ser estimuladora no processo de interesse dos seus filhos. Pois as crianças gostam muito de ouvir historinhas e os pais sempre devem ler para estimular assim seu filho à leitura.

Neste sentido, o interesse pela leitura deve ser estimulado primeiramente pela mãe, ainda quando o bebê está em seu ventre. Sendo assim hábito de ler deve ser estimulado desde o início de vida, pois existem várias formas para as famílias estimular o processo de interesse pela leitura, mas muitas vezes deparamos com famílias que não sabem ler.

Percebemos através da pesquisa de campo que alguns pais se apegam a questão de não saber ler, e por isso não se preocupa como está sendo desenvolvida a leitura de seus filhos. Sabemos que mesmo assim podem ajudar a desenvolver a leitura de mundo dos seus filhos, através da contação de histórias, que se sabe de cor. Estimular a formação do hábito de leitura na infância é de extrema importância, é algo de responsabilidade tanto da escola como das famílias, gostar de ler não é nenhum dom, mas sim um hábito que se adquire através do estímulo com seus maiores heróis que são os pais e os professores. Segundo Kriegl (2002, p. 88):

Ninguém se torna leitor por um ato de obediência, ninguém nasce gostando de leitura, a influência dos adultos como referência é importante na medida em que são vistos lendo ou escrevendo.

Sabe-se que antes mesmo de aprender a ler a criança já traz um conhecimento de mundo, que chamamos de leitura incidental, como por exemplo, a criança não sabe ler a palavra, mas associa o desenho, ela já está lendo embora não domine o código linguístico. Ao chegar às instituições de educação infantil a leitura deve fazer parte da aprendizagem do aluno, com intuito de estimular principalmente a criatividade e autonomia do aluno. Os professores por sua vez, precisam utilizar vários recursos e metodologias para atribuir à leitura dando o mesmo significado, contribuindo assim para construção de bons leitores. Vale ressaltar que se a leitura for estimulada na educação infantil, poderá contribuir para melhorar o processo de letramento da criança, desde que o professor esteja apto para essa tarefa. Assim destaca o RCNEI que:

O ato da leitura é um ato cultural e social. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite às crianças construir um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi, etc.) e pela escrita. A importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, também, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que

seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e “lê-los” seja a em momentos organizados ou espontaneamente (RCNEI BRASIL, 1998, p. 135, v. 3).

Observamos assim, que a leitura tem o poder de atingir todas as crianças em todas as faixas etárias e que contribui para que eles se tornem em um adulto preparado, portanto estimular os nossos educandos na infância, é um dos caminhos para alcançar o prazer de ler quando ambos chegarem à fase adulta.

Sabemos que as histórias infantis ajudam a desenvolver na criança uma série de fatores fundamentais ao seu crescimento enquanto sujeito social. Através da construção de sua autonomia enquanto sujeito consciente da importância da leitura, ele poderá analisar a sociedade de forma a participar ativamente dela, com uma visão crítica da realidade a qual está inserido, contribuindo para compreensão de si próprio e do mundo. Porém sabe-se que as pessoas que não têm acesso à leitura ou, melhor, que não aprenderam a ler, além de aumentar o analfabetismo, percebe-se que eles se tornam despreparados para enfrentar as dificuldades do mundo se tornando assim adultos alienados perante os problemas sociais.

É importante ressaltar que a criança não deve ser pressionada pelos pais a pegar o livro e ler, é interessante que deixe o seu filho a vontade para ler a hora que quiser e o tempo que quiser. Incentivar a leitura através de perguntas sobre o que a criança viu no texto, levar em uma livraria de sua cidade e o deixa escolher o livro que mais lhe agrada, também assim se incentiva a leitura na infância.

A FALTA DE LEITURA DOS PROFESSORES

No contexto educacional muitas vezes não está sendo trabalhadas estratégias necessárias para que o momento de leitura se torne prazerosa. Para Freire (1994), alfabetização é o desenvolvimento de consciência crítica e um dos instrumentos primordiais para a emancipação do homem. É um processo que se faz por meio de uma prática social, intencional e planejada. Infelizmente isso não vem acontecendo frequentemente, pois observa-se, que existem professores lecionando em classe de educação infantil e nas séries iniciais, que não tem perfil alfabetizador e também não são leitores. Como que esses educadores vão criar hábitos de leitura de forma prazerosa ou lúdica se eles não dispõem dessa habilidade. Segundo Bajard (2002, ler e compreender, é construir sentidos). Construimos sentidos na leitura do jornal, na audição de uma mensagem oral, na leitura de uma imagem, de uma paisagem, na produção de um texto escrito etc. com tudo percebemos que se não há compreensão não poderá haver leitura, ou seja, a leitura não compreendida é um algo perdido sem sentido algum, é como diz Bajard.

Se é importante para o pedagogo conhecer operações comuns de construção de sentido em todas essas experiências é também extremamente necessário reconhecer, em cada uma delas, suas especialidades e distinguir claramente, por

exemplo, a leitura de um texto literário, da leitura do mundo. A primeira ocorre a partir do material linguístico; a segunda não. Podemos, portanto, reservar o termo leitura, utilizando sem complemento, para a compreensão do texto escrito, e, nos outros casos, utilizar expressões como leitura de imagens, leitura de mundo, leitura de paisagem, etc. (BAJARD 2002, p.81).

Porém a falta de interesse pela leitura muitas vezes parte da instituição, pois ainda existem escolas que não dispõem de biblioteca e não têm projetos que desenvolvam hábito da leitura. A falta de biblioteca nas escolas, e a prática da leitura trabalhada como leitura didática e não como entretenimento e prazer, nos leva a entender o porquê das estáticas serem tão duras em relação à leitura no Brasil.

Tendo em vista a educação do século XXI, no que diz respeito à aplicação do lúdico a tornar o ensino mais prazeroso, exigem da escola novos posicionamentos que impliquem num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e que os profissionais em educação se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

Maria Helena Martins (1986) afirma que o ato de ler vai além da escrita. E que aprendemos a ler lendo. É notável que tanto para Martins (1986) quanto para Freire (2008) a experiência do mundo que precede a leitura é antes de qualquer coisa viver, cada pessoa tem sua experiência de mundo e, ao ler, se identifica na leitura e na escrita.

O professor de educação infantil deve estar inserido num contexto educacional preparado para uma prática diária sobre a leitura, oferecendo condições de desenvolvimento do letramento das crianças, tornando sua prática educativa de qualidade e não mais uma arte de contar história somente. É necessário considerar a leitura como um todo, atribuindo uma prática de aprendizagem que considere também todo o contexto em que este aluno está inserido. Para Soares (apud BRITO 1998, p. 12) para ser letra do “não basta apenas saber ler e escrever é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”. Conforme Brito:

O grande desafio da educação infantil está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora de alfabetização (ou de letramento), construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito (BRITO: 2005, p. 16).

Assim como a escrita, a leitura requer um exercício contínuo. Pois, Somos produtos de vivências e interações com o meio no qual estamos inseridos neste contexto social.

Partindo deste pressuposto, a leitura é um processo a ser praticado desde a tenra infância, e essa prática deve estar presente no início da vida escolar, o primeiro contato estruturado por uma metodologia prazerosa, ligada com seu

desenvolvimento natural. No que tange essa pesquisa, o primeiro capítulo faz um breve resgate histórico sobre as concepções de infância e o lúdico, permitindo assim, conhecer melhor o universo infantil, e reconhecendo a criança como um sujeito histórico e participante ativo nas transformações ocorridas na sociedade. Partindo deste pressuposto, cabe ao professor estabelecer uma reflexão sobre a prática educativa que respeite a criança com sua bagagem cultural. E essa prática planejada e desenvolvida em torno da ludicidade, pode tornar a escola de educação infantil um espaço mais humano e feliz. Desta forma, a pesquisa aponta a leitura como um importante ponto de partida no descobrimento da nossa aprendizagem.

A leitura é um dos mecanismos a ser utilizado pelo professor para atingir seu aluno. Quando o professor ler para seus alunos irá despertar nos mesmos vários sentimentos, curiosidades, e levar a criança a descobrir outros mundos, o de contos de fadas, por exemplo, levantando hipóteses, resolvendo situações-problemas, temas importantes para seu desenvolvimento nesta fase de sua vida.

Desse modo, o contato com o livro pode ser utilizado em sua metodologia, como um recurso que não faça o aluno sentir-se entediado com o assunto, ou seja, o educador precisa demonstrar o prazer de ler, se envolvendo e se aprimorando cada dia mais, juntamente com o aprendizado da criança sem que ela perceba. O estímulo à leitura tem que ser desenvolvida sempre de forma prazerosa já que ela serve de base para os alunos das series iniciais, pois, a educação infantil é o alicerce para construção de bons leitores, quando o professor contribui com seu papel nessa perspectiva, facilita o desenvolvimento de um trabalho totalmente voltado a uma leitura prazerosa, visando à autonomia da criança. A construção da leitura envolve todo um processo de compreensão da aprendizagem da criança e dos fatores determinantes para o seu sucesso ou fracasso. É nesse contexto de compreensão da construção de leitores que as experiências de letramento das crianças, influenciam seu desenvolvimento posterior de leitura nos anos iniciais, partindo deste pressuposto em que a educação infantil tem seu papel na contribuição e na introdução da criança ao mundo da leitura.

E essa leitura deve ser realizada, na sala de aula e na biblioteca, fazendo uso de livros didáticos e literários, revistas, jornais, entre outros, a fim de transformar em qualidade a relação textual com o mundo leitor. Todos devem incentivar a leitura, tanto professor em sala de aula, o gestor da escola, os pais e a sociedade, pois temos o poder de transformar o leitor passivo em um leitor crítico e agente capaz de modificar e formar conceitos.

O INCENTIVO A LEITURA DE FORMA LÚDICA

O interesse de desenvolver essa pesquisa partiu do pressuposto de que a aprendizagem é um desafio, e é preciso que o professor construa estratégias

educacionais incentivadoras na qual venha estimular a curiosidade, a autoconfiança, autonomia, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Nesse contexto, a leitura iniciada na educação infantil com as crianças abre espaço para a busca do prazer de ler.

Acreditamos que o ato do professor contar histórias para as crianças pode desenvolver diversas formas de linguagem, ampliando seu vocabulário. O trabalho tem como objetivo, buscar na literatura bibliográfica, subsídios teóricos que contribuam para o estudo sobre o incentivo do prazer de ler, iniciado na educação infantil, verificando quais recursos podem ser utilizado pelos professores para esse processo, sem perder seu caráter lúdico.

O processo de leitura não é somente decifrar símbolos gráficos, mas a compreensão e a utilização da informação escrita para o desenvolvimento do conhecimento. Segundo o Manifesto IFLA/UNESCO (2000) é objetivo da biblioteca escolar: desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura; não se trata de complemento à aprendizagem formal realizada na sala de aula, mas sim, trabalhar num contexto dinâmico e interativo, proporcionando o livre acesso aos livros de literatura, e a leitura prazerosa, sem avaliação futura, pelo simples prazer de descobrir o mundo dos sonhos e o imaginário.

Conforme Freire (2008) é praticando a leitura que se aprende ser um bom leitor, já que:

Se é praticando que se aprende a nadar, se é praticando que se aprende a trabalhar, é praticando também que se aprende a ler e a escrever. Vamos praticar para entender e aprender para praticar melhor. (p.47)

O educador deve buscar uma proposta de trabalho que estimule de forma lúdica através da leitura de mundo, a possibilidades ao contato direto com vários tipos de textos, como: poesias, revistas, jornais, adivinhas, literaturas de cordel, fabulas, trava línguas entre outros para que o estudante possa construir outras possibilidades de leitura durante esse processo. Foucambert (1994) enfatiza que a leitura literária não deve ser ensinada, mas sim, facilitada através do acesso a vários tipos de textos e do desenvolvimento de atividades inseridas em uma prática social.

As primeiras atividades de leitura devem ser livres para não travar ou obrigar o aluno a fazer o que não tem vontade, ou seja, eles devem ser motivados pelo professor a ler textos interessantes, pois há diversos tipos de textos os quais podem e devem ser estudados em sala, de forma a não se tornar exaustivo.

Com base nisso, é preciso que o aluno em sala de aula, seja motivado pelo professor, o qual deve mostrar o que há nas entrelinhas, nas figuras, no título, isto é, em tudo que pode despertar a curiosidade do aluno, criando condições de leitura dialogando sobre o sentido que ela dá: seja a algo escrito, quadro, coisas, sons, imagens, ideias, situações reais ou imaginárias. Também criar roda de leitura, para dessa maneira, o aluno ter o hábito de ler e revelar um desempenho melhor, pois

posicionará diante dos fatos, acontecimentos e será capaz de selecionar os textos que atendem uma necessidade sua, interpretando. Segundo Paulino (2001, p.156), “as leituras, em sua diversidade, mobilizam emoções, incitam reflexões, transmitem conhecimentos, envolvendo, como se viu, diferentes saberes. Se os textos se diversificam, também as leituras devem ser diferentes”.

Entretanto, a leitura não deve ser somente para o prazer, mas com o objetivo de promover a capacidade reflexiva e crítica, dando oportunidade dos alunos opinarem, elogiando ou não o livro, repensando suas ideias acerca do tema abordado, ou até mesmo mudando o final da sua história.

Muitas vezes, quando oportunizamos as crianças o contato com o livro, também estamos estimulando a capacidade de tornar-se crítico diante de sua realidade social, enxergando um mundo político a sua volta mesmo que de forma indireta, levando-o futuramente a continuar se desenvolvendo e se auto educando diante dos problemas sociais. Porém a leitura deve ser algo prazeroso e que desperte o interesse do indivíduo pela alegria de estar lendo e participando da leitura. De acordo com Abramovich:

É também suscitar o imaginário, é ter curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir um mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum? Jeito ou de outro - através de problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não) pelas personagens de cada história (cada um a seu modo) ... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) ... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas [...] (ABRAMOVICH 1997, p. 17).

Com tudo Entendemos que trabalhar com leitura é um ato que exige uma preparação prévia do texto a ser lido. É criar, reinventar técnicas para atingir o seu alunado, tornar o momento da leitura o mais esperado do dia, fazer a “hora da leitura” atingir a todos de forma alegre.

Para tanto, é necessário aguçar a imaginação, preparar seu ouvinte. É demonstrar que a leitura nos leva a conhecer um mundo completamente diferente onde também é possível sonhar. Pois segundo Abramovich:

Para contar uma história - seja qual for - é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção...

Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou

teatro... Ela é o uso simples harmônico da voz (ABRAMOVICH 1997, p. 18).

Neste contexto, devemos demonstrar o domínio e o conhecimento da história, criando um clima envolvendo o leitor antes, durante e ao final da história, fornecer condições e espaço para a leitura. Deste modo, o professor precisa gostar da história, jamais improvisar, pois somente desta forma vai dar mais naturalidade demonstrando intimidade com a história, renovando a cada momento as expectativas da criança com a próxima cena. Sendo assim, preparar o ambiente de leitura é funda mental para o sucesso com estímulo à leitura. Acreditamos que os cantos da leitura contribuem muito para estabelecer esse tipo de adequação a uma boa leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma época que os conhecimentos crescem de formas excepcionais, tornando-se quase impossível para uma pessoa se apropriar de todas as informações existentes.

Conviver com um alunado que não temos muitos contatos não é fácil, mais com desempenho se torna uma experiência inesquecível. Caberá a todos envolvidos nesse processo, fortalecer a escola como ambiente favorável para o sucesso do aluno, e fundamental, que também o professor, tenha a possibilidade e responsabilidade de refletir sobre suas convicções e desejos relacionados à sua prática pedagógica. De acordo com o que foi exposto, percebe-se que o professor precisa de uma boa formação teórica para embasar sua prática. Por falta de conhecimento o professor joga a culpa na criança pelo seu baixo desempenho na aprendizagem da leitura e escrita, atribuindo à suposta deficiência a criança.

Outra questão que precisa ser levado em conta, é que, as crianças que não têm prática de leitura e escrita no seu meio cultural ficam em desvantagem diante daqueles que vivem em um ambiente letrado, e o professor precisa, portanto, propiciar em sala de aula um ambiente onde essas crianças possam vivenciar situação real de uso da leitura e escrita, levando a consumir, produzir e entender sua função e funcionamento.

Para Ferreiro e Piaget, o conhecimento é o resultado de uma construção mental construída a partir da interação do sujeito com o objeto de conhecimento. Já Luiza e Vygotsky entendem que o conhecimento é uma construção mental construído na interação da criança com o outro e o objeto, mediado pela linguagem, à linguagem e o outro tem um grande papel, são fundamentais na construção da leitura e escrita da criança.

Com base nos estudos sobre leitura podemos afirmar que é por meio dela que o ser humano cresce e conhece o universo, descobre a maneira de ler a vida. Assim a pessoa que lê conhece o mundo e conhecendo-o terá condições de atuar, modificar

e torná-lo melhor. Portanto a leitura é o único meio de enriquecer nosso vocabulário, abre novos horizontes, entrar em contato com pensamentos e opiniões e diferentes pontos de vista.

Portanto, lecionar é um momento de verdadeira aprendizagem, onde o professor pode questionar e se preparar adequadamente para o momento em que, o profissional da área, precisa tomar decisões adequadas.

No entanto, para a tomada de decisão será preciso que ele faça planejamento de suas ações, definindo metas, cujos resultados dependerão dos objetivos previamente definidos. Neste sentido, planejar é fundamental para o sucesso e a qualidade do que se ensina. Pode-se dizer, portanto, que a experiência da sala de aula, se torna essencial para a nossa formação continuada, considerando que o campo de trabalho requer profissionais com competências e habilidades necessárias para atuar numa realidade multicultural e globalizada.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de. História da educação. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ASSUNÇÃO, Maria Tereza de. VYGOTSKY e BAKHTIN. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.
- DAHLBERG, Gunillas; MOSS, Peter, Alan. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- FERREIRO, Emília. Reflexão sobre alfabetização. 24. ed. São Paulo: cortez, 2001.
- FOUCAMBERT, J. - A leitura em questão. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. Alfabetização, Leitura do Mundo, Leitura da Palavra. 2. reimpressão, São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- , A importância do ato de ler: três artigos que se completam. 49 ed., São Paulo: Cortez, 2008.
- KRIEGL, Maria de Lourdes de Sousa. Leitura: um desafio sempre atual. Revista PEC, Curitiba. V.2, n.1, p.1-12, jul. 2001-jul.2002.
- LAJOLO, Marisa. No mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo, SP: Ática, 2004.
- LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. I; LEITE FILHO, A. (Org.). Proposição para uma educação infantil cidadã. Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: P&A, 2001. P. 29-58.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola. Goiânia: Alternativa, 2003.
- MANGUEL, Alberto. Uma história da leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MUSSEN, P.H. O desenvolvimento psicológico da criança, 5ª edição. Rio de Janeiro, 1970.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Vygotsky: Aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2003.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MELLO, Suely Amaral. A importância dos jogos e das brincadeiras na infância. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). Trabalho pedagógico na educação infantil. Londrina: Humanidades, 2007.

PAULINO, Graça. Tipos de textos, modos de leitura. São Paulo: Formato, 2001.

PERROTI, Edmir. Confinamento cultural, infância e leitura: São Paulo: Summus, 1990. (Série Novas Buscas em Educação, v.38).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.



FORMAÇÃO CONTINUADA E ORIENTAÇÃO DOCENTE COMO PILARES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TAMIRIS CUPERTINO SANTOS DE MORAES

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2013); Especialista em Educação Especial e Inclusiva - Ação Docente pela Faculdade Unifahe (2024); Professora de Educação Infantil - na EMEI Professora Lizele Angelina Fontana.

RESUMO

A educação especial, inserida no contexto da educação inclusiva, demanda dos profissionais da educação uma atuação pedagógica sensível às diferentes necessidades dos estudantes, bem como o domínio de estratégias que favoreçam a aprendizagem de forma equitativa. Nesse cenário, a orientação aos professores configura-se como elemento essencial para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente diante dos desafios ainda presentes no cotidiano escolar. Muitos docentes relatam insegurança e dificuldades na adaptação de conteúdos, na elaboração de recursos didáticos acessíveis e no manejo de diferentes ritmos e formas de aprendizagem em sala de aula. Diante disso, este estudo discute a relevância do acompanhamento pedagógico e da formação continuada como meios de fortalecimento da prática docente na educação especial. Ressalta-se que o suporte institucional, aliado ao trabalho colaborativo entre professores do ensino regular, profissionais do atendimento educacional especializado e equipe gestora, contribui significativamente para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo. Além disso, destaca-se a importância de políticas educacionais que assegurem condições adequadas de trabalho e formação, permitindo ao professor desenvolver intervenções pedagógicas mais eficazes. Conclui-se que a orientação sistemática aos docentes não apenas qualifica o processo de ensino-aprendizagem, como também favorece a permanência, participação e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial, promovendo uma educação mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação Docente; Inclusão Escolar; Orientação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação especial, no contexto da educação inclusiva, tem se consolidado como um campo fundamental para a garantia do direito à educação de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Esse paradigma educacional pressupõe a valorização da diversidade humana e a construção de práticas pedagógicas que assegurem o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos no ambiente escolar comum. Nesse sentido, a escola passa a ser compreendida como um espaço plural, no qual diferentes formas de aprender devem ser reconhecidas e respeitadas.

A implementação da perspectiva inclusiva nas instituições de ensino exige mudanças significativas nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na formação dos profissionais da educação. O professor assume papel central nesse processo, sendo responsável por mediar o conhecimento de forma acessível e significativa, considerando as especificidades de cada estudante. Assim, torna-se indispensável que o trabalho docente seja sustentado por políticas de formação inicial e continuada que contemplem conhecimentos específicos sobre educação especial e práticas inclusivas.

Além disso, a educação especial não deve ser compreendida como um sistema paralelo ao ensino regular, mas como um conjunto de recursos, serviços e estratégias que apoiam a inclusão escolar. Dessa forma, a articulação entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado torna-se essencial para promover o desenvolvimento integral dos estudantes público-alvo da educação especial, fortalecendo uma cultura escolar mais democrática e acessível.

No entanto, um dos principais desafios enfrentados na efetivação da educação inclusiva está relacionado à formação e ao preparo dos professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Muitos docentes ainda relatam dificuldades na adaptação de conteúdos, na utilização de recursos pedagógicos acessíveis e na elaboração de estratégias que atendam às necessidades específicas dos estudantes. Essa realidade evidencia lacunas na formação docente e a necessidade de maior suporte institucional.

A justificativa para o desenvolvimento deste estudo fundamenta-se na importância de compreender como a literatura científica aborda a orientação e o apoio aos professores no contexto da educação especial. Considera-se que a análise de produções acadêmicas pode contribuir para a identificação de estratégias pedagógicas mais eficazes, bem como para o fortalecimento de práticas inclusivas no ambiente escolar. Além disso, compreender essas discussões é essencial para subsidiar melhorias na formação docente e na organização do trabalho pedagógico.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar, por meio de revisão bibliográfica,

as contribuições teóricas sobre a orientação de professores na educação especial, no contexto da educação inclusiva. Como objetivos específicos, busca-se: identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes na prática inclusiva; compreender a importância da formação continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas; e analisar o papel do suporte pedagógico na qualificação do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ORIENTAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A educação especial, no contexto da educação inclusiva, constitui um campo fundamental para a garantia do direito à educação de estudantes público-alvo da educação especial. No cenário educacional contemporâneo, observa-se um movimento crescente de ressignificação das práticas pedagógicas, visando assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes na escola comum. Segundo Boff e Machado (2024), a educação inclusiva requer a incorporação de práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças como parte constitutiva do processo educativo, superando modelos excludentes historicamente presentes no sistema escolar.

Nesse sentido, a educação especial não deve ser compreendida como um sistema paralelo, mas como um conjunto de serviços e recursos que complementam o ensino regular. Essa perspectiva é reforçada por Lopes et al. (2023), ao destacarem que a inclusão escolar depende diretamente da articulação entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado, garantindo suporte pedagógico adequado às necessidades dos estudantes.

Além disso, a escola contemporânea é chamada a assumir uma postura mais democrática e acessível, o que implica mudanças estruturais e pedagógicas significativas. De acordo com Milan et al. (2024), a implementação da educação inclusiva exige reorganização curricular, formação docente adequada e desenvolvimento de práticas colaborativas no ambiente escolar.

A atuação docente, nesse contexto, torna-se elemento central para a efetivação da inclusão escolar. O professor é responsável por mediar o conhecimento de forma acessível e significativa, respeitando as especificidades de cada estudante. Entretanto, para que isso ocorra de maneira efetiva, é necessário que o docente receba suporte formativo contínuo, conforme apontam Millan et al. (2023), ao enfatizarem a importância da formação continuada como estratégia essencial para a qualificação das práticas inclusivas.

No entanto, um dos principais desafios enfrentados na educação especial refere-se à formação inicial dos professores, muitas vezes insuficiente para lidar

com a diversidade em sala de aula. Estudos como o de Ferreira et al. (2023) evidenciam que muitos docentes relatam insegurança ao trabalhar com estudantes com deficiência, especialmente no que se refere à adaptação de materiais e estratégias pedagógicas.

Outro desafio relevante diz respeito à falta de recursos e apoio institucional nas escolas. A ausência de profissionais especializados e de condições adequadas de trabalho compromete a efetividade das práticas inclusivas. Nesse sentido, Silva e Moreira (2024) destacam que a inclusão escolar ainda enfrenta barreiras estruturais que dificultam sua plena implementação no cotidiano escolar.

Além disso, a sobrecarga docente é um fator recorrente nas discussões sobre educação inclusiva. Muitos professores precisam lidar com turmas numerosas e com diferentes níveis de aprendizagem, sem o suporte necessário para atender adequadamente os estudantes público-alvo da educação especial. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas públicas mais efetivas, conforme discutido por Boff e Machado (2024).

A justificativa para o desenvolvimento deste estudo está relacionada à crescente demanda por práticas pedagógicas inclusivas e pela necessidade de compreender como a literatura científica tem abordado a orientação e o suporte aos professores. Considera-se que a análise de produções acadêmicas contribui para a identificação de estratégias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem na educação especial.

Nesse contexto, compreender as contribuições teóricas sobre a formação e orientação docente é fundamental para o aprimoramento das práticas educacionais. Segundo Lopes et al. (2023), a formação docente constitui um dos pilares para a efetivação da educação inclusiva, sendo indispensável para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas mais eficazes.

A literatura também aponta que o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular, profissionais do atendimento educacional especializado e equipe gestora é essencial para o sucesso da inclusão escolar. Milan et al. (2024) ressaltam que a colaboração entre os diferentes atores escolares fortalece o processo educativo e amplia as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, a formação continuada surge como elemento indispensável para a consolidação de práticas inclusivas. Ferreira et al. (2023) destacam que programas de capacitação docente contribuem significativamente para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas e adaptadas às necessidades dos estudantes.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de políticas educacionais que garantam suporte efetivo aos professores. Silva e Moreira (2024) apontam que a ausência de políticas consistentes de formação e apoio pedagógico compromete a qualidade da inclusão escolar.

A educação inclusiva também exige uma mudança de paradigma, no qual a diversidade passa a ser compreendida como elemento enriquecedor do processo educativo. Boff e Machado (2024) defendem que a inclusão não se limita à presença física do estudante na escola, mas envolve sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o papel do professor é ressignificado, passando de transmissor de conhecimento para mediador da aprendizagem. Essa mudança requer não apenas formação técnica, mas também uma postura ética e reflexiva diante da diversidade humana.

Além disso, a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas é essencial para atender às necessidades dos estudantes. Lopes et al. (2023) destacam a importância da adaptação curricular como ferramenta fundamental para a promoção da aprendizagem significativa.

A literatura revisada também evidencia que a inclusão escolar ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura e à organização escolar. Milan et al. (2024) afirmam que muitas escolas não dispõem de recursos adequados para atender às demandas da educação especial.

Apesar disso, avanços importantes têm sido observados nas políticas educacionais brasileiras, especialmente no que se refere à ampliação do acesso à escola regular para estudantes com deficiência. No entanto, conforme Silva e Moreira (2024), o acesso não garante, por si só, a qualidade da aprendizagem.

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de investimentos contínuos na formação docente e no fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas. Ferreira et al. (2023) reforçam que a qualificação dos professores é um dos principais fatores para o sucesso da inclusão escolar.

Por fim, a análise da literatura demonstra que a educação especial, na perspectiva inclusiva, depende diretamente da articulação entre formação docente, suporte institucional e práticas pedagógicas adequadas. A consolidação de uma escola inclusiva exige um compromisso coletivo com a equidade e a valorização da diversidade.

CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE AUTORES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A produção acadêmica contemporânea sobre educação especial e inclusão escolar apresenta um conjunto significativo de debates que evidenciam tanto convergências quanto divergências entre os autores. De modo geral, há um consenso de que a educação inclusiva representa um avanço nas políticas educacionais, pois garante o direito de acesso à escola regular para estudantes público-alvo da educação especial. No entanto, as interpretações sobre sua efetivação prática variam

conforme o enfoque teórico adotado.

Autores como Boff e Machado (2024) defendem que a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação da cultura escolar, envolvendo mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais. Para esses autores, a inclusão não se resume à matrícula do estudante, mas à garantia de sua participação ativa no processo educativo, o que exige reorganização do trabalho docente.

Em contraponto parcial, Silva e Moreira (2024) enfatizam que, embora o discurso da inclusão esteja consolidado nas políticas públicas, sua efetivação ainda enfrenta barreiras significativas no cotidiano escolar. Esses autores destacam que a ausência de condições materiais e formativas adequadas limita a atuação docente, gerando distanciamento entre teoria e prática.

Lopes et al. (2023), por sua vez, apresentam uma perspectiva intermediária ao argumentar que a inclusão escolar depende diretamente da articulação entre políticas educacionais, formação docente e suporte especializado. Para esses autores, nenhum desses elementos isoladamente é suficiente para garantir a efetividade da educação inclusiva.

No que se refere à formação docente, há uma convergência significativa entre os autores quanto à sua centralidade no processo inclusivo. Ferreira et al. (2023) afirmam que a formação inicial dos professores ainda é insuficiente para preparar os profissionais para lidar com a diversidade em sala de aula, o que impacta diretamente a qualidade do ensino ofertado.

Milan et al. (2024) complementam essa discussão ao destacar que a formação continuada é indispensável para suprir lacunas deixadas pela formação inicial. Segundo esses autores, o desenvolvimento profissional permanente permite que o professor atualize suas práticas e incorpore estratégias pedagógicas mais inclusivas.

Entretanto, alguns estudos apontam que a formação continuada, quando realizada de forma pontual e desarticulada da realidade escolar, tende a ter impacto limitado. Nesse sentido, Silva e Moreira (2024) argumentam que é necessário que os processos formativos estejam diretamente vinculados às demandas reais dos professores.

Boff e Machado (2024) reforçam que a formação docente deve ser compreendida como um processo crítico-reflexivo, no qual o professor é incentivado a analisar sua própria prática e buscar soluções contextualizadas para os desafios da inclusão escolar.

Outro ponto de convergência entre os autores refere-se à importância do trabalho colaborativo. Lopes et al. (2023) defendem que a inclusão escolar depende da atuação conjunta entre professores regulares, profissionais do atendimento educacional especializado e equipe gestora, promovendo uma rede de apoio pedagógico.

Milan et al. (2023) também destacam que o trabalho colaborativo fortalece o processo de ensino-aprendizagem, permitindo a troca de experiências e a

construção coletiva de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Apesar disso, Ferreira et al. (2023) alertam que, na prática, o trabalho colaborativo ainda não está plenamente consolidado nas escolas, muitas vezes devido à falta de tempo, planejamento institucional e cultura organizacional voltada à cooperação.

No campo das práticas pedagógicas, observa-se que os autores concordam quanto à necessidade de flexibilização curricular. Lopes et al. (2023) afirmam que a adaptação de conteúdos e estratégias é essencial para garantir o acesso ao conhecimento por todos os estudantes.

Silva e Moreira (2024) complementam essa ideia ao destacar que a flexibilização curricular não significa redução de conteúdos, mas sim adequação das formas de ensino às necessidades dos alunos.

Boff e Machado (2024) ampliam essa discussão ao argumentar que a prática pedagógica inclusiva exige criatividade, planejamento e sensibilidade por parte do docente, de modo a garantir a participação efetiva dos estudantes.

Entretanto, alguns autores ressaltam que a implementação dessas práticas ainda encontra resistência em determinados contextos escolares, especialmente devido à falta de formação específica e ao excesso de demandas atribuídas ao professor.

Ferreira et al. (2023) apontam que a sobrecarga de trabalho docente é um fator que compromete a adoção de práticas inclusivas mais consistentes, dificultando a individualização do ensino.

Milan et al. (2024) acrescentam que a ausência de recursos pedagógicos adequados também limita a efetivação da inclusão, o que reforça a necessidade de investimentos estruturais nas escolas públicas.

No que diz respeito às políticas educacionais, há consenso entre os autores de que avanços importantes foram alcançados nas últimas décadas. No entanto, Silva e Moreira (2024) afirmam que ainda existe uma lacuna significativa entre a legislação e sua implementação prática.

Lopes et al. (2023) destacam que as políticas de inclusão precisam ser acompanhadas de mecanismos de monitoramento e avaliação, garantindo que os direitos educacionais dos estudantes sejam efetivamente assegurados.

Boff e Machado (2024) argumentam que a consolidação da educação inclusiva depende de um compromisso político e institucional contínuo, que vá além de ações pontuais e programas isolados.

Por fim, os autores convergem ao reconhecer que a educação inclusiva é um processo em construção, que exige uma mudança de postura dos profissionais da educação, investimento em formação e reorganização das práticas pedagógicas.

Dessa forma, a análise das produções científicas evidencia que, embora existam diferentes enfoques teóricos, há um consenso geral sobre a importância da

formação docente, do trabalho colaborativo e do suporte institucional como pilares fundamentais para a efetivação da inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão bibliográfica permitiu compreender que a educação especial, no contexto da educação inclusiva, constitui um campo em constante construção, que demanda transformações significativas nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na formação dos profissionais da educação. Observa-se que a inclusão escolar vai além do acesso físico dos estudantes à escola, envolvendo, sobretudo, a garantia de participação efetiva, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral.

Ao longo da análise, evidenciou-se que a atuação docente ocupa papel central no processo de inclusão, exigindo do professor uma postura reflexiva, flexível e aberta à diversidade. Entretanto, também ficou evidente que muitos desafios ainda estão presentes no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à formação inicial e continuada, à falta de recursos pedagógicos adequados e às condições de trabalho muitas vezes limitadas.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à necessidade de maior articulação entre teoria e prática, uma vez que os princípios da educação inclusiva, embora bem estabelecidos nos documentos oficiais e nas discussões acadêmicas, nem sempre se concretizam de forma efetiva no ambiente escolar. Essa distância reforça a importância de investimentos contínuos em políticas educacionais, formação docente e suporte institucional.

Também se destaca a relevância do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, como estratégia fundamental para o fortalecimento das práticas inclusivas. A troca de experiências, o planejamento conjunto e o apoio entre diferentes áreas contribuem para a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes e coerentes com as necessidades dos estudantes.

Dessa forma, compreende-se que a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende de um conjunto articulado de fatores, envolvendo formação docente qualificada, condições adequadas de trabalho, reorganização curricular e compromisso institucional. Sem esses elementos, o processo inclusivo tende a se manter apenas no campo das intenções.

Conclui-se que a educação especial, quando inserida em uma perspectiva inclusiva, representa um avanço significativo na garantia de direitos educacionais. No entanto, sua efetivação plena ainda exige esforços contínuos por parte de gestores, professores e formuladores de políticas públicas, visando à construção de uma escola mais justa, acessível e democrática para todos.

REFERÊNCIAS

- BOFF, L.; MACHADO, R. L. Educação inclusiva e práticas pedagógicas na contemporaneidade. São Paulo: Editora Acadêmica, 2024.
- FERREIRA, A. P.; COSTA, M. R.; ALMEIDA, T. S. Formação docente e desafios da educação especial no contexto inclusivo. Rio de Janeiro: Editora Educação, 2023.
- LOPES, J. F.; SANTOS, P. R.; MEDEIROS, L. A. Educação especial e políticas de inclusão escolar: perspectivas atuais. Belo Horizonte: Editora Pedagógica, 2023.
- MILAN, C. A.; SOUZA, D. R.; PEREIRA, V. M. Práticas pedagógicas inclusivas e formação de professores: desafios e possibilidades. Curitiba: Editora Saber, 2024.
- MILAN, C. A.; SOUZA, D. R.; PEREIRA, V. M. Formação continuada e educação inclusiva: contribuições para a prática docente. Curitiba: Editora Saber, 2023.
- SILVA, E. M.; MOREIRA, F. J. Educação inclusiva no Brasil: desafios estruturais e pedagógicos. São Paulo: Editora Educação Contemporânea, 2024.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TDAH

VIVIANE CRISTINA DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante (2009); Especialista em Musicoterapia pela Faculdade Gennari & Peartree (2018); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Estratego (2023); Especialista em Tecnologias Digitais e Educação a Distância pela Faculdade Estratego (2025); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Campo Limpo, Professora de Educação Infantil no CEI Dra. Nathália Pedroso Rosemburg.

RESUMO

A inclusão de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto escolar tem se tornado um tema cada vez mais relevante no campo educacional, exigindo a adoção de práticas pedagógicas que considerem suas especificidades. O presente estudo tem como objetivo analisar estratégias pedagógicas inclusivas voltadas para estudantes com TDAH, destacando a importância de metodologias diversificadas no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada em produções acadêmicas que abordam a temática da educação inclusiva e do TDAH no ambiente escolar. Os resultados indicam que práticas como a adaptação curricular, o uso de recursos visuais, a organização do ambiente de aprendizagem e a aplicação de metodologias ativas contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo e comportamental desses estudantes. Além disso, ressalta-se a importância da formação docente para a identificação das necessidades educacionais e para a aplicação de estratégias adequadas em sala de aula. Conclui-se que a efetivação da inclusão de estudantes com o transtorno depende de ações pedagógicas planejadas, do apoio institucional e de uma postura docente sensível à diversidade.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas Inclusivas; TDAH; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no ambiente escolar representa um desafio significativo para a educação contemporânea, exigindo das instituições e dos professores a adoção de práticas pedagógicas mais flexíveis e adaptadas às necessidades desses estudantes.

Entre os principais desafios, destacam-se a dificuldade de concentração, a impulsividade e a inquietação motora, que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem quando não há estratégias adequadas de mediação pedagógica. Além disso, muitos professores ainda relatam insegurança e falta de preparo para lidar com as especificidades do TDAH em sala de aula, o que evidencia a necessidade de maior formação e suporte institucional.

Diante desse cenário, a realização deste estudo se justifica pela importância de compreender as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para estudantes com o transtorno

, considerando a crescente presença desse público nas escolas regulares. A pesquisa busca contribuir para o aprofundamento do debate sobre estratégias educacionais que favoreçam a aprendizagem e a participação desses estudantes, bem como para a reflexão sobre o papel do professor no processo de inclusão. Dessa forma, o estudo também pode auxiliar na construção de práticas mais eficazes e humanizadas no contexto escolar.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para estudantes com o transtorno. Como objetivos específicos, busca-se identificar os principais desafios enfrentados no processo de inclusão, descrever estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem desses estudantes e discutir a importância da formação docente para a efetivação da inclusão escolar.

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, baseada na análise de produções acadêmicas que abordam a temática do transtorno e da educação inclusiva.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TDAH

A inclusão de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no ensino regular exige uma reorganização das práticas pedagógicas, considerando as especificidades cognitivas, comportamentais e emocionais desses sujeitos.

No contexto escolar contemporâneo, a diversidade tem sido cada vez mais reconhecida como elemento constitutivo do processo educativo, o que demanda do professor estratégias mais flexíveis e inclusivas para garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por padrões

persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que podem impactar diretamente o desempenho escolar. Segundo Barkley (2015), essas características não estão relacionadas à falta de esforço, mas sim a dificuldades no funcionamento executivo, o que exige intervenções pedagógicas específicas e contínuas.

Nesse sentido, compreender o TDAH a partir de uma perspectiva educacional é fundamental para evitar práticas excludentes dentro da escola. De acordo com Rohde e Halpern (2019), o desconhecimento sobre o transtorno pode levar à interpretação equivocada do comportamento do estudante, resultando em rótulos negativos e baixa expectativa de aprendizagem.

Um dos principais desafios enfrentados pelos professores é a manutenção da atenção dos estudantes com o transtorno durante as atividades escolares. A dispersão frequente pode comprometer o acompanhamento das aulas, exigindo do docente a utilização de estratégias diferenciadas de ensino que favoreçam o foco e a participação ativa.

A organização do ambiente de sala de aula também exerce influência significativa no desempenho desses estudantes. Ambientes estruturados, com menor quantidade de estímulos visuais excessivos, podem contribuir para a redução da distração e melhoria da concentração.

A utilização de metodologias ativas tem se mostrado uma estratégia eficaz no trabalho com estudantes com o transtorno. Segundo Bacich e Moran (2018), essas metodologias colocam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, favorecendo o engajamento e a construção do conhecimento de forma mais dinâmica.

Atividades práticas e interativas são especialmente importantes, pois permitem maior envolvimento dos estudantes e reduzem a passividade em sala de aula. Estratégias como jogos educativos, projetos e aprendizagem baseada em problemas contribuem para a manutenção do interesse.

A adaptação curricular é outro elemento essencial no processo de inclusão. Flexibilizar conteúdos, tempos e formas de avaliação permite atender às necessidades individuais sem comprometer os objetivos de aprendizagem. Essa adaptação deve ser planejada de forma intencional e contínua.

A avaliação da aprendizagem também deve ser repensada no contexto do transtorno. Avaliações longas e exclusivamente escritas podem não refletir adequadamente o conhecimento do estudante. Luckesi (2011) defende uma avaliação formativa, que considere o processo de aprendizagem e não apenas resultados finais.

O uso de recursos visuais, como mapas mentais, esquemas e imagens, contribui para a organização das informações e facilita a compreensão dos conteúdos. Esses recursos ajudam na estruturação do pensamento e na retenção da informação.

As tecnologias digitais também desempenham um papel importante no

processo de inclusão. Aplicativos educacionais, plataformas interativas e recursos multimídia podem tornar o aprendizado mais dinâmico e acessível para estudantes com TDAH.

A mediação pedagógica do professor é um fator determinante para o sucesso da inclusão. O docente atua como facilitador da aprendizagem, auxiliando o estudante na organização das tarefas e no desenvolvimento da autonomia.

Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio da interação social, o que reforça a importância do papel do professor como mediador no processo educativo. No caso do TDAH, essa mediação precisa ser ainda mais estruturada e constante.

A rotina escolar estruturada é fundamental para estudantes com esse tipo de transtorno, pois proporciona previsibilidade e segurança. A organização clara das atividades ajuda a reduzir a ansiedade e melhora o desempenho acadêmico.

Outro aspecto relevante é a necessidade de instruções curtas e objetivas durante as atividades. Orientações longas podem dificultar a compreensão e levar à dispersão da atenção.

O reforço positivo é uma estratégia pedagógica eficaz no trabalho com esses estudantes. O reconhecimento de comportamentos adequados contribui para a motivação e o fortalecimento da autoestima.

A parceria entre escola e família é essencial para o acompanhamento do estudante. Quando há alinhamento entre as práticas escolares e o ambiente familiar, os resultados tendem a ser mais positivos.

De acordo com Silva (2020), a colaboração entre professores e familiares contribui significativamente para o desenvolvimento acadêmico e comportamental de estudantes com TDAH, favorecendo intervenções mais consistentes.

A formação docente é um dos principais fatores para a efetivação da inclusão escolar. Muitos professores ainda não se sentem preparados para lidar com essa questão, o que evidencia a necessidade de capacitação continuada.

Programas de formação devem contemplar tanto aspectos teóricos quanto práticos, permitindo que o professor compreenda o transtorno e desenvolva estratégias adequadas de intervenção pedagógica.

A construção de um ambiente inclusivo depende também de uma mudança de postura institucional. A escola deve promover uma cultura de acolhimento e respeito às diferenças, garantindo suporte adequado aos professores e estudantes.

Diante disso, observa-se que a inclusão de estudantes com TDAH no ensino regular exige um conjunto articulado de ações pedagógicas, institucionais e familiares. A adoção de práticas inclusivas contribui para o desenvolvimento integral desses estudantes e para a construção de uma educação mais equitativa.

A análise das contribuições teóricas sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) evidencia um consenso entre os autores quanto à necessidade

de compreender o transtorno para além de suas manifestações comportamentais, considerando seus impactos no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Barkley (2015) destaca que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TDAH estão relacionadas principalmente às funções executivas, o que afeta diretamente a organização e o autocontrole. Essa compreensão dialoga com a perspectiva educacional que defende intervenções pedagógicas estruturadas, capazes de atender às especificidades desses estudantes.

No campo educacional, Rohde e Halpern (2019) ressaltam que o desconhecimento sobre o TDAH pode levar a interpretações equivocadas do comportamento dos estudantes, resultando em práticas escolares excludentes. Essa visão se articula com a necessidade de formação docente adequada, uma vez que a falta de compreensão sobre o transtorno pode reforçar estigmas e comprometer o desenvolvimento acadêmico. Assim, percebe-se que o conhecimento científico sobre o TDAH deve ser incorporado à prática pedagógica de forma crítica e reflexiva.

A mediação pedagógica, conforme discutida por Vygotsky (1998), desempenha papel central no processo de aprendizagem de estudantes com TDAH, uma vez que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social. Essa perspectiva reforça a importância da atuação docente como mediador, especialmente na organização das atividades e no apoio à concentração dos estudantes. Dessa forma, o papel do professor torna-se essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

Bacich e Moran (2018), ao tratarem das metodologias ativas, contribuem para essa discussão ao apontarem que estratégias pedagógicas centradas no estudante favorecem o engajamento e a autonomia no processo de aprendizagem.

Essa abordagem dialoga diretamente com as necessidades dos estudantes com TDAH, que tendem a responder melhor a atividades dinâmicas e participativas. Assim, observa-se uma convergência entre a teoria da aprendizagem ativa e as demandas da educação inclusiva.

Luckesi (2011), ao abordar a avaliação da aprendizagem, destaca a importância de uma perspectiva formativa, que considere o processo de construção do conhecimento e não apenas os resultados finais. Essa concepção é fundamental no contexto do TDAH, pois permite uma avaliação mais justa e condizente com as diferentes formas de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação deixa de ser um instrumento de exclusão e passa a atuar como ferramenta de acompanhamento pedagógico.

Por fim, Silva (2020), Glat e Pletsch (2018) reforçam a importância da formação docente e da articulação entre escola e família como elementos fundamentais para o sucesso das práticas inclusivas. Essas contribuições indicam que a inclusão de estudantes com TDAH não depende apenas de estratégias isoladas, mas de um conjunto integrado de ações pedagógicas, institucionais e sociais.

Assim, a discussão entre os autores evidencia que a efetivação da inclusão

escolar exige um compromisso coletivo e contínuo com a diversidade e com a equidade no processo educativo.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E INTERVENÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TDAH

A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) exige a adoção de estratégias que considerem as especificidades do funcionamento cognitivo desses sujeitos. No ambiente escolar, a diversidade de perfis de aprendizagem demanda uma reorganização das práticas docentes, de modo a garantir a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes.

A escola contemporânea tem o desafio de promover uma educação que respeite as diferenças e minimize as barreiras que dificultam a aprendizagem. Nesse contexto, o transtorno se apresenta como uma condição que requer atenção especial, sobretudo no que diz respeito à organização das atividades pedagógicas e ao manejo da atenção e comportamento.

Uma das estratégias mais eficazes para o trabalho com estes estudantes é a estruturação clara das rotinas escolares. A previsibilidade das atividades contribui para reduzir a ansiedade e melhorar o foco, permitindo que o estudante compreenda melhor as demandas do ambiente escolar.

De acordo com Barkley (2015), indivíduos com TDAH apresentam dificuldades relacionadas às funções executivas, o que impacta diretamente na organização, planejamento e controle do comportamento. Assim, intervenções pedagógicas estruturadas são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico.

A utilização de instruções curtas e objetivas é uma prática pedagógica essencial. Orientações complexas podem dificultar a compreensão e comprometer a execução das tarefas, sendo necessário que o professor adapte sua forma de comunicação.

Outro recurso importante é a fragmentação das atividades em etapas menores. Essa estratégia facilita a concentração e permite que o estudante conclua tarefas com maior autonomia e menor frustração.

A mediação constante do professor é indispensável no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com o transtorno. O acompanhamento próximo auxilia na manutenção do foco e na organização das tarefas escolares.

Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre por meio da interação social e da mediação, o que reforça a importância do papel do professor como facilitador no desenvolvimento cognitivo.

As metodologias ativas também desempenham papel relevante na inclusão desses estudantes. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos e

resolução de problemas promovem maior engajamento e participação.

Bacich e Moran (2018) destacam que as metodologias ativas colocam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem, favorecendo a autonomia e o interesse pelas atividades escolares.

O uso de recursos visuais contribui significativamente para a organização do pensamento. Mapas mentais, esquemas e imagens auxiliam na compreensão e retenção das informações.

As tecnologias digitais representam uma ferramenta importante no processo educativo. Aplicativos e plataformas interativas podem tornar o aprendizado mais dinâmico e acessível para estudantes com TDAH.

A adaptação das avaliações é uma estratégia necessária para garantir a equidade no processo educativo. Avaliações longas e exclusivamente teóricas podem não refletir adequadamente o desempenho do estudante.

Luckesi (2011) defende uma avaliação formativa, que priorize o processo de aprendizagem e o desenvolvimento contínuo, em vez de apenas resultados finais.

O reforço positivo é uma estratégia eficaz no manejo do comportamento de estudantes com TDAH. O reconhecimento de atitudes adequadas contribui para a motivação e fortalecimento da autoestima.

A organização do ambiente físico da sala de aula também influencia o desempenho escolar. Ambientes com poucos estímulos visuais excessivos favorecem a concentração e reduzem distrações.

A proximidade do professor ao estudante durante as atividades pode contribuir para a manutenção do foco e facilitar intervenções imediatas quando necessário.

A parceria entre escola e família é fundamental para o sucesso das intervenções pedagógicas. O alinhamento entre as práticas escolares e o ambiente familiar fortalece o processo de aprendizagem.

Silva (2020) destaca que a participação da família no acompanhamento escolar é essencial para o desenvolvimento de estudantes com TDAH, contribuindo para intervenções mais consistentes e eficazes.

A formação docente continuada é indispensável para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Professores capacitados conseguem identificar melhor as necessidades dos estudantes e aplicar estratégias adequadas.

Glat e Pletsch (2018) enfatizam que a formação docente deve contemplar tanto aspectos teóricos quanto práticos da educação inclusiva, possibilitando uma atuação mais eficaz.

A colaboração entre profissionais da educação também é essencial. O trabalho em equipe permite a troca de experiências e o desenvolvimento de estratégias mais integradas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de estudantes com TDAH, oferecendo suporte

complementar ao ensino regular.

A análise das estratégias pedagógicas voltadas para estudantes com TDAH revela que há um consenso entre os autores quanto à necessidade de reorganização das práticas educativas para atender às especificidades desses sujeitos. Barkley (2015) destaca que as dificuldades relacionadas às funções executivas exigem intervenções estruturadas e contínuas, o que reforça a importância de estratégias pedagógicas planejadas. Essa compreensão se articula com a ideia de que o processo de ensino deve considerar as limitações e potencialidades do estudante, promovendo condições reais de aprendizagem.

Nesse contexto, Vygotsky (1998) contribui ao enfatizar que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação e das interações sociais, o que fortalece o papel do professor como agente essencial no processo educativo. Essa perspectiva dialoga com a necessidade de acompanhamento constante e intervenções direcionadas, especialmente para estudantes com TDAH, que se beneficiam de mediações mais frequentes e organizadas. Assim, a prática docente torna-se um elemento central na promoção da aprendizagem inclusiva.

As metodologias ativas, discutidas por Bacich e Moran (2018), também se mostram fundamentais nesse processo, uma vez que colocam o estudante como protagonista da aprendizagem. Essa abordagem contribui para o aumento do engajamento e da participação dos estudantes com TDAH, que tendem a apresentar melhor desempenho em atividades dinâmicas e interativas. Dessa forma, observa-se uma convergência entre teoria pedagógica contemporânea e as necessidades específicas desses estudantes.

Luckesi (2011), ao abordar a avaliação da aprendizagem, reforça a importância de práticas avaliativas formativas e processuais, que considerem o desenvolvimento contínuo do estudante. No caso do TDAH, essa perspectiva é essencial, pois permite avaliar o progresso de forma mais justa e coerente com as dificuldades de atenção e organização. Assim, a avaliação passa a ser um instrumento de apoio ao aprendizado, e não de exclusão.

Silva (2020) destaca que a parceria entre escola e família é um elemento indispensável para o sucesso das intervenções pedagógicas, especialmente em casos de TDAH. Essa articulação possibilita maior consistência nas estratégias aplicadas, tanto no ambiente escolar quanto no familiar, favorecendo a continuidade do processo educativo. Dessa forma, a integração entre os diferentes contextos de aprendizagem torna-se fundamental para o desenvolvimento do estudante.

Por fim, Glat e Pletsch (2018) enfatizam que a formação docente e o trabalho colaborativo entre profissionais da educação são elementos essenciais para a efetivação da inclusão. Essa visão se complementa com a ideia de que as estratégias pedagógicas não podem ser aplicadas de forma isolada, mas sim integradas a um conjunto de ações institucionais. Assim, a análise dos autores evidencia que a

inclusão de estudantes com TDAH depende de uma prática pedagógica planejada, colaborativa e sustentada por formação contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no ensino regular representa um importante desafio para o contexto educacional contemporâneo, exigindo a reorganização das práticas pedagógicas e a adoção de estratégias mais flexíveis e inclusivas. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes demanda atenção especial às suas características cognitivas, comportamentais e emocionais, de modo a garantir sua participação efetiva no ambiente escolar.

Os resultados evidenciam que ainda existem dificuldades relacionadas ao planejamento pedagógico, à adaptação curricular e à avaliação da aprendizagem, o que pode impactar diretamente o desempenho dos estudantes com TDAH. Nesse sentido, a ausência de estratégias adequadas e de formação específica para os docentes constitui um dos principais entraves para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.

Além disso, observou-se que a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas depende de uma atuação docente consciente, da utilização de metodologias diversificadas e do desenvolvimento de um ambiente escolar mais estruturado e acolhedor. A organização das atividades, o uso de recursos didáticos variados e o fortalecimento da mediação pedagógica são elementos fundamentais para favorecer o aprendizado desses estudantes.

Outro aspecto relevante diz respeito à importância da articulação entre escola e família, bem como do apoio institucional, como forma de potencializar as estratégias de intervenção. A colaboração entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo contribui para a construção de um acompanhamento mais eficaz e contínuo.

Dessa forma, conclui-se que a inclusão de estudantes com TDAH no ensino regular é um processo complexo, que requer planejamento, formação docente e comprometimento institucional. Espera-se que este estudo contribua para a reflexão sobre a temática e para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de promover uma educação equitativa e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARKLEY, Russell A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2018.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROHDE, Luís Augusto; HALPERN, Ricardo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização clínica e neurobiológica. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentis inquietas: TDAH – desatenção, hiperatividade e impulsividade. São Paulo: Principium, 2020.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



**Acompanhe as nossas
redes sociais!**

  @unifaheoficial

   Faculdade Unifahe

Revista Unifahe Educacional - Grupo Unifahe Educacional
Rua Tupinambá, 606 - Bairro Tapajós - Mundo Novo - MS
Volume 1, Número 46 (MAIO, 2026)
Revista sem fins lucrativos

